



FLACSO
ECUADOR

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
FLACSO
SEDE ACADÉMICA DE ECUADOR**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES
ESTUDIOS ÉTNICOS**

**FORMACIÓN DOCENTE EN
CONTEXTO DE REFORMA
EDUCATIVA
INTERCULTURAL**

Tesis presentada por: Gregorio Alcón Pacasi

La Paz, 12 de abril de 2008



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
FLACSO
SEDE ACADÉMICA DE ECUADOR**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES
ESTUDIOS ÉTNICOS**

**FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTO
DE REFORMA EDUCATIVA
INTERCULTURAL**

**Tesis presentada por: Gregorio Alcón Pacasi
Director de tesis: Dr. Fernando García**

**Lectores: Dr. Hernán Ibarra Guarderas
José Yáñez del Pozo Ph.D**

La Paz, 12 de abril de 2008



AGRADECIMIENTO

A los docentes del Instituto Normal Superior “Bautista Saavedra” de Santiago de *Wat’a*, a la juventud estudiosa, personal directivo; a quienes dieron testimonio, relato y opinión y soportaron la observación de sus clases y el asedio de varias entrevistas sobre la implementación de la interculturalidad en los centros de Formación Docente. Sin la cooperación de ellos habría sido imposible este trabajo de investigación. A mi Pueblo *Aymara*; a su fuerza y sabiduría que se manifiestan a través de la *Pachamama*, los *Achachilas*, el *Tata Willca* y la *Phaxsimama* que iluminan el conocimiento y dan sabiduría al dialogar.

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Ecuador, por brindarnos la oportunidad y a sus profesores por habernos dado herramientas teóricas.

JALLALLT’AWI

Instituto Normal Superior “Bautista Saavedra” de Santiago de *Wat’a* jach’a yatiquañutan yatichirinakaru, yatiqiri wayna tawaqunakaru, p’iqiñchirinakaru, khitinakati sarnaqawinakapxata, yatiyawinakampi ukhamaraki amuyt’awinakapamp arst’awayapki jupanakarusa, ukakipkaraki yatichawinakapan kunamasa interculturalidad yäqawixa Centros de Formación uksan uñjataski uksat may maya jiskt’awinakar jayst’apxatapatsa.

Jan jupanakan yanapt’apampixa inas aka yatxatawix jan tukt’ayatakchispanti.

Aymara markajaru, ch’amaparu ukhamaraki Pachamama uraqin ch’ikhi amuyuparusa, Achachilanakaru, Willka tataru, Phaxsimamaru qhantawinakapampiwa yatxatawin aski aruskipawi utjañapatakix ch’amañcht’asiniwayapxi.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Ecuador uksa markankirinakarusa yanapt’atanakapata, yatichirinakaparu qillqatanakampi yatxatawir ch’amancht’apxatanakapata.

ÍNDICE

	Pág.
AGRADECIMIENTO	
SÍNTESIS	i
INTRODUCCIÓN	
El contexto	5
Marco metodológico	5
CAPÍTULO I.	
CONCEPTUALIZACIÓN Y FORMAS DE ENTENDER LA CULTURA	
1.1. La cultura en el discurso científico	7
1.2. El discurso sobre la cultura en América Latina	11
1.3. La cultura como exclusión ¿o máscara de dominación?	12
1.4. La colonización cultural y la construcción del “otro” en América Latina	14
1.5. La “cultura occidental” y la “cultura andina”: aproximaciones y diferencias	18
CAPÍTULO II.	
LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: ¿HOMOGENEIZACIÓN O LEGITIMACIÓN DE LA CULTURA DOMINANTE?	
2.1. La función histórica de la escuela	25
2.1.1. El nacimiento de la escuela	26
2.1.2. La escuela como reproducción cultural de la clase dominante	26
2.1.3. La escuela estructura o desestructura ¿ <i>habitus</i> ?	27
2.2. La institución escolar vista desde la perspectiva latinoamericana	30
2.2.1. La escuela como institución de la modernidad y legitimadora de la “cultura universal”	30
2.2.2. La escuela como constructora de la ciudadanía	33
2.3. Políticas culturales en América Latina	34
2.3.1. El modelo asimilacionista	34
2.3.2. Modelo político de integración o igualitaristas durante La República	37
2.4. La problemática de la educación indígenal en Bolivia	38
2.4.1. El surgimiento de las escuelas indígenas	39
2.4.2. La educación del indígena después de la “Revolución Nacional”	42
2.5. La educación indígenal: ¿asimilación o integración?	43
2.6. El papel de la escuela en el proceso de homogeneización cultural	46
2.7. La educación indígenal a la luz del análisis bourdiano	47
2.8. La formación de preceptores indígenas o la consagración de soldados pedagógicos	50
2.9. ¿Entonces, qué significó la formación de preceptores indígenas?	53

CAPÍTULO III. DE LA EDUCACIÓN HOMOGENEIZANTE A UN ENFOQUE CULTURAL E INTERCULTURAL

3.1. La interculturalidad como respuesta a los modelos de inclusión (homogeneización)	56
3.1.1. Enfoque teórico sobre la multiculturalidad	58
➤ La educación en el enfoque multicultural	60
3.1.2. Enfoque teórico sobre la interculturalidad desde la vertiente latinoamericana	62
➤ La educación en el enfoque intercultural	67
3.2. La interculturalidad en el discurso académico boliviano	72
3.2.1. Desde la posición criollo-mestiza	72
3.2.2. Desde la posición de los intelectuales indígenas	77
3.3. La interculturalidad en la experiencia educativa boliviana	80
3.3.1. Visión histórica de la interculturalidad desde la educación bilingüe (EB)	80
3.3.2. Del bilingüismo a la interculturalidad	84
3.4. La Reforma Educativa y la interculturalidad	85
3.4.1. Bases legales de la interculturalidad	85
3.4.2. Los ejes de la Reforma Educativa	86
3.4.3. El tronco común y las ramas diversificadas	87
3.5. La interculturalidad de la Reforma Educativa vista por los académicos	88

CAPÍTULO IV. LA INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE

4.1. La nueva realidad de los INS	98
4.2. Contextualización del INS	102
4.3. Un nuevo desafío, formar docentes con el nuevo enfoque intercultural	103
4.3.1. El manejo teórico-conceptual que deben tener los docentes sobre la interculturalidad	104
4.3.2. Dinamización de la interculturalidad en el trabajo pedagógico de aula	112
a) ¿Es posible cambiar?	116
b) El discurso del maestro en la construcción del conocimiento	118
c) ¿Interculturalidad o folclorización?	122
d) La situación de la lengua: ¿bilingüismo o interculturalidad?	123
4.3.3. Dinamización de la interculturalidad en la práctica cotidiana del Instituto Normal Superior	127

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA	138
---------------------	-----

SÍNTESIS

El interés por estudiar la problemática de la interculturalidad surgió de las huellas de experiencias vivenciales: heridas que no han cicatrizado y que son necesarias resolver mediante el conocimiento. Tener otro universo simbólico, otras prácticas culturales, saberes y conocimientos, ha sido suficiente para inferiorizar a las culturas nativas y calificarlas de “culturas inferiores”, “incivilizadas”, “salvajes”, “bárbaros”, etc. Con esta lógica de pensamiento, el indígena quedó en el último lugar de la pirámide social. En muchos casos ni siquiera fue considerado como ser humano.

En esta dinámica, *la escuela* tuvo a su cargo la tarea de aniquilar al Otro, al distinto (al indígena), asimilándolo, negando su cultura y pretendiendo generalizar la occidental como “cultura oficial” o “cultura nacional”. La currícula, los textos escolares, cumplieron esta tarea. Pero también el maestro, agente dinamizador de estas prácticas, consagrado en un instituto, por una misma horma pedagógica para cumplir la tarea de inculcar los valores de la cultura dominante como legítimas.

Tal es la experiencia del maestro de escuela y del docente de un Instituto Normal Superior, aún con la característica de Educación Intercultural Bilingüe a partir de la Reforma Educativa de 1994. Esta Reforma adoptó como eje articulador *la interculturalidad*, reconociendo la realidad diversa —étnica, cultural, social y lingüística— de la población boliviana. Sin embargo, después de casi una década de su implementación, estos postulados aún flotan en el aire como discursos sin sustento teórico-conceptual. De ahí nuestra interrogante: ***¿De qué manera los nuevos postulados de educación intercultural se manifiestan en la práctica concreta de los docentes de los Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe (INS-EIB), y de qué manera perciben los alumnos de estas normales la aplicación del enfoque cultural e intercultural que postula la Ley 1565 de la Reforma Educativa?*** Para responder a estas interrogantes recurrimos a fuentes bibliográficas y empíricas.

Para entender el concepto de cultura hicimos una revisión sintética del discurso científico, tomando en cuenta su proceso histórico. Encontramos variadas concepciones,

de la *clásica* o *humanista* (valorativas), a las no valorativas, *positivas* o *descriptivas*, atravesando por la *evolucionista*, la *neoevolucionista* y la *funcionalista*, hasta llegar a la denominada *simbólica*. Asumimos la definición que indica que la cultura: “...son complejas formas de entender, porque cualquier aspecto del comportamiento humano tiene más de un significado”. No sólo esto, sino que la cultura también son manifestaciones de poder inmersas en los conflictos sociales, donde “funciona como máscara de dominación”. Asumimos lo anterior desde la perspectiva de Bourdieu, la cultura como aglutinadora, donde el Estado la ejerce como unificadora del mercado cultural: “el Estado modela estructuras mentales e impone principios de visión y de división comunes, formas de pensamiento que son al pensamiento cultivado”.

Luego de un análisis del discurso sobre la cultura, vemos cómo ésta, históricamente, sirvió para excluir o dominar al “Otro” en un proceso largamente constituido a través de la historia, postura que ha condicionado y favorecido poses y prácticas de esclavización sistemática y dominación, basadas en la ideología de la superioridad racial o cultural, sabiendo que esto no corresponde a la naturaleza biológica de la humanidad. En el espacio geográfico colonizado por los europeo-españoles, al ver estos que la realidad cultural andina no se ajustaba a su pensamiento positivista, no dudaron en etiquetar al diferente como inferior (“indios”, “bárbaros”, “salvajes”, “raza débil” etc.), erigiéndose como superiores. Hasta se llegó a discutir la humanidad de los indígenas. De esta manera, en esta relación asimétrica, el “Yo” no entendió al “Otro”. Se da el choque de dos racionalidades, de dos modos distintos y opuestos de ser y existir en el mundo, donde los colonizadores pretendieron destruir la cultura de los invadidos. Esta actitud dominante persiste en la mayoría de los países latinoamericanos.

Como ya advertimos, uno de los aliados, de la “cultura occidental” y del Estado-nación —muy eficaz por cierto— ha sido la *institución escolar*. La escuela ha inculcado formas de estructuras (pensamientos, percepciones, expresiones, acciones) reproducibles (estructuras estructurantes): Es lo que llamamos *habitus*. Estas disposiciones adquiridas y transferibles se incorporan en los individuos desde la más temprana infancia y a lo largo de toda la vida, mediante un proceso de socialización multiforme y prolongada (inculcación, apropiación y control). Este trabajo hizo la escuela con las Nacionalidades

y Pueblos Indígenas en la Colonia y la República. Los criollo-mestizos pertenecientes a la “cultura occidental” pretendieron y pretenden “hacer tabla rasa del pasado”, antes mediante la “inquisición” y “extirpación de idolatrías”; luego a través la uniformización u homogeneización; ahora incorporando lo autóctono a la “cultura nacional”. La institución escolar sirve en este objetivo: integrar y/o asimilar a los indígenas o grupos étnicos a la población nacional (“mestizaje” o “hibridación cultural”).

En Bolivia surgieron de esta manera las escuelas indígenas. Los indígenas fueron convencidos de que el sistema escolar podía transformarlos de “ignorantes y salvajes” en personas civilizadas con ciudadanía. Por ello demandaron al Estado mayor instrucción. Ellos mismos hicieron esfuerzos para construir escuelas, aprender los rudimentos de la lecto-escritura, hablar el castellano. Vieron que esto les favorecía para recuperar sus tierras usurpadas, de ahí que sus demandas no separan el problema educativo del problema de la tierra. Sin embargo, a la larga, la escuela les significó la desestructuración de sus sistemas propios de convivencia —del antiguo sistema del *ayllu*— y con ello la desestructuración de los *habitus indígenas*, creando de esta manera una baja autoestima, un autodesprecio así mismos, un deseo de estar culturalmente más próximo al criollo-mestizo (alienación cultural): consolidó el enfeudamiento político. El mismo papel jugaron los centros de formación de preceptores indígenas para indígenas.

El supuesto modelo de inclusión (asimilar e integrar al indígena a la “sociedad nacional”), si existió fue sólo en discurso, pues el indígena siguió excluido de los espacios políticos, sociales y culturales, sin goce de derecho pleno. Estas acciones obligaron a los indígenas a tomar conciencia de su identidad étnico-cultural, proceso que se ha acelerado en las últimas décadas. Es como respuesta a esta problemática, que se plantean los enfoques teóricos de la multiculturalidad y de la interculturalidad. Estas perspectivas (multiculturalista e interculturalista) dan aportes de cómo vivir juntos en la diferencia y aprender del “otro”, dejándose influenciar sin perder identidad.

¿Es posible implementar nuevos modelos educativos interculturales en base a los antecedentes teóricos explicitados? Veremos en este trabajo su aplicación en el discurso pedagógico y el desarrollo de una educación enfocada a la formación de futuros

profesores en el área rural. Para este cometido, fue importante diferenciar las dos perspectivas: multiculturalidad e interculturalidad. La primera es resultado del fracaso de las políticas de asimilación y de homogeneización cultural de los Estados nacionales modernos. A partir de la década de los setenta, surge la pluriculturalidad o multiculturalismo, que significó solamente la coexistencia de pueblos y culturas: un pluralismo cultural, que acepta la existencia de varias culturas encerradas en sí mismas, en un mismo espacio territorial, que se toleran sin que esto signifique dinámica relacional. Se habla de grupos mayoritarios y grupos minoritarios, de migrantes o grupos étnicos; en otras palabras, continúa el impulso homogeneizador de una cultura dominante hacia las demás. Es un avance, pero insuficiente pues debe ser complementada con estrategias interculturales. En esta perspectiva, la escuela da mayor valor al pluralismo cultural, incluyéndolo en el currículo para preservar la diversidad cultural, en particular la lengua y la identidad de los grupos minoritarios. Estamos seguros que este enfoque no es suficiente para el verdadero diálogo intercultural.

La segunda perspectiva (la interculturalidad) se origina hace aproximadamente 20 años a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas. Su contexto es la dinámica reflexiva de los movimientos indígenas que pugna por superar los antiguos enfoques de asimilación y homogenización. Es concebida como alternativa para reafirmar su identidad cultural. Se refiere a diversas formas, a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, que puedan desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes, a fin de reconocer las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, para poder superarlas. En este sentido, construir una sociedad intercultural implica un proyecto político.

La *interculturalidad* en educación es pues un modelo en construcción, que demanda una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, étnica y lingüística con participación, interacción y respeto. Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos. La interculturalidad puede ser considerada como práctica contrahegemónica, para revertir la colonialidad del saber.

En Bolivia la interculturalidad, por el reclamo de los pueblos originarios, es actual política oficial del Estado y uno de los ejes articuladores de la Reforma Educativa. Sin embargo, su desarrollo hasta el momento no ha borrado las relaciones asimétricas; seguimos viviendo (aunque sea de manera muy disimulada) el colonialismo interno o el *apartheid* colonial. Una prueba es la división en la formación de institutores, unos por Institutos de Educación Intercultural Bilingüe y otros por Institutos “monoculturales y monolingües” (lo que antes se llamaba educación rural y urbana). El currículo de la Reforma Educativa sigue imponiendo conocimientos de la cultura occidental, bajo título de “tronco común” y de “ramas diversificadas”, sin poder comprender ni manejar las teorías andinas. Queda de esta manera, la interculturalidad como un simple discurso.

Para determinar las dificultades de los “formadores de formadores” en la aplicabilidad del enfoque cultural e intercultural, elegimos un Instituto, La Escuela Normal Rural “Bautista Saavedra” de Santiago de Huata, donde recogimos datos empíricos a través de técnicas de observación y entrevista, datos que nos ayudaron a determinar de qué manera y en qué intensidad estos formadores están compenetrados con las teorías que definen el paradigma intercultural. Lamentablemente, en este Instituto, los docentes tienen dificultades en la aplicación de los principios de la Reforma Educativa por falta de claridad teórica, insuficiencia que se origina en los mecanismos mismos de esta reforma. De ahí que los formadores, cuando intentan introducir contenidos en el contexto de la cultura andina, se quedan a medias, desvaneciéndose de esta manera las buenas intenciones de fortalecer la identidad y reforzar la autoestima cultural.

Esta limitada información trae otro problema: confundir la interculturalidad exclusivamente con el bilingüismo. Esta orientación viene de los propios autores o coautores de la Reforma. Estas limitaciones teóricas, por otro lado, empujan a una simple folclorización, como la utilización cotidiana de algunos símbolos o como el uso (por otra parte limitado a ciertas fiestas y momentos) de la música, la danza, la vestimenta, la reproducción de ciertos ritos de la ancestralidad, como si se agotara en este tratamiento el objetivo de valorizar la identidad cultural.

Así, la enseñanza en lenguas nativas sólo sirve para transmitir los contenidos que antes se desarrollaban en castellano. No existe creatividad en lenguas nativas, resultando una simple traducción que no incursiona en la lógica y dinámica andina, a más de resultar obligación engorrosa para los docentes.

Este ámbito dificulta a los docentes despojarse de la vieja estructura mental (*habitus*), trabajados en los años de escolaridad, reforzados en su formación pedagógica, donde aprendieron a reproducir de la mejor manera la cultura dominante. El docente se encuentra atrapado en la mitad de ese proceso: entre las buenas intenciones y las limitaciones teóricas para encarar esta tarea.

INTRODUCCIÓN

En Bolivia a partir de la colonización europea (1492, “descubrimiento de América”; 1524, primeras incursiones de los españoles en el Tawantinsuyu) hasta nuestros días existe un problema no resuelto: Es el problema del colonialismo que, durante el período republicano se convirtió en colonialismo interno. Con la “conquista” (para unos “invasión”, para otros “encuentro de dos mundos”), se inicia un largo proceso de sometimiento e inferiorización de las culturas nativas u originarias. El poseer otras formas de pensamiento y percepción bastó a los originarios para ser catalogados como “inferiores”, “salvajes”, “incivilizados”, “indios” o “bárbaros”, apelativos que sirvieron para dominar al diferente en nombre de la “civilización” o de la “modernidad”. De esta manera se estableció en tierras andinas una separación entre poblaciones, que es una separación entre culturas y, de alguna manera, una separación cognitiva entre hombre (sujeto) y naturaleza (objeto).

En este proceso la educación fue una prerrogativa de los invasores. Después de la independencia, fue privilegio de los criollos españoles o mestizos, quedando excluida de este derecho la población indígena. En Bolivia, recién durante los gobiernos liberales de 1905 (hace un siglo) el Estado se preocupó de la educación de los indígenas. La población originaria entendió que la escuela era el espacio a través del cual se podía obtener la ciudadanía, pues entonces el derecho ciudadano de votar y elegir estaba reservado a quienes sabían leer y escribir. Por ello los indígenas demandaron mayor instrucción y más escuelas, vislumbrando de esta manera también la posibilidad de recuperar las tierras usurpadas.

Entre Republicanos y Liberales, que en ese momento se disputaban el poder, se inició un debate sobre “si era necesario dar instrucción o no al indio”. La educación que se decidió para el indígena de ninguna manera debía atentar contra el poder de quienes gobernaban, de ahí que esas instituciones escolares hayan cumplido políticas asimilacionistas, de homogeneización y “modernización” hacia los originarios. Se

pretendió, de esta manera, integrar al indígena a la vida nacional, convirtiéndolo primero en “campesino” y luego en “ciudadano boliviano”. Esta estrategia para dominar a las culturas subalternas con tintes de políticas racistas y etnocidas, ha tenido cierto efecto al resquebrajar, en los sectores más “afectados por la educación”, la identidad étnica y cultural de los nativos y mermar la autoestima de su cultura y lengua.

Con la Revolución de 1952 se dio a todos el derecho a la educación, pero lo que no existían eran las condiciones. El objetivo y misión de la escuela continuaba la de “integrar al indígena a la vida nacional”. En realidad era puro discurso, pues el indígena seguía excluido de los espacios públicos de la jerarquía colonial y del saber. Sin embargo fue quizás éste el período (salvo los aciagos días del virrey Toledo en el siglo XVI) en que el indígena negó su identidad con mayor énfasis, al difundirse el cambio de nombres y apellidos nativos por otros españoles y al abandonar sus atuendos originarios para aparentar a ser criollos o mestizos e ingresar así en espacios como las escuelas urbanas, los institutos pedagógicos y universidades, espacios exclusivos de la elite criolla.

Esta hegemonía cultural exacerbó a la larga el descontento de la población indígena. En la década de los 70, cuando los bolivianos criollo-mestizos occidentalizados pensaron haber destruido las estructuras organizativas, los saberes y la visión del mundo andino, resurgen los movimientos indígenas en Bolivia, en Latinoamérica y a nivel mundial. Sus organizaciones empiezan a discutir la instrucción que se imparte en las escuelas, defendiendo la enseñanza de sus culturas en lenguas maternas. En Bolivia, en la década de los 80, al finalizar las dictaduras y conquistar la democracia, se obligan al Estado a implementar programas de alfabetización en lenguas nativas y otras experiencias educativas en aula, como el Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe (PEIB).

Lo más significativo se dio en la década de los 90, donde se generó un debate nacional. Se inicia con la discusión de la composición étnica y lingüística del país. Las comunidades y sus organizaciones generan propuestas de reconocimiento como nacionalidades originarias con territorio propio y exigen que la escuela enseñe en cultura y lengua propias, con un claro mensaje de autodeterminación. Al Estado

boliviano no le queda otra salida que reformular la Constitución. Al igual que en los demás países de la región andina, se empieza a discutir la composición étnica y la multiculturalidad para incorporar en sus constituciones. Así el Estado boliviano, en 1994 en su Art. 1º se reconoce como un país “multiétnico y pluricultural”. De esta manera, desde el punto de vista legal se reconoce a las nacionalidades originarias y a sus idiomas en igualdad de condiciones. De la misma forma, la Ley de la Reforma Educativa (LRE), del mismo año, establece en sus bases la “interculturalidad y el bilingüismo”. La interculturalidad es considerada como uno de los “ejes vertebradores” de toda la Reforma, junto con el de “Participación Popular”.

Buscar el respeto a las culturas nativas desde la educación, fue una tarea política e ideológica del movimiento indígena, como efecto de la diferencia étnico-cultural impuesta desde la colonia, basada en la supuesta superioridad blanca, hecho que las instituciones educativas se encargaban de reproducir. Ahora la escuela pretende fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la *violencia simbólica*¹, para crear así espacios de inclusión y equidad.

La propuesta de la Reforma Educativa pone a los docentes en conflicto. Inicialmente el magisterio, organizado sindicalmente, impugna La Reforma, argumentando que no fue tomado en cuenta ese gremio como actor directo en la política educativa del país. Frente a esta oposición, el Estado mediante una campaña, en la que tuvieron papel importante los medios de comunicación, obliga a los maestros a implementarla. Los padres de familia tampoco reciben con agrado la Reforma, que fue rechazada de manera tenaz en algunas regiones, principalmente la enseñanza bilingüe. Con relación a la formación docente, recién después de la dictación de la Ley de la Reforma Educativa se pensó en transformar la estructura de las antiguas Escuela Normales. En realidad debió pensarse prioritariamente en capacitar a los maestros para el manejo de un nuevo enfoque de acuerdo al modelo de Educación Intercultural y Bilingüe, de manera que se pueda comprometer a los maestros en este nuevo enfoque y enriquecerlo con sus aportes.

¹ Inherente a todo trabajo pedagógico; y, lo es, en tanto que las acciones pedagógicas seleccionan e inculcan significaciones culturales de una pretendida validez universal. Cuando en efecto no son más que la expresión de intereses de segmentos o sectores sociales (clase, etnia y sexo) (Téllez 2002: 120)

Ahora, al aproximarnos a los diez años de su implementación, parece que la Reforma Educativa ha desarrollado en alguna medida más los componentes lingüísticos que los culturales e interculturales de la Reforma, quedando de esta manera el discurso de la interculturalidad en la ambigüedad, flotando en el aire, sin poderse concretarse. No se definió con claridad qué es lo que se quería hacer con la interculturalidad y cómo debía plasmarse en la práctica; quiénes debían hacerlo. Es por eso que la presente investigación enfoca y explicita necesariamente *las dificultades que existen en la aplicabilidad del enfoque cultural e intercultural que propone la Reforma Educativa, en un Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe.*

En esta dirección están orientados los capítulos de la tesis. En el *capítulo I* hacemos una breve síntesis, desde la perspectiva histórica, del discurso científico sobre la cultura. Nos sirve para establecer conceptos de cultura que nos puedan orientar en nuestra investigación y entender la interculturalidad. Se discute también cómo históricamente la cultura en muchos casos sirvió para excluir y dominar al otro y cómo ofició de máscara de dominación. En seguida pasamos a establecer dos formas de conocimiento y percepción que en nuestro estudio denominamos “cultura andina” y “cultura occidental”, como elementos básicos para establecer un diálogo intercultural.

En el *capítulo II* analizamos la institución escolar creada junto al Estado, para reproducir la cultura dominante como legítima y negar la identidad cultural dominada. Lo que hace la escuela es inculcar formas de estructuras para ser reproducidas, lo que llamamos *habitus*. Se describe el trabajo que hizo la escuela desde el periodo republicano hasta nuestros días, desconociendo el saber milenario de los pueblos autóctonos andinos mediante políticas de asimilación y homogeneización cultural; pretendiendo integrar a los indígenas o grupos étnicos en la población nacional. Así surgieron las escuelas indígenas y los centros de formación de preceptores indígenas en Bolivia, en la perspectiva de que la institución escolar les podía facilitar la ciudadanía, sin pensar que a la larga empeoraría la desestructuración de sus organizaciones, quebraría su identidad cultural y originaría una baja autoestima de su propia personalidad.

El *capítulo III*, analiza las respuestas que se plantean frente al fracaso de los modelos de inclusión. Se examina el nacimiento de un nuevo modelo teórico, el de la interculturalidad, que pretende dar luces de cómo vivir juntos en la diferencia, haciendo influenciarse por el otro sin pérdida de identidad y cómo estos enfoques teóricos se pueden aplicar en la educación. Dentro de este parámetro se analiza el surgimiento de la interculturalidad en la educación boliviana y el discurso académico actual frente a la Reforma Educativa.

Finalmente, el *capítulo IV* pretende mostrar la realidad que se vive en uno de los Institutos Normales Superiores (INS), para exponer las dificultades que tuvieron los docentes con relación a la aplicabilidad del enfoque cultural e intercultural que postula la Ley de la Reforma Educativa. Con ello se establece algunas conclusiones a través de los análisis e interpretación de la información recogida.

El contexto:

Para hacer nuestro trabajo de campo elegimos el Instituto Normal Superior “Bautista Saavedra” de Santiago de Huata, que viene formando docentes en el marco de las características de Educación Intercultural y Bilingüe desde el año 1994, fecha en que, al igual que otros, entra en un proceso de transformación institucional y curricular. El área de influencia de este Instituto es la región altiplánica del sector lago Titicaca, ubicado en el departamento de La Paz, considerada como región aymara por la cultura y lengua que se habla. En su seno acoge a jóvenes bachilleres procedentes de las diferentes provincias de este departamento. De acuerdo a la Ley 1565, forma docentes de Educación Inicial y Primaria del ciclo básico, a nivel de técnico superior.

Marco metodológico:

El cuerpo epistemológico, teórico y de estrategias de recolección de la información de esta investigación se inclina en la perspectiva de la investigación “cualitativa”. La investigación establece una relación entre ámbito teórico y ámbito empírico. La

fundamentación teórica se combina con los procesos históricos, socioculturales y de la sociología de la educación.

Se implementaron una serie de estrategias de recolección de la información. La observación participante se la realizó en base a la etnografía de aula y registro de observaciones complementarias sobre las actividades cotidianas del Instituto (actividades co-curriculares), como parte de la formación de los futuros docentes. La entrevista (en sus distintas dimensiones) se realizó a docentes, directivos y estudiantes. También se trabajó a nivel de grupos focales. Para realizar las observaciones de aula seleccionamos tres semestres, de los seis que comprende la formación docente. Entre ellas observamos el primero, el tercero y quinto semestres. El primer semestre, son los que están iniciando la carrera; en el tercero se está en la mitad del camino y en el quinto ya por concluir. No elegimos el sexto semestre, porque se abocan más a aspectos complementarios, así como a sus prácticas intensivas que desarrollan en escuelas aledañas al Instituto. Después de seleccionar los semestres, seleccionamos los paralelos, donde nos quedamos a observar aproximadamente por cuatro semanas (un mes), viendo las clases de todos los profesores de área o materia que pasaban por ella.

La entrevista en profundidad, se realizó a los mismos docentes a quienes se había observado su clase. Se tomó en cuenta los años de trabajo en formación docentes, desde los más antiguos hasta los más nuevos, incluyendo directivos. Además, para asegurar los resultados, en los estudiantes organizamos grupos focales (en los tres semestres), acompañados de algunas entrevistas. Completa esta actividad, como ya dijimos, la observación diaria del Instituto de aquellas actividades denominadas comúnmente co-curriculares o extra-clase.

Teniendo en mano los datos empíricos, mediante procedimientos investigativos, confrontamos con la teoría para dar respuesta a nuestra pregunta central y a partir de ello reflejar algunas conclusiones.

CAPÍTULO I. CONCEPTUALIZACIÓN Y FORMAS DE ENTENDER LA CULTURA

Para entender la *interculturalidad* como paradigma o enfoque teórico, es necesario partir de una revisión histórica de lo que se entiende por cultura; de las diferentes formas de entender esas construcciones culturales y cómo sirvieron para excluir y dominar al otro, considerado como inferior. Además, si queremos establecer un verdadero diálogo intercultural, debemos establecer pautas para entender las dos formas de conocimiento y percepción: la “cultura andina” y la “cultura occidental”.

1.1. La cultura en el discurso científico

Dentro el discurso científico de la cultura, tomando en cuenta el proceso histórico, encontramos diferentes concepciones de ésta. Así tenemos la concepción clásica o humanista, elaborado por historiadores y filósofos germanos de los siglos XVIII y XIX en contraposición con el concepto de *civilización*. Dentro de esta concepción, la cultura significa la valoración positiva de las producciones intelectuales, espirituales y artísticas en las que se expresan la personalidad y la creatividad de un pueblo. La civilización, connotada negativamente, se asocia con formas de cortesía y refinamientos propios de la corte. “Nos volvemos cultos mediante el arte y la ciencia; y nos volvemos civilizados adquiriendo una variedad de gracias y de refinamientos sociales”, decía Kant.

Con la aparición de la antropología a fines del siglo XIX, aparecen nuevas concepciones de cultura, ya no valorativas sino *positivas* y generalmente *descriptivas*. La más célebre es la de Edward Burnet Tylor (1871): “la cultura o civilización en su sentido etnográfico amplio, es todo el complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre, y cualquier otra capacidad o hábito adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. Esta definición descriptiva, enumerativa incompleta, tuvo un carácter fundador en la tradición antropológica anglosajona y ha

permanecido vigente en contextos teóricos muy diversos como el *evolucionismo* y el *neoevolucionismo*, el *difusionismo* (Boas) y el *funcionalismo* (Malinowski).

En los últimos decenios tiende a incorporarse una concepción de la cultura que podríamos llamarla *simbólica*, ya que asume que los fenómenos culturales son esencialmente fenómenos simbólicos y que, por consiguiente, su estudio se relaciona con la *interpretación de símbolos* o de acciones simbólicas. Para White, “todo el comportamiento del hombre es un comportamiento simbólico,... un símbolo es un fenómeno cuyo significado le viene dado por el grupo de gente que lo emplea. Sin símbolo el hombre no sería el animal racional que es. Así, la misma cultura, que depende de símbolos, no habría existido sin la capacidad de simbolizar del hombre” (1993: 347). Después de Leslie A. White y Claudio LéviStrauss, es Clifford Geertz quien la ha proyectado hacia el centro de los saberes antropológicos actuales. Geertz quiere que entendamos una cultura en sus propios términos. Para hacer esto, debemos entender sus complejidades, sutilezas y matices. Además, nos sugiere que le entendamos como la arqueología: “una cultura se expone y se explica capa a capa hasta que le aparece al lector una imagen mental de ésta” (Geertz, 1993: 546). Por otra parte, “la descripción implica el hecho de que cualquier aspecto del comportamiento humano tiene más de un significado. La conducta es el movimiento del cuerpo que posee más capas significativas...; el comportamiento humano tiene, desde el punto de vista de Geertz, una variedad de niveles de significado” (*Ibíd.*). “Creo, junto con Max Weber, que el hombre es un animal suspendido en telarañas cuyo significado él mismo ha construido; imagino la cultura como esas telarañas, y su análisis no es una ciencia experimental que busca la ley, sino que es interpretativa y busca el significado” (*Ibíd.*: 548). Finalmente, “la cultura, ese documento actuado es, así, público, como un guiño burlón o una captura ficticia de las ovejas. Utópico, no existe en la cabeza de nadie; aunque no es físico, no es una entidad oculta” (*Ibíd.*: 552).

Desde este punto de vista, el análisis de la cultura adquiere una modalidad diferente de la prevista por las concepciones antropológicas descriptivas, frecuentemente asociadas con el afán de *clasificar y comparar*, el cambio evolutivo y a la interdependencia funcional. Según Geertz, el estudio de la cultura tiene más afinidad con la interpretación

de un texto que con la clasificación de la flora y la fauna. Lo que se quiere no es tanto la actitud del analista que clasifica, compara y cuantifica, sino la sensibilidad del intérprete que discierne pautas de significados, distingue matices y se esfuerza por hacer inteligible un modo de vida que ya tiene sentido para los que lo viven.

A parte de ser la cultura esencialmente simbólica, también es una manifestación de las relaciones de *poder* y se halla inmersa en el conflicto social en la que, frecuentemente, funciona como máscara de la dominación. De ahí la revisión de la concepción simbólica de la cultura por la corriente neomarxista. Jhon B. Thompson en su “*Ideology and modern culture*” (1990) introduce una versión corregida de la precedente, denominada *concepción estructural de la cultura*, según la cual el análisis cultural se define como “el estudio de las formas simbólicas –esto es acciones significativas, objetos y expresiones de variado tipo- en relación con contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados en virtud de los cuales, dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y recibidas”.

Esta última concepción no es diferente de la anterior sino una variante materialista de la misma. De acuerdo con ella, la cultura no puede ser aislada de los demás fenómenos sociales, como el caso de la religión por ejemplo. En este discurso, los aportes del sociólogo francés Pierre Bourdieu, nos serán muy útiles. Bourdieu es el sociólogo contemporáneo que quizás mejor estudió los problemas de la cultura en las sociedades actuales y en las sociedades tradicionales africanas. Él define que:

“La Cultura es unificadora: el Estado contribuye a la unificación del mercado cultural al unificar todos los códigos: jurídico, lingüístico y operando así la homogeneización de las formas de comunicación, principalmente la burocrática..., el Estado modela **estructuras mentales** e impone principios de visión y de división comunes, formas de pensamiento que son al pensamiento cultivado lo que las formas primitivas de clasificación descritas por Durkheim y Mauss son al ‘pensamiento salvaje’, contribuyendo con esto a construir lo que comúnmente se llama identidad nacional (...)” (Bourdieu 1996: 15).

Esta contribución del Estado a la unificación del mercado cultural, fue el elemento fundamental de la construcción del Estado-nación y se desarrolla sobre todo a través de la Escuela que intenta homogeneizar las culturas o simplemente las asimila: “la unificación cultural y lingüística se acompaña de la imposición de la lengua y de la cultura dominantes como legítimas y como rechazo de todas las otras como indignas...” (*Ibíd.*: 16).

Algunas nociones que este sociólogo emplea son actualmente parte integrante del discurso socioantropológico, entre ellas la de “campo social” y “*capital cultural*”, esta última nos interesa para nuestro análisis. El *capital cultural*, “es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico¹. Hay toda una nueva lógica de la lucha política que no puede comprenderse si no se tiene en mente la distribución del capital cultural y su evolución” (Bourdieu, 2002: 78). Está asociado con la forma específica de los bienes (sistemas y códigos simbólicos) que adopta la cultura. A diferencia de otras formas de capital², presenta propiedades derivadas de su carácter *incorporado* (ligado al cuerpo), pues su acumulación implica una interiorización realizada por medio del trabajo pedagógico de inculcación y asimilación. El capital cultural requiere tiempo para su adquisición; por eso se consideran propiedades (haberes) que se hacen cuerpo (*habitus*). Puede existir bajo tres formas: en *estado incorporado* (interiorizado), bajo la forma de disposiciones durables del organismo (*habitus*); en *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, pinturas, libros, etc., y finalmente, en *estado institucionalizado*, bajo forma de *objetivación* particular, como en el caso de los títulos escolares o los concursos, que tienen una autonomía relativa con relación a quién los porta. Este capital resulta de la “alquimia” o “magia social” que se deriva de los *ritos de institución*, o sea, del poder de instituir (consagrar, clasificar) del que disponen las instituciones. El *capital cultural*, que se objetiva en soportes materiales como libros, cuadros monumentos, es transmisible sólo en su materialidad;

¹ “Básicamente se trata del conjunto de recursos y bienes, usualmente llamados económicos del que dispone las personas” (García, 2000: 56).

² Los campos sociales se manejan como “mercados” o redes de intercambio de bienes (materiales o simbólicos). Los recursos que circulan y son objeto de luchas o consensos en los diferentes campos sociales, reciben el nombre de capital. Existen cuatro variedades fundamentales, a saber: *capital económico*, *capital cultural*, *capital social* y *capital simbólico*. A pesar de sus diferencias, las relaciones entre estos cuatro formas de capital son estrechas, de suerte que se transforma y reconvierten unas en otras (Téllez, 2002: 203).

es decir, en tanto capital económico (Cf. Téllez 2002: 203-204). El *habitus* es una de las categorías más ricas de Bourdieu, que analizaremos en el siguiente capítulo.

1.2. El discurso sobre la cultura en América Latina

Un ejemplo particularmente claro de *paradigma conceptual descriptivo* es el esquema diseñado por Guillermo Bonfil Batalla (mexicano) para clasificar los elementos culturales que confluyen en la conformación de las llamadas culturas populares. El criterio en el que se basa este esquema clasificatorio es el del *control cultural*. Así, según se tenga o no capacidad de decisión sobre los elementos culturales y sean estos propios o ajenos, la cultura puede ser *propia* o *apropiada*, *enajenada* o *impuesta*. Es *propia*, cuando “el grupo social posee el poder de decisión sobre sus propios elementos culturales: es capaz de producirlos, usarlos y reproducirlos”. Es *impuesta*, cuando “ni las decisiones ni los elementos culturales puestos en juego son del grupo social; los resultados, sin embargo, entran a formar parte de la cultura total del propio grupo. Podría ser el caso de hábitos de consumo impuestos por el sistema mercantil...; o bien, en otro orden, la sutil imposición de los modelos de vida..., a través de los medios de comunicación, el sistema educativo, etc.”. Es *apropiada*, cuando “los elementos culturales son ajenos, en el sentido de que su producción y/o reproducción no está bajo el control cultural del grupo, pero éste los usa y decide sobre ellos”. Finalmente, la cultura es *enajenada*, cuando “los elementos culturales siguen siendo propios, la decisión sobre ellos es expropiada (...) La ‘folclorización’ de danzas y festividades religiosas que se promueven con mucho interés comercial completamente ajenos a su sentido original, es un ejemplo común” (Cf. Bonfil 1997: 51-52).

De esta manera:

“La dinámica del control cultural se expresa en cuatro procesos básicos correspondientes al ámbito que cada cual refuerza: *Resistencia* de la cultura autónoma; *imposición* de la cultura ajena; *apropiación* de elementos culturales ajenos, sobre cuyo uso puede decidirse aunque no se esté en capacidad de producirlos y reproducirlos autónomamente; *enajenación*: pérdida de la capacidad de decisión sobre elementos culturales propios” (Bonfil 1997: 52)

Para este autor, los ámbitos de la cultura autónoma y la cultura apropiada conforman el universo de la *cultura apropiada*. A partir de ella se ejerce la inventiva, la innovación, la creatividad cultural. Cultura propia es pues la capacidad social de producción cultural autónoma. Es por eso que no hay creación sin autonomía. Así cada pérdida en el ámbito de la cultura propia es un paso hacia la “esterilidad”. Sin cultura propia no existe una sociedad como unidad diferenciada, pues la continuidad histórica de una sociedad es posible porque posee un núcleo de cultura propia, en base al cual se organiza y se reinterpreta el universo de la cultura ajena (sea impuesta o enajenada). Así se consolida la identidad étnica. Además, dentro de la cultura propia, el ámbito de la cultura autónoma desempeña un papel preponderante, porque sin ella ni siquiera sería dable el proceso de apropiación. La cultura autónoma es el fundamento, el reducto, el germen. La diferencia, ese derecho sistemáticamente negado a la cultura subalterna, radica pues en la cultura propia; en sus componentes específicos (rasgos culturales) y básicamente en su organización (matriz cultural), que da sentido y que es exclusiva y única de cada cultura, sobre la cual se funda la identidad cultural propia, contrastante (*Ibíd.*: 52-53).

Este análisis nos ayudará a entender, en consecuencia, cómo los colonizadores a pesar de su limitado número y de la precariedad de sus alternativas disponibles³ han impuesto a los colonizados una cultura distinta. Nos ayudará a entender también cómo los grupos étnicos que conforman los pueblos y naciones originarias, reivindican la existencia de una cultura propia (identidad cultural).

1.3. La cultura como exclusión ¿o máscara de dominación?

Con acierto indica Jelin que “la historia de la humanidad es la de la sucesión de relaciones sociales y políticas entre sociedades y culturas. Hay guerra y luchas por dominar a otros; hay momentos de mutua comprensión, creatividad y enriquecimiento a través del contacto cultural” (2001: 93). Para Bello y Rengel, la “dialéctica de la

³ Precariedad que no debe entenderse en el sentido bélico, pues sus armas de fuego y sus animales auxiliares (caballos y perros) indiscutiblemente eran superiores a las armas de los indígenas. Precariedad en el sentido de contenido civilizatorio de conaviabilidad. Eran, además, en verdad escasos materialmente. No podían crear riqueza, sino que tenían que usurparla. Por ello en el mundo andino se los denominó (y se los denomina aún) *q'aras*, que quiere decir pelados, desprovistos de todo.

negación del otro” forma parte de un proceso que ha sido largamente construido a través de la historia, la cultura y la sociedad (Bello y Rengel 2000: 3).

Este proceso de identificación propia, de determinar al “Yo” y al “Otro” es común a cualquier cultura. No son raros los pueblos o culturas que para identificarse a sí mismos, lo hacen apropiándose del término de *verdaderos seres humanos*. En nuestro continente, por ejemplo, los *Yaganes*, pueblo que constituían el más austral del continente habitando la región sur de Tierra del Fuego e incluso al sur del Canal "Beagle", tomaban su nombre de un vocablo que en su idioma quiere decir “ser humano”. Los indígenas inuit de Groenlandia se llaman a sí mismos *kalaallit*, que quiere decir también “ser humano”. Esta es una forma de identificarse, valorizando su “Yo” colectivo. En reciprocidad inversa se identifica a los otros pueblos con términos que pueden parecer despectivos, pero que sirven, precisamente, para realzar su propia humanidad, condición *sine qua non* para establecer relaciones con el “Otro”. Así los *naskapi*, pueblo indígena del Canadá, tenían fama de ser bastante rudos, y les fue dado ese nombre por sus vecinos *montagnais*, y significa “rústico, tosco...”. Pero ellos se llamaban a sí mismos *nanenot*, «los verdaderos hombres». (Los *montagnais*, que recibieron este nombre de los franceses, debido a la topografía de su territorio, se llamaban *ne-enoilno*, «pueblo perfecto»). En el caso de nuestra cultura aymara, por ejemplo, quien es reconocido como integrante de la comunidad al haber cumplido con los requisitos de integración social, es denominado *jaqi*, es decir “persona humana”, “individuo” por antonomasia.⁴

Sin embargo, se puede afirmar que solamente en la cultura occidental el “Yo” versus el “Otro”, lejos de humanizar las relaciones -aun sea a través de la reciprocidad negativa-, concluyó en el verdadero aniquilamiento del “Otro”. Esta postura nos han llevado a la esclavización sistemática y dominación, basadas en ideologías de la superioridad racial o cultural. "Las así llamadas razas o pueblos ‘inferiores’ podían ser eliminados (como

⁴ La persona en la comunidad andina aymara llega a ser *jaqi*, por ejemplo, cuando contrae matrimonio. Contraer matrimonio significa tener las aptitudes y disponibilidades para asumir responsabilidades sociales, siendo la principal generar un nuevo núcleo familiar. Una comunidad aymara es pues, una asociación de *jaqis*, es decir de seres humanos responsables. Esta denominación establece necesariamente diferenciación entre otros componentes al interior de la comunidad y una diferenciación con el resto de los otros grupos humanos, pero no como una deshumanización de los otros, sino como la culminación de los requisitos internos de humanización al interior del grupo. Es interesante anotar que el término *jaqi* fue y es aún usado por criollos y mestizos para identificar despectivamente al “indio”.

en la ‘solución final’ nazi) o podían ser sometidos a condición de que sirvieran a sus superiores” (Jelin 2001: 94). Más adelante veremos el caso latinoamericano. Lo que sí queda claro, es que no hay nada en la naturaleza biológica de la humanidad que ubique a las personas o grupos en tales categorías diferenciadas.

En conclusión, no es posible establecer un principio de identidad sin establecer un principio de diferencia. Ubicar a los que interaccionan en ambos lados de la línea, entre el “yo” y el “otro”, depende de las circunstancias y contingencias históricas (*Ibíd.*: 93). Sin embargo, esta relación no se agota en la dimensión étnica (ya lo vimos cuando nos referimos a la categoría *jaqi* en el mundo aymara). Para Molina la identidad personal tiene, entre otros, tres componentes fundamentales: identidad étnica, género - clase y profesional. El resultado de esta triple interacción sería la matriz cultural o el *habitus* de Bourdieu, como base de la interpretación de sus experiencias y comportamientos. Cuando se etiqueta al diferente, atribuyéndole aspectos físico-sociales negativos y cuando las dificultades socioeconómicas y las diferencias culturales se pueden convertir en teorías y argumentos legitimadores de la discriminación. (Molina 2002: 139).

1.4. La colonización cultural y la construcción del “Otro” en América Latina

En principio esta parte del mundo se denominó Abya Yala⁵. Con el proceso de la colonización cambió a “Nuevo Mundo” y ahora se la llama América Latina. En el discurso antropológico, cuando nos refiramos a la cultura de la población mayoritaria aymara y quechua en Bolivia, la denominaremos “cultura andina”⁶ para diferenciarla de la “cultura occidental”⁷.

⁵ Término kuna que significa “La Tierra Virgen, ya madura para ser fecunda”. Fue un término difundido por activistas políticos indios en Bolivia a partir de los años 80. Sin embargo adquirió aceptación académica (y política) sólo cuando investigadores de renombre popularizaron y legitimaron su uso (ver: Albó 2001: 16).

⁶ Cultura andina “Dibuja un espacio simbólico específico en lo que se puede considerar, en términos muy generales, la actividad simbólica del hombre. Sin embargo, el diseño que ella desarrolla tiene como fundamento y límite la experiencia histórica de las sociedades andinas, tomadas como espacios simbólicos globales, sin las peculiaridades que la propia práctica social fue introduciendo en el vastísimo territorio regional del continente americano. En otras palabras, la expresión “cultura andina” designa un conjunto de ‘teoría’ y ‘prácticas’ relacionadas con las sociedades que adoptaron los Andes como hábitat y sus herencias socioculturales como propias. Dando un paso más en la búsqueda de una definición más precisa, me atrevería a decir que la expresión “cultura andina” puede designar el conjunto de producciones simbólicas históricamente reconocidas al hombre del Ande” (Urbano, 1996: 33).

Los europeos que llegaron a territorios de Abya Yala, provenían de un país, España, caracterizado por centenarias conquistas de fenicios, griegos, romanos y musulmanes (más de ochocientos años de dominación). Hacia 1492 el régimen feudal determinó el desarrollo económico y político de la época. Desde el punto de vista filosófico este mundo “experimentaba una crítica transición, salía de un pensamiento teocéntrico para entrar en un pensamiento positivista. (Cf. Martínez y Burbano 1994: 51)

Los españoles, desde su condición de oprimidos y empobrecidos con un pensamiento filosófico-religioso escueto y en transición, tuvieron que enfrentar a una cultura distinta, a seres humanos con otra lógica de pensamiento, con otros esquemas mentales de percepción (costumbre, creencia, cosmovisión, lengua, etc), que les generaron una crisis existencial⁸. Esta crisis la resolvieron definiendo al “Otro” como inferior, por no ajustarse a sus esquemas de pensamiento y percepción, por no, según Martínez y Burbano, “tener uso de razón, por tanto tener la capacidad para elaborar conceptos abstractos de validez universal, que son características propias del filosofar occidental” (*Ibíd.*: 52). Desde ese su uso de “razón”, los españoles consideraron a la religiosidad andina como idolatría y superstición. Este choque de culturas generó tal antinomia que, como lo indican algunos autores, para el invasor europeo “la maldad, la barbarie y la incontinencia son marcas ‘identitarias’ del colonizado, mientras que la bondad, la civilización y la racionalidad son propias del colonizador” (Castro 2000: 153).

Esta inferiorización se racionalizó de varias maneras. Se decía, por ejemplo, que los aborígenes americanos eran una “raza débil”, en proceso de desaparición; que sus civilizaciones carecían de los “grandes instrumentos del progreso”, el hierro y el caballo (Lander 2000: 20); que no conocían la escritura, por tanto sin historia y excluidos así de la “gran civilización”. Este menoscabar al diferente, ya lo hemos visto, es inherente en todo contexto cultural e histórico al proceso de fortalecer el “Yo” en referencia recíproca negativa con el “Otro”. Para Benítez “Es un prejuicio muy antiguo el de

⁷ Se denomina cultura Occidental a una visión del mundo que en América Latina fue construida a partir de la Colonia o la Conquista en base a la experiencia histórica de las sociedades europeas.

⁸ Sobre la implicancia del problema del “Otro” y sus repercusiones en la Conquista, ver el libro de Tzvetan Todorov, *La Conquista de América, el problema del otro*, Siglo XXI Editores, México, 2003.

considerar a todos los que no hagan parte del mismo grupo social como ‘bárbaros’” (1988: 146-147). En el caso del choque colonizador en América esta dinámica, sin embargo, adquirió características especiales –esbozadas ya antes en la Inquisición y refinadas, posteriormente, en el holocausto nazi– que legítimamente justifica que hablemos de una particularidad etnocida e intolerante en el mundo occidental.

La subalternización del “Otro”, del indígena, sirvió al colonizador para asentar un dominio excluyente. De acuerdo a Bello y Rengel (2000:10) la colonización en América Latina estableció un orden social jerarquizado donde el indígena ocupaba los lugares más bajos de la pirámide social. Esta organización colonial se fundamentaba en la creencia de la inferioridad del indígena (y del negro) frente a los europeos, hasta se llegó a discutir si tenían alma o si eran seres humanos. Ser indígena, entonces, era una condición de subordinación y negación de un grupo humano frente a otro, auto construido y erigido como superior. Con esta lógica, la población indígena es sometida a una permanente intervención, desestructuración y destrucción de sus formas de vida, lengua y cultura. En este proceso, “las nociones de ‘raza’⁹ y ‘cultura’ operan como un dispositivo taxonómico que genera identidades opuestas.

Desde la perspectiva de la modernidad, la construcción del “Otro” se originó en las ciudades europeas medievales, espacios libres y centros de enorme creatividad. Nació justamente cuando Europa pudo confrontarse con ‘el Otro’, controlarlo y violentarlo; cuando pudo definirse como un ‘ego’ descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad. (Dussel 1994: 8). En este proceso de colonización, los indios ven negados sus propios derechos y su propia civilización en nombre de un “dios extranjero” y de una razón moderna que da a los conquistadores la legitimidad para conquistar y excluir al “Otro” de toda racionalidad y validez religiosa. En palabras de Enrique Dussel (1994), la colonización de América se entiende en el proceso de racionalización propio de la modernidad: elabora un mito de su bondad (“mito civilizatorio”) con el que justifica la violencia y se declara inocente del “asesinato del Otro”.

⁹ La “raza” parece ser una obsesión en el pensamiento occidental, al extremo que incluso para “defender a los indios” algunos postularon ideas racistas. Ver, por ejemplo, las elucubraciones de Arthur Posnansky sobre las diferentes “razas” indígenas y sus respectivas “capacidades”: “Los dos tipos indigenales en Bolivia y su Educación”, en *América Indígena*, vol. III, N° 1, México, enero 1943.

Fue pues inevitable el choque de dos racionalidades, de dos modos distintos y opuestos de ser y existir. En este choque "las otras expresiones culturales diferentes son vistas como esencial u ontológicamente inferiores e imposibilitadas por ello de llegar a 'superarse' y llegar a ser modernas (debido principalmente a la inferioridad racial)"¹⁰ (Lander 2000: 24). Así se inicia la organización colonial del mundo, paralelo a esto la construcción colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual se organiza la totalidad del espacio y del tiempo en una narrativa universal, donde, Europa es el centro geográfico y la acumulación del movimiento temporal (*Ibíd.*: 16).

Este hecho, según el punto de vista que se adopte, fue calificado como "invasión", "colonización", "conquista" y hasta "encuentro de dos mundos". Lo cierto es que los colonizadores han pretendido destruir la cultura de los pueblos invadidos e imponerse – en nombre de su "superioridad"– a la cultura dominada. De esta manera Occidente impone sus valores culturales en nombre de la civilización; descarga toda la fuerza y poder del signo sobre el símbolo: "la ciencia que es signo sobre el mito que es símbolo. *Logos* contra *mithos* donde el *logos* termina siempre devorando y colonizando al *mithos*" (González y Aramayo 2002: 65-66). Esta situación es sumamente intrincada, pues la imposición de la lógica occidental de su razón o *logos*, origina una situación real de dominación política que para mantenerse –curiosamente– requiere que la parte dominada persista en su *mithos*. Es decir, se niega al indígena la posibilidad de elaborar y portar un discurso racional y universal en el marco de su misma cultura.

De esta manera podemos leer el encuentro de dos tipos de lógicas diferentes. Se trata de una imposición arbitraria de su propia lógica, sí valdría decir del "más fuerte" sobre el débil; la supervivencia de solo uno (totalitarismos) y no la coexistencia de ambas culturas (*Ibíd.*). Hablar de "culturas superiores e inferiores" es una construcción etnocéntrica de los colonizadores de occidente, pues al enfrentarse a una cultura distinta, con otra lógica de pensamiento, con otros esquemas mentales y de percepción, los

¹⁰ El racismo "resalta atributos físicos o biológicos que supuestamente informan las conductas, la cultura y la personalidad de grupos sociales, y que acaban justificando relaciones de dominación, exclusión, persecución o destrucción" (Molina 2002: 142).

colonizadores trataron de establecer diferencias en los saberes, los lenguajes, la memoria, el imaginario, la organización y hasta de lo biológico, como el racismo.

Como occidente no ha podido entender al “Otro”, calificó de inferior a todo lo que es diferente. Nace el “mito civilizatorio” y de ahí la imagen de “dos mundos” distintos, opuestos de ser y existir. Se crea una actitud dominante para inferiorizar y deshumanizar al “Otro”, visto como imposibilitado de “civilizarse” (superarse) y llegar a ser moderno, además de su inferioridad racial. Aparentemente, para algunos esto ha culminado y se ha agotado en el siglo XIX. En realidad, en la mayoría de los países latinoamericanos esta forma de violencia, de desestructuración y destrucción de las formas de vida, lengua y cultura de las culturas nativas, aun persiste en nuestros días. Esta situación ha generado demandas por el respeto y el derecho a ser iguales. Esta actitud es más intensa en los países que, como Bolivia, cuenta con mayor población indígena.

Este preámbulo nos obliga a determinar cuáles son esas dos formas de conocimiento y percepción. Por un lado, lo que hemos denominado “cultura occidental” y por otro la “cultura andina”, para otros “amerindia” o simplemente indígena o nativa. Reflexionar sobre este tema nos ayudará a comprender mejor la interculturalidad.

1.5. La “cultura occidental” y la “cultura andina”: aproximaciones y diferencias

Las diferencias y/o similitudes civilizatorias (entre los modelos andino y occidental) han sido obviadas en el estudio del proceso colonizador en América. Partimos de la premisa que existe un “divorcio de aguas civilizatorias” entre el modelo andino y el occidental, aunque –conceptualmente hablando- aun no sean precisos ni los límites ni los alcances de esta diferenciación. Indica Yampara que el compartir espacios territoriales, no quiere decir compartir “universos simbólicos”, “paradigmas de vida”, ni prácticas culturales, menos saberes y conocimientos (2001: 29). Entonces, ¿cuáles son esas diferencias?

Algunos autores presentan como una primera diferencia la concepción religiosa y su influencia en los modelos de sociedad. La cultura occidental se fundamenta en un solo Dios (*monoteísmo patriarcal*), en cambio para el amerindio sería inaceptable la

concepción occidental clásica de la trascendencia absoluta de Dios y el concepto de diferencia ontológica entre Creador y criatura. Además, el hombre moderno continúa en la tradición de concebir el tiempo linealmente, que transcurre del pasado hacia el futuro, mientras el pensamiento andino (*animismo*) consideraría el universo como un conjunto integrado de relaciones, dentro de un orden de correspondencia y complementariedad. De esta manera, para el andino “lo divino” no estaría separado del mundo de su experiencia, sino sería su dimensión sacramental. (Medina 2000a: 308; 2000b: 79). Este punto de vista, aun cuando omite interpretar la evolución de las creencias religiosas dentro de las sociedades amerindias antes de la llegada de los españoles y se le podría criticar de atribuir a los indios características de la moda occidental del “new age”, tiene el mérito de iniciar el establecimiento de diferencias entre ambas cosmovisiones.

Otra de las diferencias consistiría en el privilegio que da la lógica moderna a la razón, como la facultad de deducir y adquirir conocimientos a partir de conceptos puros sin el auxilio de la experiencia. Para los andinos, sólo la experiencia daría posibilidad de conocer y saber, de ahí el dicho popular “haciendo se aprende” (Medina 2000a: 153).

La concepción occidental se maneja por conceptos abstractos que tienden a convertirse en la misma realidad, como demuestra el idealismo. Esta actitud tiene su base mítica en la separación entre Creador y criatura, entre Dios y hombre, diástasis que da lugar a las demás separaciones: sujeto/objeto, realidad/apariencia, verdad/falsedad, temporalidad /eternidad, etc. Para el pensamiento andino la realidad sería sobre todo presencial, estaría en forma simbólico-energética: vibratoria, y no en forma representativa o conceptual. El andino no trataría de conocer, saber de un modo teórico y abstracto, sino de sumergirse míticamente en el mundo que le rodea, a través de la ritualidad. Se trataría más de una re-producción de la realidad que de una re-presentación de la misma. El pensamiento occidental tiene un límite cognitivo que deriva de su mito fundante: la diástasis sujeto/objeto que le hace difícil entender una racionalidad holista, por eso el hombre occidental, en vez de celebrar, prefiere atrapar la realidad a través del concepto; esa no sería la aproximación del hombre andino. (*Ibíd.*: 155-158).

En occidente el saber se construye en base a la lingüística del alfabeto, reducido a su mínima capacidad semántica. La gramática sirve de molde para el paradigma lógico de concepto y proposición. El símbolo predilecto de occidente es la Palabra, el logos, el *verbum*: “en el principio fue la palabra”. Para el pensamiento andino, el símbolo predilecto no sería la palabra, ni el concepto, sino la misma realidad en densidad ritual. En síntesis, el hombre andino no re-presenta el mundo, lo hace presente simbólicamente mediante el ritual y la celebración (*Ibíd.*).

Según estos teóricos, el acceso del andino a la realidad no es reductivo a una sola variable, sino que entran en juego sentimientos, emociones, afectaciones psicosomáticas, comunicaciones telepáticas, sueños... De allí brota un conocimiento holista de la realidad. Por eso, la epistemología andina no podría ser comprendida desde un paradigma newtoniano, “Porque el runa (ser humano) escucha la tierra, el paisaje, el cielo; siente la realidad mediante el corazón (*Ibíd.*: 161-164). Para la cosmovisión andina todos los miembros de la naturaleza son seres animados y entre todos “buscarían el bienestar integral, cuidando e interactuando con la casa cosmológica y ecológica andina”, para vivir bien, en armonía integral con los otros miembros de la naturaleza y con uno mismo, lo que sería el *suma qamaña*¹¹ (vivir bien) (Yampara, 2001: 28).

Esta diferenciación entre pensamiento andino y occidental tiene aspectos cuestionables. Lo que se presenta como particular al pensamiento andino es, en realidad, una generalidad que algunos llaman “conocimiento vulgar” (tratándose de su relación con estamentos sociales y de instrucción), “pensamiento prelógico” (tratándose de su relación con la maduración biológica y psicológica de cada ser humano) o atávico pensamiento esotérico occidental. Por otro lado, el empirismo fue también una etapa del actual occidente racionalista, al cual se aplicaría también el “haciendo se aprende”.

¹¹ Algunos teóricos han propuesto a esta noción de *suma qamaña* como el fundamento más profundo de la identidad andina. En realidad *suma qamaña* es lo que en otras latitudes se conoce como *bienestar*, siendo así más bien una categoría (o una aspiración) universal. Lo particular del mundo andino son pues las categorías conceptuales en las cuales se asienta este *suma qamaña* y las formas de institucionalidad social por las que se manifiesta. En esta parte incidimos sobre todo en el fundamento conceptual de la interculturalidad andina.

Esta caracterización presenta el riesgo de poner como privativo del mundo occidental el razonamiento lógico y la especulación científica. Se idealiza la acientificidad indígena, convirtiéndola en una camisa de fuerza que imposibilita el accionar social y político liberador de estas poblaciones. Según este razonamiento, la lucha entre *logos* y *mithos* que caracterizó la colonización, debería contemplar la revancha del *mithos* contra el *logos*. Sin embargo, Levi-strauss indica: “no es que los primitivos se hayan estancado científicamente y se encuentren atrasados respecto a la civilización occidental; es que existen dos modos distintos de pensamiento científico que son producto, no de etapas desiguales en el desarrollo del espíritu humano, sino de dos niveles estratégicos desde los cuales es posible atacar la naturaleza...” (Benítez 1988: 153).

Es necesario determinar los rasgos generales de diferenciación de esos “dos niveles estratégicos”, para poder asentar así la pertinencia de un diálogo cultural y sugerir una mejor manera de encararlo. Conscientes de la precariedad de la investigación en este sentido, mostramos, a continuación una esquematización de estas diferencias según los autores citados, por ser por el momento la única reflexión sobre este asunto:

PARADIGMA OCCIDENTAL MODERNO	PARADIGMA ANDINO
Escisión Vs.	Integralidad
<ul style="list-style-type: none"> • Separar para conocer, como indica en el Discurso del Método “dividir cada una de las dificultades... en tantas partes como fuese posible”. • El universo es un gran mecanismo en el que la vida y las personas son meros “accidentes”; el ser humano está solo y aislado. 	<ul style="list-style-type: none"> • La realidad como relacionalidad e interconectividad holista. • Las “partes” son abstracciones, incomprensibles de manera aislada y descontextualizada. La <i>pacha</i> es una gigantesca red viva por la que circula energía e información. • “Todas las cosas están conectadas; lo que acontece a la Tierra, acontece a los hijos de la tierra”.
Constancia Vs.	Dinamismo
<ul style="list-style-type: none"> • La realidad es intrínsecamente constante, fija y eterna. • Desde el platonismo se cree en un mundo ideal de arquetipos eternos e inalterables. • Leyes de la naturaleza inmutables, que determinan con precisión hasta el más mínimo de los acontecimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La realidad es intrínsecamente fluida, dinámica, relativística e, incluso probabilística. • Está en continua transformación, porque el ser humano interactúa con ella de manera ritual. • El sujeto no es separado, “objetivo”, sino un actor más del proceso cósmico.
Homogeneización Vs.	Diversidad
<ul style="list-style-type: none"> • La realidad es homogénea y cuantificable. Lo cuantitativo termina reducido a cantidades, luego monetizable e intercambiable. 	<ul style="list-style-type: none"> • La biodiversidad es un valor en sí mismo; la riqueza de sus ecosistemas estriba en sus mutuas interconexiones.

<ul style="list-style-type: none"> • Se afina en el imaginario monoteísta: un solo Dios, varón; un solo gran código la escritura. • Para la edad moderna la biodiversidad es enemiga: la naturaleza opuesta a la cultura, la “idolatría” opuesta al cristianismo, el “atraso” opuesta al desarrollo debían ser reducidos homogeneizados. “Dominad la tierra”. 	<ul style="list-style-type: none"> • La realidad es múltiple, no reducible a una interpretación impuesta por una cultura. • La vida y la naturaleza no son cuantificables. En economía, se debe reconocer el Principio cualitativo del don y la reciprocidad como opuesto-complementario. • Existen diferentes paradigmas para diferentes culturas; que no hay una única visión cierta y definitiva.
Principios abstractos Vs.	Experiencias concretas
<ul style="list-style-type: none"> • Primacía de lo abstracto sobre lo concreto; de lo general sobre lo particular; del pensamiento lineal y causal sobre el principio del eterno retorno, donde se abren espacios para inventarse la historia y la escritura. • Produjo los sustantivos abstractos que terminamos creyendo que eran reales. • Cartografiaron el mundo y terminaron confundiendo el mapa con el territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegia la experiencia concreta y personal, <i>jakasiña</i>, sobre los principios fijos y abstractos. “<i>Uñjasawa amuyt’aña, yant’asawa luraña, yatisawa arsuña</i>: viendo se piensa, experimentando se hace, sabiendo se habla” (Félix Layme). Pensamiento meditativo, panóptico, conjuntivo no lineal. • Piensa el espacio como un ser vivo, energético.
Jerarquía Vs.	Red
<ul style="list-style-type: none"> • Se funda en una perspectiva superior a las demás. Tendencia a organizar jerárquicamente realidad, saber, instituciones. • La ciencia se construye sobre sólidos pilares racionales, sobre un suelo firme. Esta fue la tarea epocal de Newton. • Tiene la necesidad de proclamar una buena nueva excluyente y de validez universal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su axioma básico es el principio de relacionalidad: todo está interrelacionado, interconectado. Varias culturas andinas utilizan la metáfora de la telaraña para explicitar este principio cosmológico. Por tanto, la metáfora de la red se ofrece como un modelo de organización social, política, simbólica y también territorial.
Control Vs.	Confianza
<ul style="list-style-type: none"> • Tienen el mito del Paraíso perdido: mito del Éxodo y la Tierra prometida, ligado al mito del Mesías y su Reino. • El universo es básicamente inhóspito, un enemigo del que hemos de protegernos; para ello, nos rodeamos de un mundo artificial en que todo ha de estar bajo control. Necesidad metafísica de fijar y controlar el fluir de la realidad. • Los mitos de origen son reformulados por Bacon (Novum Organum). Se habla de “vencer a la naturaleza”, “capturarla”, “constreñirla”, “hacerla esclava”. Descartes por su parte, promete “convertimos en dueños y poseedores de la naturaleza” <i>Discurso del Método</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • No apostó por la escisión: el ser humano como parte del continuo. Pudo, desarrollar narrativa basada en la adecuación al entorno, la participación, la cooperación, la integración, el equilibrio biosférico. • El universo es un lugar básicamente acogedor, sin que ello signifique que no sea peligroso y hayan fuerzas que deparen al hombre y a la comunidad infinitamente. • Ser hijo de la tierra, lo asienta más en el espacio que ser hijo de un Dios trascendente y todopoderoso. Facilidad para sumergirse en el fluir de la naturaleza, debener con el curso de los acontecimientos, dejar que las cosas sean ellas mismas, ayudar a la autorrealización de todos los seres.
Visual-racional Vs.	Auditivo-sensitivo
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo percepción y conocimiento visual; el objeto entendido como estático, pasivo: se deja abarcar y explorar totalmente y es persistente como una imagen. Este enfoque ha traído consigo una cierta primacía de lo 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de percepción y conocimiento auditivo, abierto. El objeto es inapresable, dinámico, fluido como el sonido. Privilegia conocimiento receptivo: escuchar a través del silencio. Cultiva una primacía de lo

racional, “la luz de la razón”. El sujeto se enfrenta al objeto.	intuitivo sobre lo meramente racional. El sujeto no tiende a apoderar al objeto.
Secularización Vs.	Ritualidad
<ul style="list-style-type: none"> • El mito del Génesis: “Dominad la tierra”, culmina con la Revolución industrial. La metáfora maquina de Descartes se convierte en realidad. El mundo mecánico e inerte. • El hombre occidental cree que todo es racionalmente explicable hasta sus últimos detalles; no hay enigmas irresolubles a largo plazo. El mundo es una suma de objetos inertes e inconexos, encuadrados en un tiempo lineal. 	<ul style="list-style-type: none"> • La ritualidad andina conserva la experiencia de un mundo íntegro, viviente, autorregulado, inteligente. • La naturaleza es un permanente descubrimiento; un misterio dotado de vida y propósito. El conocimiento racional no puede agotar la riqueza del universo. Reconoce una dimensión “trascendente” y, por tanto, incognoscible, pero no en un sentido semítico: un Dios creador externo a la creación.

Cuadro 1. Síntesis comparativa, realizada en base al texto de Javier Medina.

Xavier Albó en su libro “Educar en la diferencia” (2002-108) y respondiendo a lectura de Medina en “diálogo de sordos” (2000) ¿cómo dialogar sin sordera cultural?”, sintetiza esta contraposición de la siguiente manera:

Paradigma “occidental” (y colonizador)	Paradigma “andino” (originario)
<i>Logos (conceptos abstractos)</i>	<i>Mitos (relatos simbólicos) y concreciones</i>
<i>Teoría</i>	<i>Emoción</i>
<i>Enfoque fragmentario y estático</i>	<i>Interdependencia dinámica</i>
<i>Homogeneización</i>	<i>Diversidad</i>
<i>Secularización</i>	<i>Ritualidad</i>
<i>Intercambio mercantil</i>	<i>Reciprocidad</i>
<i>Control y centralización jerárquica</i>	<i>Confianza y descentralización participativa</i>
<i>Enfoque patriarcal</i>	<i>Enfoque matriarcal</i>

Indica Bonfil Batalla: “un pueblo colonizado posee una cultura diferente de la que posee la sociedad colonizadora. El proceso colonial la habrá mutilado, constreñido, modificado; pero no la habrá hecho desaparecer (si lo hubiera hecho, no habría más pueblo colonizado)” (Bonfil 1997: 55). Los esquemas que anteceden nos permiten reflexionar sobre las características que pueden diferenciar la mentalidad andina de la occidental. A pesar de la interinidad en la reflexión sobre este tema (que ya hemos hecho notar más arriba), nos permite percibir los niveles por los que Occidente (colonizador) pensó al Otro (colonizado) como inferior.

Y con estos antecedentes, la escuela ha reproducido la cultura dominante, como veremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: ¿HOMOGENEIZACIÓN O LEGITIMACIÓN DE LA CULTURA DOMINANTE?

*La escuela es la escuela del Estado, donde se convierte a los jóvenes en criaturas del Estado, es decir única y exclusivamente en secuaces del Estado. Cuando ingresé en la escuela, ingresé en el Estado, y como el Estado destruye a los seres, ingresé en el centro de destrucción de los seres. [...] El Estado me ha obligado a ingresar en él por la fuerza, como a todos los demás por otra parte, y me ha vuelto dócil ante él, el Estado, y me ha convertido en un hombre estatizado, en un hombre reglamentado y registrado y domado y diplomado, y pervertido y deprimido, como a todos los demás. Cuando contemplamos a los hombres, sólo vemos a los hombres estatizados, a servidores del Estado, que, durante todas sus vidas sirven al Estado y, por ende, durante todas sus vidas sirven a la contranatura. (Fragmento tomado de Thomas Bernhard, *Maestros Antiguos* 1991, citado por Bourdieu 1997: 91-92).*

Este capítulo pretende analizar el papel que ha jugado la escuela como uno de los espacios de la cultura occidental, del Estado-nación y cómo reproduce la cultura dominante, autodefinida ésta como verdadera o legítima. La escuela hizo negar los *habitus indígenas*, estableciendo entre los indígenas baja autoestima y desprecio de sí mismos. La aceptación por estos de la ilusión de la escuela como generadora de ciudadanía, dio origen a la creación de escuelas indígenas. Sin embargo, a la larga la escuela significó la desestructuración de sus organizaciones comunales.

2.1. La función histórica de la escuela

La escuela como aparato del Estado, reproduce lo que le es útil reproducir en función a la clase que representa. De ningún modo, el sistema educativo está al servicio de toda la sociedad civil sin distinción de clase, etnia, género, etc. Pero, ¿cómo nace esta institución escolar?

2.1.1. El nacimiento de la escuela

Para Álvarez-Uría y Varela (1991) la escuela, como maquinaria de gobierno no apareció de golpe sino que ensambló e instrumentalizó una serie de dispositivos que emergieron y se configuraron a partir del siglo XVI. Se comienza de esta manera un largo proceso de encierro de los niños que se extiende hasta nuestros días y que se la denomina “escolarización”; alejando de esta manera a los niños del espacio de los adultos. El sistema escolar “es un cuerpo que se ha creado al crear el Estado... para crearse como poseedor del monopolio legítimo sobre el poder del Estado” (Bourdieu, 1997: 37). Esto nos permitirá entender la función que cumple la escuela.

2.1.2. La escuela como reproducción cultural de la clase dominante

El sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien trabajó durante muchos años en el tema de la sociología de la educación, nos dice que la escuela juega un papel primordial en la “reproducción de los privilegios culturales”. Bourdieu pone en tela de juicio las ideas racionalistas del s. XVIII y el republicanistas de los ss. XIX y XX, que proclamaron las funciones universales de la educación. Para estas ideas el saber y la escuela eran factores de emancipación, liberación y promoción humanas. Este principio reza en la mayoría de las Constituciones Políticas de los Estados Latinoamericanos, por el que la institución escolar es vista como la encargada de distribuir esos saberes equitativamente, por encima de las diferencias sociales, sexuales, étnicas, culturales, etc., contribuyendo a la extinción de las desigualdades y privilegios. Para Bourdieu, esta visión de la democracia escolar es falsa. (Téllez, 2002:98). Más bien, el sistema escolar aparece como el espacio de reproducción de las relaciones sociales de dominación, donde no se transmite la “cultura universal”, sino que se reproduce el sistema cultural dominante a través de acciones educativas y pedagógicas, dejando de lado las culturas dominadas.

En este sentido, la escuela es la institución investida de la función social de enseñar lo que es legítimo aprender. Pero la escuela enseña la cultura particular de la clase dominante, oculta su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, rechazando la cultura de los otros grupos sociales. Así la escuela legitima la

arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1996:18). Esto nos muestra el papel importante que juega en la transmisión del *capital cultural* dominante y por ende en la negación de la identidad cultural dominada.

En este proceso de reproducción cultural, hay que tener presente al maestro como uno de los agentes de dinamización cultural, que pone en práctica aquello que le enseñaron en los Institutos Pedagógicos, vale decir las formas de inculcación. De modo que los centros de formación pedagógica también cumplen estas instancias educativas y de socialización, donde se realiza un trabajo prolongado, en el cual los futuros docentes adquieren saberes y disposiciones, indispensables para reproducir las prácticas sociales y culturales de acuerdo al orden establecido. Este tema será analizado más adelante.

2.1.3. La escuela estructura o desestructura ¿*habitus*?

El *habitus* es “una de las categorías conceptuales más ricas y complejas del sistema bourdiano” (García 2000: 73), que permite “superar las oposiciones entre subjetivismo y objetivismo, interioridad y exterioridad, voluntad y representación de la vida social, para construir nuevos instrumentos conceptuales capaces de integrar tales disyuntivas” (Téllez 2002: 57). En la actualidad, como parte integrante del discurso socio antropológico, puede ser útil para comprender el trabajo pedagógico del maestro dentro el fenómeno educativo.

Partiremos de la conceptualización clásica de *habitus*, Bourdieu lo define como los:

“sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos...” (Bourdieu 1991: 92).

Otra definición que puede complementar o clarificar la anterior es la siguiente:

“es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones– que tienen siempre como límites las

condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas, la libertad condicionada y condicional que asegura que está tan alejada de una creación de imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales” (*Ibíd.*: 96).

Entonces, lo que hace la escuela es inculcar el arbitrio cultural de clase en forma de estructuras (pensamientos, percepciones, expresiones, acciones), que pueden ser posteriormente reproducidas (estructuras estructurantes). Por eso, el *habitus* se entiende como un “sistema de disposiciones adquiridas permanentes y transferibles”. Estas disposiciones suelen incorporarse desde la más temprana infancia, a lo largo de la vida de los individuos, mediante todo un proceso de socialización multiforme y prolongada, como es el sistema educativo. Además, el *habitus* no puede concebirse como algo fijo, al contrario, se trata de una estructura interna en continuo proceso de reestructuración, creación y adaptación a situaciones nuevas (capacidad de generación infinita). Su límite sólo radica en las condiciones sociales de su producción. También es la experiencia incorporada, toda nuestra historia inscrita en lo más profundo de nosotros mismos (*historia hecho cuerpo*). Es fundamentalmente, el producto de una gigantesca e incesante empresa de aprendizaje, inculcación, apropiación y control, como dijimos, principalmente del sistema educativo (Téllez 2002: 58-61).

Los *habitus* también son “operadores de distinción”, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división de gustos diferentes (Bourdieu 2002: 33-34). Por otro lado, el *habitus*, es también una herramienta para analizar los modos de vida. Las realidades culturales son construcciones mentales (conocimientos) que configuran la realidad en que actuamos. Su significado se da en función a la experiencia. En otras palabras, las construcciones mentales son cerradas, puesto que configuran la realidad en virtud de su estructura cognitiva. En palabras de Bourdieu, mi *habitus*, moldeado a través de mi práctica social mediante una sutil pedagogía implícita, conformada por “principios in-corporados”, muchos de los cuales están más allá del alcance de mi interpretación, sólo puede reconocer aquello que es compatible a mi cultura. Esto hace que no puedo comunicarme con personas de otra cultura, pues mi comprensión de otras culturas sólo es posible en términos de mi cultura. Así, nuestras prácticas culturales, tiene un carácter cerrado frente a la otra

(*cerrados en su operar cognitivo*). Esta característica hace que del *habitus* algo autónomo, e decir relativamente impermeable a los estímulos externos.

Concretizando, este conjunto de disposiciones (*habitus*) son los que nos hacen actuar de una cierta manera. Estas disposiciones generan prácticas, formas de ver y formas de actuar. El *habitus* también proporciona a los individuos un sentido de cómo actuar y responder a los requerimientos cotidianos (anticiparse al juego). Por último, este conjunto de disposiciones es concebido, más que como estados mentales, como una forma de ser que está “in-corporada”. Lo anterior presupone el desarrollo de una cierta institución pedagógica que reproduce y perpetúa el *habitus*. (Sepúlveda 1996: 94-96).

Por supuesto, la escuela estructura *habitus* de la cultura dominante sobre las culturas dominadas o subalternas a través del maestro, desestructurando de esta manera esquemas mentales de estas culturas, haciendo ver los elementos de la cultura dominante como *habitus* superiores. Este es el trabajo que hizo la escuela, hasta nuestros días, porque no respetó las diferencias culturales, sino trató de homogeneizar por medio de políticas asimilacionistas e integracionistas, como veremos más adelante.

Con relación a la estructuración de *habitus*, nos parece muy importante hacer la siguiente aclaración:

“La investigación cognoscitiva y la experiencia cotidiana muestran que una de las equivocaciones más grandes de los programas educativos es suponer que la información cultural que se transmite en ellos, erradica las primeras formas de conocimiento del educando... En su mayor parte, las primeras concepciones de los niños perduran durante toda su vida escolar. Y, aunque reprimidas, cuando el joven ha abandonado la escuela, estas formas tempranas de comprender el mundo vuelven a hacerse presentes de un modo completo. En lugar de ser erradicadas o transformadas estas formas se propagan subterráneamente para reafirmarse en situaciones en las que parecen ser las adecuadas.

Esto muestra que la cultura —esto es, el conocimiento incorporado en estructuras de la mente— está siempre presente y permanece a pesar de los intentos instructivos de desplazarla” (Sepúlveda 1996: 100).

Esto explica y justifica la resistencia cultural que se da en situaciones de imposición cultural, en nuestro caso la resistencia de la cultura andina frente al sometimiento de tantos años de colonización cultural. Pese a tanta inferiorización, las culturas andinas resistieron. Una prueba del éxito de esta resistencia lo muestra el hecho de que los jóvenes migrantes a centros urbanos, cuando retornan a sus *ayllus*¹ siguen identificándose con su cultura y su lengua originaria. Cada día son más los que se autoidentifican como aymaras o quechuas y esto se da cuando todos pensaban que estas culturas nativas ya se habían disuelto por la acción de políticas culturales impuestas desde los centros de poder.

2.2. La institución escolar vista desde la perspectiva latinoamericana

2.2.1. La escuela como institución de la modernidad y legitimadora de la “cultura universal”

La escuela, desde la perspectiva latinoamericana, está considerada como la institución de la modernidad y exigencia del progreso; a más de ser muy útil al Estado, a la nación y a la democracia. Está destinada a transmitir nuevos contenidos y saberes, generalmente a través de un hábeas común de saberes descontextualizados, deslocalizados y homogéneos para todos (Cf. Gros, 2000). Para Molina (2002: 159) la escuela de hecho nació con la modernidad, pero nació con una voluntad “homogeneizadora”, y en estos tiempos “postmodernos” (o de “modernidad tardía”) no está en sintonía con una realidad multicultural, pues “Los sistemas educativos estatales son un instrumento –un aparato- para conseguir la uniformización de las sociedades nacionales. A finales del siglo XX, esta homogeneización parece planetaria y se habla, desde una mundialización económica, de una globalización sociocultural” (*Ibid.*: 103).

¹ El ayllu es la organización básica en el mundo andino. Bautista Saavedra (1976) la asimila en tanto asociación familiar a los *gens*. La obra de Saavedra es uno de los pilares fundadores del “darwinismo criollo”, es decir, la versión local de la interpretación de las leyes de la selección de las especies para demostrar que los grupos indígenas estaban llamados a desaparecer.

Para Carlos Mamani, el *Ayllu* “es el conjunto de todas las ramas familiares que comparten un mismo territorio que se encuentra amojonada y con linderos conocidos. A diferencia de *uta* y *ali*, está regido por normas, usos y costumbres, observadas y cumplidas por el conjunto de sus miembros y sus autoridades” (2004: 6).

Recordemos, que la escuela moderna se configura en un contexto histórico donde lo común y la vigencia de contenidos universalistas tenían una función integradora, que luego entrará en crisis. Así nacieron los Estados americanos: Negada la paternidad europea sin poder sustituirla con la indígena, fue necesario establecer fronteras nacionales, bien delimitadas, donde la población debía ejercer soberanía sobre este territorio. Para ejercer esta soberanía fue preciso constituir una identidad colectiva (obediencia de la población), que permite integrar a la población como un “nosotros” distinguible de los “otros”. Así, la creación de Estado-nación, crea también los sentimientos de nacionalidad, y se construyen los conceptos de patriotismo, conciencia ciudadana e identidad nacional. Esta conformación de identidad nacional, sirve tanto para integrar a los grupos sociales dominantes como para diferenciarlos del “pueblo”. Es a la vez un mecanismo de integración y de diferenciación (Cf. Lechner 2000: 68-69). En este esquema hegemónico, los programas escolares jugaron un papel estratégico para reproducir la cultura dominante de la manera más sutil.

Es importante hacer notar que la creación de los Estado-nación en América Latina no siguió el patrón descolonizador aplicado en Asia y África. No fueron las poblaciones indígenas quienes, liberándose del dominio colonial, crearon sus Estados, sino que fueron los descendientes de los colonizadores quienes mediante guerra con su “madre patria” lograron su independencia, a costa y sobre los intereses de las poblaciones originarias. Esta tarea de “homogeneización” no sigue el patrón integrador de poblaciones diversas pero inclusas en una misma identidad nacional, como por ejemplo en Europa, sino que se presenta más bien como una continuación de la tarea colonial en el que la “homogeneización” debe enfrentar una resistencia nacional más o menos explícita de los indígenas, según los momentos históricos.

Conviene pues matizar las reflexiones que se efectúan a partir de la experiencia europea en proyección a la realidad latinoamericana. Al referirse a la institución escolar Ansión dice: “tal como fue pensada originalmente en Europa busca incorporar a la población en su conjunto en un proyecto nacional ciudadano de carácter racional” (2002: 331). La escuela se convierte en un espacio de internalización, donde se forma un tipo de sujeto, señalado por los “ideales regulativos” de la constitución. A través de ella, se busca una

disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria”. En este entendido, el comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad, en cumplimiento a lo que señala la constitución. Por eso, la pedagogía es considerada como el gran artífice de su materialización (Cf. Castro 2002: 149).

En general, sin embargo, podemos advertir el poder de la *acción pedagógica*² trabajada muy cuidadosamente desde el Estado, con mecanismos más sutiles de inculcación de *habitus*, prácticas insistentemente, trabajadas hasta incorporarlas en las estructuras mentales de los niños y en toda la sociedad civil. Por ejemplo, enseñar historia era fundamental para crear la “identidad colectiva” o el “sentimiento de nacionalidad”, el “amor a la patria”, la “conciencia ciudadana” y la “unidad nacional”; para eso se enseña el himno nacional, los símbolos patrios, los retratos que se ordenan instalar en los espacios públicos y los monumentos, los cuales son estrategias de homogeneización de la identidad nacional a través de los ritos escolares, para hacer cuerpo en la memoria de los “futuros ciudadanos de la patria”, con un alto grado de civismo y patriotismo.

En este sentido, la escuela se constituyó sobre un pensamiento totalizador, de universalidad. Como señala Molina: “la escuela reproduce la estructura desigual de la sociedad y de la cultura, ya que, más que proporcionar habilidades técnicas, lo que hace es inculcar hábitos y morales culturales de los grupos dominantes” (2002: 84). Así la escuela legitima como cultura universal, reproduciendo el sistema y el orden social y cultural establecido. Se muestra de esta manera, como el laboratorio donde se cristaliza la “unidad nacional”. En otras palabras, recibir instrucción significa dejar de ser “indio” y convertirse en ciudadano, como veremos a continuación.

² *Acción pedagógica*, es el trabajo efectuado por los agentes sociales (individuos, grupos, instituciones), para inculcar a los agentes las significaciones (contenidos simbólicos) propios de un arbitrio cultural...” (Téllez 2002: 201). Se hace muy eficaz por la *repetición* de los datos históricos donde se transforman en símbolos de la memoria nacional. El calendario de la fiesta nacional y su conmemoración ritual año tras año van asentando en la memoria colectiva. Haciendo coincidir el presente con las fechas ya consagradas del pasado. Eligiendo fechas de figuras importantes del pasado que puedan realzar el presente y quedar en la memoria colectiva (Lechner 2000: 70-71). Y denominadas por Jelin, “vehículos de la memoria” y “coyunturas de activación de la memoria” (Jelin 2001: 101).

2.2.2. La escuela como constructor de la ciudadanía

Es importante profundizar el papel de la escuela como constructor de ciudadanía. En la región andina su antecedente viene de la Colonia, pero históricamente se estructura en el siglo XIX, durante la República, “como un sistema de *habitus* del sentido práctico”³. “Se trata de establecer en cada momento quiénes pertenecen al sector de los legítimos miembros del Estado nación y quienes son los excluidos del poder masculino ciudadano. La partida se juega en todos los campos sociales: en la producción cultural, la economía o las relaciones políticas” (Guerrero: 1998: 120). Es aquí donde se decide la exclusión de la población indígena. Es “una población que deambula en espacio de ambigüedades en cuanto a sus derechos legales frente al Estado y a la sociedad nacionales: sin capacidad de elección ni de ser elegidos (exclusión del ejercicio de la soberanía), quedan excluidos de los cargos estatales por no ser hispano parlantes; poseen territorios étnicos (las parcialidades)” (Guerrero 1993: 98).

En esta construcción de la ciudadanía, los indígenas son percibidos bajo la categoría de “incivilizados”, “animalizados”, “apenas humanos”; en el mejor de los casos eran considerados “rudos”, “niños”, “inmaduros”; como ajenos a la cultura letrada, necesitaban de guías, eran pues reducidos al “estado de menor”. Guerrero denominará a este estatuto “adulto niño” (Guerrero 1998: 118; Peralta e Irurozqui 2000: 246; Dussel 1994: 61). Con relación a esta exclusión, Castro nos ilustra sobre la constitución venezolana de 1839, según la cual sólo pueden ser ciudadanos “los varones casados, mayores de 25 años, que sepan leer y escribir, que sean dueños de propiedad raíz y que practiquen una profesión que genere rentas anuales...” (Castro 2000: 149)⁴. Quienes no cumplen estos requisitos quedan en el ámbito de la ilegalidad. Empero estas prácticas no estaban legisladas, como señala Guerrero, sólo guiadas por el sentido práctico.

³ Los agentes sociales se orientan en sus prácticas sociales por el sentido práctico espontáneo e inconsciente, presente en la lógica del funcionamiento del *habitus*, antes que por la presencia de objetivos racionales, planes, normas o códigos explícitos. Bourdieu habla de correspondencia entre las conductas así definidas por el *habitus* y las prácticas sociales, mediante una especie de “orquestración sin director de orquesta” (Téllez 2002: 213).

⁴ En general estos requisitos son generales a todos los incipientes Estados latinoamericanos en el siglo XIX.

Los indígenas, debido a estas prácticas deshumanizantes, estaban obligados a mimetizarse en las “sombras del modelo ciudadano”, buscando espacios para aprender a hablar, leer y escribir el castellano, posibilidad que les otorgaba la escuela. Como indica Gros “la educación, con su doble enfoque civilizador e integrador, significaba castellanizar, alfabetizar, así como redimir al indígena... Así solamente el mestizo, liberado de la ignorancia (y del control de la iglesia) se podía convertir en posible ciudadano. Era imprescindible construir escuelas y obligación de las familias mandar a sus hijos a estudiar” (2000: 181). Así, se entiende, la escuela da legitimidad ciudadana.

En Bolivia también era considerado ciudadano la persona que sabía leer y escribir. Solamente esas personas podían ejercer sus derechos, como el de sufragar. “Según la ley electoral y la práctica diarias, eran ciudadanos, u oficiaban como tales, aquellos que podían escribir su nombre” (Loughman, 1987: 75). Los indígenas estuvieron aislados de esos derechos y por ello no tenían status de ciudadanía, vale decir por ser analfabeto, no saber hablar el castellano, por ser “bárbaros” e “incivilizados”, así como por su “inferioridad racial”. En esa óptica, aprender a leer y escribir, es decir pasar por la escuela, significaba para el indio no solamente la deculturación sino sobre todo la subalternización de su propio proyecto político de emancipación nacional.

2.3. Políticas culturales en América Latina

Recordemos que, la política culturalista, durante la Colonia fue de total sometimiento y con relación a la educación del indígena casi fue nula. Durante la Independencia se implantó una política cultural asimilacionista y finalmente en la República una política cultural Integracionista.

2.3.1. El modelo asimilacionista

Después de haber consolidado la independencia en la mayor parte de los países latinoamericanos, la clase dominante criolla instauró un modelo de Estado-nación monocultural, monolingüe y con una sola religión oficial. Con ello “se buscaba la asimilación o desaparición de la cultura indígena dentro de la nación mestiza, bajo la

ideología del progreso y la superación del ‘atraso indígena’. Se buscó extinguir los idiomas indígenas, su religión, su cultura” (Irigoyen 1999: 47). En muchas situaciones, hasta se dio la asimilación de forma coercitiva, “forzándolas a adoptar el lenguaje, la religión y las costumbres de la mayoría. En otros casos, las minorías fueron tratadas como extranjeros residentes, sometidas a segregación física y discriminación económica, así como a privación de derechos políticos” (Kymlicka, 1996: 14).

El mestizaje, de categoría homogeneizante en el s. XIX puede devenir en el s. XXI un concepto que, al representar la conjunción de múltiples orígenes y esfuerzos, signifique la solución de la exclusión indígena y la constitución de una nueva identidad nacional. Ello, sin embargo, debe tener como paso previo el real diálogo intercultural con sus consecuencias sociales y políticas en la constitución de un nuevo orden social en nuestros países.

Para Ames (2002: 352), los grupos criollos en el poder están marcados por una ideología liberal que se expresa en la anulación del término “indígena” para reemplazarla por el de ciudadano. Pese a esto, a lo largo de la República las elites criollas presentan barreras para mantener excluidos a los indígenas de la ciudadanía. “Bajo esos parámetros, el Estado asumía un rol civilizador para con las poblaciones indígenas..., donde el objetivo principal estaba dirigido a la asimilación e incorporación a los patrones de la sociedad nacional. En tanto incivilizados, los indígenas, por ejemplo, carecían de derechos políticos y sociales propios...” (Bello y Rengel, 2000: 12). Al final, para el indígena “ningún intento de incorporación o asimilación al grupo social predominante le resultó eficaz porque su subvaloración de su cultura y el rechazo por parte del ‘blanco’ jamás le permitieron ser parte activa de la sociedad hegemónica, quienes continúan considerándolo como inferior e incivilizado” (Carrión 1990: 136, citado en Soto 1996: 143).

En este proceso de asimilación, la escuela jugó un papel preponderante, por la situación de desigualdad y exclusión que viven los pueblos indígenas y las minorías étnicas. Prueba clara del fracaso de la política asimilacionista, es la situación de pobreza de los

indígenas: En general, los modelos educativos aplicados hasta ahora, junto a la asimilación de los valores culturales ajenos, no solucionaron este problema.

“La inequidad educativa entre los pueblos indígenas se expresa de dos formas, por una parte como exclusión o dificultad de acceso al sistema, por otra, por que en términos de contenidos, y estrategias pedagógicas generales no recoge la diversidad ni las especificidades convirtiéndose en un instrumento de dominación y asimilación” (Bello y Rengel 2000: 23). Este proceso es reconocido por Bourdieu como “*violencia simbólica*”⁵. Aquí la educación tiene una orientación, claramente monocultural, se plantea como objetivo la unificación social y cultural a través de la uniformización obtenida por “*la única expresión de la cultura la dominante*”. Ello supone ignorar el resto de componentes culturales (nativos) del entorno y, en último término, la desaparición gradual de los mismos: *los objetivos, confesados o implícitos, de la actitud asimilacionista se encuentran en la asimilación de las culturas de una estructura social dada, a una de ellas, con pérdida, por parte de estas culturas, de sus características específicas*. Por tanto la perspectiva asimilacionista se justifica en la creencia de la incompatibilidad de diferentes culturas en un mismo Estado-nación (o contexto social) (Cf. Lluch y Salinas 1996: 32; Tubino, 2002). Con esto, se constata que la asimilación busca la desaparición de la cultura indígena, dentro de la naciente nación criolla-mestiza, con el presupuesto de progreso y superación del “atraso indígena”.

Para Soto, esta “segunda etapa” que se inicia el periodo republicano, y que es un poco menos drástica que la anterior, ha sido denominada de “incorporación y asimilación” del indio a la “cultura nacional”. Etapa que ha sido promovida fuertemente por las políticas de homogeneización de la época inicial republicana, hasta avanzada la primera mitad del siglo XX (1996: 140). En este contexto, la educación se basó en un enfoque para la asimilación cultural.

⁵ Inherente a todo trabajo pedagógico; y, lo es, en tanto que las acciones pedagógicas seleccionan e inculcan significaciones culturales de una pretendida validez universal. Cuando en efecto no son más que la expresión de intereses de segmentos o sectores sociales (clase, etnia y sexo) (Téllez 2002: 120).

2.3.2. Modelo político de Integración o igualitaristas durante La República

A mediados del siglo XX, en Latinoamérica recorre la preocupación legal por el “problema del indio”. En ese periodo se crea el Instituto Indigenista Interamericano y empiezan a modificarse las Constituciones de muchos países. Por otro lado, las condiciones de modernización económica exigen la integración de los indígenas al mercado. Sin embargo, en el modelo integracionista, en la mayoría de los países, se mantiene la idea del Estado-nación, aunque se reconocen derechos específicos a los indígenas, de modo similar a los derechos de minorías. Empero no se reconoce explícitamente una conformación plural de la nación, tal es el caso de Guatemala, por ejemplo. (Irigoyen 1999: 48-49). Para Ames (2002), la política integracionista, en su mayor expansión se dio a partir de la década de 1940, enmarcada en el discurso modernizador y en una concepción homogeneizadora de la nación, marco para las políticas de integración nacional. En este proceso, el Estado-nación aparece como el único territorio susceptible de unificar tácticas diversas de imposición cultural.

Nuevamente en este proceso, el Estado-nación asume un papel integrador y hegemónico; por tanto el sistema educativo muestra fuertes características “estatistas y centralizadoras”; de modo que, la educación se convierte en el mecanismo más idóneo para integrar y modernizar la sociedad (Molina 2002). En este sentido, la educación formal se convierte en un núcleo de iniquidad, no tan sólo por los problemas de acceso y cobertura, sino porque los sistemas educativos de la región pretenden, a través de la educación y bajo un afán homogeneizador, la asimilación e integración de los distintos grupos étnico-raciales a la cultura e “identidad nacional”, sin respetar la diversidad pluricultural de la población nacional. (Bello y Rengel 2000: 2; Godenzzi 1997:21).

Con el modelo asimilacionista e integracionista de la educación y el discurso modernizador, lo que se ha pretendido es *homogeneizar en términos culturales*. Como expresa Tubino “...la educación pública no sólo estandariza y unifica sino que somete y soslaya las diferencias” (2002: 59). Por tanto, la educación formal, “homogeneiza culturalmente a la ciudadanía y no reconoce otras culturas (o subculturas) de diferentes colectivos que se sitúan en la periferia del sistema:...” (Molina 2002: 150).

Por estas consideraciones “ya no parece posible el desarrollo exitoso de una educación que busque internalizar hábitos impuestos de manera uniforme. Los educadores de hoy parecen tenerlo claro, pues comparten ampliamente la idea de que la escuela debe diversificarse y atender a los niños en forma más personalizada y de acuerdo a su cultura” (Ansión 2002: 332). Necesariamente, la pretendida homogeneización cultural dará lugar a problemas de carácter étnico, como veremos más adelante, en el caso específico de Bolivia.

En este sentido, tanto la política asimilacionista como la integracionista, cumplieron la tarea de homogeneización cultural, donde la institución encargada de desarrollar esta tarea fue la escuela. La escuela, con su política homogeneizante, obligó al indígena al empobrecimiento cognitivo cultural y simbólico de sus componentes culturales, produciendo generaciones de indígenas alienados, renegados de su cultura. En este proceso, que hemos denominado “políticas culturales en América Latina”, la pretendida homogeneización cultural en el caso latinoamericano, ha generado nuevas o “modernas” formas de organización, donde los indígenas construyen su “proyecto étnico” con más fuerza.

Los antecedentes expuestos, nos permiten ahora ver la problemática de la educación indígenal en Bolivia, como antecedente a los planteamientos de la autodeterminación de los pueblos originarios y, en el campo de la educación, del enfoque intercultural.

2.4. La problemática de la educación indígenal en Bolivia

Las políticas culturalistas del Estado-nación criollo-mestizo, después de la fundación de la Nueva República, en 1825, como hemos visto fueron de asimilación e integración de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas al proyecto “civilizatorio” de la cultura y sociedad dominante (criolla-mestiza). Con relación a la educación, el indígena, hasta los gobiernos liberales de 1900, no mereció ninguna atención con relación a la educación formal de parte del Estado. La presencia indígena en el escenario de la nueva República, pese a ser una población mayoritaria, fue sometida al antojo de una minoría criolla explotadora, beneficiando con su mano de obra barata a los hacendados que se

mantenían desde la época colonial en un sistema feudal traído de Europa (Choque 1992b: 131). Por eso, hasta antes de 1905 no hubo ninguna contribución oficial a la educación de los indígenas en las comunidades (Loughman 1987: 60). En este periodo las condiciones del indígena fueron bastante similares a las de la Colonia. En este sentido, para entender el proceso de la “educación indigenal”, queremos partir del surgimiento de las primeras escuelas indígenas en Bolivia, principalmente las ubicadas en la región occidental⁶ del país.

2.4.1. Surgimiento de las escuelas indígenas

Recién, en 1907 bajo el Partido Liberal y la presidencia de Ismael Montes, después del fracaso de las “escuelas de primeras letras”⁷, se establecieron en las comunidades indígenas las primeras escuelas rurales, bajo la modalidad de “escuela ambulante”⁸, donde se enseñaron los rudimentos de lectura y escritura en castellano, así como nociones de moral y religión; sistema que había sido experimentado en Norteamérica. Iniciando de esta manera el proyecto civilizatorio (Loughman 1987: 65; Choque 1992a: 20 y Irurozqui 1996: 730-731).

Sin embargo, para los gobernantes, este sistema de educación no fue satisfactorio, lo que les obligó a pensar crear centros de enseñanza fijos. Esto les condujo a resolver otro problema, como el de la formación de recursos humanos destinados a la educación, vale decir, el establecimiento de escuelas normales rurales para la formación de preceptores de indígenas. Para ello se funda la Escuela Normal de Preceptores Indígenas en *Supukachi*⁹, creada en 1911. Posteriormente se fundaron otras, que serán luego clausuradas en el gobierno de Saavedra. (Cf. Choque 1992a: 20 y Choque 1994:18). Marta Irurozqui al respecto indica: “ante la falta de preceptores especializados para el

⁶ Región occidental o andina, comprenden los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí y parte de Cochabamba y Tarija; región de habla aymara y quechua principalmente.

⁷ Se denominaba así a una de las medidas del gobierno de Sucre en Bolivia, a partir de 1825, en el que inspirado en las ideas ilustradas y liberales de Europa y estados Unidos, intentaba expandir el conocimiento elemental de las letras a los analfabetos (mayoritariamente indígenas) que vivían en las ciudades.

⁸ Se llamaban escuelas ambulantes porque un maestro tenía que dar clases en dos comunidades separadas por unos cinco o seis kilómetros, viajando entre ellas después de quedarse quince días en cada sitio..., bajo el programa de escuelas ambulantes en un modelo Sueco” (Loughman 1987: 65).

⁹Hoy Sopocachi es una zona central, ubicada en la ciudad de La Paz.

área rural se fundó en 1910, en La Paz, la Escuela Normal de Preceptores de Indígenas, instalándose otras Normales en Umala en 1915, en Puna en 1917 y en Sacaba en 1919 (Irurozqui 1996: 730-731).

Hasta 1911, las escuelas rurales (indigenales) solamente funcionaban en cinco cantones¹⁰. Pero hasta 1921, la creación de escuelas indigenales había crecido considerablemente en algunos ayllus y comunidades. Marcelino Llanki¹¹, fue uno de los destacados impulsores de la creación de escuelas en las comunidades de Yauriri y Qhunqhu; motivo por el que fue sindicado de insubordinar “la indiada bajo la capa de ser preceptor ambulante” (Choque 1992a: 21).

Siguiendo esta cronología, el 15 de agosto de 1922, el gobierno autorizó a Basilio Jawira, Gervasio Kallisaya y Juan Lipi, la creación de una escuela primaria mixta libre en la comunidad de Pukuru, situada en el Cantón Wat’a de la provincia Umasuyo. Concretada luego, el 7 de octubre del mismo año en la jurisdicción del cantón Pukarani, a pedido de varias comunidades (*Ibíd.*: 22).

“Entre 1928-1930, los principales fundadores de las escuelas indigenales en las regiones altiplánicas, especialmente en La Paz, fueron Eduardo Leandro Nina Quispi, Manuel Inka Lipi y su esposa, Petrona Kallisaya” (*Ibíd.*). También es importante aclarar, que los datos señalados son aún incompletos porque no hay suficientes estudios, pero nos sirve para comprender el gran interés que tenían los indígenas por la creación de escuelas para sus hijos. En esta intención veremos otras, que tienen mayor respaldo bibliográfico.

Una de las experiencias de mayor repercusión fue la creación de la Sociedad Republica del Qullasuyu, fundada el 8 de agosto de 1930, por el indígena Eduardo Leandro Nina Quispi, momento en que las autoridades educativas se esforzaban por crear escuelas normales rurales en el altiplano, como en Axawiri y Warist’a. Fue uno de los intentos más sobresalientes pues abarcaba a nivel nacional todas las comunidades (o ayllus) de la

¹⁰ *Warina* con tres establecimiento, Tikina con dos, Kupaqawana con dos, Pukarani con uno y Peñas con uno; todos ellos con un total de 396 alumnos y para poner en funcionamiento una de estas escuela debía contarse, mínimamente con 50 alumnos (Choque 1992: 21).

¹¹ Marcelino Llanki, hijo de Faustino Llanki, Cacique de Jesús de Machaqa.

república. Era también un movimiento reivindicativo destinado a recuperar sus tierras usurpadas. Pese a fundarse en la ciudad, era una institución comunitaria de ayllus y constituida por “todos los delegados e hilacatas¹² de las distintas comunidades del departamento de La Paz” (*Ibíd.*: 23-24). Esta iniciativa indígena, apoyada al inicio por algunas autoridades estatales e intelectuales, fue prontamente contrariada. A los dos años de su experiencia, fue atacada y reprimida abiertamente por los gamonales y la Legión Cívica¹³, que con el pretexto de sublevación y de realizar propaganda comunista, lograron la reclusión de sus miembros y el decomiso de toda su documentación.

Sumamos a esto la creación del Centro Bartolomé de las Casas. Este Centro “...se fundó en la ciudad de La Paz (1930), en la zona de Paula Jawira (debajo del actual puente Avaroa), donde concurrieron las principales autoridades originarias: caciques, alcaldes, jilaqatas y apoderados de distintos ayllus y marcas¹⁴ del altiplano” (Soria 1992: 64). Sobre su funcionamiento encontramos escasos documentos, lo que parece claro es que fue un impulso de los caciques apoderados¹⁵ camuflados en el clero (o en alianza con los sectores de la iglesia) de las parroquias indígenas de San Sebastián y el Rosario. Su objetivo claro era el de articular el movimiento comunitario del campo con el de los suburbios de las ciudades.

Otra de las experiencias —ésta con mayor resonancia a nivel nacional e internacional— fue la experiencia de la Escuela Indigenal de Warisat’a o Escuela Profesional de Indios, fundada el 2 de agosto de 1931 por iniciativa del Amawt’a Avelino Siñani¹⁶ y del profesor Elizardo Pérez. A esto se suma, la creación de la Escuela Normal Indigenal “Utama” fundada en la población de Axawiri (Pakaxi), dedicada a formar preceptores indígenas, siendo su director el profesor Alfredo Guillén Pinto. De acuerdo a la

¹² *Hilacata*, refonemización del aymara *jilaqata*. término aymara. Se refiere a autoridad gubernativa de un *ayllu* o *jatha* (semilla) aymara-hablante (Cf. Choque, et. al. 1994: 161).

¹³ Organización creada para el control de la seguridad interna (del país) contra los “brotes subversivos” de indígenas, a los que se tildaban de “comunistas” (Soria 1992: 47).

¹⁴ La *marka* está compuesta por una determinada cantidad de ayllus, divididos entre araxa (arriba) y aynacha (abajo) y kupi ch’iqa (derecha e izquierda).

¹⁵ Es un movimiento de reivindicación de tierras de comunidad que surge en 1912, frente a la usurpación de tierras, encabezado por los caciques.

¹⁶ Educador aymara, quien, a pesar de tener conocimientos formales limitados, logró impulsar y transformar la conciencia de sus hermanos, con el ideal de sacar a sus hermanos de la postración en que fueron sometidos. En 1931, junto con Elizardo Pérez fundó la gran obra la “Escuela ayllu” en Warisat’a.

documentación existente, su origen se remonta a la fundación de la Escuela Normal de Miraflores de La Paz. Al igual que las demás instituciones, tuvo que sufrir la oposición del Corregidor, representante del gamonalismo del pueblo de Axawiri. El historiador aymara Roberto Choque, al referirse a Warisat'a y Axawiri dice:

Las escuelas indígenas de Warisata y Axawiri eran dos establecimientos, entre otros, que despertaron el odio de los vecinos y autoridades de pueblo. Los conflictos afectaban a los directores indigenistas de esos centros, así como a preceptores o maestros y a alumnos y sus familiares. Los indígenas fueron quienes más sufrieron los ataques o atropellos de parte de los vecinos y autoridades locales, por haber apoyado la organización de estas escuelas. El caso de los directores Elizardo Pérez y Alfredo Guillén, muestra que hubo alguna gente de los sectores mestizos urbanos, que tuvo interés por la educación del indio y lo defendió valientemente contra los ataques de los gamonales (Choque 1992a: 40).

La “Escuela Ayllu” de Warisat'a y el Núcleo “Utama” en Axawiri, están entre las iniciativas no estatales. Empero, su proceso tuvo cierta influencia estatal. Entre este tipo de iniciativas tenemos también las Escuelas de Cristo y las obras educativas de la Misión Adventista. “La obra educativa de las Escuelas de Cristo se creó el 8 de enero de 1908 en la ciudad de Potosí por el sacerdote franciscano José Zampa, con el objetivo de impartir instrucción elemental a los niños de suburbios; posteriormente, esta labor se extendió a algunas áreas rurales...” (Soria 1992: 55). La Misión Adventista llegó a Bolivia en la segunda década del siglo XX con la finalidad de difundir la religión protestante y crear escuelas en las comunidades aprovechando la libertad de culto reconocida por la Constitución y fomentada por el gobierno de Saavedra (*Ibíd.*).

2.4.2. La educación del indígena después de la “Revolución Nacional”

Las acciones del anterior acápite, fueron desarrolladas en un contexto previo a la Guerra del Chaco¹⁷. Este conflicto bélico posibilitó ver las profundas brechas de la discriminación cultural y la opresión social, pues la diversidad lingüística y cultural del

¹⁷ Conflicto bélico internacional entre Bolivia y Paraguay, desarrollado entre 1932-1935, más conocidos como “la guerra del petróleo”.

país fue un obstáculo en el frente de batalla, al no poderse comunicarse durante las operaciones bélicas *aymaras*, *qhichwas*, *guaraníes* y monolingües castellanos.

Pasada la guerra del Chaco, los políticos empezaron a repensar el “problema del indio”. Algunos militares (que en esa época jugaron activo papel político, como Bush y Villarroel), influenciados por las ideas marxistas, pensaron que los indígenas carecían de organización, imponiendo de esta manera, el “modelo sindical corporativo”, vigente hasta hoy en la mayor parte del área rural, como en centros urbanos. En estas condiciones se llegó a la Revolución de 1952 que marca un nuevo rumbo para la educación del indígena; y con ello la campesinización de los nativos.

2.5. La educación indígenal ¿asimilación o integración?

Desde la fundación de la Nueva República, el Estado de la minoría criolla (clase dominante), “colocó a las comunidades indígenas al margen de la sociedad civil con la posibilidad de buscar su exterminio porque significaba un lastre o atraso para el progreso. Desde esta perspectiva, fue muy difícil pensar en una educación indígenal” (Choque 1994: 10). En ese esquema, el Estado para favorecer a la oligarquía criolla tomó el camino de la desintegración del sistema del *ayllu* y la expansión latifundista, por medio de la usurpación de tierras de comunidad. Este avasallamiento de sus tierras comunales y el engaño de los tinterillos¹⁸, hizo comprender, a los indígenas, que no tenían otro camino que acceder a la instrucción para aprender a leer y escribir, aprender a hablar bien el castellano y poder así defenderse. Es decir, adquirir las ventajas de la ciudadanía. Esto obligó a demandar al Estado mayor instrucción y más escuelas para el indígena, desarrollando en este cometido los mayores esfuerzos y sacrificios.

Posteriormente, el Estado-nación aparece como sujeto interesado en la civilización de “sus indios”, iniciando una nueva concepción paternalista con contenidos sociales e indigenistas. De ahí la necesidad de establecer escuelas en los centros urbanos y áreas rurales. Estaban convencidos de que la institución escolar puede permitir la conversión

¹⁸ Escribanos mestizos, que hacían los trámites para los indígenas.

del indígena “ignorante y salvaje” en un ciudadano de modales civilizados. Por ello, en torno de este propósito, se condensarán los conflictos sociales, étnicos y políticos.

Como hemos podido advertir, recién a principios del siglo XX intelectuales, educadores y gobernantes se preocuparon por la educación del indígena. Pensaron que la “raza indígena” no necesitaba una instrucción superior ni mediana, sino que le bastaba una escuela en la que pueda adquirir los conocimientos básicos de la cultura general del país y de la “vida civilizada”. Se pretendía así integrar al indígena a la vida nacional de la minoría gobernante, sin que esto signifique capacitarlo para participar en las decisiones nacionales. Se trataba solamente de mantenerlo sojuzgado, como mano de obra barata para el gamonalismo agro-minero industrial boliviano, con la instrucción necesaria y suficiente para que pueda seguir este juego y no cuestionarlo. (Cf. Choque, 1992a: 19).

El periodo de los partidos liberales, mantiene al indígena en situación colonial pero con una clara intención de incorporar al indígena a la “vida civilizada”, por medio de la escuela. En este proceso se tiene dos tendencias: los que postulan sólo la “instrucción” (es decir el conocimiento de la lecto-escritura, aritmética elemental y moral cristiana) y los que pregonan la “educación” (cambio profundo de sus valores, sus hábitos y modos de vida). Por eso, en este periodo el Ministro de Instrucción Sánchez Bustamante sostenía que la escuela debe “castellanizar”, luego leer y escribir, pero que el carácter “inerte y vicioso” del indio, sólo le habilita para ser útil como agricultor y artesano. Lo mismo decían los republicanos (Bautista Saavedra), es decir, cambiar las costumbres del indio, crearle “hábitos civilizados” y capacitarlo para las labores agrícolas y manuales (Soria 1992: 50-53), como postulaba Donoso Torres:

“el final del indio de Bolivia tiene que ser el mestizaje, el acercamiento del indio a la convivencia con el blanco y el mestizo, en una comprensión amplia de nacionalismo, y no la conservación de grupos raciales separados por recelos y odiosas distinciones’. La mestización tenía que realizarse no solamente ‘en lo biológico, sino también en lo social’; por ejemplo, en la indumentaria, el indio ya no tenía que seguir vistiéndose con el *lluchu* o gorro, el poncho, el calzón de bayeta, las *ojotas* o sandalias, y tampoco seguir llevando en sus espaldas su *q’ipi* o carga porque aunque supiese leer, escribir y hablar castellano, ‘estará expuesto siempre a que en cualesquiera de las calles de

las ciudades lo detenga un soldado y se lo lleve para hacerle barrer las cuadras del cuartel, espectáculo que vemos diariamente, o que cualquier persona lo aparte de la acera llamándole despectivamente: indio” (Donoso Torres 1946: 179, citado por Choque, 1994: 13).

Con esto, Donoso Torres, muestra una posición claramente integracionista; cree en el mestizaje cultural, que el indígena se integre a la sociedad y cultura dominante del criollo-mestizo, dejando su vestimenta tradicional. Justificando aquello que decía “necesitamos más bolivianos antes que indios”.

En este proceso, como anticipamos, la Guerra del Chaco mostró la “desintegración” social y cultural del país. De ahí nace la posición clara de que la *educación indigenal* sea el instrumento de “integración nacional”, dando origen a la “Revolución del 52”. Este discurso nacionalista y socialista está presente hasta nuestros días en amplios sectores de la inteligencia boliviana. Para Patzi una de las conquistas más importantes de la Revolución de 1952 es la Reforma Educativa (1955), porque por primera vez, se dio una apertura a la educación a todos los “indios” sin restricción alguna. Pero con ello no se supera las jerarquías coloniales basadas en el racismo (2000:159).

Esta misma Revolución Nacional dio origen a la dictación de la Reforma Agraria (1953), que pretendió abolir la “indianidad” (transformar al indígena en campesino). Se introduce el término campesino para designar al indígena que trabaja en el campo y de ahí los apelativos de “hermano campesino” que manejan en los discursos políticos. Este periodo es semejante en todos los países latinoamericanos, donde entre los años 40 al 70 del siglo XX, se insiste:

“...en el intento de acercar los principales símbolos y avances de la vida moderna a las poblaciones indígenas, lo que se pensaba podía lograrse a través de la educación y la ‘campesinización’ de los que aún habitaban en zonas rurales. El nuevo proyecto civilizatorio se sustentó en la necesidad de igualar, homogeneizar e incorporar a los grupos étnicos-raciales sin considerar sus particularidades e identidades propias” (Bello y Rengel 2000: 13).

Con estas políticas, la cultura dominante en el poder (criollo-mestizos), pretendieron aniquilar al indígena, borrando del escenario y terminar con las culturas nativas. Así,

estuvieron orientadas, también, las instituciones escolares, como veremos en el siguiente acápite.

2.6. El papel de la escuela en el proceso de homogeneización cultural

Como se puede ver, lo que se ha venido en denominar “educación indígenal”, fue para el Estado-nación una acción política de “civilización” del indígena e integración a un modelo de “ciudadanía”. Esta fórmula de “incorporar al indio a la civilización”, hasta cierto punto era falsa, pues decía Donoso Torres (1946: 176, mencionado por Albarracín 1982), que implicaba la idea de “desindianizar”, de terminar con las culturas autóctonas, cosas que estaban profundamente arraigado en el “alma del indio”. Es clara posición asimilacionista de esta política. Por eso la educación fue “desde sus inicios, una práctica que entrañaba profundas ambigüedades, pues por un lado forma parte del proyecto civilizatorio liberal-occidental y por otra parte, fue asumida por el propio movimiento indio como una reivindicación destinada a anular las discriminaciones y desigualdades de la situación colonial en que vivía” (Soria 1992: 48).

De esta manera la escuela se impuso a los indígenas como una institución ajena a sus estructuras sociales y culturales. El objetivo básico del sistema escolar ha sido, indica Gros, “civilizar” a los indígenas e “integrarlos” a la llamada sociedad nacional, sin tener en cuenta su derecho a una forma de vida propia, como la lengua, historia, costumbre, autoridades, formas de trabajo, tradiciones, creencias, etc. (2000: 192). Este proceso de desvalorización de las culturas nativas a través de la escuela oficial, hizo que los propios indígenas la vean como la única esperanza para sus hijos hacia una movilidad social, dentro o fuera de su comunidad. Para Patzi: “la educación sólo fue útil fuera de la comunidad y hacia adentro, significó sencillamente una calamidad que carcomía poco a poco la potencialidad de cualquier desarrollo pues enseñó a los comunarios a despreciarse a sí mismos y a soñar, por lo menos, en ser lo más próximo a la clase dominante en cuanto a su cultura” (2000: 164-165). Pese a esto, el indígena hizo grandes esfuerzos para contar con más escuelas y mayor instrucción. Indica Albarracín: “en la gestación del movimiento ideológico tendente a levantar escuelas para la educación del indio, el verdadero protagonista fue el mismo indio” (1982: 64). Los

propios caciques construían escuelas en sus poblaciones y gestionaban la dotación de maestros por cuenta propia, pese a la oposición de los patrones o vecinos de los pueblos.

En suma, la denominada “educación indigenal fue un proceso de asimilación, a través de diferentes mecanismos, desde los más violentos hasta los más sutiles e imperceptibles. Apuntaba a hacer desaparecer al indígena o asimilarlo mediante la escuela a la sociedad o cultura nacional. Esta homogeneización cultural, sin embargo, no se ha podido ser efectiva. Se habló de integración, que no significaba de ninguna manera integrar al indio en los niveles de poder y decisión, sino asimilarlo a la cultura dominante en posición subalterna. Es decir no se llegó a otorgarle el derecho pleno en igualdad de condiciones en lo político, en lo social y en lo cultural; esta intención sólo quedó en discurso o nivel declarativo. En los hechos, el indígena siguió marginado de todos los espacios criollo-mestizos. Esta exclusión, como ya advertimos, ha generado en los momentos actuales, un movimiento étnico que busca la autodeterminación indígena. En lo educativo, los planteamientos actuales señalan la necesidad de superar los antiguos enfoques bajo los cuales han intentado assimilar a quienes son culturalmente diferentes, lo que se denomina “la educación para igualar”. En esta dirección, la escuela debería entender que la verdadera integración pasa por el reconocimiento de las identidades étnicas de los pueblos indígenas y la valoración de la diversidad cultural, dejando de lado el “paradigma negador” de la supuesta superioridad cultural.

Un efecto aun más perverso de la educación indigenal es que canalizó el debate sobre la pertinencia o no de la integración, del respeto o no de las diferencias culturales, dando por sentado la pertenencia del indio al Estado. Es decir, soslaya totalmente la pertinencia de formas políticas de autogestión y autonomía, y aun menos de un hipotético proceso de descolonización, a través de mecanismos de autodeterminación nacional.

2.7. La educación indigenal a la luz del análisis bourdiano

Está claro, que todo Estado emergente, para mantenerse como tal, crea sus propios mecanismos o instrumentos de coerción. Dentro de esta maquinaria se ubica la escuela.

Está encargada de modelar o remodelar estructuras mentales, impone principios de visión y de división, conforme al capital cultural de la clase dominante. Como hemos visto al inicio del capítulo dos, la institución escolar no es una institución independiente, sino que aparece históricamente con el nacimiento del Estado.

En el caso del Estado boliviano, la escuela a través de la “educación indígenal” ha cumplido su objetivo de modelar y remodelar estructuras mentales (naturalizar la dominación cultural). Pese a su función social, de enseñar lo que es legítimo aprender, la escuela ha ocultado su naturaleza social (lo que estaba detrás de la usurpación de tierras de comunidad, por ejemplo), enseñando solamente la cultura particular de la clase dominante (de los criollos y mestizos) como la única cultura legítima, eliminando de esta manera las otras culturas, consideradas como ilegítimas, inferiores; creando una baja autoestima en el indígena (quiebre de la identidad cultural o étnica). Para esto ha utilizado estrategias, de las más violentas a las más imperceptibles, denominadas por Bourdieu *violencia simbólica*: la “coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación)..., al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural” (1999: 224-225).

Las estrategias de dominación para el indígena, desde sus inicios fueron, entre otras: la usurpación de tierras de *ayllu*, exclusión del indígena de la “ciudadanía” e inferiorización racial. Los mecanismos fueron diversos; en el primer caso poniendo en subasta las tierras comunales a través de decretos, lo que significó la desestructuración de la organización del *ayllu*, consiguiendo que los indígenas depreciaran las prácticas comunales, lo que podíamos llamar los “*habitus indígena*”, o quebrar las prácticas culturales andinas (*habitus andina*). En el segundo caso, estaban excluidos de toda participación del Estado por ser “indios”, no podían elegir ni ser elegidos, estaba prohibido su ingreso a ciertos espacios públicos, así como a instituciones militares, universidades, colegios secundarios ubicados en las ciudades, etcétera. Se decía que “El indio es víctima del blanco, pero para librarse de esta condición debe asimilarse a él, no contraponerse” (Albarracín 1982: 73). Para Bourdieu, éste es un trabajo que se hace en los cuerpos, una somatización de estas prácticas consideradas como civilizadas o de alta

distinción. Los efectos de esta política, la castellanización, aprender a leer y escribir, aprender los buenos modales, en otras palabras, se expresan en un cambio de estructura mental, que se percibe y se evalúa con los esquemas que propone la cultura dominante, que es fruto de la incorporación de las clasificaciones, que así quedan naturalizadas, cuyo fruto es un ser social (Cf. Bourdieu 1999: 225).

Los indígenas entendieron, que todos estos privilegios se adquieren en las instituciones escolares, por eso demandaron mayor instrucción. “Más escuelas para el indio”, era el lema del momento. Sólo mediante la instrucción (sabiendo hablar el castellano) podían recuperar en los estratos judiciales las tierras usurpadas; podían no ser engañados por los escribanos mestizos (tinterillos). Entonces, la escuela alfabetiza, enseña el castellano, proporciona los buenos modales. Les enseñaron todas las normas de urbanidad y/o modernidad. A partir de ahí el indígena aprendió a despreciar su lengua, su vestimenta, su forma de alimentarse, pretendiendo dejar los “habitus indios”. Al respecto, las actitudes de los padres de familia a la hora de mandar sus hijos a estos centros de escolarización son claras: buscan colegios de prestigio para seguir dando instrucción a sus hijos, en áreas urbano-provinciales, capitales de provincia, hasta realizan esfuerzos para mandar a colegios de grandes ciudades (capitales de departamento), “para que nuestros hijos no sufran las peores humillaciones como nosotros”, decían ellos. Cuando estas instituciones les marginaban por problemas raciales o de nombres y apellidos indígenas, estos no dudaron en cambiarse, como un mecanismo de fuga frente a la estigmatización de ser “indio”, para ver si de esta manera podían acceder a los espacios de enseñanza monopolizados por los blancos (Patzi, 2000: 170-171).

El *trabajo pedagógico* cuidadosamente diseñado por el Estado boliviano, ha hecho creer al indígena que el castellano era una lengua de prestigio y de estatus social, hablada sólo por la “gente culta”, por “gente civilizada”, por los “ciudadanos”. Fue una *violencia simbólica*, ejercida por la cultura dominante mediante la institución escolar. Esto es, un “reconocimiento práctico a través del cual los dominados constituyen, a menudo sin saberlo y, a veces, contra su voluntad, a su propia dominación” (Bourdieu 1999: 223-224). “Los dominados crean su propia dominación” cuando, por ejemplo, el propio

padre de familia recomienda al profesor el castigo de su hijo y que le enseñe en castellano, de lo contrario buscará otra escuela. Así, se instituye en el cuerpo una relación de dominación, y el indígena actuará en base a estos esquemas de percepción. Esto implica un fuerte trabajo en el *habitus* del dominado (somatizar estas prácticas en los *habitus* indígena), no sólo a través de la escuela.

Indica Bourdieu, refiriéndose a la dominación simbólica de una etnia, una cultura o una lengua; que “no se ejerce en la lógica de las puras conciencias cognitivas, sino en la oscuridad de las disposiciones del *habitus*, donde están inscritos los esquemas de percepción, evaluación y acción que fundamentan, más acá de las decisiones del conocimiento y de reconocimiento prácticos profundamente oscura para sí misma” (Téllez, 2002: 193). Estos actos de inferiorización, cambiaron su *habitus* del indígena; sus estructuras mentales, creando sentimientos de vergüenza; le hizo ver al indígena, a la cultura occidental como superior y de prestigio; y a soñar, en lo cultural, ser el “Otro”, el criollo-mestizo occidentalizado.

Asimismo, otro de los componentes de este proceso de desestructuración, tiene que ver con el trabajo en la formación de los reproductores pedagógicos, tarea también del Estado-nación que obedece a una política bien diseñada desde las estructuras dominantes. Al maestro se le da la responsabilidad de cambiar los estilos de vida de quienes pasen por su institución. Debe responder sobre el tipo de hombre o sociedad que el Estado desea formar; este tema se amplía en el siguiente punto.

2.8. La formación de preceptores indígenas o la consagración de soldados pedagógicos

La formación de los preceptores indígenas fue otra de las vías de optimización de la llamada “educación indígenal”. Ante al fracaso de las “escuelas ambulantes”, la clase gobernante en el poder ve la necesidad de contar con preceptores especializados para el área rural y fundan en Sopocachi, La Paz, la Escuela Normal de Preceptores de Indígenas, instalándose otras normales posteriormente (mencionados anteriormente). Aparte de enseñar los “rudimentos civilizatorios”, estas Escuelas Normales fracasaron

porque no estaban diseñados de acuerdo a criterios de la vida indígena¹⁹, cerrándose a los pocos años de su funcionamiento. Este hecho obligó al Estado crear Escuelas Normales ubicadas en áreas rurales. No por estar en área rural estas instituciones podían formar preceptores fuera del modelo diseñado desde el Estado, más al contrario, ellos fueron formados para reproducir de la mejor manera el *capital cultural* de la clase dominante. Es importante reiterar que ese *capital cultural* ajeno era visto por los indígenas en ese momento, como la mejor opción para la defensa de sus ayllus o tierras de comunidad. De ahí los sacrificios invalorable de los propios indígenas para impulsar este proceso, que comentamos más adelante.

Roberto Choque (1994: 15-16), historiador aymara, que dedicó, entre otros temas, a estudiar el proceso de la educación indigenal, nos habla de las primeras normales rurales de Umala²⁰, Sacaba²¹ y Puna²², bastante precarias y creadas seguramente con mucho entusiasmo para la gente de habla aymara y quechua. La Escuela Normal Rural de Umala, en cuatro años, tituló a más de treinta preceptores, de las cuales casi todos trabajaron en escuelas urbanas. El hecho curioso fue que sus promocionados no eran indígenas, y si algún indígena quería estudiar en esta normal, tenía que cambiar su nombre y apellido para simular su identidad.

Siguiendo a Choque, con relación a la Escuela Normal de Sacaba, en su primer año de funcionamiento (1917) tituló 16 preceptores. Tres de ellos prestaban sus servicios en la misma escuela, los otros doce estaban distribuidos en las distintas escuelas provinciales del Departamento de Cochabamba y uno actuaba como preceptor en el Instituto Americano de la ciudad de La Paz. Al igual que los promocionados en la Escuela Normal Rural de Umala, ninguno de ellos estaban consagrados a la tarea de “educar al indio” (*Ibíd.*: 18).

¹⁹ Los jóvenes indígenas reclutados de las comunidades originarias para recibir formación pedagógica, desaparecían por las noches para retornar a sus ayllus y estar en su medio natural. Este hecho obligó al Estado a trasladar estos Centros pedagógicos al mismo hábitat indígena.

²⁰ Fue fundada en 1915, ubicada en la región aymara del departamento de La Paz. Umala, refonemización de *uma jala*, término aymara, que significa “agua que corre o riachuelo”. Fue una pequeña población de plateros indígenas, estéril, sin agua potable, a 3.000 millas sobre el nivel marítimo, a 15 Km. de la línea férrea. (Cosío, 2002: 57).

²¹ Sacaba es uno de los valles del Departamento de Cochabamba.

²² Situada a 43 Km. de la capital de Potosí.

Como se puede advertir, estos Institutos Pedagógicos no garantizaban la educación del indígena de acuerdo a la política educativa indigenal, ¡porque no se admitía en la formación a los propios indígenas! El fracaso del primer Instituto creado en Sopocachi-La Paz, con el objeto de preparar indígenas, seguramente esto les indujo a crear nuevas experiencias, entre ellas la de Utama²³ (Axawiri) y la de Warist'a, esta última bajo el modelo del *ayllu*, experiencia que se trasladó a otros departamentos del país y a nivel internacional.

Entonces, ¿qué se podía esperar de los futuros maestros rurales, quienes estaban tentados abandonar sus funciones y trabajar en las ciudades o en capitales de provincia, pero no en los *ayllus* porque ignoraban los problemas del indígena? Además sentían aversión y menosprecio por la causa indígena. Por ese errado concepto de la superioridad de clase, el indio seguía siendo considerado “aún por los maestros indigenistas, como un ente digno del menosprecio y de la humillación de que es víctima” (*Ibíd.*: 20). Por eso, arrancar al indígena de su medio social significaba desconocer sus estructuras socio-políticas y económicas ancestrales sin importarles sus aspectos positivos (*Ibíd.*: 10).

De este modo, los preceptores indígenas formados en estos centros pedagógicos no tenían intenciones ni posibilidades de trabajar con sus hermanos indígenas, pues la escuela y la formación que había recibido en la Normal les convertían en personas “civilizadas”, en “ciudadanos bolivianos”, convencidos de que las prácticas de sus hermanos eran costumbres fetichistas, sin historia. Ya no era más “indígenas” respetuosos del *ayllu*, habían quebrado sus valores culturales y visión del mundo. Convertidos en otros individuos, debían reproducir aquellos valores y hábitos de la “gran civilización occidental moderna”, debía reproducir la lengua castellana, las normas de urbanidad y los buenos modales que analizaremos en el siguiente acápite.

²³Utama, denominativo aymara, que significa “la casa de todos”. Estaba ubicado en el ayllu Axawiri, en altiplano del departamento de La Paz.

2.9. ¿Entonces, qué significó la formación de preceptores indígenas?

Álvarez-Uría y Varela (1991), al referirse a la creación de la primera Escuela Normal en Madrid (1839), indican que los aprendices de maestros sufren un proceso intensivo de transformación y vigilancia, formación que debía estar acorde a la sociedad y cultura dominantes. Así el Estado espera que el maestro se integre en una política de control, para que inculque una idea de “patria” y “unidad política”. “Esta enseñanza rudimentaria para gente ruda e ignorante no tiene por finalidad facilitar el acceso a la cultura, sino inculcar estereotipos y valores en oposición abierta a las formas de vida de las clases populares” (*Ibíd.*: 36-37). Esto ratifica que la educación obedece al modelo de Estado que se vive en ese momento. Por eso, “la Normal hará del maestro un ser desclasado en perpetua aspiración de reclasamiento. Reclutados de estamentos sociales lo suficientemente elevados como para no sentirse pertenecientes a las clases populares..., los maestros, salvo excepciones, menospreciarán la cultura de las clases humildes...” (*Ibíd.*). Cuando se reclutan indígenas de estamentos sociales bajos, los Institutos Pedagógicos se encargan de transformarlos, inculcándoles el desprecio de su propia cultura y de su grupo étnico. Son transformados para reproducir de la mejor manera el *capital cultural* de la minoría dominante, aunque, como en el caso de Bolivia, los indígenas vean esa formación como la mejor opción para obtener ciudadanía y para asumir la defensa de sus *ayllus* o tierras de comunidad. De esta manera, el interés del Estado, la posición social del maestro, las estrategias de persuasión, hacen un tono armónico para modelar un nuevo tipo de individuo, acorde al modelo de Estado o de formación social vigente.

Lo que hace el Estado es seleccionar a los agentes de reproducción del *capital cultural* dominante. Este proceso se realiza en los Institutos Pedagógicos, mediante exámenes de admisión y otras pruebas de consagración a los más aptos. Como prueba de fidelidad el Estado otorga títulos, que son presentados como garantías de competencia (“certificados de competencia social”) (Bourdieu 1997: 36). De esta manera, el profesor al igual que el veredicto del juez, notario, ujier, oficial del Estado civil, tiene autoridad delegada por el Estado, quedando autorizados para imponer sus acciones, siendo inapelables. Así el

Estado ejerce un verdadero poder creador, casi divino, que delega a través de actos de consagración como las conmemoraciones o la canonización escolar. (*Ibíd.*:114).

Por eso, los Institutos Pedagógicos que funcionan tanto en las ciudades como en el campo, han sido creados conforme a la visión jerárquica de la sociedad y han jugado un rol determinante en el proceso de inculcación de la cultura dominante, mostrando la diferencia de los *habitus* de la clase dominante con los *habitus* “indios”, considerados como inferiores. Son instituciones que han sido creadas para llevar adelante las políticas de reenclasmiento de la clase social dominante. Es claro ejemplo, que los egresados de los Institutos Pedagógicos de la ciudad tienen que hacer experiencias en el campo (fuera de la ciudad). Las escuelas suburbanas son espacios para aprender de mejor manera las armas de inculcación. Como se puede ver, el docente formado para los centros urbanos tiene como tarea fortalecer la cultura criolla-mestiza occidental y los formados para el campo acelerar el proceso de la pérdida de la identidad cultural y crear una baja autoestima. Así, las primeras víctimas de esta *violencia simbólica* son los mismos profesores, que han aprendido a negar su propia cultura e imitar el *capital cultural* de la clase dominante como efecto de disciplinamiento sometido durante cuatro años a mecanismos de moldeamiento en las Escuelas Normales del Estado.

Hablar de interculturalidad, es una invitación para pensar en el futuro, en cómo cambiar la formación de los futuros docentes, análisis que se intenta hacer en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. DE LA EDUCACIÓN HOMOGENEIZANTE A UN ENFOQUE CULTURAL E INTERCULTURAL

Nosotros los aymara-Quichuwa, somos como la quinua y cañagua negra (germoplasma originaria guardada por la Pachamama¹) nadie así nomás nos puede hacer desaparecer, vivimos de la semilla y la sangre de la Pachamama y los Achachilas (deidades andinas) por eso, al convivir, conversando con ellos, nos emulamos de nuevas fuerzas y energías, sin molestar, invadir, ni ofender a nadie, ni otros pueblos” (Memoria comunitaria andina, desde tiempos inmemoriales, citado por Yampara, 2001: 27)

Después de haber establecido las formas de entender la cultura, hemos determinado el papel que juega la escuela en favor de la cultura dominante y en desmedro de las culturas nativas. Este capítulo pretende establecer cómo aparecen las reivindicaciones indígenas y con ellas el nuevo discurso étnico. En América Latina, las Nacionalidades y Pueblos Originarios demandan por el respeto a la diversidad cultural o la “pluriculturalidad” y “multiétnicidad”, como es el caso de Bolivia, para establecer respeto a las diferencias culturales y un verdadero diálogo intercultural. Se pretende hablar de la interculturalidad, como respuesta a los modelos de inclusión (asimilacionismo occidentalizador) que buscaron asimilar e integrar a los indígenas a la “civilización” y la “modernidad”. Es en este contexto que nacen los enfoques teóricos de la multiculturalidad y la interculturalidad que pretendemos desarrollar. Veremos luego, en ambos casos, cómo estos enfoques teóricos pueden ser aplicados dentro del discurso pedagógico cuando se quiere desarrollar una educación con enfoque cultural e intercultural. Recordemos que, en el caso boliviano, la interculturalidad, se inicia a discutir a partir de la reforma de la Constitución Política del Estado (CPE) y la promulgación de la Ley de la Reforma Educativa (en adelante LRE), ambas en 1994.

¹ Pachamama, se usa en el idioma aymara y quechua. Se considera como la fuerza tónica y sagrada que puebla el paisaje andino y es parte central, junto con los **Achachilas** del ciclo ritual en las comunidades andinas. Se le suele atribuir rasgos femeninos y una doble potencia, de fertilidad y reproducción, por un lado, y de rebeldía y destrucción, por otro. (Cf. Choque, et. al. 1994: 162).

3.1. La interculturalidad como respuesta a los modelos de inclusión (homogeneización)

Un dato importante es que actualmente, a nivel internacional, existe una fuerte y urgente tendencia para comprender las relaciones con el “Otro”. Aparentemente, los procesos de globalización que vivimos pueden abrir espacios para el contacto cultural y la creatividad. Sin embargo, siguen creándose nuevas formas de intolerancia, como:

“El racismo y la xenofobia, las guerras étnicas, el prejuicio y el estigma la segregación y la discriminación basadas en nacionalidad, raza, etnicidad, género, edad, clase, condición física, son fenómenos muy extendidos y llevan a niveles de violencia muy altos. Todos ellos constituyen casos de *no reconocer a los otros como seres humanos plenos, con los mismos derechos que los propios*. Son casos en que la diferencia genera intolerancia, odio, y la urgencia de aniquilar al otro. Sin embargo, esas mismas diferencias, puestas en un contexto de tolerancia y apertura, de responsabilidad y cuidado hacia el otro, ofrecen la oportunidad de explorar nuevos horizontes y de enriquecer las experiencias vitales" (Jelin 2001: 93-94).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un aporte importante a nivel mundial para el desarme espiritual, pero insuficiente en la práctica de los Estados nacionales. Sabemos que en este momento sigue violándose esta Declaración, con lo que pueden profundizarse más aún las “guerras étnicas”, poniendo así en peligro el reconocimiento del derecho a la diferencia.

En el caso latinoamericano, frente a la inferiorización y exclusión, las llamadas razas o pueblos “inferiores” se vieron obligados a tomar conciencia de su identidad étnica, fenómeno particularmente visible en las últimas décadas. Un resultado de este proceso, es que la mayoría de los países, en el plano legal, han comenzado a reconocerse como multiétnicos y pluriculturales, con igualdad de derechos para todos sus componentes. Estas demandas son alimentadas por los censos de población, que muestran la mayor visibilización local, regional, nacional e internacional; y que refuerzan el discurso de la identidad para ser reconocidos como sujetos reales (Cf. Bello y Rengel 2000: 14).

Sin embargo, para los Estados nacionales y los grupos de poder, hablar estadísticamente de la población indígena ha sido un argumento central para tratarlos como “minorías”, más allá, de si lo son en términos numéricos o no. Es así que, “la discriminación, o la implementación de políticas asimilacionistas bajo el argumento de la unidad y homogeneidad nacional han intentado ‘borrar’ a quienes sustentan y defienden una identidad propia, sean o no mayoría en términos de población” (*Ibid.*: 15). Como se puede advertir, la cantidad de la población indígena no es sinónimo de mayor o menor equidad. Los pueblos indígenas son excluidos y marginados sin considerar el porcentaje que representan en los contextos nacionales.

El caso de Bolivia (junto con Guatemala), es muy claro. Es uno de los países latinoamericanos con mayoría de población indígena. De acuerdo al censo realizado el año 2001, en el que se introduce la pregunta de autoidentificación en uno los 34 grupos indígenas u “originarios”. Los resultados fueron que el 62% de la población total del país se considera indígena (siendo los principales grupos los aymaras y quechuas con un 55.9%). Estos resultados dieron apertura a muchos debates. A partir de ahí se cuestiona, la legalidad de las democracias, liberales y neoliberales.

En este contexto surgen nuevos temas de debate, como la definición de ciudadanía dentro de los Estados-naciones, los derechos colectivos de la minoría y el multiculturalismo. Estos debates dan mayor visibilización a los grupos étnicos desde la década de los setenta y ochenta, intensificándose para algunos en los noventa, dependiendo de las circunstancias y el lugar. Aquí se hacen más explícitas las demandas de las organizaciones y movimientos indígenas, muchos de los cuales, son manifestaciones modernas de la larga historia de resistencia, influidas por los procesos internacionales como son los derechos colectivos de los pueblos indígenas, la autodeterminación y el territorio. Ante esto, en la mayoría de los Estados nacionales se habla como una posición reivindicativa que la escuela pueda tomar en cuenta al “Otro”, como parte integrante sin discriminación ni exclusión, como diferente. Se habla de la multiculturalidad, pluralidad cultural e interculturalidad, categorías conceptuales que merecen ser analizadas para comprender la educación dentro del enfoque culturalista.

3.1.1. Enfoque teórico sobre la multiculturalidad

En la actualidad es difícil hablar de Estados monoculturales. Las estimaciones que hace Kymlicka al respecto, es que “los 184 Estados independientes del mundo contienen más de 600 grupos de lenguas vivas y 5.000 grupos étnicos por ello son bien escasos los países cuyos ciudadanos comparten el mismo lenguaje o pertenecen al mismo grupo étnico-nacional” (1996: 13). Es por eso que las sociedades modernas tienen que hacer frente cada vez más a grupos “minoritarios” que exigen el reconocimiento de su identidad y la acomodación de sus diferencias culturales, algo que a menudo se denomina el reto del “multiculturalismo”.

El “multiculturalismo” abarca formas muy variadas de pluralismo cultural, donde cada una plantea sus propios retos. Kymlicka distingue dos modelos amplios de diversidad cultural: en el primer caso, la diversidad cultural surge de la incorporación de culturas, que previamente disfrutaban de autogobierno y estaban territorialmente concentradas a un “Estado mayor”, es el caso de las culturas nativas de Los Andes colonizados por los europeos. En el segundo caso, la diversidad cultural surge de la inmigración individual y familiar; las mismas que se acostumbran a unirse en asociaciones, con el propósito de integrarse en la nueva sociedad de la que forman parte y que se les acepte como miembros de pleno derecho. En este caso, al pretender obtener el reconocimiento de su identidad étnica, no pretenden convertirse en una nación separada y paralela de la sociedad que forman parte, sino modificar las instituciones y las leyes de dicha sociedad para que sean más permeables a las diferencias culturales (*Ibid.*: 25-26). Esta forma de entender el multiculturalismo viene de la vertiente occidental-europea.

Para el caso latinoamericano, la concepción multiculturalista es histórica y proviene del pensamiento de que las minorías étnicas eran asimilables a *la cultura* o sociedad nacional, imagen clásica que ya no es cierta. El discurso de la multiculturalidad o multiculturalismo surge, entonces, como efecto de los procesos de homogeneización o asimilación cultural que se da en los Estados nacionales de América Latina. Una nueva forma de tratar la pluralidad cultural, se da a partir de la década de los sesenta. Como

dice Tubino (2002: 60), el multiculturalismo “no es otra cosa sino un intento de abordar y resolver los problemas que generaron las políticas de la dignidad igualitaria”.

Desde la vertiente occidental-europea, dependiendo del tiempo y lugar, se han construido diferentes conceptos sobre el multiculturalismo. Para Leno de Espinoza “es la convivencia en un mismo espacio social de personas identificadas con culturas variadas bajo el principio del respeto a las identidades culturales” (Citado en Alvarado, 2002: 34). Para Juliano, en los Estados europeos diseñados para imponer un modelo particular de cultura entendida como *la cultura*, con el multiculturalismo se “pretendía abrir las vías teóricas para la construcción de una sociedad más dialogante y respetuosa” (1998: 130, citado por Molina).

Para Molina (2002: 147) la multicultural, se define como “una situación de coexistencia de diversas culturas en un mismo ámbito territorial, sociopolítico y educativo”. Y para Catherine Walsh, la *multiculturalidad* es:

“...un término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su uso mayormente se da en los contextos de países occidentales como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes...; o como en Europa, donde la inmigración se ha ampliado recientemente” (2001: 5).

En ese contexto, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir una separación o segregación entre culturas demarcadas y cerradas entre sí mismas, sin aspecto relacional. Sánchez-Parga, entendiendo al discurso multiculturalista como resultado del fracaso de las políticas de asimilación, indica que “la práctica multiculturalista ha consistido en una fragmentación de la sociedad en comunidades cerradas en sí mismas e incomunicadas entre sí, y únicamente relacionadas por el mercado o la guerra (étnica, religiosa, de clase, de sexo o racial)” (1997: 117).

A partir de la década de los setenta, surge una nueva forma de tratar la pluralidad cultural, entendiendo al multiculturalismo como: la convivencia en un mismo espacio

social (ámbito territorial) de individuos con culturas variadas y bajo el principio de respeto. El multiculturalismo latinoamericano, a diferencia del europeo que han alcanzado un alto grado de integración y de homogeneización interna, es antipluralista porque rechaza el reconocimiento recíproco y privilegia la separación sobre la integración. Pero sabemos que las circunstancias y las realidades son distintas.

Es así, que para el contexto latinoamericano, el multiculturalismo se expresa como un simple pluralismo cultural: acepta la existencia de varias culturas encerradas en sí mismas, en un mismo espacio territorial definido y que estas culturas se toleren sin que esto signifique dinámica relacional. Al reducirlo a lo cultural y obviar las dimensiones sociales y políticas (de relaciones internas de poder, por ejemplo), este tipo de multiculturalismo sigue siendo etnocéntrico y de “discriminación implícita”. Desde la perspectiva de los denominados “grupos minoritarios” o “minorías étnicas” esto no es un avance significativo, porque se sigue buscando, de manera muy sutil, asimilarlos a la cultura nacional dominante.

Sin embargo, es innegable, que la multiculturalidad entendida en un proceso social que integre pero no se reduzca al culturalismo, es un aporte que nos permitiría sentar las bases de la interculturalidad, siguiendo el caso latinoamericano. Nos adscribimos al análisis que hace Catherine Walsh de la interculturalidad, considerando que emerge como paradigma y proyecto social, político y epistemológico, resultado y logro al mismo tiempo del movimiento indígena y de la estrategia neoliberal-multiculturalista (Walsh: 2002); apostando, en este sentido, a que la vertiente indígena sea la que la consolide y le de verdadero contenido liberador.

➤ **La educación en el enfoque multicultural**

Ya hemos visto que el sistema escolar, hasta antes de la implementación del enfoque multiculturalista, reproducían las políticas de asimilación y homogeneización cultural, deteriorando la identidad cultural y étnica de los indígenas (en Europa la de los grupos inmigrantes o nacionalidades marginadas), formando una cultura homogénea y leal al Estado-nación y negando toda diversidad cultural.

Para McCarthy, la educación multicultural “surgió en Estados Unidos, en parte, como una respuesta minoritaria al fracaso de los programas de educación compensatoria fomentados por los administradores Kennedy y Johnson en los años sesenta” (1999: 221). Ello significa, dar mayor valor al pluralismo cultural y que éste debe ser incluido en el currículo escolar (programas), para preservar la diversidad cultural, en particular la lengua y la identidad de los grupos minoritarios.

El modelo de educación asimilacionista, en cuanto a cohesión social y promoción de las minorías, dio “paso a enfoques de progresiva valoración del pluralismo cultural. Así, se propició la paulatina incorporación en el currículo escolar de elementos de las diferentes culturas...” (Lluch y Salinas 1996: 32-33). Esta perspectiva multiculturalista sin duda es un avance. Por una parte, implica el cuestionamiento del objetivo uniformizador del anterior enfoque y luego sugiere una revalorización del pluralismo cultural de los diferentes grupos étnicos o nacionalidades (*Ibíd.*).

Por su parte Juliano sostiene que las teorías multiculturalistas presuponen la validez de las culturas de las minorías y su aceptación por parte de las instituciones educativas y la sociedad global. También en este caso hay dos posibilidades: “aceptar la diversidad, incluyéndola en actividades escolares específicas...” y “abrir los programas a los logros de las otras culturas..., en las que se aprecie la diferencia como un elemento positivo para cada una de las culturas en contacto” (1993: 43).

Así, el multiculturalismo en el terreno educativo representa una problemática muy actual y presenta una serie de cuestionamientos y debates. Aquí es importante anotar la diferencia que hace Albó: En Europa lo más moderno es hablar de multicultural y en Latinoamérica (como Bolivia) es un avance hablar de interculturalidad. Este manejo distinto de los discursos la multiculturalidad y la interculturalidad, amerita otro estudio. Pero nos quedamos en que el enfoque multiculturalista, en educación, corresponde a la vertiente occidental-europea, que no apunta hacia el verdadero diálogo intercultural que veremos a continuación, desde la vertiente latinoamericana.

3.1.2. Enfoque teórico sobre la interculturalidad desde la vertiente latinoamericana

En América Latina el tema de la interculturalidad está estrechamente relacionado con la problemática indígena (apunta a solucionar su colonialidad interna). La noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural, emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas y se originan a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas (López 2001). Este nacimiento se da como respuesta a la aún irresuelta problemática indígena y a la emergencia desde hace no más de veinte años de un nuevo actor social en el escenario sociopolítico latinoamericano: un movimiento indígena, primero nacional y, luego, regional, que removió la conciencia de las sociedades latinoamericanas en unos países más que en otros. Hasta entonces, se pensaba que este problema había sido resuelto; sin embargo, de manera muy sutil, había sido encubierta por la tradición homogeneizante, asimilacionista de las culturas nativas a la cultura Nacional. En este contexto, ahora la interculturalidad nace como alternativa para los pueblos indígenas para reafirmar su identidad cultural.

Antes de exponer de manera conceptual las diferentes perspectivas sobre el tema de la interculturalidad, es importante diferenciar dos aspectos. Por un lado, la interculturalidad como “paradigma” o “propuesta ético-política” y por otro, como “estado de cosas” y/o “concepto descriptivo”. En el primer caso (como paradigma o propuesta política), la interculturalidad significa:

“un proceso dinámico que apunta a la instauración de relaciones democráticas, a la apertura total y a la igualdad de condiciones entre actores de una sociedad. Una condición para acercarnos a ese ideal es la descentralización de los poderes y la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos sociales. En otros términos, se hace necesario construir un proyecto social participativo que genere relaciones sociales basadas en la convivencia social y la equidad económica, lo cual implica el cumplimiento efectivo de los derechos humanos y políticos consignados en la legislación nacional e internacional” (Godenzzi, 1997: 20-21).

La interculturalidad como *propuesta ético-política* (como deber-ser posible, como utopía realizable), busca resolver los problemas que generaron la “discriminación

positiva” y la “acción afirmativa”. Esta propuesta, ha sido elaborada preferentemente en América Latina y en algunos países europeos. En el caso latinoamericano, ya adelantamos, surge dentro de la problemática y de los últimos planteamientos de la educación bilingüe de los pueblos indígenas. En Europa los planteamientos interculturales se han esbozado a partir de la problemática cultural y social que originan los flujos migratorios (Tubino, 2002: 73).

Como estado de cosas, la interculturalidad implica “la existencia de relaciones asimétricas entre los diversos grupos y poblaciones, en todos los dominios: económico, social, político, lingüístico y cultural. Esto genera una situación de conflicto cuyos efectos son la intolerancia, la marginación, la discriminación social, la dominación ideológica, la usurpación de derechos (lengua, tierras, educación, servicios) y la desigualdad económica, susceptibles de expresarse, por ejemplo, en las relaciones de mercado” (Godenzzi 1997: 21). Para Tubino (como concepto descriptivo), “se refiere a las diversas formas de relación entre las culturas que encontramos de hecho en la vida social. La aculturación, el mestizaje, el sincretismo, la hibridación y la diglosia cultural son algunos de los conceptos descriptivos que se han inventado para describir la complejidad de las relaciones interculturales” (2002: 73).

Para Juan Carlos Godenzzi, “la noción de *interculturalidad* es controvertida”, pues la compleja realidad de la cual intenta dar cuenta, es un campo de batalla en el que se confrontan grupos sociales y etnoculturales muy diversos, influyéndose entre ellos por recíprocos intercambios. Estos intercambios se dan desde diferentes posiciones donde unos grupos resultan ser hegemónicos, generándose situaciones de opresión, exclusión o discriminación que, con frecuencia, conducen al debilitamiento o la eliminación de algunas de las poblaciones, fomentándose de esta manera la agresión cultural y la negación del derecho de los grupos marginados (1997: 19-21):

“Es un proceso dinámico de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones sociales asimétricas, busca construir relaciones dialógicas y más justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del conocimiento de la diversidad. Esta noción de interculturalidad abarca la sociedad global en su conjunto y nos ayuda a superar dicotomías en

especial la que se da entre lo *indígena vs. no indígena*” (Godenzzi, 1997: 29).

Aproximándose más al contexto de los países de la región andina, indica:

“la relación entre una cultura indígena y la llamada ‘cultura occidental’. Esto quiere decir que, desde su inicio, se da una situación desigual, conflictiva y asimétrica en términos de poder. De esto se desprende que para que se de una efectiva interrelación cultural se debe como condición previa y permanente, devolver su dignidad a la cultura andina, reconociendo la validez de sus aportes en el campo del conocimiento y las prácticas en general; igualmente sistematizar dichos aportes e incorporarlos a la escuela y la vida social” (Godenzzi 1994: 172, citado por el mismo autor en 1996: 14-15)

Por su parte, para Catherine Walsh, este planteamiento no parte de la heterogeneidad de la población y la emergente visibilidad de los pueblos indígenas, más bien:

“es central a la *diferencia colonial* que ha relegado y subalternizado a estos pueblos, sus prácticas y conocimientos demarcando, así, la relación entre localizaciones geo-históricas / culturales y la epistemología moderna: la diferenciación entre saberes locales-folclóricos, no-académicos y la universidad epistémica de la modernidad (Mignolo 2000^a). Son estas relaciones de subalternidad y colonialidad que la interculturalidad, como paradigma y proyecto, pretende estallar” (2002: 118).

En este entendido, la diferencia étnico-cultural parte de la condición colonial y se construye en ella, al construir un sistema de clasificación e identificación social basado en la supuesta superioridad blanca.

Por tanto, si entendemos el significado de la interculturalidad como construcción a partir de la *colonialidad del poder*, entonces necesariamente implica un proceso de desubalternización y descolonización. En la práctica, estos procesos, están dirigidos a fortalecer lo propio (identidad cultural), frente a la violencia simbólica y estructural, se busca un trato en condiciones de simetría (Walsh 2002: 124). En este entendido, la interculturalidad, es distinta, con relación a la multiculturalidad y la pluriculturalidad (conceptualizada desde la vertiente occidental-europea), porque se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y pretende desarrollar la interacción

entre personas, conocimiento y prácticas culturalmente diferentes. Una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas y políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “Otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia – la capacidad de actuar–. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugiere (Walsh 2001: 6).

En este sentido, para Abdallah-Preteceille (1985), “el objetivo de un enfoque intercultural no es identificar el “otro” encerrándolo en una red de significaciones, ni tampoco establecer una comparación sobre la base de una escala etnocentrada. Metodológicamente el acento debe ponerse más bien sobre las relaciones que el “yo” (individual y colectivo) mantiene con el “otro” y no tanto sobre el “otro” propiamente dichos” (citado en Sánchez-Parga, 1997: 118). Sin embargo, “lo nuestro” sigue teniendo tintes etnocéntricas, porque la interculturalidad se mantiene sobre el “Otro”.

Para Sánchez-Parga, “el término de **intercultural** significa la idea de inter-relación, de comunicaciones e intercambios entre culturas diferentes. Ahora bien lo ‘intercultural’ no es solamente la entrada en relación de dos realidades independientes y relativamente dadas y fijas, sino que es el mismo fenómeno de interacción por el cual tales realidades, las culturas, se constituyen y se diferencian en cuanto que comunican entre ellas” (1997: 117). En tal sentido, los grupos sociales no existen jamás de manera totalmente aislada, sino que mantienen siempre relaciones con otros grupos, de ahí, la dinamicidad de la cultura y *lo intercultural es constitutivo de lo cultural*.

La interculturalidad es también inseparable de cuestiones de identidad, porque relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere de un autoconocimiento de sí mismo (Walsh 2001: 7). Como señala Sánchez-Parga “el concepto de **identidad cultural** ha permitido explicar la naturaleza intercultural de toda cultura en su misma constitución, ya que toda identidad como toda cultura son inseparables de una relación a la alteridad y por consiguiente a la comunicación entre ellas” (1997: 117).

Para Virgilio Alvarado (2002: 36), el reto de la interculturalidad, como forma de convivencia entre los pueblos es “el” desafío de los noventa. Ello se expresa en el hecho de que casi todas las últimas guerras de la humanidad han asumido tintes culturales. En base a las ideas de Hopenhayn, el diálogo intercultural, a su vez es algo más que tolerancia positiva o comprensiva. Es la “autorecreación propia en la interacción con ese otro”. El diálogo intercultural es la “autorecreación transcultural: regresar a nosotros después de habitar las miradas de otros” (Tubino, 2002: 74). En el multiculturalismo la palabra clave es *tolerancia*, en la interculturalidad “la palabra clave es **diálogo**. La interculturalidad reasume en parte el multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto mutuo y condiciones de igualdad entre los que dialogan” (Etxeberria 2001: 18, citado en Tubino, 2002: 74).

Después de haber visto, las variadas posiciones sobre el tema de la interculturalidad, podemos llegar a la siguiente conclusión: la interculturalidad, a nivel de América Latina tiene que ver con la colonialidad del poder. Como problemática del indígena apunta a solucionar la colonialidad interna que se ha vivido y se vive en la actualidad. Vale decir, que el discurso sobre la interculturalidad se origina a partir del análisis de las relaciones entre una “cultura indígena” y la llamada “cultura occidental” (no indígena), como efecto de un nuevo actor social, en el escenario sociopolítico latinoamericano, que desnuda cada vez más la asimetría encubierta, como en este momento se vive en Bolivia.

De este modo, interculturalidad a diferencia de la multiculturalidad, se refiere a diversas formas y complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, que se puede desarrollar a partir de una interacción *entre* personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes; donde se reconozcan las asimetrías sociales, económicas y políticas y de poder. Pero no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, como plantea el liberalismo democrático. Su objetivo, no es identificar al “otro” encerándolo, ni hacer comparaciones desde una posición etnocéntrica, como pasa en la actualidad. Al contrario, el término de interculturalidad, implica la idea de inter-relación entre culturas diferentes, de grupos sociales y etnoculturales diversos que interactúan;

donde los intercambios se den de diferentes posiciones para no generar el debilitamiento o eliminación de alguna de ellas. Es la interacción cultural la que la hace dinámica. Además, para que se dé una efectiva interrelación cultural, se debe devolver su dignidad a la cultura afectada, reconociendo la validez de sus aportes en el campo del conocimiento y las prácticas en general.

Como proyecto político, construir una sociedad intercultural significa establecer un diálogo entre culturas. A más de una simple tolerancia positiva o comprensiva, es la “autorecreación y autovaloración propia”. De esta manera está ligada a una identidad cultural. Asimismo, el diálogo intercultural es la “autorecreación transcultural”, esto significa, retornar después de compartir otras experiencias.

Finalmente, la interculturalidad debe apuntar más bien hacia la creación de sociedades más igualitarias, capaces de controlar los conflictos sociales mediante el diálogo de las diferencias culturales.

➤ **La educación en el enfoque intercultural**

Ya expusimos cómo la escuela reproduce el capital cultural de la clase dominante y transmite *la cultura* nacional como legítima. En el contexto latinoamericano, durante todo el periodo republicano, las instituciones escolares han fortalecido la *colonialidad del poder y del saber*, a través del ejercicio de la *violencia física y simbólica*. Estas instituciones monoculturales, como aparatos del Estado, han sido espacios de asimilación, integración y homogeneización, transmitiendo una imagen desvalorizada de dichas culturas al excluir su lengua y conocimientos del currículum y los contenidos escolares (Montoya 1990; Trapnell 1991, citado en Ames, 2002: 343). Ello muestra que la escuela no es el espacio para afirmar la identidad cultural de los subyugados, sino más bien el medio para construir la imagen propuesta por el grupo dominante.

Frente a la pérdida de la identidad étnica y cultural, los indígenas, empezaron a reivindicar este derecho, obligando a los Estados nacionales a implementar programas compensatorios, lo que se llamó “discriminación positiva”, pero que no fueron suficientes, dando origen a conflictos étnico-culturales, como dan testimonio los

grandes levantamientos indígenas, en algunos países más visible que en otros. Estas acciones obligaron a los gobernantes a reconocer en sus mismas Constituciones, la identidad étnica, cultural, lingüística y de territorio. En el *sistema educativo*, se implementan en la mayoría de los países, reformas educativas, iniciando con el respeto de la lengua (enseñanza en lengua originaria) y luego se plantea la educación intercultural, donde la escuela da apertura a las experiencias culturales distintas, es decir, el respeto al “Otro”. Como expresan Bello y Rengel (2000: 2) “en contraste con las posturas asimilacionistas han surgido en los últimos años un conjunto nuevo de estrategias para abordar la educación en poblaciones indígenas. Se trata de experiencias basadas en los principios de la interculturalidad y el bilingüismo”.

Al iniciar un nuevo enfoque, en América Latina, la mayor preocupación ha estado enfocada al factor lingüístico y no así al cultural, incorporando esta última en sus manifestaciones más externas como el vestido y la apariencia de las ilustraciones de los textos escolares (Ames, 2002: 361-363). En la actualidad está presente esta preocupación por falta de mayor comprensión del enfoque intercultural.

Como anticipamos, la construcción de un nuevo discurso sobre la interculturalidad es producto de la colonialidad del poder y del saber. A esto obedecía la institución escolar de modelo asimilacionista; ahora se pretende reemplazar por un modelo intercultural. De este modo, mostramos algunas conceptualizaciones sobre educación intercultural, por supuesto desde diversas perspectivas.

Desde la concepción de Fidel Molina, la educación intercultural, se basa en la apertura de la escuela y las experiencias culturales distintas, en la *escuela de todos* tienen derecho a participar todas las personas. La educación intercultural ha de ser una educación en la solidaridad e igualdad (más allá de una *tolerancia* y una *comprensión* paternalista). Asimismo, la educación intercultural aboga por el diálogo y la comunicación y, lejos de un posicionamiento estático multicultural, pretende proponer alternativas que ayuden en esta dinámica de relación (2002: 165).

Para Madeleine Zúñiga y Juan Ansión, la interculturalidad en educación es una propuesta educativa que intencionalmente definirá sus principios y objetivos y planificará sus acciones con miras a plasmar ese principio. Por tanto, es un modelo educativo en construcción que demanda una concepción de la educación como proceso esencialmente vivencial y una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, étnica y lingüística, en la conciencia y reflexión críticas, y en la participación e interacción. (1997:37).

Para cambiar las desigualdades sociales, culturales, económicas y políticas, el sistema educativo no es la única institución social que pueda promover la interculturalidad en todas las instancias, pero es uno de los espacios más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad. En esta dinámica, para Catherine Walsh, “incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias...” (2001: 11). Esto quiere decir, en palabras de Haro y Vélez (1997: 302-303):

“Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros –saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes:..., sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto... Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos:...” (citado en Walsh 2001:11-12).

Desde esta perspectiva, los conocimientos que se comparten y se construyen dentro de la escuela, no pueden ser simplemente caracterizados como ancestrales / tradicionales o subalternos porque “no están congelados en un pasado utópico-ideal”, sino que se construyen en el presente, a partir de interpretaciones y reinenciones de una memoria histórica ubicada en subjetividades, espacios y lugares que se encuentran su sentido en la actualidad. Proceden de la articulación, relación y negociación de varias formas

heterogéneas y plurales de pensar-saber. Por ello, requieren de una *interculturalización epistémica* que relacione conocimientos *desde* la posicionalidad y lugar donde se encuentren los saberes. (Walsh, 2002: 134-136).

En tal sentido, la interculturalidad se concibe como práctica contrahegemónica, enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, evidenciando de esta manera la existencia de una diferencia no sólo cultural y colonial sino *epistémica*. Esto quiere decir, que la escuela ya no debe reproducir las relaciones de poder existentes en la sociedad. Tampoco se trata de inventar un espacio de saber reservado para los indígenas. Esto representa la construcción de nuevos marcos epistemológicos que incorporen, negocien e ‘interculturalicen’ ambos conocimientos, el indígena y el occidentalizado (y sus bases tanto teóricas como experienciales), considerando siempre fundamentales la colonialidad y la occidentalización a las que han estado sometidos” (*Ibid.*: 135-137).

Para Juan Carlos Godenzzi, cuando se discute la interculturalidad en el ámbito educativo de la escuela y la alfabetización, se vuelve a actualizar las confrontaciones culturales. La noción de educación intercultural “se la entiende de diversos modos y sustenta también diferentes procesos y prácticas concretas. De ahí que los especialistas y los docentes implicados en proyectos educativos interculturales bilingües suelen tener la sensación de que tal concepto resulta difícil de asir, de explicar y, muchas veces, de volverlo operativo” (1997: 19). Además, de que la interculturalidad:

“alcanza a los contenidos, pero no se limita a ellos. La interculturalidad atraviesa entera y transversalmente toda la actividad pedagógica. Impregna las actitudes personales, los contenidos curriculares, los materiales educativos y los medios de comunicación. De ese modo el currículo, por ejemplo, ya no se desarrolla sólo a nivel técnico o de gobierno, sino que tiene en cuenta también a los otros agentes de la educación. Así, la escuela se convierte en lugar de encuentro; llega a ser un mediador intercultural” (Godenzzi 1997: 27).

Por tanto, para Godenzzi, lo intercultural debe convertirse en un principio básico de una propuesta pedagógica para todos; no sólo para los grupos indígenas, sino para la sociedad en su conjunto (1997: 28). En tal sentido, interculturalidad, “significa que a partir del reconocimiento de la propia realidad y de la propia identidad, se tenga la posibilidad de conocer otras culturas, para de esta manera enriquecer lo propio” (Godenzzi 1997: 36).

Para concretizar el significado de la *educación intercultural*, seleccionamos el segundo concepto, de los tres expuestos por Godenzzi, porque consideramos que se aproxima más al contexto de la educación boliviana:

“Es aquella alternativa educativa que asume las relaciones asimétricas que se dan en la sociedad y las repercusiones que éstas tienen en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores educativos, así como en la subordinación de sistemas de conocimientos y de valores a un sistema hegemónico. A partir de tal posición la educación intercultural aspira a la construcción de relaciones equitativas entre los actores sociales. Para ello exige la articulación entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores, así como facilitar en el educando el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los diferentes sistemas sociales y de las relaciones asimétricas que existen entre ellos” (Godenzzi, 1997: 29-30).

Condensamos, pues, que la educación intercultural o la interculturalidad en la educación, es una “propuesta” o “modelo educativo” en construcción, que intencionalmente incluye la interculturalidad como elemento o principio básico del sistema educativo, asumiendo las relaciones asimétricas que se dan en la sociedad. Desde esa posición, aspira a la construcción de relaciones equitativas entre todas las culturas implicadas en el proceso educativo, sin jerarquizar determinados tipos de conocimientos sobre otros. Para ello exige la articulación entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores para enriquecer lo propio. Además, debe tener presente que no solamente alcanza los contenidos, sino que, atraviesa entera y transversalmente toda la actividad pedagógica (actitudes, contenidos, materiales, medios, etc.).

3.2. La interculturalidad en el discurso académico boliviano

Desde la perspectiva boliviana, el discurso intercultural tiene dos vertientes: la posición criollo-mestiza (*bolivianos occidentales*) y la de los intelectuales indígenas.

3.2.1. Desde la posición criollo-mestiza

Javier Medina²

Para Medina, “la interculturalidad no tiene nada que ver con ‘actitudes’ y ‘respeto por el otro’. Actitud y respeto son condiciones *a priori* de posibilidad, básicos en cualquier sistema de comunicación interhumano. Interculturalidad tiene que ver con pensamiento, con universos simbólicos diferentes y contrapuesto que dialogan entre sí” (2000: 140). Además, interculturalidad, no tiene nada que ver con “mestizaje” y “culturas híbridas”, pues una civilización no es un producto de la mezcla de sangre sino de un nuevo orden simbólico compuesto a partir de las anteriores escuelas de pensamiento (2000: 142). Asimismo, Medina parte de los que él llama el “divorcio de las aguas” civilizatorias:

“desde el punto de vista cognitivo, es decir, desde los conceptos fundamentales con los que los occidentales nos hemos pensado a nosotros mismos y a los otros. Terminan, así mismo, para la Indianidad 500 años de sometimiento colonial. Lo olvidado: lo reprimido, regresa; no desapareció, como en algún momento creyó la cristiandad. La tarea de los pensadores del siglo XXI será pensar lo reprimido como lo opuesto complementario de la unilateralidad que nos construyó hegemónicamente. Como dice Simón Yampara, habrá que considerar a la Bolivia occidental como ‘una parcialidad’ y a la Bolivia amerindia como ‘otra parcialidad’ y buscar el tinku [encuentro] y el taypi [centro] como un ‘Nuevo Orden social de Armonía’” (2000: 143).

Para Medina, el discurso intercultural que se maneja en Bolivia es política oficial del Estado Boliviano, sin antecedentes que hayan borrado el “*apartheid* colonial”, fuente de su “inautenticidad ontológica” y de su inviabilidad política como país y como Estado.

² Medina, él mismo se considera *boliviano occidental*. Las referencias bibliográficas pueden confrontarse en su libro *Diálogo de sordos: occidente e indianidad*, editado en La Paz: CEBIAE, 2000. También se puede confrontar en otro artículo “Principales elementos conceptuales sobre educación intercultural y bilingüe: perspectivas y propuestas”; en *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia: balance y perspectiva*, La Paz: CEBIAE, 2000 (pp. 69-86).

Este discurso no quiere hablar de referencias políticas, económicas, sociales, culturales y simbólicas, si no las calla y se queda en la “anécdota folklórica”, no quiere discutir cognitivamente la polaridad (2000: 143). En estas condiciones no hay una posibilidad política de la interculturalidad, porque, donde hay una sociedad de *apartheids* internos no puede tener identidad, por lo tanto no es viable. Sugiere que una manera de resolver el problema de la identidad y viabilidad de Bolivia es, justamente, la *interculturalidad*: pues el poderse manejar en distintos registros culturales, permite ampliar las posibilidades de dar respuesta y soluciones a (estos) problemas. (200: 342).

Para hacer un verdadero diálogo intercultural, Medina plantea crear una culturas de paz y equilibrio, donde el cristianismo deba proclamar y practicar abiertamente, “en el púlpito y la escuela, que ella no es el único camino, ni la única verdad, ni la única vida. Para él, no es honesto intelectual y éticamente buscarle rostros indios al Dios judeo-cristiano; es proseguir refinadamente la extirpación de idolatrías del siglo XVI por otros medios y, quizás, más perversos.” (2000: 50). El diálogo intercultural, debe partir de la capacidad de pensar los pensamientos del Otro. Enseñar a conocer, oír y respetar al otro, nos regalará de *yapa* una identidad, pues esta siempre es el resultado de un encuentro interpersonal. (2000: 46)

Entonces, no es suficiente cantar pluri-multi. Lo que hasta ahora se ha hecho en Bolivia bajo este discurso es un simulacro y una gran “estafa intelectual”. Debemos “tener la lucidez de reconocer que, por razones lógicas que, luego, se convierten en psicológicas, éticas, políticas, teológicas, militares, etcétera, nos es imposible aceptar al otro en su alteridad ‘concreta’. La vigencia de un “disco duro” de los principios antedichos obstaculiza la construcción de un puente desde Occidente hacia la Indianidad” (200: 283). Los bolivianos deben volver a sus raíces para “retrenzar la interculturalidad”, que es la única esperanza para enterrar dignamente y, luego hacer el duelo correspondiente a esa pasión inútil que es la Bolivia de hoy. (2000: 284).

Es posible que para Medina, el siguiente concepto sintetice lo que es la interculturalidad: *Interculturalidad tiene que ver con pensamiento, con universos simbólicos diferentes y contrapuesto que dialogan entere sí, después de haber borrado*

el “apartheid colonial” y haber vuelto a las raíces (identidad) para “retrenzar la interculturalidad”. Entonces, significa el poderse manejar en distintos registros culturales, partiendo de la capacidad de pensar los pensamientos del Otro.

Xavier Albó³

Es uno de los que mejor conoce el tema de la interculturalidad. Albó parte de un análisis sociolingüístico para explicar este tema. Para él, está claro que la lengua es uno de los componentes de la cultura y la interculturalidad es un mundo mucho más amplio y complejo. La interculturalidad es un término que ha sido incorporado en la discusión a partir de los 80 y utilizado con más frecuencia, pero ni se define ni se analiza sus diversas facetas. Su concepto sigue siendo la gran incógnita (2000: 73).

Para Albó: “la interculturalidad se refiere sobre todo a las *actitudes y relaciones* de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales” (2000: 84, énfasis nuestro). Además, en toda esta perspectiva es central la relación con “otros”, es decir con alguien “distinto”. Entonces, la interculturalidad convoca el concepto de “alteridad”.

Albó distingue dos tipos básicos de interculturalidad: *negativa* y *positiva*. La primera, “que contiene cierta gradación: de la destrucción del otro, a subyugarlo, hacerlo dependiente, pasando por prescindir del otro, hasta marcar una distancia tipo apartheid”. La segunda, connota también cierta gradación: de una actitud y relaciones de simple tolerancia a un mutuo entendimiento e intercambio entre diferentes. Además, entre ambas puede haber cierta combinación dando lugar a otras categorías complementarias como: Micro-interculturalidad (entre individuos o grupos chicos) y Macro-interculturalidad (entre grupos e instituciones de alcance nacional e internacional). (2000: 85-86).

³ Albó, desde su perspectiva, es una de las personas que más ha trabajado sobre el tema. En su libro *Iguals aunque diferentes*, editado por UNICEF-CIPCA, La Paz, 2000. Condensa toda su experiencia sobre interculturalidad, para nuestro resumen tomamos el Capítulo cuatro (pp. 59-100).

Luego habla de un proceso “hacia un ideal intercultural”, donde plantea como “estrategia intercultural” pasar de una interculturalidad negativa a otra positiva. Y formula en términos de objetivo: “el ideal intercultural es desarrollar al máximo la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí de manera positiva y creativa” (2000: 87). Explica que este ideal intercultural, más que una simple tolerancia, consiste en “aguantar” al otro para convivir (actitud pluralista). Pero la verdadera meta de la interculturalidad, genera un verdadero enriquecimiento mutuo entre los distintos, sin pérdida de la identidad cultural. Además, no se da un mestizaje cultural, donde se cofundan las anteriores identidades, pero cada grupo se enriquece con el aporte de los demás, manteniendo la identidad diferenciada a través de los componentes simbólicos de la cultura (2000: 87-88).

También habla de “lo personal y lo estructural en la interculturalidad”, se refiere a un complemento personal y social. En lo personal, la interculturalidad pasa más por las *actitudes interpersonales*, que por el conocimiento compartido; porque “los sujetos primarios de la interculturalidad no son las culturas o ni siquiera el conocimiento..., sino las personas mismas”. Por eso, el ser bilingüe como el ser bicultural o pluricultural no significa ser intercultural, aunque significa una gran ayuda para ser intercultural. Hay que avanzar hacia *estructuras e instituciones sociales con enfoque intercultural positivo* para facilitar esta forma de relacionamiento creativo en cualquier contexto (2000: 88-90).

El autor analiza dos polos básicos: “identidad y alteridad”. Para que exista una relación de interculturalidad, se necesita como mínimo dos polos o referentes: un yo (nosotros) y el otro como diferente. Para que esta relación sea positiva, tiene que haber en ambas vertientes, un reconocimiento de la *propia identidad* y el reconocimiento de la *alteridad*. El primero se refiere a echar raíces hacia adentro (reconocimiento y aceptación del propio grupo cultural), punto de partida para cualquier relación de interculturalidad positiva. El segundo polo (la alteridad) es hacia fuera, es la actitud de apertura, respeto y acogida hacia los otros, que son distintos hasta desconocidos. “Distinto” porque ahí está la esencia de la alteridad: no se acepta sólo por ser “mejor” ni se lo rechaza por ser “peor”. Si uno de estos dos polos falla, no podemos hablar de

interculturalidad positiva, sino de fundamentalismos, alineación o “etnocidio cultural”. (2000: 90-92).

Frente a los dos polos básicos de la interculturalidad, Albó propone dos perspectivas de análisis: *desde abajo hacia arriba* y *desde arriba hacia abajo*. En el primer caso, las *culturas subordinadas*, tienen dificultad de aceptar su propia identidad cultural como producto de las humillaciones y el desprecio que ejerce los de arriba. Sienten necesidad de tener los rasgos de la cultura dominante, hasta llegan a identificarse (camuflarse) con esta cultura, piensan que el camino de su progreso está en asemejarse a su opresor (baja autoestima). En este entendido no podemos hablar de “alteridad”, su interculturalidad es negativa, porque lleva al debilitamiento y posterior desaparición como grupo cultural o puede llevar a una actitud de rebeldía (resentimiento agresivo). En el segundo caso la *cultura dominante* no tiene problemas en la autoidentificación cultural, a lo mejor busca asimilarse a la cultura de otros países, pero no aceptan a los grupos y culturas subordinadas, pueden despreciarlas o ignorarlas. O se sienten salvadores y protectores, proponiendo como única vía de liberación para los de “abajo” su plena asimilación a la cultura dominante. Su acercamiento se debe a curiosidad intelectual o intentos sutiles y refinados para seguir reproduciendo la situación de discriminación cultural, que fue característica desde la época colonial. También sucede que personas procedentes de una cultura oprimida, por su ascenso social o “civilizatorio” puedan alienarse y rechazar con dureza a sus propios hermanos de etnia. En este análisis el principal obstáculo para un enfoque intercultural es la estructura general de poder. “Ni los regímenes socialistas pueden mejorar las relaciones interculturales”. (2000: 93-97).

En el texto que analizamos Albó propone “cuatro polos, cuatro actitudes” para fortalecer un proceso de interculturalidad positiva, siguiendo la secuencia de un brindis “arriba, abajo, al centro y adentro”

- Hacia *adentro*, fortalecer la propia identidad individual o grupal
- Hacia *arriba*, como primera situación social para acercarse al “otro” (siempre que no implique rechazo hacia lo propio o imitación servil al de arriba)
- Hacia *abajo*, como segunda situación de acercamiento al “otro” (superar las habituales discriminaciones)

- Hacia el centro (actitud ideal), todos juntos y cada uno desde su propia identidad, cada uno se acepta a sí mismo y tiende un puente a los otros.

Las cuatro dimensiones de interculturalidad nos posibilitará el progreso hacia la equidad étnica, como señala la CPE del país “multiétnica y pluricultural” (2000: 97-99).

3.2.2. Desde la posición de los intelectuales indígenas

Simón Yampara⁴

Para Yampara, se enfatiza el concepto de *interculturalidad*, pero sin acompañamiento de políticas estatales o acciones decisivas (2001: 27). Para este intelectual aymara, la interculturalidad parece ser una salida, un espacio para resolver el problema de una vieja práctica histórica de colonización; que se vive hasta ahora. En este proceso de “colonización” y “descolonización”, se proyecta la interculturalidad pero en relaciones totalmente desiguales, una relación de “amo-esclavo”, que obedece a sistemas y estructuras “coloniales y colonizadoras” (Yampara, 1996: 45-46). Piensa además, que no podemos entender la interculturalidad en abstracto, sin la intervención dinámica de los pueblos, asumiendo las culturas en abstracto, sin referencia a las cosmovisiones y lógicas de vida, como ser la identidad de los pueblos y su “saber hacer”, puesto que eso “se lleva en la sangre de los pueblos” (Yampara, 2001: 27).

Argumenta, que en Bolivia y en los países del espacio territorial andino, histórica y contemporáneamente, se viven al menos dos cosmovisiones y lógicas de vida: la milenaria de los pueblos autóctonos andinos (para unos “indígena”, para otros “amerindios”) y la de la vertiente europea occidental –española- conocida desde antes de la creación de la república como Estado-nación, acuñando una cosmovisión de cultura occidental que busca *nacionalizarse* (Yampara, 2001: 28). Por eso, compartir países y espacios territoriales, entre amerindios y occidentales, no significa compartir...:

⁴ Simón Yampara, actualmente es considerado el pensador aymara más importante y original. Para nuestro resumen tomamos el texto “La interculturalidad en la Reforma Educativa” diálogo entre Simón Yampara y José Subirats, en programa Ventana a la Escuela del CEBIAE, en fecha 10-09-94, editado por CADA, Revista *Pacha* N° 3, 1996 (pp. 45-70). Otro texto que se puede confrontar es “Interculturalidad o ‘sublimación’ de la neocolonización? Una visión reflexiva sobre la interculturalidad entre pueblos”, editado en *Anuario COSUDE*, 2001, La Paz: Agencia Suiza para el desarrollo y la cooperación (pp. 27-30).

“universos simbólicos, paradigmas de vida, ni prácticas culturales, menos saberes y conocimientos, puesto que mientras la primera se mueve en estrategias de la sabiduría milenaria como es el “*nayrax-pacha*” (el pasado como filtro emulador del futuro), “*pachakuti*” (cambios periódicos de tiempos), son pueblos de razón y conciencia humana, la segunda se afirma en conocimientos de la “modernidad”, de tradición de la “cultura de la violencia”. Por eso pretendió y pretende “hacer tabla rasa del pasado”, desconociendo los conocimientos milenarios de los pueblos autóctonos andinos, a través de la política de “inquisición” y la “extirpación de idolatrías”, la uniformización / homogeneización, incorporando lo autóctono hacia la “cultura nacional” sin “nación”, creando espacios e instituciones de comunidad colonial...” (Yampara, 2001: 29).

En tal sentido, en ese pasado están las atrocidades cometidas contra los pueblos de la “autoctonía nativa”, ¿cómo hablar, pues, de un diálogo entre pueblos, ignorando el pensamiento, el conocimiento y la sabiduría de los otros? La interculturalidad como política de relacionamiento entre culturas, sin pueblos ni identidad, es simplemente “sublimar” la colonización. Sin condiciones de equidad, no hay diálogo de saberes y conocimientos que son presupuestos básicos para tejer un proceso de interculturalidad entre pueblos. Lo demás es, tal vez, sólo satisfacer ciertas exigencias de las agencias de cooperación, como ocurre con la Reforma Educativa (2001: 29).

Desde esta perspectiva, la interculturalidad, para Yampara, significa:

“concertar/dialogar, entre los distintos modos de ‘saber hacer’, los conocimientos y la sabiduría de los diversos pueblos en condiciones de equidad, respetando los derechos constituidos y la cultura. Es decir, compartir, complementar, intercambiar y reciprocarse saberes y valores de los pueblos, a través de procesos, de *t’inqhus*⁵ periódicos y continuos, respetando la identidad y dignidad de los pueblos. Por tanto, no es *integrar*, ni seguir el proceso social de la mestización, que en el fondo es la hibridación de la cultura y la identidad de los pueblos, bajo las supuestas fuerzas de la globalización, los sistemas liberales del mercado y del capitalismo” (2001: 27-28).

Finalmente, señala, que desde la visión originaria se busca un **nuevo orden social de armonía** entre indígenas y no indígenas. Si no se llega a ese proceso de un nuevo orden

⁵ T’inqhus, literalmente significa encuentro.

social de armonía, entre partes, no habríamos hecho nada de interculturalidad, sino habremos seguido en ese proceso de colonización (1996: 54).

Félix Patzi⁶

Para hablar de la interculturalidad Patzi, hace una revisión de las *jerarquías de dominación colonial* que se han estructurado desde la Revolución del 52, donde, con el proceso de integración u homogeneización cultural han fracturado los *habitus* comunales o indígenas. Contra esa “integración limitada” y en contra de la desmembración de los *habitus* comunales, emerge la protesta indígena: unos que reclaman ser parte del Estado-nación (cultura dominante), con todos los derechos en el ejercicio del poder y, otros que buscan la autodeterminación como la única forma de liberarse de la imposición cultural dominante. Por eso, frente al avance del movimiento indígena y a la acelerada deslegitimación del Estado, la cultura dominante ha tenido que idear nuevos mecanismos de legitimación e integración cultural. Se apropia de aquella propuesta que aspiraba a una “integración plena”, mediante el “acholamiento”. “Esto se tradujo en la propuesta multicultural y en la interculturalidad bilingüe como propuesta educativa” (Patzi, 2000: 152-153). Para Patzi, el Estado boliviano mediante el proyecto multicultural no abandona el proyecto *integracionista*, de cumplir su sueño integrador de las culturas excluidas en base a la cultura dominante, constituida por los criollo blancoide-mestizos, que forman la nación boliviana. (2000: 153-154).

Asimismo, señala que con la convivencia entre diversos, con aquel principio de “unidad en la diversidad”, lo que se pretende es borrar aquella estructura que históricamente se ha construido de manera desigual. De ahí que se busca cómo combinar la igualdad en la diversidad, de cómo puede imponerse legítimamente aquello que se considere como moderno a la vez esté acorde al avance de la ciencia y la tecnología (Patzi, 2000: 154):

“lo local, lo nativo, lo diverso, no es puesto en las mismas condiciones que la cultura dominante sino que, en este nuevo contexto, es una vez más subordinado y/o subsumido a los

⁶ Félix Patzi, su análisis, sobre interculturalidad, hace desde la perspectiva bourdiana. Nuestro resumen condensamos del artículo “Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la Reforma Educativa). En varios autores, *Bourdieu, leído desde el sur*; Bolivia: Alianza Francesa y otras instituciones, 2000. (pp. 147-180).

cambios incitados por la modernidad. Por ello no se puede hablar de una convivencia en igualdad de condiciones entre diferentes culturas...” (Patzí 2000: 156).

Para Patzi, la interculturalidad “tratará de responder, por un lado, a cómo pueden encontrarse nuevos mecanismos de inculcación de valores universales y, por tanto, a diseñar los márgenes de tolerancia de las prácticas ancestrales más centradas en lo ritual y lingüístico que en la base material y política de la comunidad” (Patzí 2000: 156).

Además, afirma que la universalización de ciertos, valores y significados no es más que una homogeneización simulada. Bajo esta concepción dominante, una sociedad pluricultural no puede ser sociedad fragmentada. En esta transmutación de la interculturalidad como demanda social hacia la institucionalización estatizada, donde la pluriculturalidad se convierte en arbitrariedad cultural. Y la interculturalidad se constituya en “violencia simbólica” al imponerse valores universales a los grupos culturalmente diferentes, como algo legítimo, reglamentado para ser cumplido por todos los grupos culturalmente diversos. (2000: 157). Así, el Estado boliviano con el proyecto multiculturalista no abandona el proyecto integracionista, sólo que esta vez lo hace de manera más simulada y con participación de los propios indígenas.

En resumen, desde la perspectiva de los intelectuales bolivianos, la mayoría coinciden que para hacer un verdadero diálogo intercultural tenemos que partir reconociendo que hay deudas que saldar y que sin este requisito no puede haber interculturalidad.

3.3. La interculturalidad en la experiencia educativa boliviana

3.3.1. Visión histórica de la interculturalidad desde la educación bilingüe (EB)

Sobre el tema hay mucha documentación, trataremos de condensar lo más sobresaliente. Como dice Margarita Salinas, hace 30 años atrás era difícil aceptar que la sociedad boliviana era una sociedad multicultural y plurilingüe. Hoy este rótulo es moneda de circulación corriente dentro los estudios lingüísticos y culturales. Es conocido que en la Escuela Ayllu de Warisat’a, en 1931, considerada la primera escuela indígena, era comúnmente aceptado que la enseñanza debía ser impartida en castellano. Sin embargo,

en lo cultural se incorporaron varios elementos de la organización aymara (sistema de ayllus). Ya en 1955 el Código de la Educación Boliviana señala que sólo debe enseñarse en castellano como lengua oficial, pero para la alfabetización de adultos debía usarse los idiomas aborígenes como vehículo para la inmediata castellanización. Las reformas educativas de 1969-1973, tenían como objetivo difundir una única cultura “boliviana” castellanizante y en las normales hubo un débil intento de incorporar la enseñanza del quechua y aymara (2001: 55).

Entre 1976-1981, se implementa el Proyecto Educativo Rural I (PER-I), un convenio entre el MEC y USAID⁷, se planteó intervenir en 22 núcleos rurales quechuas de Cochabamba, sólo se intervino en 6 núcleos rurales. La educación Bilingüe de este proyecto, estuvo precedida por una investigación socio-lingüística iniciada por el INEL (Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos).

En 1978 se implementó el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA), un convenio con el Banco Mundial (BIRF) que se implementó en 15 escuelas del altiplano aymara. Se cortó bruscamente en 1980 por la oposición de las autoridades educativas a implementar el componente educación bilingüe. Hasta 1982, grupos misioneros protestantes, particularmente del Instituto Lingüístico de Verano⁸ (ILV), trabajaron en 49 escuela bilingües establecidas en 9 grupos étnicos, sobre todo en el Oriente, y que tuvieron problemas por su enfoque misionero proselitista. Como última referencia desde 1950, una iniciativa privada, ERBOL (Educación Radiofónica de Bolivia), incorporara masivamente las lenguas quechua y aymara en las radios, atacando la vergüenza lingüística y favorece la participación pública de sus hablantes⁹.

De acuerdo a las informaciones de Amadio y Zúñiga (1988), hacemos referencia al Proyecto Texto Rural Bilingüe (P-TRB), experiencia promovida por la Comisión Episcopal de Educación y apoyada por Ministerio de Educación en 1981, en escuelas

⁷ Este proyecto estuvo firmado en diciembre de 1975 y asesorado por la Universidad de Nuevo México en Estados Unidos, donde uno de los componentes era el currículum y la educación bilingüe.

⁸ Considerado para algunos como el iniciador de la educación bilingüe en el país en 1955, con intentos en aymara y quechua y luego centrándose en lenguas minoritarias del Oriente boliviano.

⁹ Para tener mayor información al respecto se recomienda ver uno de los mayores esfuerzos de sistematización de las experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) realizadas en Bolivia por Massimo Amadio y Madeleine Zúñiga (1988), trabajo elaborado para el Ministerio de Educación.

del nivel primario del ciclo básico de 9 comunidades de aymara-hablantes en las provincias de Ingavi, Aroma, Loayza y Pacajes (departamento de La Paz). El proyecto se fundamenta en “la educación bilingüe como un proceso participativo que involucra a toda la comunidad y aspira a la formación de un hombre nuevo, a través del desarrollo de todas sus capacidades creativas, en busca de su realización personal y comunitaria, dentro de su propia cultura y del país en su conjunto”. Los autores consideran a éste, “el intento más serio de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural y lingüística del país”. (Cf. pp. 35-39).

Añadimos a esta síntesis, la referencia que hace Xavier Albó a tres actores relevantes de la sociedad civil boliviana. En 1965 la creación de INEL (Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos) como parte del Instituto Boliviano de Cultura. En 1972 la creación del ILCA (Instituto de Lengua y Cultura Aymara). En 1979 la creación de la Carrera de Lingüística de la UMSA. En 1981 el I Seminario Nacional sobre las Lenguas Nativas, efectuado en Cochabamba. Y de 1983^a 1986, tres congresos de “lenguas nacionales”, auspiciado por el Centro Cultural Portales, de Cochabamba; (1976/1992).

Con relación a las organizaciones indígenas y/o “campesinas”: (1973) *Manifiesto de Tiwanaku*, suscrito por líderes aymaras vinculados a organizaciones gremiales, políticas y del magisterio; (1978) conformación de la CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia); (1982) La CIDOB (Confederación Indígena del Oriente Boliviano) ha colocado también este tema en el centro de sus reivindicaciones desde su fundación.

El tercer actor es el sector magisterio: En los años 80 las organizaciones sindicales del magisterio han incorporado la temática intercultural y bilingüe en sus varios congresos pedagógicos. Desde 1982 encuentra eco esta preocupación en la COB (Central Obrera Boliviana). En 1988 el magisterio Rural a través de la CONMERB (Confederación Nacional del Magisterio de Educación Rural de Bolivia), y el Ministerio de Educación y UNICEF establecen el convenio para iniciar el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB), este Proyecto propone rescatar, revalorizar y desarrollar las lenguas y las culturas nativas y afianzar la identidad étnica. En el transcurso de cinco años el PEIB

cubrió 30 núcleos escolares con 140 escuelas y 400 maestros del mundo quechua, aymara y guaraní; se capacitó a maestros, como la extensión de becas para los cursos de lingüística andina creada en Puno-Perú. (Cf. Albó 2000: 22-26).

Albo indica que entre los primeros en darse cuenta de que el planteamiento estatal dominante era incorrecto, allá por los años 60, estuvieron aymaras que estudiaban en la ciudad de La Paz, quienes recordando las luchas más antiguas, simbolizadas en la figura del héroe anticolonial Tupak Katari (1781), formaron agrupaciones activista. Estos encontraron pronto otros aliados en algunos sectores del mundo académico. La demanda de una educación bilingüe, respetuosa de las culturas originarias, apareció así en las resoluciones de prácticamente de todos los congresos de las variadas organizaciones indígenas (gremiales, políticas y del magisterio) (2003: 27-28).

Restaurada la democracia en 1982, hubo un vigoroso rebrote de la conciencia étnica. “El reclamo por una educación que partiera del respeto a la cultura propia fue adquiriendo cada vez mayor coherencia y amplitud tanto geográfica como temática, sobre todo en las organizaciones campesino indígenas. Las organizaciones sindicales del magisterio no estuvieron ausentes de esta temática y la incluyeron en sus varios congresos pedagógicos, al menos desde los años 80” (Ibíd.: 34). En 1982 se creó el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), que da origen, entre otras, a la normalización y oficialización definitiva de los alfabetos aymara y quechua (DS 20227 de 1984) que se mantiene hasta hoy sin mayores ajustes. El año de 1983, la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), aprobó un Plan de Reestructuración del Sistema de Educación Rural con un pleno enfoque *intercultural bilingüe de mantenimiento*. Al siguiente año el gobierno consolida su Plan Nacional de Educación que “ponía énfasis en la formación de maestros bilingües mediante la reorientación de las normales rurales y en la participación de los grupos étnicos, incluso para la formulación de los nuevos currículos” (Ibíd.: 36).

Los antecedentes señalados dieron origen al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) gracias a UNICEF, que años antes ya había puesto en marcha el

Proyecto de Escuelas Multigrado (PEM). Con estos antecedentes pasaremos analizar la interculturalidad.

3.3.2. Del bilingüismo a la interculturalidad

El recorrido histórico que examinamos, indica que la interculturalidad en la educación en boliviana, al igual que en otros países, se inicia con las experiencias de educación bilingüe. Gustavo Gottret dice que “en un primer momento, el concepto de cultura estaba reducido a la lengua, es decir el simple hecho de trabajar con la lengua materna de los niños, nos hacía sentir que estábamos trabajando de manera intercultural, en lo que se refiere a la lengua sí, pero eso no basta” (Saavedra y Saavedra 1996: 17). Estas experiencias, pese a sus dificultades, dio un sacudón en los sectores de la población indígena, se preguntaron si era o no necesario que sus hijos aprendan a leer y escribir en su propia lengua y posteriormente a valorar su propia cultura. Las organizaciones sindicales del magisterio, campesinos y/o indígenas, así como otras organizaciones de trabajadores empezaron a debatir en sus congresos y a plantear propuestas a las instancias correspondientes. Los pueblos indígenas en lo educativo no partían de cero, sino que tenían experiencias como la de la Escuela Ayllu de Warisat’a. Regalsky señala el caso de la CSUTCB que agrupa al conjunto de las comunidades indígenas, que elaboraron su propio programa de reforma escolar, buscando transformar la escuela en función de la demanda de reconocimiento de los pueblos originarios (2002: 155).

A partir de la década de los 90 se generó un debate nacional, donde se discutió la composición étnica y lingüística del país, y sobre la interculturalidad y plurilingüismo. La presión social obligó al gobierno a ratificar el convenio 169 de la OIT y las comunidades y organizaciones indígenas se esfuerzan por ser reconocidas como nacionalidades originarias, con territorio propio y portadoras de la exigencia de otro tipo de educación, en lengua nativa y según la cultura propia. En otras palabras, nace el sentimiento de autodeterminación. El Estado boliviano, se apropia de la oportunidad y toma control sobre las instituciones educativas; reordena y utiliza la proclama de reconocimiento de la interculturalidad como un instrumento, esto es, usando las mismas demandas étnicas de la CSUTCB y otras organizaciones (Regalsky 2002: 155-156).

De esta manera se introduce la interculturalidad en el debate nacional, obligando en 1994 al gobierno a introducir reformas constitucionales y modificar el Sistema Educativo Nacional, tarea todavía inconcluso en la forma de su implementación, porque ni los docentes están convencidos de las ventajas de este tipo de educación pues su implementación se limita sólo al “rescate de las culturas originarias”. El discurso sobre interculturalidad se inicia, en consecuencia, a partir de las experiencias de la educación bilingüe implantada en el país, si no oficialmente, pero sí con algunos decretos. Así nació oficialmente la Reforma Educativa y toma como uno de los ejes articuladores la interculturalidad.

3.4. La Reforma Educativa y la Interculturalidad

3.4.1. Bases legales de la interculturalidad

Los primeros instrumentos legales, todos ellos al nivel de Decreto Supremo, fueron los relativos a los alfabeto quechua y aymara, dictados en 1954 y modificados en 1968. Estas disposiciones recién tuvieron efecto en 1982, cuando se estableció el actual alfabeto oficial para esas dos lenguas. Otro decreto ministerial sobre la obligatoriedad de la enseñanza del quechua y aymara en el ciclo medio que nunca se cumplió.

En 1991 se ratificó el Convenio 169 de la OIT, mediante la Ley 1257 del 11 de julio de 1991, que da carácter legal a los derechos de los pueblos indígenas. Es importante puntualizar en nuestro caso, que la población indígena sigue siendo la mayoría de la población nacional y es la más postergada (Albó 2000: 27).

La Constitución Política del Estado (CPE), reformada el 12 de agosto de 1994, en base al Convenio 169, sintetiza lo siguiente en el primer párrafo de su Art. 171:

“Se reconocen, respetan y protegen en el marco de la ley, los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, su identidad, valores, lengua, costumbre e instituciones”

Este artículo de la CPE nos lleva a otro que es más amplio, en nuestro concepto, porque es una expresión más precisa y nos muestra lo que debe ser nuestro país:

“Bolivia, libre, independiente, soberana, *multiétnica* y *pluricultural*, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos” (Art. 1º, subrayado nuestro).

Con esta nueva redefinición de país, cobra pleno sentido el Art. 6 por el que todos, manteniendo esta diversidad, tenemos el derecho de ser iguales “sin distinción de raza, sexo, idioma, [...] condición social u otra cualquiera. Así se expresa el ideal nacional de la unidad e igualdad en nuestra diversidad (Albó 2000: 28).

Estos instrumentos legales generaron otros, como la Ley de Participación Popular (ley 1551, del 20 de abril de 1994), que reconoce la personalidad jurídica de las diversas formas tradicionales de comunidad, con su sistema propio de gobierno. Y la ley de la Reforma Educativa (Ley 1565, del 7 de julio de 1994).

Es necesario explicitar algunas de las características de estas leyes. Como una de sus bases, la ley 1565 de la educación boliviana, señala que “es *intercultural* y *bilingüe*, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Art. 1º, numeral 5, énfasis nuestro). En sus fines plantea el fortalecimiento de la identidad nacional, “exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional” (Art. 2º, 4 de la LRE). En el Art. 3º del numeral 5 plantea, “construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna”. En la estructura de la organización curricular: “ofrece un currículo flexible” donde debe estar presente “la interculturalidad” en todas las actividades educativas (Art. 8º, 6).

3.4.2. Los ejes de la Reforma Educativa

La Reforma Educativa tiene como ejes articuladores la interculturalidad y la participación popular, reconociendo mediante el primer eje la diversidad étnica,

cultural, social y lingüística de la sociedad boliviana. Por tanto, la Reforma Educativa propugna una educación intercultural y bilingüe. El segundo eje responde a la necesidad de que la comunidad participe en la planificación, organización, ejecución y seguimiento del proceso educativo, canalizando así sus demandas sociales y culturales con respecto a la educación. (Medina 2000: 21). Así entendida, la Reforma Educativa propugna una educación para todos los bolivianos donde prime el respeto, la convivencia, igualdad y democracia, en base a un currículo flexible y abierto a la diversidad cultural.

➤ ***Interculturalidad***

La CPE reconoce la heterogeneidad étnica, social, cultural y lingüística del país; entonces, el currículo debe recoger esas diferencias. En este sentido la diversidad deja de ser un obstáculo para el desarrollo socioeconómico y educativo y se convierte en factor de potenciamiento. Al proponer la interculturalidad como eje, el Estado se propone plantear las relaciones educativas creando condiciones para que la cultura y la lengua de los pueblos originarios tengan cabida en la práctica pedagógica de la escuela.

➤ ***Participación Popular***

Este otro eje consolida las características democráticas de la educación boliviana porque recoge las opiniones y toma en cuenta los requerimientos de la comunidad educativa; a través de las formas de control popular, eleva la calidad de la educación y optimiza el funcionamiento del sistema educativo nacional, mejorando la eficacia administrativa y eliminando la corrupción. En última instancia, es la conjunción entre la democracia política y educación democrática. Para los niños es educación en democracia y para la democracia; para el pueblo, es profundización de la democracia (Medina 2000: 22).

3.4.3. El tronco común y las ramas diversificadas

Este nuevo currículo está compuesto por un *tronco común* y *ramas diversificadas*. El primero responde lo que todos los bolivianos deben saber y el segundo lo que los

miembros de cada comunidad necesitan aprender. La articulación de ambas da origen a un currículo flexible que integra los saberes comunes de la sociedad boliviana y que abierta a una readecuación permanente en función a los cambios locales y nacionales.

3.5. La interculturalidad de la Reforma Educativa vista por los académicos

Han pasado diez años de vigencia de la LRE, en el que se han dado una serie de debates sobre el tema de la interculturalidad en la educación o sobre la educación intercultural propiamente dicho. Se ha debatido tanto sobre su característica de “eje articulador”, como sobre su naturaleza de política de Estado. Participan en este debate, algunos que fueron co-autores de esta reforma; otros que tuvieron algún grado de participación y terceros que fueron sólo observadores o críticos de esta reforma.

*Xavier Albó*¹⁰ es, en lo educativo, uno de los iniciadores de la RE. A los ocho años de aplicación de este proceso, hace un balance sobre diferentes aspectos; uno de ellos es la implementación de la interculturalidad en la educación. Albó reconoce que hasta ahora los documentos de la RE no ofrecen una definición precisa sobre qué se entiende por interculturalidad, sólo algunas pistas. Considera peor lo que sucede en el ámbito operativo. La Reforma ha trabajado poco, pese a su importancia y trascendencia, incluso mayor que la lengua. Es peor en la práctica cotidiana escolar (como competencia educativa); esto se debe al gran desconocimiento de qué quiere decir interculturalidad.

Empero se tiene numerosas recopilaciones bibliográficas y publicaciones nuevas, relacionados al proceso educativo. Aquí Albó, supera o explicita mejor algunas conceptualizaciones. (2002: 81-86). Insiste en desarrollar una interculturalidad positiva y creativa, fortaleciendo los dos polos de todo diálogo intercultural (el propio y el del “otro”), plantea dos énfasis diferentes como punto de partida:

¹⁰ Xavier Albó, es considerado por su participación en la RE como la voz oficial y de mayor consenso del Estado boliviano, en la medida de que el Ministerio de Educación y Cultura es su solicitante y editor. En su libro *Educando en la diferencia*, editada por el MEC, UNICEF y CIPCA, La Paz, 2002, hace una evaluación sobre “lo avanzado y lo pendiente” de la RE. Además de plantear “algunas bases teóricas y sugerencias prácticas para fortalecer”, como él mismo indica. Con relación al tema de la interculturalidad, básicamente, está condensado en el capítulo cuatro.

“La primera competencia intercultural que se debe desarrollar en aquellos grupos originarios que han perdido confianza en sí mismo es el *fortalecimiento de su propia identidad*” (énfasis nuestro).

“La competencia intercultural en que más debe insistir en quienes se sienten ‘superiores’, por pertenecer a la cultura más común, es la aceptación positiva del ‘otro’, originario y/o de extracción popular” (Albó 2002: 86).

A la primera competencia se puede añadir que es poco probable que los grupos originarios se cierren a la “otra” cultura, más común (la cultura castellana), porque así lo exige el contorno. La segunda se aplica a todos los que se sienten parte de la cultura hispano criolla o a los que quieren asimilarse a ella; son habitualmente de habla castellana, pertenecen a la clase alta, media o incluso a una clase media baja en ascenso. En esta última categoría ubica Albó a la mayoría del personal del sistema educativo, incluida buena parte del magisterio. Hay una mayor apertura en el sector educativo a esta problemática, por lo menos en términos teóricos. Pero hay riesgo de que su práctica del pasado vaya traicionando (inconscientemente) sus buenas intenciones, de ahí la necesidad de que sigan reflexionando permanentemente sobre esta temática y revisando sus actitudes y reacciones. (Ibíd.: 86-87).

Para implementar las dos políticas señaladas, “en todos los niveles y sectores del sistema educativo, es (necesario *n.d.a.*) tener un conocimiento suficiente de los rasgos y particularidades propios de los diversos mundos culturales” (Ibíd.: 87), donde los educadores deban contribuir a establecer la equidad intercultural. En otras palabras nos plantea realizar investigaciones didácticas para incorporarlas en el currículo, en base a publicaciones e investigaciones previas más pertinentes que se ejecutarán con la participación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs). Además, se debe difundir los resultados de estas investigaciones a la comunidad educativa.

Albó argumenta que se debe reforzar la identidad y dar confianza a las raíces culturales originarias de los alumnos mediante, por ejemplo, el uso de la lengua materna en el aula. A esto hay que añadir otras políticas, concretamente al aspecto cultural en alumnos provenientes de una cultura originaria: evaluar la actitud favorable de los docentes (dentro y fuera del aula); si los docentes crean la autoestima de los alumnos de culturas

originarias; si utilizan los principios de las culturas originarias; la participación de los CEPOs en las diferentes instancias con iniciativa propia, en la programación y ejecución de las actividades escolares. Finalmente la activa participación de los comunarios para incorporar los principios, la lógica y los valores propios de la cultura local. Estas políticas deben aplicarse fuera y dentro el aula (Ibíd.: 91-95). Albó plantea también el “acceso de los pueblos originarios a una cultura común”, la cultura más universal, creando un ambiente favorable y motivador dentro del contexto cultural originario, para abrirse a otras culturas. Y como política plantea la “comprensión” de la cultura hispana criolla (dentro de una relación intercultural positiva) y el “manejo selectivo” de elementos de una cultura común. (Ibíd.: 95-97).

Cuando explica la “valoración de lo ajeno y lo propio en los otros grupos sociales”, Albó detecta la carencia de los *pueblos no originarios*: “el reconocimiento de los ‘otros’”, en este caso de los pueblos originarios, considerados “inferiores”, que debe partir por el reencuentro de ellos mismos con su propia identidad más profunda. Para llevar adelante tal propósito propone las siguientes políticas:

- “Proveer los medios y motivaciones para que los alumnos provenientes de la cultura hispano criolla y de otros grupos intermedios que pretenden acercarse a ella;
- acepten, respeten y valoren a los miembros de las diversas culturas originarias del país;
 - lleguen a tener una comprensión básica de la(s) otra(s) cultura(s) de su contorno regional, y
 - adopten ciertas prácticas y valores culturales de ellas, como parte de la construcción de una cultura común.
 - “Insistir en el reencuentro de ellos mismos con su historia y su origen para entender, definir, afirmar y desarrollar su propia identidad más profunda” (Albó 2002: 98).

Casi al finalizar el capítulo Albó plantea el “desarrollo de actitudes interculturales”, que deben ser positivas y de *doble vía* entre los que son culturalmente distintos. Para ello plantea las siguientes políticas:

“Aprovechar las diversas ocasiones de relaciones personales interculturales, que se presenten dentro y fuera del aula, para

analizar las diversas conductas y actitudes y, a partir de ello, ir sentando criterios y normas de respeto, diálogo y enriquecimiento mutuo.

Fomentar situaciones y actividades (viajes, visitas, intercambios, etc.). En las que los alumnos tengan la oportunidad de conocer y apreciar a personas de diversos orígenes culturales y de reflexionar sobre estas experiencias.

Asegurar que tanto en el tronco común como en las especificidades locales de las ramas diversificadas del currículo se valoren los aportes de las diversas culturas existentes en el país y la región.

En las aulas en que coinciden miembros de diverso origen y status cultural, se estimularán las actitudes de apertura a los que son distintos, muy particularmente hacia aquellos que provienen de culturas originarias. En cambio se sancionarán negativamente las actitudes de prescindencia o de rechazo” (Albó 2002: 100).

Las dos primeras se refieren, al aprovechamiento de las conductas y vivencias interpersonales con las que se puedan construir la actitud intercultural. La siguiente es su complemento a nivel de conocimiento y reflexión teórica y curricular. La última plantea sacar provecho de la presencia en aula de grupos de diversas extracciones socioculturales para lo cual los docentes de las escuelas como de los INS deben tener una sensibilidad y adiestramiento adecuados (Ibíd.: 100-101).

El capítulo concluye haciendo referencia a “el ambiente intercultural de la institución”. Las actitudes personales se expresan en las instituciones y mucho más si se trata de instituciones educativas y tiene que ver con la asignación de recursos humanos y la apariencia física global de la institución dentro el área de influencia. En el primer caso trata cómo una desacertada selección del personal tiene consecuencias en los retrasos en el funcionamiento del eje intercultural. Por eso los intelectuales más críticos sospechan que no hay suficiente voluntad política de implementar el eje intercultural, por lo que el sistema educativo seguiría cumpliendo su rol asimilador. Concluye indicando que si uno de los dos ejes vertebradores (la interculturalidad y la participación popular) falla, es imposible que la maquinaria educativa funcione bien. (Ibíd.: 101-103).

Javier Medina¹¹, por su lado, a los seis años de su implementación de la actual RE, analiza desde una posición crítica. Va más allá de ver la interculturalidad como un simple maquillaje. Parte de la premisa de que si queremos hablar o aplicar un enfoque intercultural, primero debemos conocer bien cada una de las culturas “desde sus raíces” y sus formas de pensamiento que traslucen al aplicarse este enfoque o modelo culturalista, porque la cultura es el “lugar epistémico” para pensar la educación. En nuestro caso, reconocer en qué consiste el propio paradigma y en qué consiste el paradigma del otro. Esto es un primer escollo que debe ser superado, si de verdad queremos hacer un diálogo intercultural, que tenga que ver con universos simbólicos diferentes y hasta contrapuestos que dialogan entre sí. Es por eso que, “ambos paradigmas deben construir el currículo de la Reforma educativa, para que ésta cumpla con uno de sus ejes vertebradores y no pretender mezclar “palabritas en castellano y guaraní con contenidos insulsos”. (Medina 2000a: 172-184 y 2000b: 140).

Para Medina, lo que ha hecho hasta ahora la RE es utilizar las lenguas amerindias para “enchufar el paradigma occidental”. Pese a esto, hay una voluntad de acercamiento al mundo amerindio de parte de los bolivianos occidentales, como se refleja en el Art. 1º de la CPE, pero para esto antes hay que saldar cuentas críticamente con el paradigma de la modernidad, el cual es hacerlo interculturalmente (2000a: 271-272).

Medina observa que la misma RE al distinguir entre “tronco común” y “ramas locales o diversificadas” ha creado los espacios para el despliegue de uno y otro paradigma: donde el “tronco común” debe centrarse en lo que es común a todos, que es la civilización occidental, “la cultura nacional” de lengua castellana, y las “ramas locales” deben centrarse en lo que es particular a cada cual: sus ecosistemas, su cultura vernácula, su idioma local, su Municipio. El paradigma cognitivo que rige el currículo boliviano corresponde al caduco “paradigma mecanicista” de la Edad Moderna. Lo que debe hacer la RE es construir los contenidos del currículo del tronco común sobre la base del nuevo paradigma, con miras al occidente post-industrial, de lo contrario seguirá formando recursos humanos para una civilización que ya no existe (2000b: 72-73).

¹¹ Javier Medina, como él mismo se considera “boliviano occidental”, es un observador crítico. Ya mencionamos, los textos donde hace las críticas, sobre el tema de la interculturalidad en educación.

Para Medina, desde el punto de vista de la interculturalidad, en lo que respecta a la lengua, todos deben aprender a dominar la escritura del castellano y el inglés para interactuar en igualdad de condiciones en un mundo globalizado. Pero si se trata de comunicación, todos deberíamos aprender a hablar, en la escuela, la o las lenguas amerindias y, junto con ella, la ritualidad, la cosmovisión, la “semiosis amerindia” todo el conocimiento y las prácticas de la cultura amerindia. En este sentido, la interculturalidad tiene que ir más allá del ámbito de la lecto-escritura (Ibíd.: 73-75)

Víctor Hugo Cárdenas¹², ve que la realidad social, cultural, política del país no favorece la condición de horizontalidad, principalmente. Esta situación podemos denominarla, en términos políticos, el “colonialismo interno” existente en el país, que limita el desarrollo de la interculturalidad y la educación bilingüe (2000: 149). Reconoce que faltan materiales de lectura para encarar esta tarea. La educación intercultural bilingüe y la RE, si bien son políticas públicas, hasta el momento, pese a los avances, Bolivia no ha dejado de ser un país racista, etnocéntrico y discriminador. “Seamos conscientes, no nos hagamos ilusiones”. (Ibíd.: 150). Sobre todo está convencido que la EIB, es “un proceso que tiene que construirse”. Además, ha servido para un proceso de reafirmación de su pueblo, de su cultura, haciéndonos reflexionar, cuál es el sentido de contenidos que debemos dar nosotros, no sólo en lo educativo sino en otros campos, es la alternativa intercultural. Concluye señalando que no es tarea de los educadores, sino es tarea de todos. (Ibíd.: 149-154).

Simón Yampara¹³, observa que para que haya un diálogo intercultural, la escuela debe iniciar a comprender y manejar “**la teoría de las parcialidades y el taypi**”, tenemos que reaprender todas esas teorías, poco trabajadas y asumidas por los investigadores hasta ahora: los aymaras tienen su propia manera de ver las cosas. Esta concientización debe iniciar con el proceso de descolonización de lo contrario no habría necesidad de conversar (1996: 47).

¹² Víctor Hugo Cárdenas, es uno de los ideólogos más importantes de la RE. El texto que extraemos es “una educación intercultural y bilingüe: una aproximación katarista”, en *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia, balance y perspectiva*; La Paz-Bolivia: CEBIAE, 2000 (pp. 145-154).

¹³ Simón Yampara, es uno de los intelectuales indígenas más críticos a la RE. Anteriormente ya mencionamos sobre los textos que hacemos nuestro análisis.

En este proceso tenemos que entender que la LRE no cuestiona para nada el sistema de ordenamiento republicano; seguimos en un proceso de la continuidad colonial. Si no salimos de esa matriz no podemos hacer aportes a la interculturalidad como una construcción colectiva, sólo nos quedaremos en un discurso lírico. En ese proceso la RE quiere asimilarnos, sólo cooptar variables y algunas expresiones de la cultura andina, como “defender la música”, “los bailes”, “la vestimenta tradicional folclorizado”. Se quiere “yapar” la lengua vernácula (materna), pero no se está afirmando la identidad de los pueblos indígenas, más bien se avasalla la estructura originaria y su pensamiento. Por ejemplo, “¿por qué no se quiere enseñar las lenguas nativas en las ciudades?, lo que se está haciendo es un bilingüismo de ida y sin retorno. La interculturalidad es de doble vía: ida y vuelta, sino no es interculturalidad” (Ibíd.: 55).

Para este intelectual aymara, primero hay que construir el nivel de afirmación de la identidad y un acompañamiento de clarificación de ese proceso, sino ¿sobre qué podemos actuar?, esto es lo más importante para forjar un proceso de interculturalidad. Lo anterior significa reconocernos mutuamente, pero con todos los derechos. Por ejemplo, ¿cómo los Pueblos Indígenas y Naciones Originarias, que son el 80% de la población “boliviana”, están bajo caprichos y dictamen de un 10% de la población no indígena? Cómo revertir esta situación, esa es la tarea. (Ibíd.: 56).

Observa Yampara, si no vemos la semilla, la *jatha* de donde venimos y quiénes somos, entonces no hemos avanzado: “Se quiere ocultar en ese *pluri-multi* mucho de los contenidos colonizadores”. Dentro este proceso de colonización y descolonización, siempre según Yampara, lo que está faltando en nuestro medio son planteamientos teóricos claros y precisos, es decir epistemologías propias, herramientas que pueden ayudarnos a comprender esta situación. Por ejemplo, **la teoría de las parcialidades** está en los *samis* (colores) de la *wiphala*¹⁴, expresadas en el pareamiento del *kurmi macho* y de la *kurmi hembra*. De ese proceso sale esta teoría y el origen de la Cultura Andina. Pone como ejemplo “los tejidos andinos”. ¿Cómo es que la cultura ha ido expresando a través de esos tejidos los conocimientos y la sabiduría? Por eso, “si realmente queremos

¹⁴ Bandera de siete colores, representa al Arco Iris en cuadrícula, recientemente reconocido como símbolo nacional.

iniciar un proceso de interculturalidad y una diversidad profunda, tenemos que aprender del arco iris y los tejidos andinos, sus samis y su tramado; tenemos que ser capaces de leer eso y si no sabemos leer, mejor no hablemos de interculturalidad” (Ibíd.: 59-60).

En este proceso constata la insuficiencia de los elementos humanos formados para el proceso de la RE: Todos los profesores no saben, realmente cómo un proceso de colonización se va a revertir de la noche a la mañana con una ley. (Ibíd.: 66).

Félix Patzi¹⁵, cree que la RE es una continuidad de las jerarquías coloniales y que la educación intercultural es una “simple ilusión colectiva” (Patzi, 2000: 158). La enseñanza escolar en idioma nativo es otra estrategia del Estado para mantener su situación de dominante y excluir a los indígenas de los espacios jerárquicos de poder. Para la clase dominante el sistema de enseñanza en idiomas nativos, es una reinención de nuevas formas de inculcación e imposición de los significados y/o símbolos de lo que Bourdieu ha llamado la arbitrariedad cultural. De ahí que la enseñanza en idioma nativo no revierta el carácter etnocida de la actual educación. (Patzi, 2000: 175).

Prueba clara de este proceso, es la iconografía de los textos en aymara de la RE. Las simbolizaciones y representaciones indígenas son subsumidas por las simbolizaciones y representaciones dominantes. Los contenidos de ciencias sociales juegan un rol importante de “desetnización” o pérdida de identidad como nación originaria. “Antes, estos contenidos se transmitían en castellano ahora se transmiten en idiomas nativos”. Al mismo tiempo, es alimentado por conmemoraciones de fiestas cívicas y religiosas, aniversarios patrios y otros. Son ritos que legitiman y escenifican la perpetuación del orden jerárquico. (Ibíd.: 176).

Por otro lado, la enseñanza en idioma nativo de la RE acelerará el proceso de desetnización de dos maneras: ignorando la cultura nativa o relativizando su potencialidad. Entonces, en esta etapa, la cultura dominante no declara una guerra frontal contra otras culturas, sino que la emprende de manera más simulada o velada,

¹⁵ Félix Patzi, desde la posición bourdiana, también analiza sobre lo que significa la RE, en su texto citado anteriormente.

que aparentemente favorece a las comunidades. La diferencia entre la antigua y la nueva manera del ejercicio de la “violencia simbólica” precisamente consiste en que la primera lo hacía de manera más abierta y frontal y, la segunda, lo ejerce de manera más sutil, simulada y busca aparecer como una conquista y logro de las propias naciones originarias. De esta manera, a las naciones subordinadas se las convierte en un actor partícipe de su propia desetnización o liquidación (Ibíd.: 177).

La participación popular que pregonaba la RE aparece como un planteamiento colectivo y los contenidos a inculcar como objetivos pertinentes a las características y requerimientos de cada una de las regiones. Sin embargo, desde arriba se impone un currículo con el nombre de *tronco común*, que no es otra cosa que los contenidos de la “cultura nacional” como dominante, según la terminología de Bourdieu: la imposición de la “arbitrariedad cultural”. Las culturas originarias están obligadas a desarrollar estos contenidos, que se muestran como transversales: interculturalidad, la democracia, el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, preparación a la vida familiar y el desarrollo humano (Art. 9, punto 5). En este proceso de transmutación de los contenidos nacionales a locales, es donde lo local y lo étnico van siendo subsumidos a la cultura nacional dominante. Así los valores y nociones dominantes quedan consagrados en el propio currículum y el idioma nativo es el instrumento más efectivo para la imposición de los *habitus* dominantes. (Ibíd.: 177-179).

De qué manera esta discontinuidad teórico respecto a la interculturalidad se manifiesta en la formación de los docentes en el Instituto Normal Superior que estudiamos, es lo veremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. LA INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE

“La Educación Rural ha sido una nueva forma de dominación y anquilosamiento y las Normales Rurales no son más que un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del campo” (Síntesis del Manifiesto de Tiahuanaco¹, 1973, citado por Rea Campos, 1994: 26).

Hasta aquí hemos establecido que para hablar, en nuestro caso, de la interculturalidad necesariamente tenemos que partir comprendiendo la matriz cultural de ambas culturas contrapuestas: las que hemos denominado “cultura andina” y “cultura occidental”.

No se deben interpretar estas diferencias de manera radical, pues cuestionaríamos la unicidad del género humano, unicidad que necesariamente tienen que darse en bases biológicas idénticas y en productos culturales similares. Los márgenes de esta similitud, sin embargo, son los que hacen la diferencia, la que se manifiesta dolorosamente en el ámbito político y social. Cuando asumimos el principio de que "la ciencia que es signo (se impone) sobre el mito que es símbolo. *Logos* contra *mithos* donde el *logos* termina siempre devorando y colonizando al *mithos*" (González y Aramayo 2002: 65-66), lo hacemos como constatación histórica, y no como reivindicación de una diferencia radical y antagónica.

Estas diferencias, de pensar y hacer, condujeron a la inferiorización y sometimiento de una de ellas, las culturas nativas (Capítulo I). Para mantener estas diferencias, la cultura hegemónica se ha valido de uno de sus “aparatos” o “instrumentos de dominación” como es la institución escolar, que reproduce el “capital cultural dominante” mediante políticas culturalistas de asimilación e integración, pretendiendo homogeneizar las culturas nativas a la cultura occidental criolla-mestiza, desestructurando los “*habitus* indígenas”, creando de esta manera una baja autoestima en las culturas nativas (pérdida de identidad cultural), aspectos que analizamos en el Capítulo II.

¹ El Manifiesto de Tiahuanaco de 1973, fue suscrito por líderes aymaras, vinculados a organizaciones gremiales, políticas y del magisterio.

En el capítulo que antecede (III), establecemos los fundamentos teórico-conceptuales sobre el discurso de la interculturalidad. Este discurso se construye enfrentando a la pretendida homogeneización cultural como una demanda irrenunciable de los Pueblos Indígenas y Naciones Originarias, que ven en la interculturalidad una de las alternativas para salir del “colonialismo interno” y borrar el *apartheid* colonial; una posibilidad de respeto a la diversidad cultural y oportunidad de establecer un verdadero diálogo intercultural entre estas culturas. Además, se pretende establecer cómo estos enfoques teórico-conceptuales pueden ser aplicados dentro el discurso pedagógico cuando se quiere desarrollar una educación que respete al “Otro” (a lo nativo). El Estado boliviano incorpora este discurso a partir del reconocimiento, en su Constitución Política del Estado, de la “pluriculturalidad” y “multiétnico”. Igualmente en los principios de la LRE, que plantea la interculturalidad como política de Estado y como uno de los ejes articuladores de todo el Sistema Educativo Boliviano.

Constituida la fundamentación teórica sobre la interculturalidad y planteada su incorporación en el discurso pedagógico, este capítulo pretende establecer las *dificultades* que tienen los docentes de los Institutos Normales Superiores (INS) en la *implementación del enfoque cultural e intercultural* que postula la LRE, en el contexto de las características de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Para esto seleccionamos uno de los INS que reúne estas características.

4.1. La nueva realidad de los INS

El discurso sobre la interculturalidad en educación, como hemos visto, es muy reciente. Esta experiencia en Bolivia viene de la reivindicación de las lenguas nativas (quechua, aymara, principalmente). En la década de los 80 con la creación del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), se normalizan y oficializan definitivamente los alfabetos aymara y quechua (DS 20227 de 1984). El año 1983, la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), aprueba un Plan de Reestructuración del Sistema de Educación Rural con enfoque *intercultural bilingüe de mantenimiento*. Al siguiente año, el gobierno consolida su Plan Nacional de

Educación con este enfoque. “Se ponía énfasis en la formación de maestros bilingües mediante la reorientación de las normales rurales y en la participación de los grupos étnicos, incluso para la formulación de los nuevos currículos” (Albó, 2003: 36). De esta manera, en las Escuelas Normales Rurales se empieza a discutir el papel de las lenguas nativas en el problema étnico-cultural. Los pueblos originarios emergen con demandas como esta: “que las normales rurales y también urbanas cambien radicalmente sus programas, obteniendo contenidos y métodos a partir de la investigación y permanencia en las comunidades para las cuales se forman los futuros educadores” (Citado en Albó, 2003: 28). Se pone de esta forma en controversia el tipo de educación asimilacionista u homogeneizante que reproducían los centros de formación docente.

Cabe recordar que hasta 1994 el Sistema Educativo Escolar estuvo dividido en educación urbana, destinada a la población de las ciudades, y la educación rural para el campo, para la población indígena. Los centros de formación docente también obedecían a la división en Escuelas Normales Urbanas y Escuelas Normales Rurales.

La nueva LRE de 1994, establece la transformación de las viejas escuelas normales rurales y urbanas en Institutos Normales Superiores. Esta misma ley instituye que los “formadores de formadores” de los INS, debían ser profesionales con grado académico. Dispone además la adscripción de cada INS a una universidad. Con estos antecedentes el siguiente año, las 23 escuelas normales, previa una invitación, entran en un proceso de *autotransformación* institucional y curricular, para convertirse de Escuela Normal en INS. Este proceso, que se realiza con el apoyo institucional del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE), institución con larga trayectoria en educación y con otros 15 talleres de apoyo del Ministerio de Educación. Sin embargo, la evaluación hecha por el mismo Ministerio, establecerá como no relevante gran parte de este apoyo, porque prevalecían las viejas prácticas. Por otro lado, ninguno de los proyectos había tomado en cuenta el contexto *sociocultural y lingüístico* donde se ubica la Escuela Normal, así como el *enfoque intercultural* (Anaya, 2003: 199-200).

En esta dinámica, el Ministerio estuvo obligado a elaborar un nuevo currículo base para la formación docente, conocido comúnmente como DCB (diseño curricular base), que

se puso en aplicación en siete INS. A pesar de esta reforma curricular, una nueva evaluación realizada en 1998 por el Ministerio, puso en evidencia que ni en los siete INS ni en las 16 Escuela Normales, había mejorado la capacitación de los formadores. En formación docente, se había detectado que los “formadores de formadores” no tenían grado académico, sino únicamente de técnico superior. Se constató también que no recibieron las innovaciones que introdujo la RE. (Nicole Nucinskis, 2001, citado por Anaya, 2003: 200). Luego de esta evaluación, el Ministerio tomó la decisión de organizar un sistema de formación docente con los centros que tuvieran condiciones potenciales para hacer efectivo este esfuerzo.

Finalmente, como resultado de estos intentos en 1999 fueron seleccionados 16 centros de los 23 existentes en ese momento para conformar el Sistema de Formación Docente, con el denominativo de INS. De éstos, 10 se adscribieron a universidades públicas y privadas y los restantes quedaron bajo responsabilidad directa del Ministerio. Todo este proceso se desarrolló en un ambiente de fuertes conflictos. A partir de entonces, en todos los INS aplican el DCB diseñado por el Ministerio.

En palabras de una de las ex autoridades del Ministerio, a pesar de algunas modificaciones existen dificultades en el mejoramiento de la formación docente, que atribuye el descuido de muchos años por el Estado. Las propias universidades contratadas no tenían experiencia en formación docente, y adquieren experiencias en ese dominio a partir de su contratación. Esta autoridad señala como barreras la intromisión política gubernamental y sindical en el manejo de las escuelas normales, los hábitos tradicionales que predominan en la formación de los futuros maestros y el bajo nivel académico de los formadores de maestros. (*Ibíd.*: 201).

De los 16 INS seleccionados para conformar el Sistema de Formación Docente creado en 1999, la mitad forman maestros bilingües: cuatro español/quechua, dos español/aymara, uno quechua/aymara, y uno español/guaraní. Estos institutos bilingües desde 1998 reciben apoyo técnico y financiero del Proyecto Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural y Bilingüe (PINS-EIB) que funciona en el Ministerio. Este

apoyo proviene principalmente de la agencia de cooperación alemana GTZ². Las actividades del PINS-EIB, estuvieron dirigidas “al logro de la implementación de currículos con enfoque EIB para la formación docente, la cualificación de los actores pertinentes de formación y capacitación docente y el fortalecimiento institucional de los INS para el desarrollo de la formación docente con la adecuada aplicación de políticas y normas” (*Ibíd.*: 202).

La evaluación que realiza la GTZ el año 2000, destaca dos aspectos: La participación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO) en el proceso de planificación y ejecución del PINS-EIB, tanto en la validación del currículo de formación docente como en la definición de normas de los INS; segundo, y el tratamiento amplio de la *interculturalidad* y la inclusión de temas relacionados con los derechos de los niños indígenas en toda la propuesta curricular de formación docente (*Ibíd.*: 202).

Hasta aquí, la implementación de la interculturalidad se ha contemplado desde dos vertientes, una considerada como la oficial y la otra, básicamente, desde la perspectiva de los intelectuales indígenas. La primera visión corresponde a los defensores de la RE; la segunda analiza esta situación desde una posición más crítica.

Este análisis nos ha permitido establecer que la interculturalidad, como enfoque teórico, es en los niveles oficiales todavía vaga. Es comprensible, entonces, que para implementar la propuesta de la educación intercultural a través de los agentes dinamizadores, que son los maestros, existan falencias. Los maestros deben estar convencidos y seguros de lo que pretenden hacer. Esta condición es mucho más evidente cuando se trata de los “formadores de formadores”, que son los docentes de los INS. La naturaleza de estas dificultades las estableceremos a través de datos empíricos.

² De acuerdo al convenio firmado en septiembre de 1997 entre los gobiernos de Bolivia y Alemania, el PINS-EIB debía concentrar su trabajo en cuatro INS bilingües quechuas y aimaras. A solicitud del Ministerio, desde 1999 amplió su acción a los siete INS de la región andina y posteriormente al INS para el Oriente y el Chaco. De esta manera, completando su apoyo a los ocho INS-EIB. (Cf. Anaya, 2003: 202).

4.2. Contextualización del INS

La Escuela Normal Rural “Bautista Saavedra” Santiago de Huata fue creada el 9 de marzo de 1938, durante la presidencia de David Toro, hoy transformado en Instituto Normal Superior de acuerdo a LRE N° 1565. Es uno de los dos Institutos que forma maestros bilingües en aymara. Se encuentra ubicada en la población de Santiago de Huata, jurisdicción de la provincia Omasuyos del departamento de La Paz, a una distancia de 112 kilómetros de la sede de gobierno. La región, se caracteriza por tener un clima benigno y la cercanía a las orillas del Lago Sagrado de los Incas (Titicaca) hace más agradable el microclima de la región.

Si nos remontamos a la historia, la primera “civilización” avanzada en el altiplano boliviano sería Tiwanaku, la que luego de una época expansiva colapsó por diversos factores. Tras su caída, varios señoríos aymaras se impusieron alrededor del Lago Titicaca, sobre todo en el altiplano sur³, siendo uno de ellos el señorío *Pakajaqi*⁴. Posteriormente estos reinos fueron forzados incluirse al imperio del quechua-hablante denominado Inca. Pese a esta integración los aymaras mantuvieron su idioma y sus propias estructuras autónomas sociales, económicas y hasta políticas, por su prosperidad y poderío en los tiempos preincaicos y su fuerte sentido de identidad étnica. Ni la Conquista pudo acabar con la cultura aymara. (Cf. Loughman, 1987: 16-18). De esta manera, remontándonos al pasado, esta población habría sido parte del señorío Pakajaqi y de la marka (pueblo) Santiago de Wat’a (Mamani 2004: 16).

En la actualidad los casi dos millones de aymaras del actual Estado de Bolivia ocupan la mayor parte del Altiplano, una amplia meseta que a unos 4.000 metros de altura que se extiende por casi mil kilómetros en torno a los lagos Titicaca y Poopó, hasta los grandes

³ Entre los señoríos aymaras tenemos: Canchis, Canas (hoy en el Perú); Collas en la ribera noroccidental del lago Titicaca; Lupacas en la rivera sur oriental; Pacajes en el actual departamento de La Paz; Soras y Quillacas en el departamento de Oruro; Carangas también el departamento de Oruro y en las tierras altas de Arica (Norte de Chile); al sur están los Caracaras y los Chichas y al sur este Charcas y Chuis. El territorio ocupado por los aymaras tiene un espacio dual en cuyo centro está el eje acuático o “taypi” formado por el lago Titicaca (antes lago Chucito), el lago Poopó (antes lago Aullagas) y el río Desaguadero que une a ambos. Este “taypi” divide el territorio en dos sectores: Urqu, al oeste (que significa: lo alto, lo masculino, etc.), y Uma al este (que significa lo bajo, lo húmedo, lo femenino, etc.) (Bouysse 1987: 209, citado en Gisbert 1994: 430).

⁴ Literalmente hombre águila, espacio territorial de una marka (Yampara 2001: 163).

salares más al sur. Su territorio abarca también serranías, valles interandinos y las zonas semi-tropicales (Yungas). En realidad el territorio y la población aymara se halla repartido en tres Estados: Bolivia, Perú y Chile (Albó 1991: 278). En Bolivia, los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí, son consideradas como Zona Altiplánica.

La mayoría de la población aymara vive hoy en el frígido altiplano. Pero hay más de medio millón de aymaras urbanos en la ciudad de La Paz, y de 100 a 200.000 repartidos en otras ciudades (Oruro, Arequipa, Tacna, Arica, hasta en la lejana Lima) (Ibíd.). Culturalmente, los pobladores de la región mantienen sus tradiciones originarias, música, danza, labranza, vestimenta, tecnología, etc. Tienen como principal la lengua originaria, el aymara y el castellano como segunda lengua.

El Instituto Normal Superior de Santiago de Huata, acoge en su seno a cientos de jóvenes bachilleres procedentes de las diferentes provincias del departamento de La Paz. Vale decir, de las tres zonas geográficas: el altiplano, los valles y los yungas que posee este departamento.

En este INS, de acuerdo a la Reforma, se forman docentes de Educación Inicial y Primaria del ciclo básico, a nivel de técnico superior, pudiendo completar su formación académica en el sistema universitario, de acuerdo a ley. Sus egresados trabajan diseminados en todo el departamento de La Paz (20 provincias), en las tres zonas geográficas que señalamos, básicamente de habla aymara.

4.3. Un nuevo desafío, formar docentes con el nuevo enfoque intercultural

Para determinar *las dificultades que tienen los docentes de un INS-EIB en la aplicación del enfoque cultural e intercultural que postula la LRE en el campo de formación docente*, hemos observado a los dinamizadores de este proceso en tres variables: La primera, si los docentes de los INS manejan los fundamentos teórico conceptuales de la interculturalidad y cómo estos se pueden aplicar en educación. La segunda, cómo se dinamizan en el trabajo pedagógico de aula el enfoque cultural e intercultural. Y la tercera, cómo se dinamizan en la práctica cotidiana del INS.

4.3.1. El manejo teórico-conceptual que deben tener los docentes sobre la interculturalidad

Básicamente, para desarrollar un enfoque cultural e intercultural en formación docente, necesariamente los “formadores de formadores” deben tener una capacitación e información suficiente para implementar la interculturalidad en su verdadera dimensión. De ahí que la pregunta: *¿conocen los docentes del INS-EIB los fundamentos teórico-conceptuales o principios básicos de un enfoque cultural e intercultural?*, nos ha sido útil para determinar esa realidad. Sin ser apresurados, diríamos que es insuficiente. Por ejemplo, la generalidad de nuestros entrevistados, con algunas excepciones, desconocen que para establecer una verdadera interculturalidad se debe partir por entender la lógica de las dos culturas que componen la sociedad boliviana: la cultura “occidental criolla-mestiza” (la dominante) y la cultura “andina, amerindia o nativa” (la subalterna). Muy difusamente se señala a la interculturalidad como “un respeto entre ambos”, sin establecer las diferencias desde la matriz cultural. Los mismos docentes reconocen que muchos colegas no tienen un concepto cabal de lo que significa la interculturalidad. Es evidente la falta de formación e información (E-DOC-03, 18/12/03).

Un docente del área de Expresión y Creatividad del INS Santiago de Huata, indica que para él al inicio “fue difícil trabajar con lo que es la interculturalidad, es decir enlazar, un poco más, profundizar. Hice también algunas investigaciones”. Sin embargo, después de años de aplicación de interculturalidad entiende a ésta “...cómo dos culturas, (que) se confunde con lo bilingüe. Decimos interculturalidad cuando hablamos aymara y castellano, ese es la percepción en el INS. Acá debemos entender de que no hay una cultura pura, se maneja como interculturalidad respetando las diferentes culturas, hay algunas culturas que se han adaptado a otras culturas a ellas se les respeta, tienen su cultura, se maneja como diverso, sin imposición, su manera de vivir” (E-DOC-04, 05/01/04).

Una de las autoridades encargadas en la parte académica del INS Santiago de Huata, respecto a lo que se entiende por interculturalidad indica de igual manera que “inicialmente esto se iba, en términos generales a lo que es hablar aymara, el vestirse,

solamente a principios se interpretaba así, conceptos, podemos decir así, conceptos folclóricos muy superficiales”. Respondiendo a la pregunta de si los docentes ya han comprendido el enfoque teórico de la interculturalidad, responde que “reconocemos lo que son los pilares de la interculturalidad, como la Participación Popular”⁵ (E-AUT, 04/12/03).

Lo anterior nos muestra que autoridades y docentes del INS no manejan adecuadamente las bases teóricas de la interculturalidad. Cuando preguntamos al profesor del área de Lengua Originaria del INS Santiago de Huata, si en su opinión todos los docentes tienen el panorama claro sobre el enfoque intercultural y bilingüe, éste responde: “Desde mi percepción todos los docentes están, en alguna medida, tal vez un poco superficial, algunos en profundidad ya avanzando, asumen con propiedad en la práctica la EIB en un proceso de transformación total. Así también, algunos tienen problema, como dije los cambios de docentes perjudica.” Sin embargo, cuando se le pregunta cómo entienden los docentes la interculturalidad, su respuesta es más enrevesada: “Te digo, que estos cambios continuos de docentes también nos perjudica, los nuevos que llegan recién tienen que informarse. Entonces, los que hemos estado muchos años hemos entrado al ritmo, pese a ello, algunos tenemos actitudes negativas todavía, decimos que los padres de familia que no quieren, las autoridades no quieren, todavía, esos argumentos se manejan, eso significa la autoestima, la autovaloración o la identidad cultural es todavía insuficiente falta trabajar. Sobre todo, creo que están decididos, eso es nuestra fortaleza, pese a nuestras debilidades, algunos avanzan más otros poco con alguna dejadez. Nosotros por ejemplo, insistimos conocemos, pero no nos valoramos también, otros nos critican de manera negativa. Para entender de verdad la interculturalidad lo que es EIB tenemos que analizar muchas teorías que han maneja en otro país, aquellos centrados en Latinoamérica principalmente...” (E-DOC-03, 18/12/03).

⁵ Se conoce como “Participación Popular” en Bolivia a una serie de medidas administrativas implementadas en la década de los años 90 del siglo pasado, tendientes a instaurar una descentralización administrativa y promover la participación ciudadana en el asunto público. El marco jurídico de estas reformas fueron la Ley 1551 de Participación Popular, La Ley 1178 de Administración y Control Gubernamentales o Ley SAFCO, La Ley 1654 de Descentralización Administrativa y La Ley de Municipalidades, que regula el Régimen municipal establecido por la Constitución Política del Estado.

El concepto que tienen los estudiantes de la interculturalidad es también escueto y, en muchos casos, completamente inexacto. Así, las respuestas de una entrevista a un grupo focal nos dan estas apreciaciones: “Para mí la interculturalidad, es intercambio de culturas, interculturalidad no solamente es, puede ser costumbres, lo que hablamos, también danzas, muchas cosas puede ser”. (Es) “también (intercambio) de lenguas, costumbres, todo eso. Para qué, para que nosotros, haya esa comunicación esa acción entre dos culturas o varias culturas”. “...nosotros al relacionarnos estamos haciendo un intercambio de cultura, cada uno con nuestras culturas, de donde proviene, qué es lo que hace en su lugar donde vive, en el contexto donde se desarrolla, al decir intercultural, estamos intercambiando nuestras culturas cada persona... a eso se llama interculturalidad”. Al preguntárseles “...si algún docente les han explicado qué es el enfoque intercultural, teóricamente en que se sustenta en este enfoque, o sino alguna idea que tienen”, la respuesta breve que recibimos fue: “No está entendido” (GF-A, 03/12/03).

Como se ha dicho, interculturalidad tiene que ver “con pensamiento, con universos simbólicos diferentes y contrapuesto que dialogan entre sí”. Compartir países y espacios territoriales, no significa necesariamente compartir universos simbólicos, paradigmas de vida, ni prácticas culturales; mucho menos conocimiento y saberes. Éstos son principios básicos para borrar el “colonialismo interno” o el *apartheid* y resolver ese pasado, donde están las atrocidades cometidas contra los “pueblos originarios”. Entonces, no se puede hablar de un diálogo entre pueblos, ignorando el pensamiento, el conocimiento y la sabiduría de los otros.

Otro aspecto importante es que la promoción de la interculturalidad, aparte del ramo educativo, no tiene un acompañamiento de políticas estatales y mucho menos un marco legal específico. Este aspecto es muy importante, sobre todo en sociedades, como la andina, donde el marco formal legal es muy importante. Esto explicaría la percepción de una de las autoridades académicas del INS Santiago de Huata, al confundir a la Participación Popular como pilar de la interculturalidad (ver nota 5 de este capítulo).

Es pues importante analizar la educación intercultural en un contexto político y social. Este marco no puede ser otro que el proceso de descolonización. En este proceso asumido por los Pueblos Indígenas y las Naciones Originarias, se proyecta la interculturalidad pero sin que cambie en la actualidad las relaciones desiguales de “amo y esclavo”, que obedecen aún a sistemas y estructuras “coloniales y colonizadoras” como señala Yampara. Por tanto, no se puede entender la interculturalidad en abstracto, pues al hacerlo así la degenera en un simple multiculturalismo, que acepta la existencia de varias culturas encerradas en sí mismas, sin que haya necesariamente relación o diálogo entre ellas. Podemos ver en estas expresiones: “Al INS confluyen alumnos de diversas culturas”, haciendo alusión a estudiantes que vienen de diferentes regiones, pero siguen siendo aymaras o quechuas y que tienen la misma matriz cultural.

El discurso oficial del Estado, como el mejor instrumento colonizador (remozado de modernismo), en la Constitución apenas reconoce lo “pluri y lo multiétnico”, que si no va acompañado de medidas concretas de aplicación, inevitablemente se convierte en un simulacro y una gran “estafa intelectual”, como indica Medina.

Pareciera que lo que el Estado quiere hacer de la interculturalidad es sólo una “política de relacionamiento” entre culturas difusas, sin pueblos físicos reales ni identidades palpables. Quizás simplemente otro intento de asimilación, porque no hay condiciones de equidad, menos diálogo de saberes y conocimientos que son presupuestos básicos para establecer un proceso de interculturalidad entre pueblos. Lo demás, sigue siendo discurso y “andar en las tinieblas”.

Entonces, ¿cómo se explica la interculturalidad en la educación? El Sistema Educativo es uno de los espacios más importantes para cambiar las desigualdades sociales, culturales, económicas y políticas; por tanto para desarrollar y promover la interculturalidad. Los INS son uno de los lugares más apropiados para revertir la situación de colonialidad interna. Esto quiere decir, que los “formadores de formadores” tienen que estar compenetrados de las teorías que definen la interculturalidad como un nuevo paradigma. Conociendo estas herramientas conceptuales es que se puede encarar con claridad el enfoque cultural e intercultural en educación, de manera general y de

manera específica en la formación docente, pues la cultura es el “lugar epistémico” para pensar la educación. Esto es lo que los teóricos de la RE no han puesto en evidencia.

No está claro si esta omisión es intencional, como examinan los propios coautores de la RE que tuvieron una u otra participación en este proceso, como Xavier Albó, entre otros. A estas alturas de su implementación reconocen que hasta ahora “los documentos de la RE no ofrecen una definición precisa sobre qué entienden por interculturalidad, sólo algunas pistas”. Peor en el ámbito operativo, la Reforma ha trabajado poco, pese a su importancia y trascendencia, incluso mayor que la lengua. Esto se debe, al gran desconocimiento de qué quiere decir interculturalidad. De esta manera, se puede advertir, que la interculturalidad a la hora de su implementación adolece de las falencias que se desprenden de una mala claridad teórica.

Al respecto, lo que ha hecho la RE es partir de una posición hegemónica muy simulada. Cuando habla de los contenidos a inculcar, estos aparecen como objetivos pertinentes a las características y requerimientos de cada una de las regiones. Sin embargo, se impone un currículo denominado “*tronco común*” y “*ramas diversificadas*”. El primero, debe centrarse en lo que es común a todos, que no es otra cosa que los contenidos de la “cultura nacional”, de lengua castellana, “dominante e universal”, reconocida oficialmente por el Estado, lo que Bourdieu denomina la imposición de la “arbitrariedad cultural”. En otras palabras, se sigue transmitiendo conocimientos de la “civilización occidental”. La segunda, debe centrarse en lo que es “particular”, los contenidos transversales señaladas por la LRE que las culturas originarias están obligadas a desarrollar. En este proceso de transmutación de contenidos nacionales a locales, es donde lo local y lo étnico son absorbidos por la “cultura nacional” dominante, quedando consagrados los saberes y conocimientos occidentales en el propio currículum.

Si de verdad queremos un diálogo intercultural, ambas paradigmas deberían construir el currículo de la actual RE, para que cumplir el cometido de la interculturalidad. Con relación a la lengua, lo que ha hecho hasta ahora la RE es utilizar las lenguas nativas para transmitir el “paradigma occidental” o imponer los *habitus* dominantes. Además los idiomas nativos se implementan sólo para las nacionalidades originarias y los INS

con etiqueta EIB responden a esos objetivos, porque en los INS monolingües (ciudadinas) se limitan a la enseñanza de la lectura y escritura: egresando de estos INS los futuros docentes se olvidarán lo que han aprendido. La enseñanza de las lenguas nativas aparece pues como estrategia para mantener la situación de dominio y excluir a los indígenas de los espacios jerárquicos de poder. En tal sentido, la interculturalidad en educación es “un proceso que tiene que construirse”, y que debe servir para la reafirmación social y cultural de los pueblos o culturas subalternizadas. En esta tarea reside, para los docentes, el desafío de la alternativa intercultural.

Cuando decimos que ambos paradigmas deberían construir el currículo de la Reforma, estamos diciendo que, si de verdad queremos hacer un diálogo intercultural, *la escuela* debe empezar a comprender y manejar las teorías andinas, pese a las limitaciones de tipo investigativo (insuficientes sobre los saberes y conocimientos de las poblaciones nativas), para encarar el diálogo intercultural en todo el sistema educativo.

Esto en sí es una tarea ardua, pero que debe ser encarada si hablamos de educación intercultural. Una limitante es, como lo vimos en el Capítulo I, la imprecisión que todavía existe en el marco teórico sobre lo que debemos entender por “cultura andina” y sus diferencias radicales con la “cultura occidental”. Dado que la resistencia cultural es parte de la dinámica de resistencia anticolonial en los pueblos oprimidos, existe el riesgo de sobrevalorar esta dimensión⁶, en desmedro de las otras que hacen parte de un proceso liberador. Es, sin embargo, un riesgo que, de todas maneras, la experiencia de otros pueblos muestra que es localizado y transitorio.

Otro riesgo, que podría significar retrogradar en los objetivos descolonizadores, sería asumir como propias la crítica a la cultura occidental proveniente de sectores acientíficos y marginal de esa civilización. Nos referimos a las aproximaciones esotéricas, ocultistas y neo paganas que pretenden inspirarse en las civilizaciones originarias de América. Por ello es necesario definir la oposición “cultura andina” con la

⁶ Ver a este sujeto las reflexiones de Franz Fanon cuando habla de la sobre valoración cultural en los inicios de la descolonización argelina, en: *Los Condenados de la Tierra*, Fondo de Cultura Económica, México, 1983.

“cultura occidental” en términos de discordancia, como también en términos de semejanza, pues de otra manera todo intento de interculturalidad sería imposible.

La manera de resolver este problema reside en profundizar el análisis y caracterización de nuestra cultura, principalmente a partir de quienes tienen la vivencia de ésta. Los intelectuales andinos deben encarar con rigor y metodología este trabajo.

Por otro lado, es claro que “cultura” no es sólo un concepto teórico, menos actos folclóricos (bailes o supuestos actos de la liturgia andina, sacados de su contexto). Si entendemos a la cultura como la cotidianidad expresada en actos y símbolos, entonces son también las actitudes institucionales como el *ayni*, la *mink'a*, el *waki*⁷ y otras formas de ordenamiento social y económico que van acompañadas de aspectos formales específicos. Estas instituciones pueden ser incluidas en el currículo de la Reforma, desprendiendo de ahí los demás aspectos que comúnmente se entienden por “cultura”.

Existe, innegablemente, un vacío en el currículo sobre lo que es “cultura andina”. Frente a esta realidad sombría, los docentes del INS-EIB tropiezan con muchas dificultades. Ante la no claridad en el enfoque teórico-conceptual sobre interculturalidad de la LRE, (ni las propias universidades han podido responder sobre el tema), los docentes que medianamente han entendido el problema, tropiezan con otras dificultades al intentar interculturalizar los saberes y conocimientos. Al no encontrar otras formas creativas, los docentes se quedan en la “anécdota folklórica”, tratando de recuperar la música, la danza y otras tradiciones ancestrales, como la ritualidad.

La verdad, es que no pueden ligar estas prácticas como verdaderas andinas, sino de manera aislada, como nos enseñó la cultura occidental, olvidando que se trata de formas de conocimiento, de percepción, diferentes a la occidental no por sí mismas, sino porque están relacionadas a una cotidianidad de vida y producción comunitaria. Súmase a esto que a los propios “formadores de formadores” les cuesta despojarse de la estructura mental que por mucho tiempo les ha trabajado la escuela tradicional. Así, ellos se

⁷ *Ayni*, sistema de ayuda mutua. *Mink'a*, sistema de producción comunitaria. *Waki*, sistema de repartición de responsabilidades en la actividad económica productiva. Son algunas de las instituciones vigentes en el mundo andino, tanto aymara como quechua.

encuentran a mitad entre lo tradicional y la intención de aplicar el nuevo enfoque de la educación intercultural. En esta línea, uno de nuestros entrevistados reconoce que cuando se dictó la LRE la mayoría de los docentes no estuvieron preparados para llevar adelante esta tarea, por estar acostumbrados a los enfoques tradicionales, donde la escuela asimila o integra las culturas nativas a la cultura nacional dominante (Cf. E-DOC-03, 18/12/03). Si esto fue así en los docentes de los INS, seguramente fue peor en los docentes de escuela.

En este entendido, aplicar la interculturalidad en educación o aplicar la educación intercultural, significa partir del reconocimiento de las relaciones asimétricas de la “sociedad boliviana” y las repercusiones que éstas tienen en las relaciones de los diferentes actores educativos (hace explícitas las diferencias culturales y sociales en aula). A partir de ello la educación intercultural debe aspirar a la construcción de relaciones equitativas entre las culturas implicadas en el proceso, sin jerarquizar determinados tipos de conocimientos sobre otros (saber formal/saber tradicional). Que no sean solamente los nativos quienes estén obligados de conocer la cultura dominante, sino que la educación se de en términos de igualdad de condiciones sin discriminación. Esto significa, iniciar del reconocimiento de la propia realidad y de la propia identidad, y luego se tenga la posibilidad de conocer otras culturas, para de esta manera enriquecer lo propio, donde el docente debe ser mediador intercultural. Se debe tener presente, que no solamente alcanza los contenidos, sino que, atraviesa entera y transversalmente toda la actividad pedagógica (actitudes, contenidos, materiales, medios, etc.).

En tal sentido, no podemos concebir la interculturalidad enajenada del poder concreto que debe tener la población andina. Y el poder, no debe entenderse simplemente como la ascensión de un indígena al cargo de director de un INS, por ejemplo, o la promoción de cualquier otro indígena a cualquier otra instancia del aparato de Estado. El poder (valga la redundancia) es poder de decisión y no simple aplicación de planes y programas pensados por otros. Esto en realidad significa resolver el problema colonial en Bolivia. Tenemos entonces el caso curioso de que no funciona una instancia que debe resolver la colonialidad en Bolivia, justamente porque esta colonialidad aun no está resuelta.

Se debe, entonces, crear nuevos marcos, nuevas instancias, que resuelvan este problema. En el contexto de la educación significa que se deben construir nuevos marcos epistemológicos que incorporen, negocien e ‘interculturalicen’ ambos conocimientos, el indígena y el occidentalizado (y sus bases tanto teóricas como experienciales), considerando siempre fundamentales la colonialidad y la occidentalización a las que han estado sometidas.

Entretanto la escuela oficial, llámese “intercultural” no declara una guerra abierta y frontal contra las culturas dominadas, sino que la asimila de manera más simulada, aparentando favorecer a las comunidades originarias y aparece como una conquista y logro de estas naciones originarias, los convierte en actores de su propia desetnización. En tal sentido, la interculturalidad aplicada a las políticas educativas, resulta ser una de las estrategias para encarar estos problemas de desigualdad.

Desde esta perspectiva, ahora veremos cómo se dinamiza el enfoque cultural e intercultural en el trabajo pedagógico de aula.

4.3.2. Dinamización de la interculturalidad en el *trabajo pedagógico*⁸ de aula

Para determinar cómo aplica el docente la interculturalidad en el trabajo pedagógico de aula, aplicamos el recurso de las entrevistas. Nos ha sido útil la siguiente pregunta: *¿en el marco del enfoque cultural e intercultural que postula la LRE, cómo dinamizan los docentes en el trabajo pedagógico de aula?* Es obvio pensar que si los docentes no conocen la fundamentación teórico-conceptual, mal pueden aplicar la interculturalidad en el trabajo pedagógico de aula de manera correcta. Veamos lo que pasa en la realidad.

⁸ Se entiende por trabajo pedagógico el trabajo de inculcación y legitimación de un orden sociocultural establecido, que se realiza sin necesidad de recurrir a la presión externa o la coacción física (es un sustituto de la coacción física, más eficaz a largo plazo que cualquier forma de violencia material). Donde todo agente o institución está dotada de autoridad pedagógica y, por lo tanto, de capacidad para reproducir los principios del orden cultural dominante y dominado, toda instancia educativa realiza un trabajo pedagógico. Este debe entenderse como el trabajo propio de inculcación progresiva de los elementos y prácticas de la herencia cultural, capaz de producir una formación duradera a través de los *habitus*. Además, el trabajo pedagógico inculca, de manera intensa, comportamientos actividades y saberes que, en condiciones objetivas, se expresan según la lógica del sentido práctico, sin apelar explícitamente a normas, reglas códigos o planes. El conjunto de rasgos, disposiciones y atributos constitutivos de la personalidad, son precisamente el producto de ese trabajo pedagógico socialmente determinado (Téllez, 2002: 106-107).

La entrevista a la docente de Lengua y Comunicación del INS Santiago de Huata, nos muestra que la aplicación práctica de la interculturalidad en el aula se reduce a la vulgarización del bilingüismo: “Alguna vez los estudiantes hacen la discusión en ambas lenguas del tema que están presentado, en algunas situaciones tratan de comparar y analizar, hacen la discusión del tema que están presentando en ambas lenguas, tratan de analizar comparar algunas situaciones que se presenta en aymara como en castellano, ellos analizan a cerca de cual es la diferencia cual es la similitud, entonces, ellos llegan al análisis de ambas lengua”, lo que además conduce a un nuevo problema, pues según la misma docente “Lo que más me ha llamado la atención, es que el aprendizaje del aymara se ha vuelto una pesadilla para el estudiante, es difícil asimilar la escritura, el manejo gramatical del aymara, es difícil, entonces, se lo tomado como el estudiante del (nivel) medio, tiene miedo a la física, aquí el estudiante dice me toca aymara, que voy a hacer, entonces, es por eso que la metodología de enseñanza del aymara se tiene que cambiar, se tiene que mejorar, si hasta el momento hemos creado un miedo al estudiantes, eso se tiene que empezar a crear un cariño hacia el aymara, voluntad de aprender y querer el aymara, eso es lo que se tiene que cambiar, yo siempre he dicho, que para aprender el aymara se necesita cariño y que el aymara se aprende de una forma voluntaria. Eso es lo que se tiene que cambiar” (E-DOC-05, 07/01/04).

Para el docente del área de Matemática la aplicación en la interculturalidad se centra también en el uso del idioma. Sin embargo, al ser su área las matemáticas indica, al responder sobre las dificultades de aplicación de la interculturalidad en el área, que el problema “más sería el trabajo de los técnicos, quienes tienen que trabajar, nosotros sólo adecuamos”. La aplicación intercultural en las matemáticas parece reducirse en el uso de la *yupana*, especie de ábaco andino, pero que, según este docente, estaría materialmente ausente de las aulas, pues es un recurso “que falta conseguir” (E-DOC-02, 01/12/03).

Respondiendo, el profesor del área de Expresión y Creatividad a la pregunta de cómo se está trabajando la interculturalidad en el aula, el responde: “Sí se está haciendo, una de

las actividades es tocar zampoña⁹, en mi campo, pero cómo entrar en el campo del lenguaje musical, algunos nos decía que la partitura era difícil entrar, pero no es así, lo que se pretende es entrar al universalismo de la música nativa o autóctona. Eso permite que nuestra música se lea, y no se pierda. Dentro el aula se respeta, se le permite como ellos son.” (E-DOC-04, 05/01/04).

En el Grupo Focal del Primer Semestre Inicial al que entrevistamos, las respuestas a saber cómo se implementaban en aula la interculturalidad y la autoestima, fueron:

“A. Primeramente el docente entra al aula, el primer día de clases y nos pregunta de dónde era, cómo te llamas así sucesivamente a cada uno y luego el maestro con los alumnos se va sociabilizando y siempre ve cómo se puede decir va ir subiendo el autoestima del alumno. Y también realizan grupos, en donde cada alumno en grupo hablamos, sociabilizamos y nos preguntamos de donde eres, yo soy de este lugar y cada uno nos vamos conociendo.

B. Yo creo con respecto a eso el maestro en primer lugar el maestro tendría que tener él la autoestima, para transmitir esa misma seguridad a los niños, qué es digno de su cultura, o sea que se siente orgulloso de ser aymara, por decir, esa misma seguridad va ha transmitir a los niños y los niños van ha captar esa seguridad, de ahí tiene que empezar. Y en segundo lugar, el maestro tiene que irse directo, por decir, si hay niños de diferentes culturas, enfocar sus culturas e interrelacionarlos a los dos y después enseñarles mediante danzas, cantos, puede haber, y la manera de vestirse, qué sé yo puede enseñarles cómo está elaborado la ropa. Yo creo de acuerdo a eso puede levantar la autoestima” (GF-A., 03/12/03).

Un estudiante del Tercer Semestre, respondiendo a la pregunta sobre qué contenidos enfatizan más los docentes con relación a la interculturalidad, responde: “Aquí se enfatiza más en la lengua, aquí nos quieren sacar, es verdad que nosotros hemos entrado con una entrevista en aymara, pero ahora nosotros tenemos que salir con un 70 u 80%

⁹ Como curiosidad podemos anotar que, poniendo énfasis en el uso del idioma nativo como fundamento de la interculturalidad, el profesor de Expresión y Creatividad utilice una mala traducción castellana para identificar al instrumento nativo, el *siku*, con el cual aplica en aula su concepción de educación intercultural.

sabiendo escribir y hablar, para luego salir a enseñar a los niños de esta manera. Yo tengo dificultades de hablar el aymara, hablo pero no bien; a mí me gustaría identificarme por la vestimenta, como poncho pantalones de bayeta, ahí se puede demostrar la identidad cultural”. Sobre la utilización de materiales didácticos adecuados a la interculturalidad, indica: “No estamos manejando ese tipo de materiales, sino otro tipo de materiales como expositores, dramatizaciones, juegos en creatividad. Tal vez en aymara si puede existir dibujos, donde se basa la cultura aymara o la castellana, vemos que los dibujos son de La Paz, a una persona de la ciudad lo visten con traje y una persona del campo lo visten con poncho, eso es la diferencia que se hace aquí” (E-EST-03, 11/12/03).

Otro estudiante del Primer Semestre, al responder sobre qué estrategias utilizan los docentes para desarrollar la interculturalidad en sus disciplinas, responde: “Ellos plantean una clase en aymara en lengua originaria casi todos los docentes lo plantean pero no lo practican y algunos docentes que plantean mas allá en la escritura, ya la escritura en lengua originaria estamos enmarcados en eso”. Más atrás, respecto a la recuperación de nuestra cultura, indica: “Se puede definir de una forma muy abstracta se puede decir porque estamos enmarcados en lo que es la enseñanza occidental y hemos estado enmarcados en eso hasta el momento y nuestra cultura, nuestro idioma esta más o menos en porcentaje, podemos hablar está más o menos el 3%, porque no estamos recuperando eso totalmente y es aun más difícil. Se puede decir que la matemática que llevamos actualmente es la occidental y aun, no practicamos nuestra matemática andina” (E-EST-01, 05/11/03).

La respuesta de alumnos de último año respecto a la aplicación de la interculturalidad es interesante. El Grupo focal de estudiantes del Quinto Semestre indica a la pregunta ¿Cómo transversalizan los docentes en las diferentes áreas sobre la interculturalidad, tratan de relacionar con todos los contenidos?, lo siguiente:

“R1. Sí, nos dan trabajos de acuerdo al contexto a medida que vaya pasando los temas nos hacen ver de manera más práctica, más real, siempre tomando el contexto, al tomar esto creo estamos tomando la interculturalidad.

R2. Las teoría que aquí nos dan son simplemente teorías, estas teorías han sido investigadas en otros países (otro contexto), no han sido andinos, en este caso, bueno nosotros donde vemos en realidad es en nuestra práctica, donde el niño ha respondido de otra manera, esto puede variar de acuerdo al contexto” (GF-B, 17/12/03).

La dinamización de la interculturalidad en el aula se enfrenta, en consecuencia, al reduccionismo lingüístico y la precariedad de medios auxiliares. Este reduccionismo estanca el proceso creativo e imposibilita cumplir las finalidades de la interculturalidad.

a) ¿Es posible cambiar?

Para hablar de las condiciones de cambio en el trabajo pedagógico del maestro es preciso recordar a Bourdieu, quien definen el *habitus* como un *sistema de disposiciones adquiridas, permanentes y transferibles*. Son estas disposiciones los que nos hacen actuar de cierta manera. Además, el *hábitus* está en un proceso continuo de reestructuración, creación y adaptación a situaciones nuevas, tiene una capacidad de generación infinita. Entonces, ¿cuál es el *habitus* del docente del INS? Todos proceden del núcleo familiar indígena, aunque algunos no los acepten o quieran llamarse de otra manera. Como tal, su construcción mental (conocimientos) está configurada en esa realidad cultural. Pero cuando ellos ingresan en un proceso de inculcación dentro el sistema escolar, sus estructuras mentales son modeladas o remodeladas a través de una sutil pedagogía implícita, incorporando nuevos principios de visión y división conforme al capital cultural dominante.

Dado que la escuela, a través del maestro, reproduce y perpetúa el *habitus* de la cultura dominante sobre las culturas sometidas, esta reproducción de los *habitus* de la cultura dominante se ha podido observar en los estudiantes del INS. Ello fue perceptible, por ejemplo, cuando éstos reproducían textos por grupos y reflejaban aquellos *habitus* adquiridos en la escuela. Decían ellos que la escuela nos sacará del atraso que vivimos, repetían que “de una vez nos levantaremos hacia adelante”, “iremos a la escuela a aprender”, “aprenderemos a hablar y escribir”, “lavándose la cara y la mano iremos

alegres a aprender a la escuela”. Se dieron inspiraciones, como la comparación de la vicuña con un niño (creaciones de canciones escolares en aymara). (O-LO/22, 22/10/03). En esta dirección, las políticas educativas estuvieron dirigidas a la asimilación e integración cultural del indígena.

Para que el maestro pueda reproducir de la mejor manera el *capital cultural (habitus)* de la cultura dominante, fue necesario pasar por un centro de formación pedagógica, donde los aprendices de maestros se someten a un proceso intensivo de transformación y control, acorde a la sociedad y cultura nacional dominante. Aprendieron a imitar estereotipos y valores en oposición a la cultura andina. De esta manera la Normal los normalizó, hizo del maestro un ser alienado. Los convirtió en individuos que debía reproducir aquellos valores, *habitus* de la “gran civilización occidental moderna”; que debían admirar esa cultura y sentirse parte de ella, inculcando el desprecio de su propia cultura y su grupo étnico. Así se aprende sólo los conocimientos considerados superiores o de alta civilización. Consagrados en estos centros de formación pedagógica, el Estado otorga la autoridad pedagógica para transmitir y reproducir la arbitrariedad cultural a quienes pasen por ella; respondiendo al tipo de hombre o sociedad que el Estado desee formar. Con ello, el maestro estuvo preparado para castellanizar al indígena, enseñarle los buenos modales, las normas de urbanidad y/o modernidad, los hábitos de alta distinción, la historia oficial, es decir, todo aquello que se llama la “cultura nacional”. Enseñó al indígena a despreciar su lengua, su vestimenta, su forma de alimentarse, pretendiendo dejar los “*habitus* indios”; construyendo en los padres de familia, actitudes de rechazo a su propia cultura (baja autoestima).

Ésta es la formación del maestro en general, con la diferencia de que antes de la nueva LRE, la segregación era clara al dividir las escuelas normales en urbanas y rurales. Hoy esto aparentemente se ha pretendido borrar a través de la Ley, sin embargo esta división persiste: ahora se clasifican en INS-EIB e INS monolingües, el primero ubicado en el área rural, destinado para la población indígena, donde ingresan estudiantes con competencia lingüística en una de las lenguas nativas y el segundo ubicado en los centros urbanos y destinado para la población monocultural y monolingüe. Es una sutil forma de discriminación poner exclusivamente la lengua como distintivo cultural, pues

si el docente puede tener competencia lingüística en una de las lenguas nativas, no quiere decir que tengan también competencias culturales para desarrollar en los futuros docentes en el enfoque cultural e intercultural o la interculturalidad.

Sin embargo, es indudable que los docentes del INS-EIB de Bautista Saavedra tienen el compromiso de inculcar en los aprendices de maestro el deseo de cambiar la homogeneización cultural que se daba a través de la asimilación e integración, por otros principios que respeten las diferencias culturales o la interculturalidad. En esta dirección la mayoría de los docentes del INS, de una u otra forma, buscan estrategias para levantar la autoestima de los futuros docentes (volver a las raíces) y desarrollar la educación intercultural, algunos con posicionamientos claros y otros con ambivalencias entre ambas culturas descritas. Pero es cierto también que faltan fundamentos teóricos para encarar el paradigma intercultural. Así los esfuerzos se quedan a medio camino, lo que mostraremos en base a las observaciones realizadas en la sala de clases.

b) El discurso del maestro en la construcción del conocimiento

El docente es el agente dinamizador de la “reproducción de la cultura dominante”, conocida como “cultura nacional” u oficial. En este caso, de transmitir los contenidos que propone la RE a nivel de todo el sistema escolar y en particular en formación docente. De lo contrario no tendría sentido que la escuela forme parte del Estado nacional. Pero lo que aquí estamos analizando es un problema concreto: las dificultades de la aplicabilidad de la interculturalidad.

Veíamos que el discurso que maneja el docente del INS, es el oficial, el de “tronco común” y “ramas locales”. Estos contenidos inculcan un esquema mental occidental, pero con matices de introducir algunos elementos de la cultura andina. Analicemos cómo se da esta dinámica. Por ejemplo, decir que los Incas “adoraban a los ídolos” (O-ES/01, 25/08/03). En otra clase, se dice que la brujería se ubica dentro de la clasificación de la “pseudo ciencia” (O-CV/27, 06/11/03). Idólatras, hechiceros o “brujos” son calificativos que se dieron a las prácticas de la religiosidad andina, por no

comprender que hay otras formas y prácticas religiosas. Asimismo, el enfoque histórico que se da de las culturas ancestrales es de origen mítico.

Sobre la construcción del “conocimiento científico”, el docente desarrolla el tema desde su esquema mental occidentalizado. No analiza las diferencias entre un conocimiento occidental y un conocimiento andino. Cuando se refiere a los conocimientos andinos los llama “pseudo ciencia”, con lo que se confirma la posición hegemónica del “conocimiento científico” occidental. Los andinos, no hicieron ciencia, sólo tuvieron algunos saberes o tradiciones (O-CV/27, 27/10/03). Este hecho confirma que el docente no tiene información sobre la construcción de ambos conocimientos. Se excluye toda racionalidad al saber andino, poniendo esta dimensión únicamente en el campo occidental. Los andinos privilegiaron la experiencia concreta y personal, sobre los principios fijos y concretos; sólo la experiencia da la posibilidad de conocer y, a saber; “a través de la práctica se conoce”, “haciendo se aprende”, ¿hay algo mas “científico” que esto?

Otro ejemplo, cuando se dice que “las piedras crecen” y “la clasificación de los seres en inorgánicos y orgánicos”. Esto exige que el docente deba tener suficiente información de ambas vertientes. Si bien es inconcebible una aproximación “científica” de la naturaleza sin la división entre seres orgánicos e inorgánicos, la jerarquización de esta división está pensada desde la visión del mundo occidental. En el pensamiento andino todo es par y entre ellos existe cierta relación de reciprocidad. Toda realidad, además, tiene sexo. Por ejemplo hay piedra macho y piedra hembra. Lo mismo en el mundo vegetal y en la disposición espacial: *Omasuyo* es el espacio femenino, *urqusuyo*, es el espacio masculino, al igual que *aransaya* y *urinsaya* (los de abajo y los de arriba), etc. En occidente el conocimiento es “vencer a la naturaleza”, “hacerla esclava”. La concepción del hombre andino es diferente. Esto no quiere decir que el hombre andino tenga mentalidad *acientífica* o *precientífica*, o que comparta cierto éxtasis *new age* del mundo occidental. Sino que tiene una aproximación que refleja su vivencia comunitaria y concepción complementaria del mundo. En este sentido, cuando el alumno interroga sobre los conocimientos del mundo andino, el “saber científico” del maestro queda insuficiente.

Otro contenido que podría acercarnos a la visión andina es el que se abordó sobre la Tierra y el calor (O-CV/26, 26/11/03 y 1º/12/03). Tampoco el docente apuesta por incorporar conocimientos desde la visión andina, pues podría explicar por qué el indígena cuida su naturaleza, vela por el equilibrio del ecosistema. Sobre la conservación del medio ambiente, ya un docente nos había ilustrado, que: “recién los países desarrollados se están dando de cuenta [se quieren copiar los conocimientos andinos, cuando existe un peligro y que afecta la existencia del hombre]. En el mundo andino, esto ya se practicaba hace muchísimo tiempo. Por ejemplo, cuando en una comunidad existe mucha procreación de zorros,... los comunarios se reunían para reducir estos animales, para equilibrar. Pero tienen el cuidado de no matar por completo, son los fuertes los que sobreviven, de esa manera se equilibra. El otro es ‘*p’isaqa jalayaña*’¹⁰, así se puede citar varios ejemplos” (E-DOC-01, 25/11/03).

Con relación al espacio, *la pacha* en el mundo andino es una totalidad que integra el tiempo y el espacio, que engloba todas las actividades del hombre y de la naturaleza y con la que el hombre puede interactuar de manera ritual.

Otro ejemplo similar es el que tiene que ver con “el sonido”. Los alumnos ponen en conflicto al docente, pues ellos saben que en el mundo andino el sonido puede estar personificado, por ejemplo es el *anchanchu*, un “ser maligno” que está en las profundidades o en los cerros y con él se puede dialogar (O-CV/26, 03/12/03). No queremos aquí contraponer un “pensamiento mítico”, que sería andino, contra un pensamiento “científico”, que sería occidental. Lo que queremos es mostrar que en el mundo occidental sus mitos encajan con su ciencia, se estratifican y ordenan según sus valores culturales. Es necesario que lo mismo suceda en el mundo andino y no será posible mientras con la ciencia occidental también se contamine al mundo andino con los mitos occidentales.

De esta manera, los alumnos ponen en permanente aprietos a los profesores sobre sus conocimientos oficiales, con cuestionamientos desde la visión andina. Aquí es donde el profesor encuentra sus limitaciones: no maneja con propiedad ninguna de los dos conocimientos –andino u occidental-. Entonces, ¿cómo universalizar los conocimientos

¹⁰ *P’isaqa jalayaña*, hacer escapar las perdices cuando la abundancia de éstas puede dañar los sembradíos.

andinos, si en la práctica pedagógica de los INS no podemos manejar con propiedad estos saberes? Esto nos remite a una investigación profunda sobre los temas andinos.

En una clase se habla de teorías psicopedagógicas, del asociacionismo y del conexionismo (O-AEC/30, 10/09/03). En otra estudian manuales de psicología, como los de Piaget, Vigotsky, Freud, etc. Cuando se expone sobre el “desarrollo de la personalidad”, son los estudiantes quienes hacen esfuerzos por hacer comparaciones, mientras que el docente se aísla como quien ignorara de qué se habla. No dice cómo el mundo exterior del niño andino puede ayudar a su personalidad. Al estudiar el “desarrollo cognitivo” de los niños, desaprovecha hablar sobre los factores que ayudan para el desarrollo cognitivo del niño andino. Así como “los factores que desarrollan la motricidad” (O-PE/06, 29/10/03, 05/11/03 y 12/11/03). Si todo este aprendizaje se combinara con las prácticas y conocimientos andinos, aprovechando la experiencia de los estudiantes, sería un análisis muy diferente y de abundante riqueza de interpretaciones. Pero el aprendizaje sigue siendo hegemónico, unidireccional.

Justamente, en una clase de Transversales, se desarrollaba el tema de “el liderazgo” como una de las transversales en Educación y Democracia señaladas por la LRE. Para entender este tema, la clase es dirigida por una alumna y un alumno. En el trabajo en grupos algunos alumnos imitan a líderes aymaras como Felipe Quispe, el Mallku y Evo Morales, el Evo (líderes políticos aymaras), pero de manera despectiva, en un castellano mal hablado. La conclusión apunta a que el líder es el que “manda y dirige”, añade la profesora “el que guía”. Señala además, que hay líderes democráticos (que dan oportunidad de participar a todos) y líderes autocráticos (que imponen su autoridad). Al momento una alumna interroga: ¿cómo uno se puede convertirse en líder? La respuesta de la profesora es que “el líder nace”. Por otra parte, para la profesora son modelos de líderes “el Goni, Mesa, Bombon, Banzer...”¹¹ (O-T/30, 11/11/03). En esta oportunidad, la maestra tenía muchos elementos para hacer la diferenciación entre la concepción de líder en el mundo andino y en el mundo occidental; ver con qué parámetros en ambos casos se miden el liderazgo. Sabemos que en el mundo andino todos tienen participación y todos tienen la posibilidad de ser líderes. En los andinos una sola vez se

¹¹ Líderes políticos tradicionales, representantes de la cultura occidental criolla-mestiza.

puede ser autoridad y se está vigilado por el control social que ejerce la comunidad. Se podía haber explicado también cómo la concepción occidental de líder ahora se introduce en las comunidades, con el sindicalismo. Es decir la profesora ha perdido una riqueza de explicaciones que podía ser bien aprovechada en esta dirección.

Se puede ver, en consecuencia, que no es suficiente tener buenas intenciones. Es necesario tener claridad teórica sobre lo que se pretende hacer, caso contrario nuevamente nos quedamos en el discurso. Es el riesgo que seriamente parece correr la Reforma Educativa.

c) ¿Interculturalidad o folclorización?

En algunas actividades como auxiliar pedagógico los estudiantes usan vestimenta originaria. Hemos podido observar que se ponen poncho, lluch'u, pantalón de bayeta y su chicote para exponer un tema, en el curso. Del mismo modo, algunas alumnas también utilizan atuendos originarios de la mujer aymara. Un estudiante nos relata: “en el área, los miércoles hacemos exposiciones con atuendos originarios y lengua aymara, entonces, para esta clase todos se visten así... ha perdido la timidez, antes teníamos vergüenza, ahora ya no...” (E-DOC-03, 18/12/03). Sobre esto un docente decía “lo que en alguna ocasión me ha molestado, es que siempre tenemos que llevar indumentaria nativa para hablar el aymara...” (E-DOC-05, 07/01/04). Esta “tradicción” se repite en los actos cívicos, en los festivales y otras conmemoraciones. Pude observarlo principalmente en los preparativos para la “feria intercultural”, en la que abundó la danza, la música, la vestimenta y la ritualidad.

Reproducir la ancestralidad se entiende como una simple folclorización, una creación para el espectáculo y no así una apropiación, como bien observa un docente sobre las actividades del INS como la fiesta del Año Nuevo Aymara que se desarrolla el 24 de junio. En esta oportunidad, según el profesor, “los estudiantes se preparan para bailar con disfraces andinos, pero pasada la presentación se cambian. Entonces el estudiante está por presentar no se lo apropia, es por cumplir una obligación... También pasa con los docentes. Practicarlo es vestirlo” (E-DOC-01, 25/11/03). “Los docentes, insistimos

para que se apropien la vestimenta, las costumbres, que ellos manejen aquello que es nuestro y empiecen a valorar” (E-DOC-03, 18/12/03), sentencia otro docente.

Como se puede advertir, las danzas, la ritualidad y especialmente la vestimenta originaria son utilizadas para mostrar al público como espectáculo y no en el sentido de apropiación, como una práctica cotidiana. Es sabido que en la cultura andina cierto tipo de música tiene su época, así hay música para la siembra, la cosecha, para el descanso, para alegrarse y otro para los rituales. Los rituales, no son sólo costumbre, sino son un diálogo con las cosas, con la naturaleza. Es importante reconocer que algunas actitudes van cambiando; por ejemplo, la discriminación a la mujer de pollera, que no era aceptada en estos centros, sin embargo, ahora ya tienen acceso.

d) La situación de la lengua: ¿bilingüismo o interculturalidad?

Es un antecedente cierto que la interculturalidad en educación se inicia en Bolivia, como en otros países, con la experiencia en educación bilingüe. En esta perspectiva se genera una tendencia a reducir el concepto de cultura a la lengua. Enseñar a los niños nativos en su lengua materna, nos hacía creer que estábamos trabajando de manera intercultural. La lengua es parte, pero no es todo. De esta manera, el discurso sobre interculturalidad se inicia a partir de las experiencias de la educación bilingüe implantadas en el país.

Precisamente, cuando no se tiene claridad teórico-conceptual sobre interculturalidad se confunde ésta con el bilingüismo. Anotemos algunos casos: “nos dicen que somos los más avanzados, pero no tenemos una palabra oficial, sin embargo, hemos avanzado con relación a la interculturalidad, no será en su cabalidad pero sí hemos avanzado, mucho más en la parte de bilingüismo” (E-DOC-03, 18/12/03). Siguiendo la misma entrevista, se señala que, “los quechuas hacen con más propiedad, con más naturalidad, ellos hacen la práctica de la interculturalidad, más que todo la parte del bilingüismo”¹², (E-DOC-03, 18/12/03). Otros manifiestan que comunicarse o manejar dos lenguas (castellano y una lengua nativa), es sinónimo de interculturalidad. Relata así uno de nuestros

¹² Refiriéndose a una Feria Intercultural realizada en la ciudad de La Paz el 13 de diciembre del 2003. Auspiciado por el Consejo Educativo de Pueblos Originarios y el Proyecto de Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe. Donde participaron todos los INS-EIB a nivel nacional.

entrevistados: “decimos interculturalidad cuando hablamos aymara y castellano, esa es la percepción en el INS”, añadiendo: “la interculturalidad se ha reducido en la vestimenta, en hablar bilingüe, algunas disertaciones en aymara; la dificultad es que carecemos de una conciencia étnica” (E-DOC-04, 05/01/04). Está también, quien al señalar una de las dificultades de la interculturalidad, indicó que era no saber leer ni escribir el aymara.

Cuando se quiere hablar de la interculturalidad (sobre sus fundamentos teórico-conceptuales), nuestros entrevistados hacen frecuentemente alusión al bilingüismo. Confirmamos esta aproximación en otras entrevistas. Un profesor observa que “todos los docentes inculcan a sus alumnos que hablan en idioma nativo, inclusive, en lo posterior, la defensa de grado va a ser en aymara...” (E-DOC-02, 01/12/03). Otro docente dice que “es una disposición de la Dirección Académica, no sólo es una transversal, sino un enfoque educativo, cuando se refiere a idioma es en un 50%” (E-DOC-02, 01/12/03). Los docentes expresan, que fue un acuerdo a nivel del INS, la enseñanza en lengua nativa, es un impulso a la interculturalidad. Se dieron también estas opiniones: “en las horas cívicas se debe hablar en aymara en un 50% y castellano en un 50%... Nosotros estamos obligados hablar aymara en algunos días” (E-DOC-02, 01/12/03). Otros dirán: “sacar adelante las lenguas originarias”, “revalorizar las costumbres”, “el idioma aymara debe ser practicado en un 50% en el aula”, “se hace en las aulas una clase en aymara”. En conclusión, los docentes del INS reducen el concepto de interculturalidad a la enseñanza en dos lenguas, una nativa y la otra castellana. Se puede admitir que los impulsores de la RE como Xavier Albó, Luís Enrique López, entre otros, planteen la interculturalidad en varios de sus documentos como sinónimo de bilingüismo; pero es más difícil admitirlo que lo haga un docente aymara, encargado de operativizar esta Reforma.

Queremos traer a colación, además, que la vergüenza lingüística recién fue superada por los docentes. Como recuerda uno de ellos “en ese tiempo era fuerte, [al recordar de los docentes que se oponían a la enseñanza en lengua nativa], hacía crítica a quienes queríamos encarar, pero ahora ya no hay vergüenza de hablar en aymara. Pero sí en algunos siempre hay, dependiendo de las circunstancias” (E-DOC-03, 18/12/03).

También se dice que en los estudiantes ya hay conciencia, porque están escribiendo el periódico en lengua originaria, pero que esto tiene que partir de los profesores (E-DOC-04, 05/01/04). Está más claro en esta expresión: “en realidad, hasta hoy se había estado trabajando en lo que es la interculturalidad en sacar las lenguas originarias, en lo que es revalorizar las costumbres...” (E-DOC-05, 07/01/04).

Sobre la posición de los estudiantes, ellos parecen ver el bilingüismo de los docentes como una obligación impuesta por el INS, una necesidad de trabajo; es decir, no hay un compromiso. “Los docentes veo que están aquí por necesidad, por no perder el trabajo, están hablando en aymara forzosamente, a excepción de algunos docentes que son de por acá, se desenvuelven fácilmente, pero muchos de ellos tienen vergüenza” (GF-A, 03/12/03). Otro estudiante indica que “cada docente que viene, al principio nos dice que debemos hablar en aymara, pero al pasar los días parece que se olvidan; que debemos hablar en aymara, solamente dicen pero no practican” (GF-A, 03/12/03). “A mi parecer que se avergüenzan en hablar aymara, se equivocan, en ese momento ya no quieren hablar y a nosotros nos dicen ¡hablen!, pero ellos no nos responden bien” (GF-A, 03/12/03). “Los docentes están obligados al cambio, quieran o no, a no ser observados por la autoridad. Por ejemplo, los día martes y jueves teníamos que hablar netamente aymara” (GF-B, 17/12/03). Sumamos a ésta la mirada crítica de un estudiante: “yo tengo otra observación sobre los docentes de lengua originaria, segundas lenguas, he visto en la anterior feria, todos con su poncho, como si todo eso estuvieran practicando eso en el INS y hasta en su casa, me parece eso no es interculturalidad, solamente. Inclusive he visto un docente que estaba con traje en la mañana, más tarde ya aparece con su pantalón de bayeta, su poncho y su chicote” (GF-B, 17/12/03). Esto prueba, que ni en los docentes hay un compromiso en la práctica. No sólo en este evento se ha podido observar, sino en muchas oportunidades, la actitud del maestro frente a las autoridades superiores de educación, cuando son actos considerados de tipo intercultural. De ahí el reclamo de los estudiantes, que dicen que “el cambio debe partir de ellos, y que no nos exijan sólo a nosotros” (GF-B, 17/12/03). Y que ellos tienen razón de mostrar resistencia a la lengua originaria, a la vestimenta tradicional, así como a las costumbres.

En los estudiantes también encontramos otro tipo de dudas. Veamos un ejemplo: en una clase (O-DL2/21, 02/09/03), una alumna pregunta si una vez egresados podrán trabajar a El Alto [se refiere a la ciudad de El Alto de La Paz] y enseñar el aymara o se quedarán solo en el área rural. Esta interrogante hubiera permitido al profesor poner en claro la odiosa diferencia que se hace entre Institutos que forman docentes para el campo (INS-EIB) y otros que forman docentes para las ciudades (INS monolingües). Las autoridades educativas repiten que uno de los logros de la RE es haber borrado la diferencia entre educación rural y educación urbana, pero en la realidad esta discriminación persiste.

En un debate los estudiantes emitieron los siguientes criterios: “Hemos sido castellanizados y continuamos siendo castellanizados”; “la interculturalidad no se ha profundizado, sólo el bilingüismo, por eso los padres **no quieren que enseñemos** en lengua originaria”; “migramos a las ciudades y no necesitamos del aymara”; “la LRE es para modernizarnos, frente a ello los indígenas debemos ser autónomos”; “debemos saber por qué valorar nuestro idioma”; “si queremos ser autónomos debemos diseñar nuestro propio currículo, de acuerdo a nuestra cultura, lengua, etc.”. También hay estudiantes con que expresaron baja autoestima: “Somos muy bajos en conocimiento y capacidad” al compararse con la cultura occidental. Frente a esta riqueza de criterios el profesor podía poner en claro lo que significa la interculturalidad en educación o poner en práctica el enfoque de la educación intercultural. Se desaprovechan estas oportunidades, por no tener seguridad o un compromiso de hacer de la educación un espacio intercultural. Hacer de la interculturalidad una estrategia de cambio, para revertir la situación de asimilación simulada. Así el maestro sigue cumpliendo la función de reproductor de la cultura dominante.

También se expresan críticas sobre el bilingüismo o sobre la enseñanza en lenguas nativas. En una clase, el docente reconoce como un avance la enseñanza de la lectura y escritura en aymara, pero identifica la enseñanza del aymara “como una simple traducción”. Indica que hasta ahí todo se reduce a traducir del castellano al aymara o de aymara al castellano, pero “no hemos aprendido a pensar en aymara, con cabeza aymara, desde la lógica aymara” (O-LO/24, 26/11/03 y 17/12/03). Era una invitación a los alumnos a pensar desde la lógica del aymara. Los alumnos la comprendieron, viendo

sus limitaciones de escribir verdaderamente en aymara. No fue tan simple como se había pensado. No es pues suficiente cantar el Himno Nacional en aymara o enseñar los contenidos del “tronco común” en aymara.

Está claro que la lengua es parte de la cultura, pero el manejar ambas lenguas no es interculturalidad en sí. Hay que diferenciar también el bilingüismo de una simple traducción del castellano al aymara o viceversa. En verdad, el INS debe enseñar a pensar, hablar y escribir en aymara, que es totalmente diferente que hacer una simple traducción. La relación entre estos dos elementos de la RE debía clarificarse: entre el bilingüismo y la interculturalidad. Sin embargo, está claro que la Reforma privilegia el bilingüismo sobre la interculturalidad. Esto es evidente en la orientación de la clase como en la práctica diaria del INS. De esta manera se confunde implementación de la interculturalidad con el simple manejo de ambas lenguas (L1 y L2).

4.3.3. Dinamización de la interculturalidad en la práctica cotidiana del INS

En la práctica cotidiana del INS, reconocida como actividades “co-curriculares”, que son parte de la formación del futuro docente, se han podido observar las siguientes actividades como dinamización de la interculturalidad. Los días lunes, al igual que en otras instituciones escolares, se ha hecho costumbre realizar la actividad denominada “hora cívica” o “saludo a la bandera”, por ser el primer día de clases. Para desarrollar este acto a cada curso se le asigna la responsabilidad de animarla en determinada fecha, de manera secuencial; este grupo de estudiantes prepara los números a desarrollar a través de un programa que tiene casi siempre la siguiente progresión: Cantar el Himno Nacional; izar la bandera tricolor y la wiphala; disertación de un estudiante sobre un tema de la actualidad; interpretación de canciones escolares y músicas folclóricas; declamación de poesías; pequeños pasajes de teatro y otras animaciones, guiados por el docente o asesor.

Las últimas semanas de mi presencia como observador, se hicieron esfuerzos para que uno de los actos sea netamente en aymara. Incluso los docentes que participaron debían hacerlo en esta lengua. Una de las autoridades de la institución no sabía hablar el

aymara y los estudiantes no aceptaron que hable en castellano. Terminó su participación entre gritos y silbidos. En esta oportunidad, además, se quiso reemplazar la tricolor boliviana por la wiphala. Esta iniciativa no le gustó a la primera autoridad, creo por temor a ser observado.

Otro aspecto frecuente en estos actos, son los disfraces que portan los estudiantes. Son atuendos originarios como poncho, pantalón de bayeta, *lluch'u* en el caso de los hombres. Las mujeres usan: pollera, reboso, sombrero y abarca. Asimismo, cada curso adornan el proscenio con aguayos multicolores y distintivos del curso. Cuando se hace bien esta combinación de lengua y disfraz, el curso responsable es felicitada por las autoridades.

Es característico, en estos actos, intercalar entre los números la lectura en aymara de pensamientos y frases escogidas. En otros se combinan los idiomas, un estudiante lee en castellano y el otro en aymara; este último siempre es una traducción. Por ejemplo cuando se cantó en aymara la ronda “somos ratoncitos”, ello causó chiste entre el público. Es que el mensaje cambia de sentido en aymara. El énfasis en el uso de la lengua originaria y el uso de vestimenta tradicional en las danzas o disertaciones y declaman poesías, se interpreta como revalorización cultural.

Fuera de los “actos cívicos” de los lunes se desarrollan también otras actividades festivas., son los “aniversarios”, muy comunes en todos los INS, como el día de la Patria (6 de agosto). Otra actividad es el Año Nuevo Aymara (21 de junio); en esa noche se hace también algunos rituales. Para el 21 de septiembre se acostumbra la coronación de la Reina. Al considerar tal coronación como práctica colonial, se optó por la elección de la *Ñusta* o *Suma Tawaqu*¹³. En la misma fecha se suele realizar el “bautizo” de los nuevos estudiantes que se incorporan al INS.

De acuerdo a la concepción de las autoridades, docentes y estudiantes, estas prácticas están consideradas como actividades interculturales. Sin embargo interculturalidad tiene

¹³ *Ñusta* era el nombre que se daba en la sociedad de los Inkas a las doncellas escogidas para el servicio divino. *Suma tawaqu* en aymara quiere decir “la mejor doncella”.

que ver con dos prácticas culturales distintas, hasta contrapuestas, con conocimientos y prácticas culturales diferentes, sin debilitamiento ni eliminación de alguna de ellas. De ahí que estas actividades las consideremos como una simple folclorización. Sólo en determinados momentos alumnos y profesores se ponen la vestimenta tradicional, no es de uso diario; no se trata de *apropiación*, como indican los docentes. El uso de la lengua aymara en estos mismos actos se considera como una actividad intercultural. Sin embargo, ya comentamos que generalmente se trata de una simple traducción; los estudiantes están hablando en aymara pero los contenidos son de la cultura occidental.

En el aniversario patrio y otras conmemoraciones de fechas históricas, se impone en los discursos la versión de la historia nacional-hegemónica, considerada “la historia científica” frente a la otra, tipificada como “no histórica”. Se diferencia así, de manera discriminatoria, la historia escrita de la historia oral. El objetivo es crear una conciencia de “nosotros” ligada a sentimientos de nacionalidad y patriotismo, a la conciencia ciudadana y de unidad nacional centrada en la imagen de la nación colonial. Por ello la historia nacional no es lo que se ha preservado en la memoria popular, sino lo que ha sido seleccionado, escrito, mostrado, popularizado e institucionalizado por el Estado. Cuando se recuerdan algunos hechos del pasado, se señalan acontecimientos, fechas, héroes, para construir una memoria histórica sobre la base de simples datos históricos. A veces, incluso, se simboliza lo ocurrido a través de algunos pasajes en forma dramatizada, como remedo de algunos monumentos nacionales. El calendario festivo nacional y su conmemoración ritual año tras año hacen coincidir el presente con las fechas ya consagradas del pasado; se eligen fechas y figuras importantes del pasado que puedan realzar el presente y quedar en la memoria colectiva, denominados “vehículos de la memoria” Son actos que se repiten todos los años.

De esta forma, celebrar el aniversario patrio anualmente y recordar otros acontecimientos históricos señalados en el calendario escolar, se convierten para los alumnos en formas de imposición de una memoria histórica que les es ajena. Se margina el reconocimiento de los héroes aymaras y se subalterniza sus símbolos, como por ejemplo cuando se iza la wiphala después y al lado de la tricolor boliviana. No existen actos cívicos que se refieran específicamente a la memoria e identidad étnica de los

indígenas a los que está destinado este centro de estudios. Sí existe la repetición de la memoria histórica de la cultura invasora que, “cambio notable”, ahora es presentada como si correspondiera también a los invadidos.

Las otras actividades parecen también una simple transmutación de acciones y prácticas de la cultura dominante. Estas se realizan ahora tratando de adecuarlas a la cultura andina. Analicemos el caso de la coronación de la Reina a elección de la Ñusta o Suma Tawaqu. ¿Cuáles son los criterios que se manejan para esta elección? Son los mismos que se utilizaban antes, como remedo de los criterios de la cultura occidental, entre ellos su concepción de la belleza. Entonces, ¿en qué cambia? Quizás sólo en el nombre y en el tipo de vestimenta que las candidatas se ponen encima.

De esta manera, a través de la *acción pedagógica* que analizamos en el capítulo II, se trabaja desde el Estado, por intermedio de las instituciones escolares como mecanismos más sutiles, para inculcar *habitus* en las estructuras mentales de los alumnos.

Para concluir este capítulo, de manera general diremos que en formación docente no se ha llegado a comprender la interculturalidad en su verdadera dimensión, por no tener una claridad en el manejo teórico-conceptual del enfoque cultural e intercultural. Esto hace que los “formadores de formadores”, tengan dificultades al dinamizar la interculturalidad en su trabajo pedagógico. Pese a las buenas intenciones y los esfuerzos desplegados por los docentes, especialmente al querer levantar la autoestima de los futuros docentes y reafirmar su identidad cultural, la falta de comprensión teórica y la incorrecta orientación de la RE, sobre el eje intercultural, ha hecho que el esfuerzo de los docentes se quede a medio camino. En este contexto dar mayor énfasis al bilingüismo como una actividad netamente intercultural y la folclorización de algunas actividades, son actitudes que confirman la pérdida del objetivo principal. En realidad, parece que los docentes no pueden despojarse fácilmente de los esquemas mentales tradicionales (*habitus*), lo que les compele a seguir reproduciendo el modelo cultural dominante y seguir rezagando los saberes y conocimientos de la cultura andina.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Nos planteamos en la introducción determinar *las dificultades que tienen los docentes de un Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe para aplicar el enfoque cultural e intercultural que propone la Ley de la Reforma Educativa en Bolivia.*

Para este efecto hemos revisado en el Capítulo I el concepto de *interculturalidad* a través del discurso científico en la perspectiva histórica y del reciente debate entre “cultura andina” y “cultura occidental”. En el Capítulo II analizamos las características de la institución escolar, poniendo énfasis en la noción de *habitus* y en la aparición de la educación indígenal en Bolivia. Las respuestas teóricas que surgieron para dar respuesta al fracaso de los modelos de *inclusión* son analizadas en el Capítulo III, donde profundizamos las características del modelo de *interculturalidad*. Finalmente en el Capítulo IV exponemos los resultados del trabajo de campo en el INS Bautista Saavedra de Santiago de Huata.

¿Cuáles son, entonces, las dificultades a las que queremos dar respuesta? En la página 71 (Capítulo III), reproducimos una cita de Godenzzi que indica que la relación entre una cultura indígena y la llamada ‘cultura occidental’ se da siempre en condición de situación desigual, conflictiva y asimétrica en términos de poder. Entonces, para que se de una efectiva interrelación cultural se debe, previamente, devolver su dignidad a la cultura andina, reconociendo sus aportes en el campo del conocimiento y de las prácticas.

Éste nos parece el marco general de los problemas que encaran los docentes del INS Bautista Saavedra: El sistema educativo boliviano arrastra la situación desigual, conflictiva y asimétrica que refleja el enfrentamiento entre “cultura andina” y “cultura occidental”. La reforma educativa en general y la aplicación de políticas educativas interculturales en particular, no pueden remediar esta situación desigual, porque previamente “se debe devolver su dignidad a la cultura andina”.

Ahora bien, ese “devolver su dignidad a la cultura andina” no puede consistir simplemente en la aplicación de un currículo. Se degenera entonces a lo que describimos en el Capítulo IV: exotismo de declamaciones con ropa indígena y coronaciones de reinas a las que ahora se las llama *ñustas*. O bien se exagera en uno de los componentes de la interculturalidad, como el caso de del bilingüismo, que ilustramos con bastantes ejemplos. Finalmente se atenta contra uno de los principios de la interculturalidad, que consiste en que los intercambios de culturas no generen el debilitamiento o eliminación de alguna de ellas. Hemos visto en el caso que estudiamos que si existe “intercambio”, este se da en desmedro de la cultura andina.

El “devolver la dignidad” es una tarea sistémica cuyo principal componente es la dimensión política. Evidentemente, no se puede lograr una interculturalidad a través del simple esfuerzo del sistema educativo, cuando los niveles económicos, sociales y otros de simbolismo y representación real del poder siguen intangibles. Esto es particularmente cierto en países que, como Bolivia, poseen una mayoría de población indígena. Para ser claros: Finalmente un pueblo recupera la dignidad cuando recupera el poder.

La tarea educativa debe ir coordinada con otras reformas que vayan en el mismo sentido de interculturalidad, para que este objetivo tenga realmente efecto. Sólo en este sentido una reforma educativa tiene posibilidades de éxito. Si no se da el caso, la escuela debería ser una institución que denuncia esta incoherencia, convirtiéndose en elemento subvertor, situación que tampoco se efectiviza en Bolivia y que es impensable en las actuales condiciones.

Este marco general explica las dificultades que encuentran los docentes de ese INS, pero encerrarnos en estos límites puede parecer excusa de no profundizar la situación concreta de este Instituto en el marco de la Reforma Educativa. Es necesario, entonces, desarrollar otros elementos de esta situación.

En la página 69 de este trabajo reproducimos a Haro y Vélez (1997: 302-303), cuando indica que no se debe jerarquizar determinados tipos de conocimiento sobre otros, de manera que “sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes”. Hemos visto cómo algunas

preguntas de los alumnos ponen en situación embarazosa al docente (ver páginas 119 y 123, por ejemplo). La raíz de estas dudas está fundamentalmente en las nociones de “tronco común” y “ramas diversificadas” (tratadas con detalles en las páginas 84, 85-87 de este trabajo) y en su aplicabilidad didáctica.

Es importante meditar estas definiciones. “Tronco común” responde a aquello que todos los bolivianos deben saber y “ramas diversificadas” a lo que los miembros de cada comunidad necesitan aprender. En términos culturales esto supone al mismo tiempo identidad y diferencia. Identidad entre culturas, pues de otro modo no se concebiría que salgan ramas de un tronco absolutamente disímil. Diferencia, pues si no existirían disimilitudes culturales no se justificaría la existencia de ramas diversas.

El problema viene de que la tendencia de revalorización cultural en el mundo andino privilegia las diferencias, al punto de mostrarse íntima y antagónicamente diferente a la cultura occidental. Esto lo vimos ampliamente en el punto 1.5. del Capítulo I del presente trabajo. Generalmente se establece que existen en Bolivia dos cosmovisiones y lógicas de vida diferentes: la “indígena” o “amerindia”, llamado “*cultura andina*” y la europea occidental (española) conocida como “*cultura occidental*”. Estas culturas compartirían espacios territoriales, pero no espacios simbólicos, paradigmas de vida o prácticas culturales, menos saberes y conocimientos. La primera se guía por la sabiduría milenaria, mientras que la segunda se vale de los conocimientos de la modernidad, que procura anular los conocimientos milenarios de los andinos.

Con estos presupuestos teóricos es difícil que los andinos se consideren “ramas” del tronco occidental. En los docentes de origen aymara esta interiorización se expresa conflictivamente el momento de aplicar políticas interculturales. Esto explicaría en parte las discordancias en el manejo teórico conceptual de la interculturalidad por parte de estos docentes, tema que tratamos en el punto 4.3.1. del Capítulo IV, así como ciertas reacciones de los alumnos (que en cualquier contexto cultural siempre tienden a ser más “extremos” que sus docentes), por ejemplo el abucheo al directivo que no podía expresarse en lengua originaria (página 129 de este trabajo).

De ser así los obstáculos a la aplicación de la RE provendrían no sólo del aparato estatal, empeñado en mantener el sistema colonial en Bolivia, sino también de la

sobrevaloración perceptiva de esta cultura por los mismos intelectuales andinos. Conviene recomendar, por tanto, el estudio de la cultura andina por parte de los andinos mismos, en base a criterios severos de metodología y de coherencia sistémica. Ello no sólo nos permitirá definir mejor qué es nuestra cultura, sino que se constituirá en arma que posibilite la consecución de nuestros derechos sociales y políticos.

Una de las dificultades encontradas en los docentes es la imposibilidad que tienen estos de evadir la reproducción de los *habitus* del colonizador e implantar en los educandos *habitus* liberadores fundamentados en la cultura andina. Generalmente actúan como agentes dinamizadores de esta “arbitrariedad cultural”, generando una baja autoestima en las culturas nativas (pérdida de identidad cultural).

Una de las maneras cómo se camufla esta actitud negativa es mediante la redundancia en las actividades folclóricas y de banalización litúrgica, que con detalle analizamos en el inciso c) del punto 4.3.2., Capítulo IV del presente trabajo. Ello puede obedecer a la dificultad de incluir la cultura andina en el currículo. Si el objetivo es revalorizar la cultura andina mediante el tratamiento intercultural ¿cómo operarlo prácticamente? Esto se convierte en dificultad cuando debería ser un simple trámite de procedimiento. Lo que sucede es que los mismos andinos no podemos determinar aún cuáles son las características de nuestra cultura y existe la tendencia a confundir cultura con tremendos secretos metafísicamente sublimados, cuando en realidad cultura es lo cotidiano, lo que cotidianamente y banalmente nos diferencia de los demás.

En esta fuga hacia delante evidentemente tiene mucho que ver el colonialismo. Todo poder colonial para mantenerse debe apartar al colonizado de la conducción de su destino, es decir del poder político. Lo hace convenciéndose (y convenciendo al colonizado) de que el dominado no tiene las aptitudes para gobernarse él mismo, ni siquiera puede pretender a la categoría de ser humano. Es decir, lo pone por debajo de lo humano, lo *infrachumaniza*. Pero también existe otro recurso colonial. También se puede alejar al indígena del poder idealizándolo demasiado, *suprahumanizándolo*. Cuando el colonizado cae en este juego, puede que íntimamente se sienta confortado, pero en realidad está en la misma situación de exclusión en la conducción de su destino.

Que nos consideremos *subhumanos* o *superhombres*, de igual manera tendremos dificultades para relacionarnos con los otros humanos. Si valoramos a nuestra cultura como pobre, infeliz y subdesarrollada; o si la consideramos excelsa y superlativa, de ambas maneras no podremos incluirla en un currículo de enseñanza. En esta dificultad lo más fácil y seguro es deformar nuestra cultura folclorizándola y ritualizándola. Así, en el Instituto que estudiamos, directivos y docentes creen haber cumplido con la interculturalidad al obligar a los alumnos a “disfrazarse de indios” para los actos cívicos y conmemoraciones festivas. No se dan cuenta que al conmemorar los aniversarios y otros ritos escolares de esta manera, sigue imponiéndose los discursos y la historia hegemónica.

Sugerimos en la página 115 del presente trabajo recurrir a las instituciones sociales andinas para resolver el conflicto de cómo integrar la cultura andina en el currículo de la RF. En efecto, si consideramos a la cultura como la diferencia en la cotidianidad, esta cotidianidad se articula en el trabajo productivo y la interacción social de los miembros de determinada comunidad. Alrededor del trabajo productivo y la interacción social se entrelazan otras manifestaciones, como las fiestas, los encuentros (*tantachawi*, *ulaqa*), la transmisión del saber, el conocimiento del entorno, etc. Nuestras instituciones sociales permanecen vigentes alrededor del *ayllu*, citamos a algunas: *ayni*, *mink'a*, *waki*... Es analizando la estructura de estas instituciones, teorizando sobre sus componentes y las interacciones de éstos, discutiendo sobre su funcionalidad, que se pueden desprender pautas culturales, modelos de conducta y de percepción andina del hombre, de la sociedad y de la naturaleza. Ello puede brindar los elementos característicos de nuestra cultura para contraponer, articular, reemplazar o complementar a las occidentales. Consideramos que es el desafío que espera el trabajo de los intelectuales andinos, principalmente.

Este conocimiento de la cultura debe sustentar el sentimiento de cultura, ahora vigente. Así el docente podrá desarrollar la interculturalidad en educación, partiendo del reconocimiento de las relaciones asimétricas de la “sociedad boliviana” y en base a la definición de cultura como elemento descolonizador. A partir de ello la *educación intercultural* debe aspirar a la construcción de relaciones equitativas entre quienes son culturalmente diferentes, sin jerarquizar determinados tipos de conocimiento sobre otros, que no sean solamente los nativos quienes estén obligados de conocer la cultura

dominante (de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros), sino que la educación se de en términos de igualdad de condiciones sin discriminación. Esto significa, iniciar del reconocimiento de la propia realidad y de la propia identidad, y luego se tenga la posibilidad de conocer otras culturas, para de esta manera enriquecer lo propio, donde el docente debe ser mediador intercultural.

Una dificultad recurrente en el INS que estudiamos tiene relación con la lengua. La orientación de la Reforma es utilizar las lenguas nativas para transmitir contenidos o *habitus* de la cultura dominante (arbitrariedad cultural). Los contenidos que antes se inculcaban en castellano, se transmiten ahora en idioma nativo. Es cuestionable, además, que se implemente la enseñanza en lenguas nativas sólo para los pueblos originarios. De esta manera se consolida la pirámide colonial de poder, excluyendo a los indígenas de espacios jerárquicos de poder. En el hipotético caso de que accediera en Bolivia un indígena a la presidencia, él tendría que expresarse y comunicarse únicamente en español.

Debemos remarcar también que la posibilidad de cambio, en el trabajo pedagógico de aula, es muy lenta. Los docentes hacen esfuerzos por introducir contenidos de la cultura andina, pero se quedan a medio camino, por la insuficiente información que tienen de la cultura uno (nativa) y de la cultura dos (oficial). Así se desvanece la intención de interculturalizar los conocimientos y se enfatiza la posición hegemónica de los “saberes occidentales”.

A los docentes les cuesta despojarse de la vieja estructura mental (*habitus* tradicional), trabajada por muchos años por la escuela asimilacionista e integradora a donde en que se han modelado y han remodelado sus estructuras mentales. Como ellos mismos reconocen, al iniciarse la RE no estuvieron preparados. En tal sentido, el maestro del INS se encuentra atrapado en la mitad de ese proceso, entre lo tradicional y lo nuevo.

Debemos recalcar también la falta de autoestima que tienen algunos docentes del INS. Este elemento es evidentemente una dificultad el momento de aplicar un programa fundamentado en la necesaria autoestima de todas las culturas. Se debe trabajar en los futuros docentes el fortalecimiento de la propia identidad cultural, que significa partir del conocimiento y respeto por la propia cultura para estar en la capacidad de conocer,

valorar y criticar la otra cultura. El habitar mundos de vida diferentes constituye el punto de partida para el desarrollo intercultural. En esta dirección trabajan la mayoría de los docentes. Por eso consideramos que en este momento los INS-EIB están en el nivel de toma de conciencia o en un proceso previo de descolonización.

Para concluir retornemos a la primera consideración en estas conclusiones. Sino se comprende la interculturalidad como un proyecto integrado, en el cual la dimensión política es ineludible, y se persiste sólo como aplicación cantonada en el sistema educativo, únicamente se fortifica la dinámica del Estado boliviano en su ímpetu asimilador. Se consolida la pretensión de la cultura occidental criolla-mestiza de ignorar los saberes y conocimientos de la otra cultura, de la cultura andina, para así mantener un orden injusto de exclusión y opresión.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBARRACÍN, Juan. 1982. *Sociología indígena y antropología telurista*, La Paz-Bolivia.
- ALBÓ, Xavier. 1991. La experiencia religiosa aymara; en Manuel M. Marzal (Coord.) *El rostro indio de Dios*, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial (pp. 271-341).
- ALBÓ, Xavier. 2000. *Iguales aunque diferente: hacia unas políticas interculturales y Lingüísticas para Bolivia*, La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- ALBÓ, Xavier. 2001. Políticas interculturales en una sociedad pluricultural; en Beatriz Cajías y Sandra Orellana (ed.) *Equidad y diversidad en educación: interculturalidad, bilingüismo y género*, La Paz, Bolivia: Foro Educativo-CEBIAE.
- ALBÓ, Xavier. 2002. *Educación en la diferencia: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*, La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- ALBÓ, Xavier y Amalia Anaya. 2003. Niños alegres, libres, expresivos: la audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia; La Paz-Bolivia: CIPCA y UNICEF.
- ALVARADO, Virgilio. 2002. Políticas públicas e interculturalidad La antropología al servicio de una educación intercultural; en Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú (pp. 33-49).
- ALVAREZ-URIA, Fernando y Julia Varela. 1991. *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.
- AMADIO, Máximo y Madeleine Zúñiga. 1988. La educación intercultural bilingüe en Bolivia: experiencias y propuestas; La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- AMES, Patricia. 2002. Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos; en Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú (pp. 343-371).
- ANSIÓN, Juan. 2002. La antropología al servicio de una educación intercultural; en Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú (pp. 331-341.).

- BELLO, Álvaro y Marta Rengel. 2000. *Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y el Caribe*, informe de consultoría de la división de Desarrollo Social de la CEPAL.
- BENÍTEZ, Hernán D. 1988. *Tratamiento jurídicopenal del indígena colombiano ¿inimputabilidad o inculpabilidad?*, Bogotá-Colombia: TEMIS S.A. Cap. II pp.144-177.
- BONFIL, Guillermo. 1997. *Pensar nuestra cultura (ensayo)*; México: Alianza Editorial. (Primera parte, pp. 23-70).
- BOURDIEU, Pierre. 1991. *El sentido práctico*, Madrid: Taurus, Cap. 3, pp. 91-111.
- BOURDIEU, Pierre. 1996. Espíritu de Estado: génesis y estructura del campo burocrático, Artículos en *Sociedad*, Buenos Aires (pp. 5-29).
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1996. *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Fontamara, S.A.
- BOURDIEU, Pierre. 1997. *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, Barcelona: ANAGRAMA, S. A.
- BOURDIEU, Pierre. 1999. *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: ANAGRAMA, S.A. (Cap. 5).
- BOURDIEU, Pierre. 2002. *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo Veintiuno editores.
- CÁRDENAS, Víctor Hugo. 2000. Educación intercultural y bilingüe: una aproximación Katarista; en *La educación intercultural bilingüe en Bolivia: balance y perspectiva*; La Paz: CEBIAE. (pp. 145-154).
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. 2000. Ciencias sociales, violencia epistémico y el problema de la "invención del otro"; en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*; Buenos Aires: CLACSO. (pp. 145-161).
- CEBIAE. 1998. Diversidad cultural y procesos educativos: lineamientos para una propuesta de educación intercultural en escuelas urbano-populares de la región andina de Bolivia; La Paz, Bolivia: CEBIAE. (pp. 25-47).
- COSÍO, Octavio O. 2002. *Por los anchos caminos de la educación*; La Paz-Bolivia: Academia Nacional de Ciencias. (Cap. II).
- CHASE, Richard. 2002. Un tapiz tejido a partir de las vicisitudes de la historia, el lugar y la vida cotidiana: avizorando los desafíos para los pueblos indígenas de América Latina en el nuevo milenio, Perú: FORD FOUNDATION Y OXFAM AMÉRICA.

- CHOQUE, Roberto. 1992a. "La escuela indigenal: La Paz (1905-1938); en *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz: THOA (Edit. Aruwiyiri).
- CHOQUE, Roberto. 1992b. Una experiencia histórica de la educación indígena en Bolivia; en Juncosa José (ed.) *Educación indígena: transmisión de valores, bilingüismo e interculturalidad hoy*, Quito-Ecuador: Abya Yala (MLAL).
- CHOQUE, Roberto. 1994. La problemática de la educación indigenal, en *Data*, La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, N° 5, (pp. 9-33).
- DUSSEL, Enrique. 1994. *El encubrimiento del Otro: hacia el origen del "mito de la modernidad"*; La Paz: Plural editores.
- GARCÍA, Álvaro. 2000. Espacio social y estructuras simbólicas. Clase, dominación simbólica y etnicidad en la obra de Pierre Bourdieu; en Hugo Suárez et al., *Bourdieu: leído desde el Sur*, Paz-Bolivia: Plural Editores, (pp. 51-127).
- GEERTZ, Clifford. 1993. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura; en *Antropología*, España: McGraw-Hill.
- GISBERT, Teresa. 1994. El señorío de los Carangas y los chullpares del Río Lauca; en *Revista Andina*; Cusco-Perú: CBC, N° 2, pp. 427-485.
- GOBIERNO de Bolivia. 1994. *Ley 1565. o Ley de la Reforma Educativa (7-VII-1994)*, La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- GOBIERNO de Bolivia. 1994. *Constitución Política del Estado (Ley 1585 del 12-VIII-1994)*, La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- GODENZZI, Juan Carlos. 1996. Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e interculturalidad en América Latina; en Juan Carlos Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*; Cusco, Perú: CBC, pp. 11-21.
- GODENZZI, Juan Carlos. 1997. Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía; en Julio Calvo Pérez y Juan Carlos Godenzzi (Edit.) *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*; Perú: CBC, pp. 19-30.
- GONZALES-ARAMAYO, Juan. 2002. La interculturalidad en tiempos de modernidad y postmodernidad; Oruro, Bolivia: Ediciones INS "Ángel Mendoza Justiniano".
- GROS, Christian. 2000. *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICAHN).
- GUERRERO, Andrés. 1993. La desintegración de la administración étnica en el Ecuador; en *Sismo étnico en el Ecuador*, Quito-Ecuador: Cedime-Abya Yala. (pp. 91-112).

- GUERRERO, Andrés. 1998. Ciudadanía, frontera étnica y compulsión binaria, en *Íconos*; Ecuador: FLACSO, N° 4, pp. 112-122.
- IRUROZQUI, Marta. 1996. Ebrios, vagos y analfabetos, el sufragio restringido en Bolivia, 1826-1952, *Revista de Indias*, Vol. LVI, No. 208.
- INE. 2002-2003. Censo nacional de población y vivienda, 2001. La Paz: Instituto Nacional de Estadística.
- JELIN, Elizabeth. 2001. Exclusión, memoria y luchas políticas; en Daniel Mato (comp.), *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: CLACSO (pp. 91-110).
- JULIANO, Dolores. 1993. *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*, Madrid: EUDEMA S.A.
- KYMLICKA, Will. 1996. *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*; España: PIADOS, (pp. 13-55).
- LANDER, Edgardo. 2000. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos; en el mismo autor (Comp.) *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*; Buenos Aires: CLACSO. (pp. 11-40).
- LECHNER, Norberto. 2000. "Orden y memoria". En *Museo, memoria y nación*. Compilado por Gonzalo Sánchez y María Emma Wills. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- LÓPEZ, Luís Enrique. 1996. No más danza de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación; en *Yuyayninchik*. La Paz-Bolivia: PEIB-CEE, año 3, N° 3. (pp. 23-62).
- LOUGHMAN, Gerald. 1987. *Warisata educación indigenal en Bolivia 1921-1940*. Tesis.
- LLUCH, Javier y Salinas J. 1996. *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC.
- McCARTHY, Cameron. 1999. Enfoques Multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos; en Mariano F. Enguita (ed.) *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- MAMANI, Carlos. 2004. *Thakhi qallta ayllu*; Chuquiago, Qollasuyo: Editorial Amuyañataki, Serie: Cuadernos Nación Aymara, N° 4.
- MARTÍNEZ, C. Rodrigo y J. Bolívar Burbano. 1994. *La escuela como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*, Quito-Ecuador: Sistema Intercultural Cotopaxi (Ed. Abya Yala).

- MEDINA, Javier. 2000a. *Diálogo de sordos: occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*; La Paz, Bolivia: CEBIAE.
- MEDINA, Javier. 2000b. Principales elementos conceptuales sobre educación intercultural y bilingüe: perspectivas y propuestas; en *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia: balance y perspectiva*; La Paz-Bolivia: Ediciones CEBIAE.
- MOLINA, Fidel. 2002. Sociología de la educación intercultural: Vías alternativas de investigación y debate; Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- PATZI, Félix. 2000. Etnofagia estatal: modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la Reforma Educativa). En Hugo Suárez et al., *Bourdieu: leído desde el Sur*, Paz-Bolivia: Plural Editores.
- PERALTA, Gonzalo y Marta Irurozqui. 2000. *Por la concordia, la fusión y el unitarismo: Estado y caudillismo en Bolivia, 1825-1880*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- REA, Oscar. 1994. Educación bilingüe; La Paz-Bolivia: CEE y PEIB.
- REGALSKY, Pablo. 2002. Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas; en Norma Fuller (Edit.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú (pp. 142-164).
- SAAVEDRA, Bautista. 1976. *El Ayllu. Estudios sociológicos*. 4ta. Edición, Editorial Juventud, La Paz.
- SAAVEDRA y Saavedra. 1996. Interculturalidad y Reforma Educativa: una conversación con Gustavo Gottret, en *Yuyayninchik revista del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe*. Bolivia: PEIB-CEE, año 3, N° 3.
- SALINAS, Margarita. 2001. La educación intercultural bilingüe; en *Equidad y diversidad en educación: interculturalidad, bilingüismo y género*; La Paz-Bolivia: CEBIAE. (pp. 53-61).
- SÁNCHEZ-PARGA, José. 1997. *Globalización, gobernabilidad y cultura*, Ecuador: Abya-Yala.
- SEPÚLVEDA, Gastón. 1996. Interculturalidad y construcción del conocimiento; en Juan Godenzzi (Comp.), *Educación e interculturalidad en los andes y amazonía*, Cusco-Perú: CBC, (pp. 93-103).
- SORIA, Vitaliano. 1992. Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952), *Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz: THOA (Edit. Aruwiyiri).

- SOTO, Ileana. 1996. La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana; en Juan Carlos Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*; Cusco, Perú: CBC, pp. 11-21.
- TÉLLEZ I., Gustavo. 2002. *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa*, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- TUBINO, Fidel. 2002. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva; en Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú (pp. 51-76).
- URBANO, Henríque. 1996. *Introducción al estudio de la cultura en los Andes. Elementos para una lectura crítica de la cultura*. Perú: CBC, Centro Las Casas.
- WALSH, Catherine. 2001. *La interculturalidad en la educación*; Perú: Ministerio de Educación.
- 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 (Edit.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú (pp. 115-142).
- WHITE, Leslie. 1993. El símbolo: el origen y la base del comportamiento humano; en *Antropología*, España: McGraw-Hill.
- YAMPARA, Simón. 1996. La interculturalidad en la reforma educativa, diálogo entre Simón Yampara (SIYAH), José Subirats (JS) en programa ventana a la escuela, del CEBIAE; en Revista Pacha N° 3; La Paz: CADA. (pp. 45-70).
- YAMPARA, Simón. 2001. ¿Interculturalidad o “sublimación” de la neocolonización? Una visión reflexiva sobre la interculturalidad entre pueblos; en *Anuario COSUDE*; La Paz: Agencia Suiza para el desarrollo y la cooperación. (pp. 27-30).
- YAMPARA, Simón. 2001. *El ayllu y la territorialidad en Los Andes: una aproximación a Chamba Grande*, El Alto-Bolivia: UPEA, INTI-ANDINO y CADA.
- YRIGROYEN, Raquel. 1999. *Pautas de coordinación entre el derecho indígena y el derecho estatal*. Guatemala: Fundación Miran Mark. (pp. 46-51).
- ZÚÑIGA, Madeleine y Juan Ansión. 1997. *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

