

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR CEPIES**



**DISEÑO CURRICULAR DE LA
MAESTRÍA EN PLANIFICACIÓN DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL**

**Propuesta realizada en el CEPIES como respuesta a la falta de
políticas interculturales en Bolivia**

**TESIS DE MAESTRÍA PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER SCIENTIARUM EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**MAESTRANTE: Lic. EDMY ERICKA XIMENA
VALENCIA ROCABADO
TUTOR: Dr. ALBERTO FIGUEROA SOLIZ**

**LA PAZ – BOLIVIA
Marzo, 2013**

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PISCOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría:

DISEÑO CURRICULAR DE LA
MAESTRÍA EN PLANIFICACIÓN DE ECUCACIÓN INTERCULTURAL
Propuesta realizada en el CEPIES como respuesta a la falta de políticas
interculturales en Bolivia

Para optar al Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior de la postulante:

Edmy Ericka Ximena Valencia Rocabado

Nota Numeral:.....

Nota Literal:.....

Significado de Calificación:

Director CEPIES:.....

Sub Director CEPIES:.....

Tutor:.....

Tribunal:.....

Tribunal:.....

La Paz,.....de..... de 2013

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (65-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-64) Insuficiente.

DEDICATORIA

Edmy Rocabado Cordero

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Dr. Alberto Figueroa por sus oportunas y certeras observaciones y sugerencias, la tesis no sería lo que es sin su invaluable cooperación. Agradezco también la colaboración de todos los entrevistados y alumnos del CEPIES que fueron parte de la población de este estudio y principalmente, agradezco a Dios por su amor, fortaleza y bendiciones que llenan mi vida.

El que es discípulo de sí mismo, tiene por maestro un asno.
Postremus dicas, primus taceas.

Fray Bernardo de Claraval

Recordad que antes de atreverse a acometer la empresa de formar
a un hombre, es preciso haberse hecho hombre uno mismo:
Hay que encontrar en uno el ejemplo que se ha de proponer.

Juan-Jacobo Rousseau

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Calificaciones | i |
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimientos | iii |
| Pensamientos | iv |
| Índice | v |
| Índice de cuadros y figuras | vii |
| Resumen | viii |
| Abstract | ix |
| | |
| CAPÍTULO I | |
| Marco general | 1 |
| | |
| 1.1 Introducción | 1 |
| 1.2 Identificación y formulación del problema de investigación | 4 |
| 1.3 Objetivos | 4 |
| 1.4 Justificación de la investigación | 5 |
| 1.5 Formulación de la hipótesis | 8 |
| 1.6 Identificación de las variables | 9 |
| 1.7 Operacionalización de las variables | 10 |
| | |
| CAPÍTULO II | |
| Marco teórico | 11 |
| | |
| 2.1 Antecedentes institucionales de la interculturalidad | 11 |
| 2.2 Bases teóricas | 13 |
| 2.3 La educación superior en América Latina | 19 |
| 2.4 La problemática educativa en Bolivia | 24 |
| 2.5 Conceptos teóricos fundamentales | 29 |
| 2.6 Normativa jurídica y avances gubernamentales en interculturalidad | 45 |
| 2.7 Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior | 48 |
| | |
| CAPÍTULO III | |
| Metodología de la investigación | 51 |
| | |
| 3.1 Características de la investigación | 51 |
| 3.2 Población y muestra | 53 |
| 3.3 Instrumentos | 57 |
| 3.4 Procedimiento | 65 |

| | | |
|--------------------|--|-----|
| CAPÍTULO IV | Análisis de los resultados | 66 |
| 4.1 | Representantes de los colegios profesionales | 67 |
| 4.2 | Participantes de organizaciones sociales | 70 |
| 4.3 | Participantes de organizaciones educativas | 71 |
| 4.4 | Especialistas en temas de interculturalidad | 73 |
| 4.5 | Estudiantes de diplomado encuestados | 76 |
| | | 96 |
| 4.6 | Autoridades de instituciones estatales relacionadas con la interculturalidad | |
| CAPÍTULO V | Propuesta de diseño curricular | 103 |
| 5.1 | Diagnóstico de los problemas sociales y las necesidades educativas | 104 |
| | | 106 |
| 5.2 | Misión, visión, objetivos, competencias y justificación | 108 |
| 5.3 | Grado académico, administración, perfiles, requisitos y temáticas de estudio | 113 |
| 5.4 | Carga horaria, plan de estudios y mapa curricular | 121 |
| 5.5 | Descripción modular | 135 |
| 5.6 | Aspectos metodológicos y de evaluación | |
| CAPÍTULO VI | Conclusiones y recomendaciones | 140 |
| | Bibliografía | 146 |
| | Anexo I Ejemplo del tratamiento de una grabación para su análisis respectivo | 154 |
| | Anexo II Cuestionario | 156 |
| | | 159 |
| | Anexo III Representantes y especialistas en interculturalidad que fueron entrevistados | 160 |
| | Anexo IV Modelo de convocatorias y costos | |

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|---|-----|
| Cuadro N°1 Porcentaje del nivel de instrucción alcanzado por la población de 19 años y más en el 2009 | 26 |
| Cuadro N°2 Triangulación efectuada en la presente investigación | 52 |
| Cuadro N°3 Determinación de la muestra | 58 |
| Cuadro N°4 Formato modelo de Asignación de carga horaria para maestrías. | 116 |
| Cuadro N°5 Mapa curricular | 120 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 Fundamentos del currículum | 14 |
| Figura 2 Estructura del Sistema Educativo Plurinacional | 27 |
| Figura 3 División de la población | 54 |
| Figura 4 Percepción sobre la importancia de los temas interculturales en Bolivia | 69 |
| Figura 5 Profesiones de los estudiantes encuestados | 77 |
| Figura 6 Área de ocupación de los estudiantes encuestados | 78 |
| Figura 7 Sexo de los estudiantes encuestados | 79 |
| Figura 8 Nivel de formación de los estudiantes encuestados | 80 |
| Figura 9 Conocimiento de los conceptos relacionados con la Interculturalidad | 83 |
| Figura 10 Valoración de las políticas interculturales en Bolivia (en %) | 89 |
| Figura 11 Apreciación en porcentaje de la vinculación de ciertas disciplinas científicas con la interculturalidad | 93 |
| Figura 12 Percepción sobre relaciones culturales, formación e investigación | 95 |
| Figura 13 Interés en inscribirse en una posible Maestría en Planificación de Educación Intercultural | 96 |

RESUMEN

Esta investigación es mixta, no experimental, está enfocada a la descripción que permita establecer la demanda social, a partir de lo que se propone una Maestría en Planificación de Educación Intercultural, de modo que la propuesta pueda ser una respuesta parcial a las políticas interculturales del país; esto gracias a la creación y evaluación de proyectos educativos que se realizarían mediante su implementación en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior. Para establecer el requerimiento social en el que se basa, se establecieron cuatro grupos en la población: 1) colegios de profesionales, organizaciones sociales y educativas; 2) especialistas en interculturalidad; 3) estudiantes de dos versiones de diplomados en educación superior impartidos por CEPIES y 4) representantes de entidades públicas relacionadas con la interculturalidad.

La investigación ha cumplido satisfactoriamente los objetivos, ha confirmado que la implementación de una Maestría en Planificación de Educación Intercultural en el CEPIES, respondería de modo significativo, a una demanda social relevante, contribuyendo a desarrollar una propuesta concreta de políticas interculturales, beneficiosas para distintos campos profesionales.

Igualmente, los resultados encontrados demuestran la necesidad de desarrollar la interculturalidad de manera formal, académica e institucional a nivel de estudios superiores; también ha puesto en evidencia que es una necesidad educativa ofrecer un programa como el indicado en el ámbito urbano, en procura de la consecución de un perfil determinado del titulado; finalmente, no se trata sólo de formar profesionales que impartan cursos de capacitación, clases a nivel superior o que se encarguen de cualquier otro proceso formativo con enfoque intercultural. Ante todo, se trata de que el profesional que se titule en la Maestría, sea médico, ingeniero o abogado, se desempeñe en el campo o en la ciudad, cumpla labores profesionales o académicas, realice actividades ocupacionales o de investigación; pueda ser capaz de planificar acciones, de plantear iniciativas y de conducirse de manera tal, que en las relaciones con los demás, en su trato usual y en su desempeño, sea siempre intercultural; es decir, respetuoso, auspicioso y enriquecedor respecto de las diferencias, tanto para él mismo como para las demás personas de su entorno y para el contexto social respectivo.

PALABRAS CLAVES: Interculturalidad, maestría, planificación, educación.

ABSTRACT

This research is mixed, not experimental, is focused on the description to establish social demand, since it is proposed a Master in Intercultural Education Planning, so that the proposal can be a partial response to the intercultural policies of the country, thanks to the creation and evaluation of educational projects to be undertaken by its implementation at the Center for Research in Educational Psychology and Higher Education. To set the social requirement which is based, established four population groups: 1) professional associations, social and educational organizations, 2) intercultural specialists, 3) students from two versions of graduates in higher education, given by CEPIES and 4) representatives of public entities related to interculturality.

The research has successfully accomplished the objectives, has confirmed that the implementation of a Master in Intercultural Education Planning at CEPIES, respond significantly to a relevant social demand, helping to develop a concrete proposal of intercultural policies, beneficial for different professional fields.

Similarly, the findings have demonstrated the need to develop the interculturality at the formal, academic and institutional way, in the higher education, it has also shown that offer the named program in the urban environment is an educational need, seeking to achieve a particular profile of the graduate, finally, is not just to train professionals to conduct training courses, higher classes level or to be responsible for any other process with an intercultural training. Above all, it is the professional who is titled by the Masters, a doctor, engineer or lawyer, is serving on the field or in the city, whether professional or academic work meets, whether occupational or perform activities research, be able to plan actions, to propose initiatives and behave in such a way that in relationships with others, in their usual treatment and performance, is always intercultural, namely respectful, enriching and auspicious respect to differences, both for himself and for other people around them and for the respective social context.

KEYWORDS: Intercultural expertise, planning, education.

CAPÍTULO I MARCO GENERAL

¿O es que acaso se ha extinguido la miseria?
La explotación del hombre es cotidiana herida.
La tarea sigue siendo, compañeros, transformar todas las
dimensiones de la vida para que los hombres construyan
sus caminos y del pan y la alegría sean dueños.
Por eso no podemos renunciar a seguir siendo
intransigentes militantes de los sueños.

Patricio Guerrero, *Militantes de los sueños*.

1.1 Introducción

En América Latina, a pesar de que se advierte que los movimientos sociales desarrollaron una visión determinada sobre interculturalidad desde los años setenta¹, es recién en la década de los noventa del siglo XX, que la lucha contra la discriminación en diferentes aspectos adquirió vigor, desplegándose una nueva visión sobre la educación. Al respecto, Catherine Walsh (2010) señala lo siguiente:

Desde los años '90, la interculturalidad se ha convertido en un tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional (p. 75).

Una de las primeras políticas educativas que recurrió a la interculturalidad se dio en la reforma constitucional del Ecuador, efectuada en 1983, de la que la autora de referencia señala lo que se transcribe a continuación:

En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utiliza como lengua principal de educación el quechua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural (WALSH, 2010, pp. 80-81).

¹ El Manifiesto de Tiahuanaco redactado en 1973 y en 1977 es un claro ejemplo al respecto en Bolivia. Véase El katarismo de Javier Hurtado, pp. 303–315.

En 1994, se promulgó en Bolivia, la ley 1565 de Reforma Educativa que incorporó la educación bilingüe e intercultural a los planes curriculares. México, por su parte, fue otro país que planteó “un nuevo modelo educativo desde la primaria hasta la universidad en el que se estudie y se privilegie la interculturalidad”; incluso creando universidades interculturales para tal fin desde el año 2003 (WALSH, 2010, p.84).

Catherine Walsh (2010) indica también que en Panamá, se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe el 30 de agosto de 2007. De acuerdo a la documentación disponible del Ministerio de Educación de ese país, se dio tal creación para establecer “programas de educación y promoción para los grupos indígenas” y para garantizar “el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles y modalidades del sistema”, logrando “que los pueblos culturalmente diferenciados desarrollen una educación de calidad, con equidad, eliminando la exclusión y marginalidad mediante un proceso de educación intercultural” (p. 81).

Por último, en Colombia, se desarrolló la noción de “etno-educación”, entendiéndola como el proceso formativo primero indígena, y posteriormente extendido a los afrocolombianos. Se trata de una educación desplegada para formar a los grupos étnicos que posean registros culturales propios y autóctonos como la lengua, las tradiciones y las costumbres (Walsh, 2010, p. 82).

Tales procesos desarrollados en diferentes países, se dieron en gran medida porque se intensificó la lucha de los grupos subalternos, étnicamente segregados y oprimidos en la historia de los pueblos. Pero también se dio por el incremento en cantidad e intensidad, de los movimientos sociales, a lo que se sumó un amplio conjunto de reflexiones de carácter intelectual, concretándose cambios en algunos países como Bolivia y Ecuador, inclusive en las Constituciones Políticas respectivas. No se puede desconocer que los logros constituyen importantes avances en la comunicación, la

construcción de derechos igualitarios, el fomento del respeto y el incentivo a la tolerancia entre las culturas.

La presente investigación contribuye a la construcción de una nueva forma de pensar y de vivir, basados en el conocimiento y respeto de uno mismo y del *otro*. Se trata de reconocer que la realidad es compleja y diversa; y que los conceptos teóricos e incluso políticos, deben seguir este camino de tolerancia, comunicación y valoración. En el presente capítulo de la tesis se explicita el planteamiento y formulación del problema de investigación; se redactan los objetivos y la justificación de la tesis; se elabora la hipótesis y se identifican de las variables, acompañándolas de la respectiva operacionalización.

En el segundo capítulo se detalla las bases teóricas de la investigación, describiéndose los estudios relacionados con el tema, tanto a nivel nacional como internacional. Esta descripción teórica ofrece un soporte suficiente para desarrollar la investigación, habida cuenta de que los conceptos específicos se explicitan suficientemente, relacionándolos con el objeto de estudio.

En el tercer capítulo se realizan algunas puntualizaciones metodológicas. Por ejemplo, se señala el tipo y las características de la investigación. Debido a que el trabajo incluye el procesamiento de información cuantitativa, se señala la población y la muestra escogida para efectuar el trabajo de campo. También el capítulo expone los instrumentos utilizados en la investigación y el procedimiento de la información convirtiéndola en datos.

En el capítulo cuarto, se interpreta detalladamente los datos y resultados obtenidos gracias al adecuado empleo de los instrumentos, convirtiéndolos en insumos para la propuesta curricular. Finalmente, en el quinto se expone la propuesta de diseño curricular de la **Maestría en Planificación de Educación Intercultural**, con base en

gran medida, en los resultados; el sexto capítulo está dedicado a las conclusiones del trabajo.

1.2 Identificación y formulación del problema de investigación

Pese a que la nueva Constitución Política del Estado² y la ley 70 de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez³ tienen como eje principal a la interculturalidad, para realizarla efectivamente es necesario trascender el simple discurso de los documentos existentes. En definitiva, la interculturalidad supone un cambio de actitud en la práctica cotidiana del quehacer humano. Hoy, sigue habiendo intolerancia, racismo e innumerables formas de discriminación que impiden la comunicación y el respeto del *otro*. Estas últimas son condiciones imprescindibles para la convivencia civilizada en contextos de diversidad cultural. Por lo demás, las políticas que se han implementado son insuficientes y no permiten alcanzar los resultados que el país necesita. La pregunta que la presente investigación ha respondido es la que se expone a continuación:

¿Cuáles serían las características curriculares del diseño de una Maestría en Planificación de Educación Intercultural para que, implementada por el C.E.P.I.E.S., se constituya en una respuesta alternativa a las demandas sociales, concretándose como parte relevante de las políticas interculturales del país?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

El objetivo general del presente trabajo es elaborar una propuesta de diseño curricular de la **Maestría en Planificación de Educación Intercultural**, previéndose su implementación en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación

² Primera parte. Título I. Capítulo I, artículo 1°. También el capítulo II, artículo 9.

³ Título I. Capítulo I, artículo 1°. También el capítulo II, artículos 3 y 4. Capítulo III, artículo 6.

Superior, dependiente de la Universidad Mayor de San Andrés; de modo que la propuesta pueda ser una respuesta parcial a las políticas interculturales del país.

1.3.2. Objetivos específicos

- Analizar los campos de conocimiento en los que trascienden teóricamente, las nociones relacionadas con la perspectiva intercultural.
- Establecer la existencia y posible conveniencia de políticas nacionales para el desarrollo de la interculturalidad en Bolivia, considerando la diversidad multiétnica y pluricultural del país.
- Establecer la existencia y posible conveniencia de políticas nacionales que sean adecuadas para la integración de las diferentes culturas del país.
- Diagnosticar la demanda social existente referida a la necesidad de formar a profesionales especializados en educación intercultural.
- Diagnosticar la demanda social respecto de la necesidad de diseñar políticas nacionales de carácter intercultural.
- Establecer las bases para el diseño curricular de una Maestría en Planificación de Educación Intercultural.

1.4. Justificación de la investigación

La investigación es operativa. Se ha elaborado con la finalidad de ofrecer un producto consistente en el diseño curricular de la maestría de referencia, para que se implemente como parte de la oferta académica del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior. Se considera que la Maestría ofrece un campo interdisciplinario, lo que se pretende aprovechar porque la interculturalidad debe estar presente en todas las profesiones. Además, se ha priorizado que es un programa de postgrado en el que se debe crear conocimiento científico nuevo y no así la

especialidad, la que sólo está dirigida a profundizar o a aplicar conocimiento⁴. Por otro lado, la experiencia del C.E.P.I.E.S. en la organización de un Diplomado en Educación Intercultural el año 2003, constituye, asimismo, un importante antecedente institucional.

El programa se justifica en el nivel jurídico porque la actual Constitución Política del Estado indica en el artículo primero, lo siguiente:

Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, **intercultural**, descentralizado y con autonomías. Bolivia **se funda en la pluralidad y el pluralismo** político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país [negritas adicionadas].

El documento también indica que la visión de nación se orienta a respetar las culturas existentes, otorgándoles derechos. Teniendo en cuenta que en Bolivia hay 35 culturas (Ministerio de Educación, 2004, p.40) ó 36, según las apreciaciones de Querejazu (s/f), debería existir un alto número de políticas dirigidas al desarrollo cultural y a la comunicación intercultural. En opinión de Albó (2002a):

El ideal intercultural es desarrollar al máximo la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí de manera positiva y creativa. Esta capacidad se debe lograr en las personas, en las estructuras de la sociedad y en las instituciones que las soportan (p.99).

Según las características bolivianas, son primordiales los esfuerzos en torno a la interculturalidad. Hubo importantes avances, por ejemplo, con la promulgación del Código de la Educación Boliviana en 1955 y cuatro décadas después con la Ley de Reforma educativa de 1994. Ésta no abarcó la educación superior, no obstante, en el

⁴ Véase al respecto, los artículos 15, 16 y 17 de los Reglamentos de Estudios de Postgrado de la Universidad Boliviana, publicado el año 2006.

sistema universitario se considera la interculturalidad como transversal. ¿Pero, hasta donde ayuda tal reconocimiento legal a la conciencia nacional?

Está claro que la interculturalidad justifica y orienta importantes avances, por ejemplo en salud, respetando, valorando y empleando los saberes ancestrales de la medicina tradicional, la que se podría unir al conocimiento de la medicina moderna, como señala el Viceministerio de Medicina Tradicional e Interculturalidad. Sin embargo, hoy subsiste un contexto de intolerancia cada vez más fuerte, el racismo y el clasismo continúan, creándose barreras para una relación sencilla basada en el respeto de las culturas.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el artículo XXVI señala que toda persona tiene derecho a la educación. En esta misma línea, la nueva Constitución Política del Estado establece que “toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural”⁵, sin que medie en dicho proceso, ningún tipo de discriminación.

Desde la promulgación de la Constitución el año 2010, no se han diseñado suficientes políticas que permitan implementar la interculturalidad de modo positivo y crítico, para satisfacer las necesidades de las culturas realizando una comunicación fluida entre los pueblos.

Desde la perspectiva de la educación, considerando la complejidad cultural de Bolivia, es posible enfrentar la problemática, diseñando una maestría que motive la inclusión y el respeto a los derechos humanos. La propuesta busca formar profesionales que respondan a las demandas del mercado laboral, generen cambios para la práctica cotidiana de los bolivianos y sugieran pautas de conducta humanista universal. En resumen, el diseño de la Maestría tiene relevancia social sugiriendo pautas de conducta

⁵ Título II, capítulo segundo, artículo 17 de la Constitución Política del Estado.

para la convivencia respetuosa y tolerante con los demás, valorando la cultura de los otros como aspectos que contribuyan al propio crecimiento individual y colectivo.

Teóricamente, el diseño propuesto coadyuvará también a desarrollar la interculturalidad, poniendo en evidencia las ideas prevalecientes al respecto. Por ejemplo, una encuesta semi-estructurada realizada como parte de la investigación y aplicada a una docena de personas de distintas profesiones, ha mostrado que la interculturalidad es un concepto ambiguo y equívoco. El aporte realizado motivará a efectuar futuras investigaciones en este sentido, estimulando nuevas propuestas.

La propuesta es congruente, finalmente, con los contenidos de la nueva Constitución Política del Estado, que en el artículo 78 (capítulo VI, sección I, título II) señala:

- I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.
- II. La educación es intra-cultural, intercultural y plurilingüe en el sistema educativo.
- III. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.

En suma, la Maestría en Planificación de Educación Intercultural coadyuvará científicamente en la realización de producciones para responder a necesidades específicas, gracias a la creación y evaluación de proyectos educativos que se realizarían mediante su implantación.

1.5 Formulación de la hipótesis.

La hipótesis de investigación que guiará el presente trabajo es la siguiente:

Las características curriculares del diseño de una Maestría en Planificación de Educación Intercultural en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación

Superior, dependiente de la Universidad Mayor de San Andrés, responderán a la demanda social, contribuyendo mediante su implementación, a desarrollar una propuesta concreta de políticas interculturales, beneficiosas para distintos campos profesionales.

1.6. Identificación de las variables

Variable independiente: Demanda social y educativa para realizar una Maestría en Planificación de Educación Intercultural

Variable dependiente: Diseño curricular de la Maestría en Planificación de Educación Intercultural respondiendo a demandas.

Variable objeto: Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior.

Las variables independiente y dependiente tendrán un componente cuali-cuantitativo, que se refleja en la aplicación de cuestionarios, entrevistas y obtención de información estadística, datos que serán tratados mediante análisis e interpretación, así como también un procedimiento estadístico.

1.7. Operacionalización de variables

La operacionalización de la variable independiente y de la variable dependiente es como se señala a continuación:

| Variable | Dimensión | Indicador | Instrumento |
|--|---|---|--|
| <p>Demanda social Demandas educativas y sociales para establecer cómo el diseño curricular de la Maestría en Planificación de Educación Intercultural las satisfaría. (Fuente: elaboración propia)</p> | Diagnóstico de la problemática social y de las necesidades educativas | Indicadores de situación, valores, expectativas, motivaciones, programas afines, mercado de trabajo y posible población estudiantil | <p>Cuestionarios</p> <p>Entrevistas</p> <p>Análisis</p> <p>Interpretación</p> <p>Información estadística</p> |
| <p>Diseño curricular Estructuración y organización de fases y etapas integradas, para resolver problemas de carácter educativo, político, social y económico que se evidenciarían en la planificación, implementación y evaluación del currículum. El diseño incluye fines y objetivos de manera integrada, para el desarrollo y la formación de capacidades y aprendizajes que respondan al contexto pluricultural. (Fuente: elaboración propia, en base a Diaz-Barriga, Lule, Pacheco, Saad & Rojas, 2000, p. 20)</p> | Modelo teórico curricular | Responde al modelo económico del país | Revisión bibliográfica |
| | Modelo del egresado o perfil profesional | Solución social, competencias adecuadas, objeto de la profesión y campos de acción | Elaboración teórica |
| | Plan de estudios | Disciplinas, asignaturas, módulos, secuencia de contenidos | |
| | Planes de trabajo | Indicadores modulares | |
| | Pautas metódicas | Métodos y medios | |
| | Evaluación curricular continua | Evaluación interna, externa para el reajuste y la reestructuración curricular | |
| | Interacción entre las culturas | Relación basada en el respeto mutuo | |

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

Libertad quiere decir poder hacer todo lo que uno quiera
en tanto no se interfiera en la libertad del prójimo.

Alexander Sutherland Neill, *Hablando sobre Summerhill*

2.1. Antecedentes institucionales de la interculturalidad

En la Universidad Mayor de San Simón, el año 1996, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación organizó la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe como parte de las actividades del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PRO-EIB Andes). Su propósito fue formar profesionales de cinco países en cuatro áreas curriculares: educación, lengua, cultura y lengua indígena. Entre los participantes hubo estudiantes indígenas de distintas culturas de Argentina, Bolivia, Ecuador, Chile, Colombia, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

También con la participación de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba se implementó el programa de la Universidad Indígena Intercultural que estuvo auspiciado, por una parte, por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, y por otra, por el gobierno de la República de Alemania; en el mencionado programa, tomaron parte universidades de nueve países. Asimismo, se desarrollaron: la licenciatura especial en Educación Intercultural Bilingüe, el programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas, que otorgó el grado de técnico medio en gestión educativa en contextos de E.I.B.; el programa de Pedagogía Social y Productiva, el proyecto Regional Andino de Educación Intercultural Bilingüe y la Maestría en Agroecología Andina (AGRUCCOUMSS), en la que participaron universidades de Bolivia, Ecuador y Perú.

Además, cabe referir otras experiencias institucionales vinculadas a la interculturalidad. Se trata de la Maestría en Salud Intercultural de la Universidad Tomás Frías de Potosí, la licenciatura en E.I.B. de la Universidad Técnica de Oruro; el diplomado en Educación Intercultural realizado el año 2003 con cobertura del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, dependiente de la Universidad Mayor de Andrés; la licenciatura en Educación Intercultural Innovadora, con orientación práctica en contextos plurilingües, llevada a cabo por la Universidad Real y Pontificia de San Francisco Xavier; además de los programas de descolonización, producción y desarrollo comunitario realizados por tres Universidades Indígenas denominadas Comunitarias, Interculturales y Productivas, creadas mediante D.S. 29664. Se trata de casas de estudio superior trilingües, ubicadas en Warisata de La Paz (universidad aymara **Tupak Katari**), en Chimoré de Cochabamba (universidad quechua **Casimiro Huanca**), y en Kuruyuki de Chuquisaca (universidad guaraní y de Tierras Bajas **Apiaguaiki Tümpa**).

A nivel internacional, según Catherine Walsh (2010), México estuvo entre los primeros países que desarrollaron un modelo educativo con inclusión intercultural, abarcando el nivel superior. Desde el año 2003, las universidades interculturales mexicanas debían “impartir programas de educación superior y formar a profesionistas comprometidos con la valoración, estudios, la investigación y la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas”. Se conoce una decena de universidades interculturales entre las que destacan, por ejemplo, la Universidad Autónoma Indígena de México en Mochichahui, la Universidad Intercultural de Chiapas, en San Cristóbal de las Casas, la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán en Pátzcuaro y la Universidad Veracruzana Intercultural de Xalapa (p. 85).

Además, la Universidad Nacional Autónoma de México realiza programas interculturales como “México: Nación multicultural”; la Universidad Pedagógica

Nacional patrocina la ejecución de la licenciatura en Educación Indígena; existiendo varias licenciaturas en Educación Intercultural Bilingüe, maestrías en Lingüística Indoamericana, y actividades diversas realizadas por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

La Constitución Política del Estado ecuatoriano establece valor intercultural a la educación. Desde fines de los años ochenta, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe auspicia programas con la Universidad “Amawtay Wasi” de Quito, con la Universidad de Cuenca, y con la Universidad Politécnica Salesiana. Entre los programas se cuenta la licenciatura en E.I.B., maestrías en Educación Intercultural y maestrías en Derechos Indígenas. Asimismo, programas similares de licenciatura y de maestría se desarrolla regularmente en Guatemala (Universidad Maya); en Nicaragua (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe), en Perú (Universidad Intercultural de la Amazonía, Universidad Nacional del Altiplano y Universidad Pública Nacional de Educación “La Cantuta”); en Chile (Universidad Mapuche en Temuco, Universidad Católica de Temuco, Universidad Academia Humanismo Cristiano y Universidad de Tarapacá); en Brasil (Universidad de Roraima, Universidad de Mato Grosso y Universidad de Mato Grosso do Sul), y en Colombia (Universidad Autónoma Indígena Intercultural).

2.2.Bases teóricas

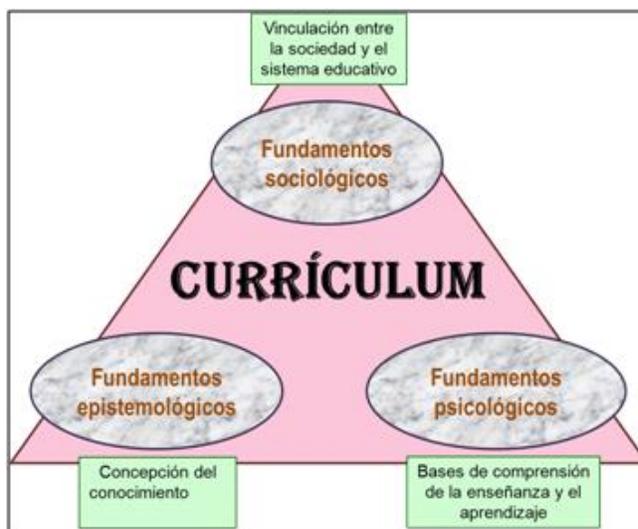
Al hablar de educación y sobre todo de currículo, es necesario indicar brevemente ciertas bases teóricas fuera de la pedagogía en las cuales éste se fundamenta.

Según Antonio de la Flor (1998, p.4), esta sustentación se realiza tanto desde el punto de vista sociológico, como epistemológico y psicológico (ver Figura N° 1). Al respecto, la obra de Díaz-Barriga et al. (2000), señala que

la manera como se concibe el problema del conocimiento [representa] el nivel epistemológico; los lineamientos que se desprenden de las teorías del aprendizaje [constituyen] el nivel psicológico [y] la forma como se

concibe el vínculo sistema educativo – sociedad, y, para el caso de la educación superior, universidad-sociedad [representa el nivel sociológico] (p.42).

Figura N° 1 Fundamentos del currículum



Fuente: Elaboración propia, basada en Díaz – Barriga et al.

Desde el punto de vista **sociológico**, dado que el ser humano es un ser bio-psicosocial; convive en un medio donde debe interactuar con sus semejantes, siendo parte de alguna cultura. Su educación está dirigida al desarrollo cognitivo y social. Según Antonio de la Flor (1998, p. 4), el humanismo, el economicismo, la teoría de adaptación al entorno y la macro-sociología constituirían las corrientes sociológicas que orientan el currículum.

El supuesto fundamental del humanismo radica en que el hombre se desempeña en la sociedad como un sujeto de la historia y del conocimiento. Es el protagonista principal de la historia, el sujeto del presente y del futuro, pero también objeto de estudio de sí mismo. La educación estaría a su servicio, haciéndolo consciente de su responsabilidad histórica. Así, el propósito del currículum es la “realización personal y

la comprensión”, dándose los objetivos relacionados con el “desarrollo social, las habilidades, la comunicación y la sensibilidad a las necesidades individuales y grupales” (Yelon, 1997, p.158).

El economicismo, en cambio, otorga primacía a la economía al analizar los fenómenos sociales. Afirma que la historia humana muestra el progreso en el dominio de la naturaleza, desplegando fuerzas productivas; de manera que la educación está puesta al servicio de la economía. Para esta visión, la formación humanística carece de sentido, priorizando la capacitación técnica y tecnológica. Con el supuesto de que las leyes de la economía determinan las necesidades educativas, el economicismo “considera a la educación como un factor de inversión y no de consumo, procura medir rentabilidad, a fin de detectar su influencia respectiva en el crecimiento económico” (Vasconi, 1967).

La teoría que aboga por la adaptación al entorno, sustentada junto al funcionalismo de William James, concibe que las actividades de la conciencia son funciones de adaptación, del organismo al medio ambiente. Desde este punto de vista, lo importante es cómo el organismo o el hombre se adaptan al entorno (Sahakian 1986, p. 248-254). La educación sería un sistema que utiliza las instituciones formales y las informales como la familia, la escuela y los medios de comunicación, para cumplir funciones saludables para la sociedad.

Por último, la corriente macro-sociológica “se centra inicialmente en las organizaciones, las instituciones, las sociedades y las culturas” (Smelser & Van Meter, 1994, p. 13), adoptando, posteriormente, o una posición de integración (“las instituciones avanzan hacia una mayor coherencia; por ejemplo: los parámetros de la educación superior se ven configurados por las necesidades funcionales de una economía de servicios altamente tecnológica” Smelser & Van Meter, 1994, p. 14); o una posición de conflicto.

Desde el punto de vista **epistemológico**, según Antonio de la Flor (1998, p. 4), se da la perspectiva empirista, la positivista, la idealista y la materialista.

El énfasis del empirismo en la educación radica en la verificación práctica y observacional de los contenidos que se desarrollan. El educando debe descubrir por sí mismo todo conocimiento, basándose en la experiencia y en los sentidos; es recomendable asimismo, que el currículum se focalice de modo especial, en las ciencias naturales. Para el positivismo, cercano al empirismo, el conocimiento y la educación están fundados en la experiencia y el conocimiento empírico de los fenómenos naturales. Por su parte, el idealismo tiende a subrayar la dimensión racional en la educación. Desde este punto de vista, se debe priorizar la formación deductiva y de inferencia racional; es importante que el educando aprenda los principios, las reglas de inferencia y los axiomas del conocimiento científico para el posterior desarrollo cognitivo.

La perspectiva materialista desde el punto de vista epistemológico, se concibe a sí misma como un conocimiento verdadero, científico e inconcuso, exento de toda entidad eterna o trascendente a la experiencia sensible. Rechaza cualquier intervención o existencia de Dios, la providencia o el espíritu en la historia. El hombre, y particularmente algunos, estarían llamados a construir el futuro para todos, oponiéndose a cualquier forma de explotación y opresión. De este modo, el materialismo aparece como “una ciencia. Es su carácter de ciencia lo que lo opone al dogmatismo y al revisionismo” (Harnecker, 1984, p. 214). Por lo demás, el materialismo ha estado usualmente asociado al marxismo. Desde esta perspectiva, la historia tendría también un fundamento dialéctico que sería imprescindible comprender para explicar el devenir y actuar del hombre en función del futuro. La educación formaría así para la acción, sería práctica que influiría en el desarrollo dialéctico de los procesos sociales, justificada en última instancia, en la consigna de la revolución.

Desde el punto de vista **psicológico**, según Antonio de la Flor (1998, p. 4), existirían varias corrientes que determinan el desarrollo curricular. Entre ellas cabe señalar las siguientes: el conductismo, el constructivismo, la psicología cognitiva, el enfoque personalista y el enfoque histórico cultural.

El conductismo es concebido como la determinación del efecto educativo o la reacción del educando frente a la acción del educador. Tiene “métodos detallados para desarrollar habilidades y conocimientos específicos”, recurre a la tecnología y a “la individualización de asignación de tareas”, a la disciplina, la recompensa y la motivación “extrínseca, a través del reforzamiento”. Los objetivos curriculares desde el punto de vista conductista se enfocarían “en el conocimiento académico y las habilidades”, la dirección del aula estaría centrada en el maestro, y las relaciones sociales serían solamente un medio. El estudiante tendería a la competencia memorística con una actitud pasiva (Yelon, 1997, p. 158).

Hay diferentes enfoques psicológicos y filosóficos del constructivismo. Por ejemplo, cabe referirse al constructivismo cognitivo de Jean Piaget y su escuela, al constructivismo socio-cognitivo de Lev Vygotsky y su escuela, y al constructivismo radical de Humberto Maturana y su escuela. En general, el constructivismo surgió “como oposición a las concepciones conductistas e innatas”, remarcando el sentido del sujeto como ‘constructor’ activo de sus estructuras de conocimiento; que el sujeto construiría a partir de otras previas, generándose un múltiple desarrollo y la transformación de las bases cognitivas (Rosas & Sebastian, 2004, p. 7-9).

La psicología cognitiva señala que el currículum y los métodos están diseñados “para desarrollar las habilidades cognoscitivas básicas, así como la materia en cuestión”. Desde este punto de vista, la individualización, está “basada en el nivel de desarrollo del niño”, la motivación es intrínseca al educando, de modo que “el conocimiento es un motivo en sí mismo”. Los objetivos curriculares están orientados al “desarrollo total”

que incluye lo siguiente: lo sensomotriz, el lenguaje, lo cognoscitivo y la interacción social para el desarrollo de la inteligencia. La dirección del aula en la psicología cognitiva está “centrada en el niño: el maestro orienta el aprendizaje [en la] exploración y [en el] descubrimiento”. En la enseñanza se da “énfasis a la integración del conocimiento” como el orden jerárquico de los conceptos y las habilidades, el “niño aprende haciendo”. Se trata de desarrollar la “comprensión y el aprendizaje por descubrimiento”, siendo las metas, el “desarrollo óptimo de las funciones cognoscitivas y el uso correcto de la inteligencia” (Yelon, 1997, p. 158).

Desde el punto de vista personalista, el fundamento psicológico de la interculturalidad se centra en el desarrollo del sujeto. Antonio de la Flor (1998) indica que este enfoque fija para todo nivel de enseñanza que “los aspectos de transmisión y de individualización deben marchar juntos y ser implícitos entre sí”, puesto que para el personalismo, “el logro de este equilibrio es uno de los objetivos fundamentales de todo sistema educativo” (p.46).

El enfoque histórico-cultural enfatiza que el aprendizaje y el desarrollo del sujeto están mutuamente condicionados y son interdependientes. Para dicho enfoque, la principal “tesis de la escuela histórico-cultural consiste en ligar para siempre, mente y cultura, siendo realidades mutuamente necesarias para explicar la conducta y la actividad humana” (Esteban, 2010, p.58). Esteban cita a Lev Vygotsky refiriendo la teoría del desarrollo próximo: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p.50). Desde la perspectiva histórico-cultural, “el desarrollo del educando comienza formando conceptos desde experiencias concretas (aprendizaje por descubrimiento) y, posteriormente, se daría en el sujeto, la asimilación de los conceptos”. En este sentido, “Vygotsky cree que la escuela debe orientarse a la fuerza del niño, no a sus debilidades. Por eso debe

prepararlo para el mañana”; por lo tanto “la finalidad de la educación es cultivar el pensamiento teórico y abstracto, adelantando el desarrollo del sujeto” (Lozada, 2006, p. 49).

2.3. La educación superior en América Latina

En América Latina, las universidades han coadyuvado históricamente a que se den cambios políticos significativos. Por ejemplo, la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca destacó en la época de la independencia, coadyuvando ideológicamente a que se forjara la lucha libertaria a nivel regional. Después de la constitución de las ‘Repúblicas’, la universidad cumplió con la visión que el nuevo Estado le asignaba; no obstante, ella prevalecía al servicio de la aristocracia, pese a la demanda popular de inclusión. Ésta se dio progresivamente, primero con el acceso de las mujeres al nivel de estudios superiores y, posteriormente, con la apertura de varios países a los grupos llamados ‘indígenas’, cuyo acceso a las universidades se dio, sin embargo, con algunas condiciones, por ejemplo, el cambio de apellido para satisfacer la hipocresía social, o la capacidad económica para mostrar el ‘derecho’ al mencionado ‘privilegio’. Hoy en día, la universidad latinoamericana facilita el acceso indiferenciado para todos. No existe segregación genérica alguna, no hay discriminación de raza o etnia, ni se toman en cuenta diferencias sociales para cursar carreras de estudio superior.

En Argentina, la relación entre la universidad y la sociedad, incluyó a la empresa, pero, se dio de modo muy ocasional. Se promovió la implementación de incubadoras de empresas y se elaboraron propuestas para hacer frente a la crisis socio-económica aunque no de modo sostenible. También hubo actividades artísticas y las universidades difundieron sus actividades científicas y culturales. Por otro lado, la educación universitaria se constituyó en un instrumento adecuado para mejorar el nivel de vida, aunque por la globalización se precipitó el desempleo profesional, en especial desde los

años noventa hasta inicios del siglo XXI. Así, la universidad creó una sobre-formación de titulados, médicos, ingenieros y arquitectos; con el consecuente desempleo, además de la diferencia ocupacional de género. Los hombres ganaban un 70% más que las mujeres, sin que se advierta eficaces respuestas de la universidad argentina respecto de las necesidades sociales (Fernández 2002, p. 36-45).

En Chile, la universidad difiere del resto de la región. Recibe muy poco soporte económico del Estado, es privada y elitista; y aunque tiene un nivel académico reconocido a nivel internacional, no es pluralista, laica ni pública. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico señala que, a precios relativos, la educación superior en Chile es de las más caras del mundo, costaría un valor promedio de 3.400 dólares anuales, con un arancel doméstico equivalente al 23% del producto interno bruto per cápita, superior a los aranceles de Estados Unidos, Inglaterra, Australia o Japón. El 85% del costo de una carrera universitaria en Chile es pagado por los hogares; sólo el 15% es financiamiento público, condenando a un endeudamiento elevadísimo a quienes lograrían acceder, reproduciéndose en consecuencia, una grave inequidad.

En Uruguay, según Gabriel Oddone y Marcelo Perera (2004, p. 4), el 2003, existían diecisiete instituciones de educación superior, cinco eran universidades, de las que sólo una era pública; y el resto, institutos superiores y terciarios. La Universidad de la República concentra alrededor del 70% de la población estudiantil; por su parte, en cuanto al sector privado, la Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL) y la Universidad ORT concentran el 85%. El gasto público en la educación superior uruguaya, si bien se mantuvo constante; en términos reales, tuvo una notable caída; advirtiéndose una disminución considerable en el porcentaje del P.I.B. por habitante destinado a la educación terciaria. Así, serían problemas que no se resuelven, la desigualdad de acceso a la educación pública y privada, restringiéndola a quienes tienen recursos suficientes, la escasa investigación científica y la ausencia de estudios doctorales en disciplinas aplicadas, la carencia de estructuras de interfaz que vinculen las

empresas con las universidades, el sector productivo y el sistema financiero; la casi inexistente cooperación tecnológica entre universidades; y, finalmente, la brecha digital, es decir el acceso tan diferenciado, a computadoras personales y a internet. Grunberg (2002)

En Paraguay, según Rivarola (2002) existe una profunda escisión a nivel nacional, entre la educación superior y el sistema de enseñanza media y básica. En las universidades, con una gran expansión de entidades privadas recientemente, son evidentes la falta investigación y de innovación, provocándose un progresivo decaimiento de la calidad educativa. Faltan también vocación, competencia y cooperación para aportar a resolver los problemas nacionales. Aunque la matrícula crezca, la crisis económica, la endeble base financiera privada y la tendencia facilista de los estudiantes, inciden en la calidad. La universidad paraguaya necesita un nuevo patrón de relación con la sociedad y el Estado, orientándose el conocimiento científico, que por lo demás está a disposición de cualquiera actualmente, para aplicarlo en beneficio del entorno (pp. 87 -89).

En Ecuador, se puede advertir serias deficiencias en el nivel secundario, ocasionando graves problemas en la educación superior. Además, según Viteri Díaz (2006), la educación expresa mucha desigualdad, verificándose situaciones de absoluta inequidad en el área rural en comparación a la urbana, y respecto de las mujeres en comparación a los hombres. También el analfabetismo en general, y el analfabetismo funcional en particular, agravan los problemas de la calidad de la educación superior ecuatoriana, junto a la baja escolaridad, las tasas de repetición y deserción escolar, la deficiente infraestructura educativa y la ausencia de disposición de material didáctico.

En Colombia, según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y el Ministerio de Educación Nacional, el Estado sistematiza la información estadística concerniente a la educación superior a través de distintas entidades, que mostraron la necesidad de

establecer nuevas pautas de organización. Desde el año 2006, se puso en vigencia el 'Plan sectorial de educación: Revolución educativa' con la finalidad de mejorar la educación, haciéndola más pertinente respecto de las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada. La perspectiva fue aumentar la competencia nacional y mejorar la calidad de vida de los colombianos; aunque actualmente siguen siendo los principales problemas, el incremento de la demanda de educación superior pública (un cupo para cinco postulantes); la disminución del gasto en educación superior en relación al P.I.B.; y la carencia de diversificación de la oferta de programas.

En Perú, la demanda es muy grande, quedando la mitad de los postulantes sin posibilidad de ingreso a la educación superior. Además, existe una proliferación de pseudo-universidades que cobijadas en el discurso de la "calidad total", ofrecerían formación de bajísimo nivel. Por lo demás, que la corrupción política sea endémica y abarque a la totalidad de la esfera pública, genera desconfianza en los sistemas y demanda una estrategia de formación en valores desde los niveles educativos fundamentales. No existe tampoco una adecuada articulación entre la oferta de educación superior y la demanda social y empresarial. La cantidad de titulados en profesiones técnicas es insuficiente y a veces insignificante, sin que exista evaluación ni monitoreo de las actividades universitarias. Por último, el escaso presupuesto asignado a cada estudiante no permite realizar los proyectos ni mejorar los resultados, dando lugar a que personas de ingresos altos y medios se beneficien de la gratuidad (Díaz, s/f).

En México, según Armando Ibarra (2007, pp. 1-6), las universidades tienen que transformarse para responder a la demanda de cambio tecnológico y científico que avanza a grandes pasos a nivel mundial. El nuevo profesional debe ser parte de nuevas comunidades de conocimiento, redes con objetivos de producción y circulación de saberes; debe estar preparado para aplicar lo que conoce y resolver los problemas de producción, calidad o eficiencia. Debe aprender a lo largo de su vida, con actualización

constante; debe formarse haciendo prácticas e interviniendo sobre los problemas. El docente debería enseñar lo que investiga y el estudiante, aplicar lo que aprende. Entre los problemas más destacados de la educación superior mexicana cabe señalar la baja calidad académica generalizada, la carencia de medios tecnológicos e infraestructura adecuada en las universidades, la poca vinculación con los sectores productivos, la deficiente formación pedagógica de los docentes universitarios, el escaso dominio de habilidades instrumentales como las tecnologías de información y comunicación, y la escasa experiencia en la práctica de la investigación científica.

En cuanto a Brasil, según José Días y Marcia de Brito (2008, pp. 489- 494), el sistema de educación superior desarrolla cambios desde los años noventa, de manera que la educación superior tuvo una mejora notable. Así, la educación superior es un importante bastión para el desarrollo económico de Brasil, pese a los problemas que tiene, como el crecimiento de la matrícula, la escasez de recursos financieros, la dudosa calidad de las entidades privadas; y pese a la injusticia social que prevalecería otorgando gratuidad a sectores sociales ricos, y a las dificultades insuperables de los pobres de sustentar sus estudios, inclusive en entidades públicas.

Para autores como Abraham Toro y Luzmila Marcano (2007, p. 50-51), la educación superior en Venezuela está marcada por la baja calidad dada la excesiva politización de estas instituciones, lo que perjudica su normal desarrollo científico y educativo. Además, según Morales, Medina & Álvarez (2003, pp. 63-75) el vínculo entre la educación superior y los niveles primario y secundario, es débil; la coordinación e integración entre las instituciones de educación superior, el gobierno y el sector productivo es incipiente; el currículum tiene escasa pertinencia social, quedando desvinculado de las necesidades de los jóvenes y de la sociedad, incrementando el desempleo y el subempleo para los egresados; finalmente, existirían deficiencias en los sistemas de información, en las bibliotecas, los laboratorios, los equipos especializados y en los ambientes de creatividad. No obstante, cabe señalar algunos avances

institucionales de las universidades como el desarrollo de la investigación; la relación con el sector productivo que tiende a hacerse más auspiciosa pese a lo anteriormente indicado. En ese sentido, la creación de empresas universitarias, especialmente en el área de la salud, donde los centros y los programas de desarrollo integral de las regiones cuentan con la participación de docentes y estudiantes de varias carreras; es una experiencia, desde todo punto de vista, muy destacada.

2.4. La problemática educativa en Bolivia

Bolivia al parecer, cuenta con 32 etnias (Plaza, 1985, pp. 20-21); 35, según el Ministerio de Educación (2004, p. 40); ó 36, según Querejazu (s/f); lo que significa, al menos como variantes, más de treinta formas relativamente distintas de ver el mundo, contándose igual cantidad de prioridades sociales y educativas. Los casi once millones de habitantes proyectados para el año 2012 (Instituto Nacional de Estadística, 2010, p. 119), vivirían en más de un millón de kilómetros cuadrados, distribuidos en nueve departamentos, 112 provincias y 339 secciones de provincia o municipios (p. 35).

Según el Ministerio de Educación (2004, pp. 34-38) “Bolivia mantiene uno de los niveles más altos de pobreza en América Latina”, siendo “más alarmante en el área rural”. Los idiomas maternos más hablados, según el censo del año 2001, son el español, con el 63,5%; el quechua, con el 21%; el aymara con el 14%; el guaraní con el 0,6%, otros idiomas nativos con el 0,4%; otros idiomas extranjeros con el 0,8%; y no habla ninguno, el 0,2%. Por su parte, la Constitución Política del Estado, en el artículo 5 del primer capítulo (Título I de la primera parte) indica lo siguiente: “son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos”. Para Xavier Albó (2002a, p. 5), Bolivia tiene fuertes rasgos pluri-culturales y multilingües; en comparación con otros países de la región, es el tercero por el número de hablantes de lenguas indígenas; habiéndose reconocido también en la C.P.E., su carácter pluri-cultural.

En cuanto a la educación, la Constitución Política del Estado establece en el artículo 77 que “constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla”; y pese a que la anterior indicaba que la educación era la más alta función del Estado, las acciones gubernamentales no honraron este principio, por ejemplo, al constatarse la carencia de recursos para el equipamiento educativo y al acceso de servicios básicos que en 1999 sólo el 38% contaba con luz, 47% con agua y 20% con alcantarillado (Ministerio de Educación, 2004, p.63); la escasa construcción de escuelas y la ausencia de mejora salarial para el desempeño docente.

Desde la creación de Bolivia como República en 1825, hubo varios cambios en la educación en general. La reforma social y política de 1952 dio lugar a la apertura de las universidades a los indígenas, procurando establecer una educación superior que satisfaga las necesidades del país. No obstante, desde principios del siglo XX, hubo críticas a la visión liberal de la educación indígena, como las expresadas por Franz Tamayo en 1910; la castellanización de los indígenas también fue puesta en tela de juicio; aunque las reformas de 1955 con el Código de la Educación Boliviana y la de 1994 con la ley 1565 de Reforma Educativa, tuvieron una marca necesariamente modernizante. Por lo demás, en especial la ley de mediados de los noventa, reivindicó el carácter democrático de la educación, incorporó el enfoque intercultural bilingüe al proceso docente, y motivó la participación popular mediante las Juntas Escolares, de Núcleo, distritales, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, el Consejo Nacional de Educación y el Congreso Nacional de Educación. Pese a tales logros, esta reforma no se extendió a secundaria ni a la educación superior.

A partir de 2006 se puso en marcha el programa “yo sí puedo”, que intentó erradicar el analfabetismo en el país, consiguiendo varios avances. Actualmente la Ley 070 de Educación, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en el primer artículo indica que la

educación es “unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad”; además, “es intra-cultural, intercultural y plurilingüe”; de modo que “el sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria” (Título I, capítulo 1). El artículo 3 de dicha ley señala además, que la educación respetará las “diversas expresiones sociales y culturales, en sus diferentes formas de organización”. No obstante, pese a tales declaraciones y a algunos logros, subsiste una gran diferencia entre el área urbana y la rural, como se advierte en el cuadro N° 1.

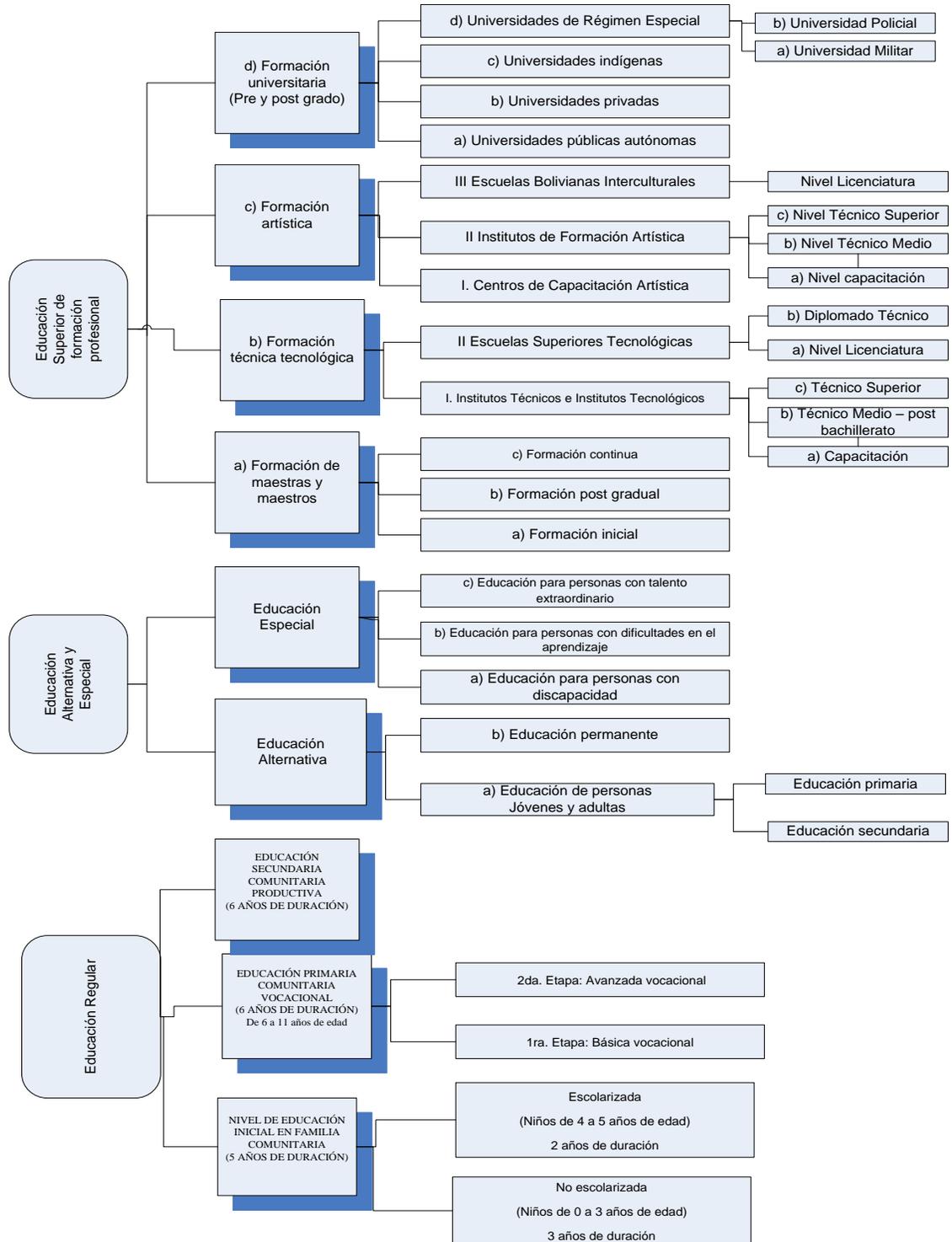
Cuadro N° 1 Porcentaje del nivel de instrucción alcanzado por la población de 19 años y más en el 2009

| Nivel de instrucción | Total del año 2009 | Área urbana | | Área rural | |
|------------------------|--------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|
| | | Hombres | Mujeres | Hombres | Mujeres |
| Ninguno | 11,26 | 2,46 | 8,11 | 13,28 | 34,16 |
| Primaria | 36,06 | 26,15 | 30,55 | 57,65 | 48 |
| Secundaria | 28,62 | 37,59 | 30,79 | 22,45 | 11,47 |
| Superior | 23,8 | 33,46 | 30,21 | 6,58 | 6,25 |
| Otros cursos | 0,25 | 0,33 | 0,33 | 0,05 | 0,12 |
| Población total | 5.846.935 | 1.925.142 | 2.083.446 | 948.324 | 890.023 |

Fuente: Realización propia, en base datos del INE 2010 p. 195

Por otro lado, según lo que establece la Ley 070, la estructura educativa actual incluye seis niveles de primaria y seis de secundaria. El nivel superior incluye, aparte de la formación universitaria, la formación docente que se imparte en escuelas especializadas, la formación técnica y la formación artística (ver Figura No.2).

Figura N° 2 Estructura del Sistema Educativo Plurinacional (SEP)



Fuente: Realización propia en base a la información de la Ley No. 070 de la Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

En cuanto a lo que se refiere a la educación superior, en general, la universidad boliviana no responde a la demanda social, advirtiéndose por ejemplo, una clara separación entre las empresas y las unidades de investigación de las universidades. Según Aguirre (1997), pese a que Bolivia necesita innovación tecnológica y productiva, las universidades realizan “proyectos con un enfoque ofertista, sin atención a demandas y requerimientos reales de las empresas productivas”. Así, “la oferta actual de postgrados continúa en áreas y disciplinas tradicionales, muchas de las cuales pierden relevancia frente al carácter multidisciplinario que debe tener la gestión de la empresa productiva del futuro” que Bolivia requiere (pp.12-14).

Opiniones como la anterior, se sustentan en que, por ejemplo, el año 2006 se graduaron 16 abogados por cada ingeniero industrial, y 77 contadores por cada ingeniero petrolero. Es decir, la formación de profesionales en carreras masificadas donde se extienden títulos sin garantía de calidad académica, no responde al mercado laboral que se configura en los departamentos del país. Hacen falta técnicos que estén calificados con pertinencia para desenvolverse en distintos ámbitos, en tanto que muchas profesiones son muy mal retribuidas, dando lugar a la concentración de profesionales en las ciudades, tal es el caso, por ejemplo, de los médicos en general.

Por su parte, el Plan Estratégico Institucional de la Universidad Mayor de San Andrés (2007) señala como una debilidad de las casas de estudio superior, su incapacidad de generar respuestas alternativas a los esquemas de poder prevalecientes en la sociedad:

Institucionalmente, en la universidad boliviana, las sucesivas gestiones universitarias hasta la fecha no lograron generar una propuesta política ni académica, limitándose a gestiones netamente administrativas y vegetativas que han convertido al sistema en un reproductor funcional de la sociedad boliviana en los últimos veinte años, dejando a un lado sus propuestas contestatarias al esquema imperante (p.22).

Más adelante, el mismo documento reconoce la desarticulación del sistema educativo nacional, un débil relacionamiento de la universidad pública con organismos nacionales y departamentales, una escasa participación en el tratamiento y solución de temas locales, regionales e internacionales, y una preocupante ausencia de políticas de interacción social. En breve, la universidad daría una “insuficiente respuesta académica y científica a las necesidades de la realidad nacional” (pp. 25, 54).

No obstante, existen proyectos de vinculación y de articulación de la universidad pública. El mencionado plan de la U.M.S.A. remarca la necesidad de vincularse con las empresas pequeñas y medianas; además la universidad autónoma debería identificar “las necesidades del gobierno para aportar con la formación de los profesionales que éste requiera, haciendo las investigaciones que necesite para el desarrollo social”, para la transformación y el desarrollo nacional y regional, con conciencia crítica, desplegando capacidad para la aplicación de instrumentos teóricos, metodológicos y prácticos (pp. 52 - 75). Similares nociones se encuentran en otros documentos institucionales como el Plan Estratégico del Postgrado del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2008). Éste señala que el postgrado definió líneas de acción para la formación de profesionales idóneos en las esferas del quehacer científico, tecnológico y cultural, para vincular la universidad autónoma “con la sociedad, mediante programas, cursos, proyectos e investigaciones que promuevan el desarrollo humano sostenible” (p. 35).

2.5. Conceptos teóricos fundamentales

El primer concepto que hay que dilucidar es el de **cultura**. Michel Wieviorka (2003, p.17) dice que existen cerca de dos centenares de definiciones de cultura, entre otras razones porque “la noción es compleja” y porque “su territorio se encuentra en constante expansión”. Este dinamismo fáctico incluye la inmigración y las reivindicaciones de minorías como las de género, raza o etnia, dando lugar a construcciones discursivas muy recientes que también expresan un evidente dinamismo

teórico, en nociones tales como, por ejemplo, “la cultura de género”, “la cultura verde” o “la cultura urbana”.

Wieviorka piensa que durante mucho tiempo dos concepciones de cultura se encontraron en extremos opuestos: Por una parte, la concepción universal inspirada en la Ilustración que considera a la cultura de un determinado momento histórico como el modelo de valor universal. Según esta concepción, las culturas particulares desaparecen gracias al progreso civilizatorio. Por otra parte, se halla la concepción relativista o culturalista, que promueve la diversidad cultural argumentando que “cada cultura está compuesta por un conjunto de elementos incomparables” (pp.18-20).

La identificación de la cultura con la civilización occidental se advierte en distintos autores como Tylor (1995) entre otros. Desde la perspectiva del darwinismo social, el antropólogo inglés consideraba que advirtiéndose detalles culturales de las distintas sociedades, podía determinarse científicamente el “grado” civilizatorio alcanzado por cada una. Así, se entendería su definición de cultura en los siguientes términos:

Todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre (p. 29).

En cambio, autores como Xavier Albó por ejemplo, respaldan la noción relativista al afirmar una posición más descriptiva. En su opinión “una cultura es el conjunto de rasgos compartidos y transmitidos por un determinado grupo humano, que sirven para organizar su forma y estilo de vida, darle identidad y diferenciarlo de otros grupos humanos” (2002a, p. 84). Similar sentido descriptivo de la noción de cultura se halla en Goodenough, que con un gesto sociológico enfatiza las ‘nociones culturales’ como el conjunto de contenidos que uno debe aprender y realizar en su desenvolvimiento social.

Se trata de las categorías, creencias, conocimientos, valores y reglas de conducta (hábitos, formas y costumbres), que permiten configurar un modo de vida para que la persona se comporte aceptablemente de acuerdo a las normas de los demás (1975, p. 157ss.).

Medina ofrece la visión más elaborada y precisa de la cultura. Debe definírsela “desde el punto de vista de las interrelaciones” a las que da ha lugar, incluyendo cuatro tipos de vínculos que gracias al lenguaje, constituyen los procesos de significación y comunicación. Los cuatro vínculos entre la humanidad y la sociedad se establecen en lo siguiente: las relaciones de parentesco como núcleo primario social institucional; la relación del hombre y la naturaleza que promueve la producción y el uso tecnológico; la acción de los hombres en las sociedades, plasmándose intercambios, dones, bienes y servicios económicos; y, finalmente, la relación del hombre con la esfera invisible de sentido, esto es su *topos* cultural (2006b, p.20 & 2000, p. 141).

El mismo autor agrega que “cultura es un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación” (2006b, p. 20 & 2000, p. 141); en tanto que la diferencia con la civilización radicaría en lo siguiente:

El resultado de cómo la humanidad decide hegemónicamente ante la dualidad (creador–creatura, bien-mal, materia-energía, espacio-tiempo, sujeto-objeto, vida-muerte). Si se la piensa exclusivamente, es decir, dualistamente, tenemos la civilización occidental cristiana. Si la dualidad se la piensa incluyentemente, es decir, como unidad dual, no-dualidad (...) tenemos entonces a la civilización oriental, en nuestro caso, la civilización amerindia animista. (2006b, p.13)

La ambigüedad del término **interculturalidad** es mucho mayor a la que se advierte con respecto al concepto de ‘cultura’. Inclusive el término mencionado es usado políticamente para la manipulación ideológica, de modo que se lo confunda con la idea de reivindicación cultural. Para Medina, la interculturalidad es un diálogo intercivilizatorio. Se trata de un “complejo semántico compuesto por el Principio de

Reciprocidad, el Principio de Complementariedad de Opuestos y el Principio de Tercero Incluido” (2006b, p. 21). El filósofo peruano también señala que la interculturalidad es “la interacción, en tiempo-espacios definidos distintos pero complementarios, del Principio occidental: patriarcal, logocéntrico, newtoniano, cartesiano, y el Principio amerindio: matrístico, semio-céntrico, animista y holista” (2000, p. 318).

Por su parte, Walsh (2010) señala tres perspectivas diferentes de la interculturalidad. La perspectiva ‘relacional’, en primer lugar, hace “referencia de forma más básica y general, al contacto e intercambio entre culturas”, aunque minimiza los conflictos y las relaciones de poder. La perspectiva ‘funcional’, en segundo lugar, implica el “reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión (...) busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia”, aunque no trata las causas de la asimetría y la desigualdad. Y, en tercer lugar, finalmente, la perspectiva ‘crítica’ de la interculturalidad. Se trata de entenderla como “una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad-“. La interculturalidad es, en este caso, “una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad (...) construcción y posicionamiento como proyecto político social, ético y epistémico” (2010, pp. 77-79).

La autora de referencia insiste en que la interculturalidad abre “la posibilidad de diálogo entre las culturas”. Se trata de un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar la construcción de sociedades diferentes con otro orden social. Su proyección tiene que ser necesariamente de-colonial, visibilizando y enfrentando la matriz colonial de poder y denunciando la idea de ‘raza’ como instrumento capitalista de clasificación y control social. La interculturalidad da lugar a la construcción de modos alternativos de “poder, saber, ser y vivir”. (2010. pp. 75- 91)

La Red Internacional de Políticas Interculturales (2002) ha desarrollado una noción explícita de la interculturalidad formulada en lo siguiente:

El interculturalismo es la interacción entre culturas, el intercambio y la comunicación, en que el individuo reconoce y acepta la reciprocidad de la cultura del otro. El prefijo 'inter' denota la idea de interactuar, compartir, la existencia de complementariedades, el reconocimiento de la cultura del otro sin que esté dividida entre otras culturas o la cultura del país receptor, denominada también cultura de referencia. En otras palabras, la interculturalidad puede considerarse como una forma de ser, una visión del mundo y de otras personas, una clase de relación igualitaria entre los seres humanos y los pueblos. Es lo opuesto al etnocentrismo. La interculturalidad está llevando el multiculturalismo un paso más allá (p. 12).

Por su parte, Albó concibe que 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”. Asimismo, diferencia la “interculturalidad negativa” de la “positiva”. La primera, la ‘negativa’, consiste en expresar actitudes y realizar relaciones que llevan a la destrucción o disminución de una de las partes, subyugándola o haciéndola dependiente; actitudes que limitan los nexos entre quienes sustentan relaciones culturales. En cambio, la “interculturalidad positiva”, para Albó, tiene dos grados: la de simple tolerancia o la de mutuo entendimiento e intercambio. En el primer caso, se trata de “aguantarse sin perjudicarse” sin que haya aceptación mutua efectiva. En el segundo caso, se trata del ‘verdadero’ enriquecimiento cultural (2002a, pp. 95-98). Albó también se refiere a la micro-interculturalidad y la macro-interculturalidad como niveles de concreción de su taxonomía; estableciendo finalmente un discurso ante los de abajo y ante los que se creen estar por encima de los demás. Al respecto, dice:

La primera competencia intercultural que se debe desarrollar en aquellos grupos originarios que han perdido confianza en sí mismos es el fortalecimiento de su propia identidad... La competencia intercultural en que más se debe insistir en quienes se sienten “superiores”, por pertenecer a la cultura más común, es la aceptación práctica del “otro” originario y/o de extracción popular (2002b, p. 86).

Tintaya (2008) afirma que la interculturalidad debe ser “entendida como una relación entre dos o más culturas. Esto implica un conocimiento del otro, así como una actitud de respeto hacia éste. También es comprendida como una relación de comunicación entre los diferentes” (2008, p. 83). Es decir, el mismo autor señala:

Para los sectores sociales y pueblos oprimidos y excluidos, la interculturalidad es un escenario para liberarse de la discriminación cultural y de la injusticia social, y establecer una relación basada en la igualdad social y en el respeto a la diferencia cultural. Es vista como una condición que debe instituirse para resistir a la disciplina homogeneizante, fortalecer las culturas, diversificar y armonizar las formas de vida e identidad de los pueblos. En esta dirección, se plantea la necesidad de una educación intercultural con la misión de afianzar la convivencia solidaria entre sectores y sociedades culturalmente diferentes (p. 13).

Finalmente, el siguiente fragmento de un texto de Galindo, Cruz, Pardo & Bueno, ofrece mayor información sobre la interculturalidad (2007, p. 97):

La novedad que ha generado el concepto interculturalidad en las últimas décadas ha logrado la consolidación de políticas públicas, suntuosos patrocinios extranjeros y enormes dosis de especulación; estas características fácilmente lograron inducir a la confusión o al desprestigio de una perspectiva profundamente transformadora, que en varios de los casos se presentó como un discurso retórico poniendo el acento en la convivencia amable, satisfecha y no conflictiva (...) Definir la interculturalidad resulta una labor compleja, es por esta razón que al revisar antecedentes teóricos se pudo detectar que por una parte los países anglosajones (Estados Unidos, Reino Unido, Australia), fueron los primeros en estudiar este tema, utilizando generalmente el término multiculturalidad, mientras que en los países europeos y mediterráneos (Francia, Alemania, Italia, España) se emplea más el término multiculturalidad para referirse a sociedades donde coexisten diversas culturas, asumiendo que la palabra interculturalidad logra atribuir un significado normativo, en la medida en que supone un determinado tipo de relaciones entre culturas coexistentes en una misma sociedad.

Considerados los aspectos teóricos vistos, la presente investigación se ha desarrollado según la concepción de que la interculturalidad puede ser entendida como

la interacción entre culturas en busca del entendimiento, la comunicación y el respeto mutuo. Se trata de una relación para la convivencia aceptando la diversidad, impulsando un enriquecimiento recíproco; sin que haya que claudicar de las propias costumbres, toda vez que no dañen a los demás. La interculturalidad implica respetarse a uno mismo y al *otro*, fortalece la propia identidad en el margen de la aceptación y respeto de las otras identidades. No trata de soliviantar la venganza ni el resentimiento de grupos culturales oprimidos o aletargados, promueve el respeto de todos, asumiendo que en el mundo se dan distintos pensamientos, creencias y sentimientos; y que no se debe tolerar cualquier forma de ejercicio del poder que imponga formas que se reclaman como superiores a las demás.

Un término muy relacionado con la interculturalidad es la **intraculturalidad**, es decir: “la relación de una cultura consigo misma”, definida “como el conocimiento, aceptación y desarrollo de los propios valores, saberes y de la propia identidad cultural” (Tintaya 2008, pp-96,97); este autor también señala que “la interculturalidad es una condición de posibilidad de la intraculturalidad, y viceversa”, por lo tanto, ambas serían complementarias.

Respecto del concepto de **multiculturalidad**, Wieviorka (2003) indica que el adjetivo “multicultural” fue usado desde mediados del siglo XX para referirse a la persona que no tiene prejuicios ni chauvinismo patriótico. Posteriormente, en los años sesenta, apareció el término “multiculturalismo” con dos sentidos: En primer lugar, el “multiculturalismo integrado”, que asocia lo cultural con lo social, propone leyes o pautas para el reconocimiento cultural de algunos grupos, enfrentando las desigualdades sociales. En segundo lugar, el “multiculturalismo disociado”, interesado en la diferencia cultural sin considerar aspectos sociales (p. 85 - 95).

Según el filósofo Javier Medina, la multiculturalidad incluye un “complejo semántico compuesto por el Principio de Identidad, el Principio de no Contradicción y

el Principio de Tercero Incluido” (2006b, p. 21). Por su parte, la Red Internacional de Políticas Interculturales dice que el multiculturalismo implica el reconocimiento por parte del Estado, de la pluralidad cultural en la sociedad; supone destruir los obstáculos que impiden la participación social de los grupos culturales marginados, y procura la reproducción cultural. Sería posible hablar de un agregado multicultural cuando concurren “diferentes particularidades culturales sin la existencia de una verdadera coherencia entre las partes de un todo sumamente fragmentado”. El multiculturalismo “apunta a ser una respuesta a la realidad de la sociedad actual. Toma en cuenta culturas nuevas pero no establece vínculos reales entre la cultura receptora de referencia y la nueva cultura que aportan los ciudadanos recién llegados” (2002, p.1).

Sobre la diferencia entre la multiculturalidad y el concepto de **pluriculturalismo**, Tintaya (2008) hace una distinción clara. El mencionado psicólogo señala que en tanto la multiculturalidad se refiere a la coexistencia de dos o más culturas, aludiendo a la “coexistencia y relación natural o naturalizada por la hegemonía de una cultura dominante”; la pluriculturalidad hace referencia a “la orientación a conocer y aceptar a sí mismo y a otros como diferentes”. Se trata de una actitud de búsqueda para “fortalecer las singularidades, la diversidad y hacer de ésta una condición formativa de cada uno de los diferentes” (pp. 14, 84).

Sobre el concepto de **transculturalidad**, Herskovits (1976), indica que se define como “aquellos fenómenos que resultan cuando los grupos de individuos, que tienen culturas diferentes, toman contacto continuo de primera mano, con los consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos” (p. 565). Por lo demás, usualmente se entiende la transculturación, como la adopción por parte de un pueblo o grupo social de rasgos culturales de otro pueblo o grupo social.

Sobre la noción de **identidad cultural**, según Quiroga (2009), habría cinco formas distintas de explicarla. En primer lugar, como producto de una construcción social y

como base para la acción social y política. Influida por los individuos o grupos de ciertos estratos de la estructura social, no estaría exenta de determinaciones raciales, étnicas, genéricas o sexuales. En segundo lugar, la ‘identidad cultural’ puede ser entendida como un fenómeno colectivo, con atributos de una conciencia compartida. En tercer lugar, la noción esencialista entiende la ‘identidad cultural’ como algo inmodificable de nacimiento, propio de los individuos o grupos. El cuarto sentido del concepto es el constructivista que concibe la ‘identidad cultural’ como un logro social que cambia según el contexto social e histórico, pasible de manipulación política e ideológica. Finalmente, la quinta acepción del término es la concepción moderna que concibe la ‘identidad cultural’ como producto de múltiples discursos en competencia. Es la resultante de la confrontación de las luchas por los sentidos en una sociedad históricamente concreta (pp.15-16). Según dicha autora:

Las identidades individuales y las colectivas no se oponen, más bien, se complementan. Es posible distinguir varios tipos de identidades colectivas (identidades políticas, culturales, de clase, etc.) como resultado de los procesos desarrollados en las distintas esferas de la sociedad, que generan sentimientos de pertenencia y de diferenciación respecto a “los otros”. Estas identidades se construyen a través de procesos que no son neutros, sino que implican y están atravesados por relaciones de poder (...) La identidad de una persona o de un colectivo nunca es unívoca, realmente son varias las identidades que se encuentran en cada uno (...) Al ser la identidad relacional, está constantemente en proceso de construcción, reconstrucción y deconstrucción: además, puede ser manipulada, negociada y modificada. Ello la hace fundamentalmente inestable. Los sujetos individuales y colectivos despliegan sus identidades dependiendo del contexto y del momento en que se encuentran, las manipulan y transforman como estrategias de poder (pp. 17-19).

Es decir, las identidades son el resultado contingente, dinámico y en transformación constante, de la confluencia de un amplio conjunto de factores como el género, la edad, la posición económica, la pertenencia territorial, la condición étnica, la religión, la opción sexual, la migración y la globalización entre otros.

Para desarrollar el concepto de **descolonización** es necesario un recorrido histórico. En el siglo XV, la expansión europea en América, Asia y Oceanía provocó procesos de liberación que se desencadenaron en el siglo XVIII, generándose la ruptura de la colonia inglesa, española, portuguesa y francesa. Posteriormente, después de la Primera Guerra Mundial, en 1919, la Sociedad de las Naciones propugnó el autogobierno de los nuevos países libres del yugo colonial, procediendo no obstante, a la redistribución del control sobre antiguas colonias. Años después, en 1960, las Naciones Unidas hizo la Declaración de Garantías de Independencia para las Colonias y los Pueblos; consumándose el año 2000 hasta el año 2010, como la Segunda Década Internacional para la Erradicación del Colonialismo.

Después de que los estados colonizados obtuvieron su independencia, por su inestabilidad política, debido a las fronteras arbitrarias, la falta de formación de las poblaciones locales y una economía desequilibrada, varios aspectos no cambiaron. Los grandes países siguieron teniendo acceso a los bienes y servicios baratos de sus antiguas colonias, seguían ejerciendo presión financiera, política y militar; y mantuvieron su hegemonía económica e ideológica, preservando la colonización del saber. A esta influencia remanente pero efectiva, se denominó “neocolonialismo”. La descolonización persigue erradicar el poder que ejercen los antiguos colonizadores en la forma de pensar, comportarse y sentir de las personas siguiendo los patrones de la colonización de antaño. En este sentido, como asevera enfáticamente Javier Medina, “la interculturalidad sólo florecerá cuando se haya acabado la colonización (...) que no es, en su raíz, un hecho político o económico; es una ocupación simbólica, intelectual del sistema cognitivo amerindio” (2006b, p. 250).

Para tratar la noción de **educación intercultural** es recomendable hacer referencia a las experiencias bolivianas sobre educación intercultural bilingüe. Al respecto, Noel Aguirre enumera las siguientes: las de Warisata y Arakuarenda; los proyectos educativos rurales, el proyecto educativo integrado del altiplano, el proyecto de educación

intercultural bilingüe del Ministerio de Educación, los proyectos “Texto rural bilingüe” y de E.I.B. auspiciados por la Comisión Episcopal de Educación; los proyectos de organizaciones como el Instituto Cultural para la Educación Popular, las Escuelas Radiofónicas de Bolivia, el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, U.N.I.C.E.F., el Instituto Radiofónico Fe y Alegría, y las actividades del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. Asimismo, Aguirre destaca las propuestas y trabajo de Xavier Albó, Javier Medina, Víctor Hugo Cárdenas, Luis Enrique López, Bertomeu Melía, Juan de Dios Yapita y Simón Yampara; además de los documentos y trabajo de las confederaciones de maestros urbanos y rurales, y de la Central Obrera Boliviana (Medina, 2000, p.11-12).

En opinión de Walsh, “dentro de la E.I.B., lo *intercultural* ha sido entendido principalmente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua *nacional*” (2010, pp. 81-82). Por su parte, para Lozada (2005), el principal desafío de la educación intercultural liberadora radica en lo siguiente: “despojarse de las rémoras simbólicas de una sociedad post-colonial” ya que “la larga constelación del imaginario colectivo en Bolivia se ha dado sobre la base de relaciones opresivas y de explotación, y con aditamentos simbólicos que marcan diferencias raciales, preeminencias estamentales y naturalezas discriminantes” (pp.31-32). También el mencionado autor acota lo siguiente:

Un factor influyente que estimula la interacción entre los sujetos y agrupaciones sociales, es la educación. Si ésta estimula la valoración de las identidades propias y ajenas, si influye para que se despliegue una actitud abierta, tolerante y anuente a admitir las diferencias, se convierte en el principal factor de interacción cultural: se plasma como educación intercultural (...) La educación intercultural no debe inducir a que el sujeto comprenda y acepte el orden social en el que vive como definitivo y natural, insinuando los lugares de sometimiento y dominio que debe ocupar como integrante de grupos culturales subalternos. No puede restringirse a condicionar que el individuo se capacite apenas para ofrecer su fuerza de trabajo en un mercado residual e ilegal, donde una multiplicidad de expresiones culturales encubre las relaciones de opresión social, explotación

económica y exclusión política (...) Tampoco la educación intercultural debe reducirse a una formación onerosa de profesionales para que trabajen en condiciones de subempleo (...) debería contribuir a combatir el dominio masculino como ha devenido en el imaginario de Occidente (...) educación que acepte la identidad del otro construida por preferencia y por facticidad genérica como *distinta* en un cuadro de igualdad y complementariedad (...) debe construir una sociedad que promueva tanto la convivencia en equidad y justicia, cuanto la afirmación asertiva de diversas expresiones culturales (...) La educación intercultural con orientación científica, debe valorar los saberes tradicionales, sistematizarlos y proyectarlos como conocimiento tecnológico apropiado para orientar e impulsar el comportamiento de los grupos. Así construirá enriquecidas pautas de relación del hombre con la naturaleza y el entorno ecológico, además de nuevas dimensiones de vida social, renovadas con actitudes culturales que aprecien lo propio y acepten lo ajeno (pp. 9-13, 22, 31).

Visión descolonizadora que tiene que ver con lo que Freire propuso (sin utilizar estos términos) al indicar que:

sólo en la medida en que [los oprimidos] se descubran ‘alojando’ al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo (...) La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire 2003, pp. 31-32, 41).

Tintaya (2008) dice que la:

educación intercultural es aquella que promueve la relación entre las culturas, el conocimiento del otro y el fortalecimiento de actitudes positivas hacia otras culturas (...) es un proceso que contribuye a la construcción de una sociedad pluralista facilitando el desarrollo del sujeto intercultural a través de la organización de las condiciones multiculturales, de relaciones de comunicación entre los diferentes, del conocimiento mutuo de las cosmovisiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia el otro (...) organiza valores, saberes e identidades multiculturales para que el sujeto se afirme y recree como sujeto constituyente de su comunidad o pueblo (pp. 107-108).

Según Dietz (2003), la educación cultural siguió distintas etapas que quedaron al descubierto al considerarse la semántica de la “etnografía de lo intercultural”. Pese a que “el análisis de los discursos generados por los actores institucionales demuestra que la escuela sigue resistiéndose exitosamente a su interculturalización” (p.166); actualmente, la educación intercultural tiene que desarrollar, en opinión del escritor alemán, modelos discursivos según lo siguiente: En primer lugar, compensar la adaptación unidireccional de los estudiantes hacia cánones culturales hegemónicos. En segundo lugar, diferenciar los contenidos culturales disímiles que enriquecen la diversidad de las identidades estudiantiles. En tercer lugar, formar para la tolerancia, incluyendo a los estudiantes como destinatarios diversos de la sociedad. En cuarto lugar, empoderar a los excluidos con discriminación positiva para la transformación liberadora de las relaciones prevalecientes. Finalmente, en quinto lugar, la educación intercultural debería interactuar en contextos de multiplicidad de aspectos desarrollando el aprendizaje complejo.

Por su parte, Díaz-Aguado & Andrés (1999), tienen también ideas claras respecto de la educación intercultural, expresadas en el siguiente texto:

Preparar para una sociedad intercultural exige llevar a cabo, además, profundas transformaciones en el proceso de construcción de los conocimientos y las normas que definen la cultura escolar: dando al alumno un papel más activo en dicha construcción, enseñando a reconocer la naturaleza positiva de las dudas y los conflictos como motores de crecimiento, ayudando a afrontar altos niveles de incertidumbre y proporcionando experiencia que permita vivir la heterogeneidad como una fuente de desarrollo y progreso (...) Y para que la educación logre estos motivos es preciso cambiar el método tradicional, excesivamente centrado en la actividad del profesor, y dar a los alumnos más poder y más responsabilidad en su propio aprendizaje (pp. 72-73).

Para concluir el tratamiento de la educación intercultural, cabe citar de nuevo, a

Noel Aguirre que escribe lo siguiente:

Los avances son importantes pero aún queda un largo camino por recorrer. En el horizonte se plantean muchos retos y temas por resolver. Aún queda pendiente la constitución de políticas sociales, económicas y políticas que permitan construir un modelo de desarrollo nacional coherente con las concepciones y sentidos de la interculturalidad propia de nuestra realidad: surge también la necesidad de construir referentes teórico metodológicos – en el marco de la participación social en los niveles micro (a nivel de las unidades educativas), meso (en el ámbito local: distritos municipales o departamentos) y macro (nacional o internacional)- que recojan sistemáticamente las experiencias, propuestas e investigaciones realizadas en nuestro país para convertirlas en políticas interculturales y de educación intercultural y; en el campo específico de la educación, se hace necesario, urgente e importante construir y desarrollar una propuesta de educación intercultural para los ámbitos urbanos, considerando que estos espacios en la actualidad se convierten en el ámbito de conflicto por la cada vez creciente diversidad y desigualdad cultural, social y económica y por los acelerados cambios que se generan en el contexto de la globalización. Finalmente, queda pendiente cómo Bolivia desde la riqueza de su vida cotidiana, sus experiencias y propuestas educativas puede influir para que la interculturalidad se convierta en una política fundamental de las políticas mundiales sobre educación (Medina 2000, pp. 12-13).

Habiendo tratado el concepto de educación intercultural es conveniente precisar el de **diseño curricular**. Al respecto, según Díaz–Barriga (et al.), el mencionado diseño se refiere “al conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículum” (2000, p. 20). Es decir, diseñar un currículum implicaría desplegar la etapa de planificación considerando los aspectos sociales, técnicos, políticos, culturales y de prospectiva, inherentes a su posible desarrollo. De este modo, el diseño implica efectuar el diagnóstico respectivo, el análisis de los problemas educativos, la planeación y evaluación de las posibilidades de acción, además de la previsión de la implementación del correspondiente plan educativo.

Según Hoyos. S., Hoyos. P. y Cabas. H., si se hablase de diseño curricular habría que presuponer que se refiere a “la planeación de los procesos educativos que se deben llevar a cabo con nuestros estudiantes en la perspectiva de garantizar su formación

integral”. Esto implicaría, en opinión de los autores, aplicar la “teoría curricular como acción reflexiva a la práctica del proceso docente educativo” (2004:89). En un sentido similar, opina Blithz Lozada, para quien el “diseño curricular es el conjunto de intenciones conscientes y voluntarias que se plasman en el currículum, de modo que la realización del proceso docente educativo satisfaría las necesidades y responderá a las expectativas e intereses de los destinatarios” (2006:59).

Respecto del **currículum**, etimológicamente el término se ha formado de la palabra latina *currere*, que significa ‘correr’, refiriéndose a transitar por una pista a pie o con un carro de carrera. Este aspecto etimológico es destacado por Goodson (2000, p. 59), mientras que Arredondo (1981) dice que el currículum incluiría las siguientes partes:

- a) El análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos;
- b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos;
- c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos (pp. 373-374).

Por su parte, Hoyos et al., al hablar de currículum señalan que no es posible fijar una definición rígida. Se lo debe comprender como un conjunto de elementos dinámicos que se reúnen y varían según los modelos pedagógicos existentes. En este sentido, el currículum es “un conjunto de actividades y experiencias que tienen lugar en las instituciones educativas, encaminadas a asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos” (2004, pp. 12-14). La opinión de Lozada es similar, así se advierte cuando se refiere al énfasis del currículum centrado “en la realización de los objetivos (modelo de eficiencia); en la materia que se enseña (modelo tradicional); en optimizar recursos y maximizar beneficios (modelo de resultados); o en su propia mejora como diseño (modelo de calidad)” (2006, p. 59).

Tanto Lozada (2006, p. 70), como Hoyos et al. (2004, pp. 19-22), señalan que los **tipos de currículum** son los siguientes: En primer lugar, el ‘oficial’ o escrito (documento formal de orientación para los educadores). En segundo lugar, el currículum ‘operacional’ (lo que efectivamente se enseña en el proceso docente educativo). En tercer lugar, el currículum ‘oculto’, (que se desarrolla simultáneamente a los anteriores, sin ser reconocido explícitamente por la institución). En cuarto lugar, el currículum ‘nulo’, (contenidos ignorados no enseñados). Y, finalmente, en quinto lugar, el ‘extra-currículo’ (experiencias fuera de las asignaturas escolares).

Sobre los **fundamentos del currículum**, es usual establecerlos según la preeminencia de determinados componentes teóricos. En ciertos casos, tales fundamentos son históricos, pero también pueden ser filosóficos, psicológicos o sociológicos. Al respecto, por su parte, Hoyos et al. los clasifican según la fuente de donde proceden: currículum de fuente filosófica, de fuente psicológica, de fuente eminentemente didáctica y pedagógica, y currículum de fuente epistemológica. Las fuentes serían los soportes que dan coherencia al currículum y que influirían en su diseño y desarrollo (2004, p. 35).

Para Lozada los **modelos curriculares** son los siguientes (2006, pp. 62-65): En primer lugar, los modelos ‘estructurales’ (con alto grado de formalización, incluyen los de Taylor de 1967, de Klausmeyer de 1975 y de Frank de 1976). En segundo lugar, los modelos ‘procesuales’ (con perspectiva de intervención social, incluyen el modelo de Tyler de 1949, el de Taba de 1962, los lineales y el de Wheeler de 1976, y el de Gimeno de 1981). En tercer lugar, los modelos ‘formales’ (que suponen que el proceso docente continuaría regularmente). En cuarto lugar, los modelos ‘psicológicos’ (que incorporan procesos psicológicos). En quinto lugar, los modelos de ‘modalidad presencial’ (que exigen programas sincrónicos). En sexto lugar, el modelo de ‘aprendizaje abierto’ (el estudiante dispondría de tiempo y decidiría qué, cómo, dónde y cuándo estudiar). Y,

finalmente, en séptimo lugar, los modelos que se aplican en la ‘educación a distancia’ (centrados en las necesidades del estudiante).

2.6. Normativa jurídica y avances gubernamentales en interculturalidad

La nueva Constitución Política del Estado promulgada a inicios del año 2010, de modo enfático dice que uno de los ejes principales que guía al Estado boliviano es la interculturalidad. Al respecto, el primer artículo de dicha norma establece lo siguiente:

Bolivia se constituye en un Estado unitario, social de derecho plurinacional comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

Más adelante, el principal instrumento normativo del Estado boliviano considera como un imperativo la descolonización, el respeto y diálogo entre las culturas, el fortalecimiento de las identidades mediante la reproducción cultural en el interior de cada una, y la afirmación de la diversidad plurilingüe y plurinacional, que debería realizarse sin discriminación alguna (artículo 9 del capítulo 2). Inclusive, el artículo 98 del capítulo 4 de la Constitución remarca que la interculturalidad es un “instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones”.

Siguiendo sus propias orientaciones, la C.P.E. establece en los artículos 17, 18 y 78, que las personas tendrán derecho a una educación “universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación”; una educación desarrollada como “pública, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad”. Asimismo, el Estado deberá constituir un sistema de salud que tenga las siguientes características: “universal, gratuito, equitativo, intracultural, intercultural y participativo”. Respecto de

la educación superior, el artículo 91 de la Constitución Política del Estado señala lo siguiente:

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

Antes de la promulgación de la nueva Constitución, el año 2006 el gobierno del Movimiento Al Socialismo aprobó el Plan de Desarrollo Nacional donde señala la visión de la nueva Bolivia en construcción. Se trata de un país democrático con poder social; digno, porque es capaz de su propio desarrollo; productivo, porque hace de los recursos naturales, fuentes estratégicas; y soberano en sus relaciones externas. El propósito del nuevo país sería promover “vivir bien”, que representaría el encuentro de los pueblos y las comunidades, respetando la diversidad de las identidades culturales, realizando la convivencia comunitaria e intercultural sin asimetrías de poder. Así, la interculturalidad es entendida como la

relación entre varias culturas dentro de un mismo territorio; como interacción, intercambio y comunicación cultural, y como reconocimiento, aceptación y reciprocidad con el *otro*... con la estructuración de estrategias de equidad, erradicación de la violencia, seguridad ciudadana y seguridad nacional proactiva (pp. 13, 26).

De acuerdo a esta visión, y en cumplimiento de la nueva Constitución Política del Estado, el gobierno reorganizó el poder ejecutivo creando, entre otras entidades, el Viceministerio de interculturalidad, el Viceministerio de descolonización y el Viceministerio de medicina tradicional e interculturalidad. Asimismo, reorientó la acción de unidades gubernamentales previamente existentes.

El gobierno estableció que la principal atribución del Viceministerio de interculturalidad es promover las relaciones culturales, fomentando el diálogo “entre las distintas naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afro-bolivianas”. Asimismo, el Decreto Supremo del 7 de febrero del 2011, señaló como atribuciones del Viceministerio de descolonización, las que se indican a continuación:

Coordinar con Ministerios y entidades territoriales autónomas la implementación de programas y proyectos de descolonización; proponer e implementar políticas de gestión pública plurinacional, desarrollar políticas para la prevención y erradicación del racismo y la intolerancia cultural; promover la interculturalidad como instrumento de desarrollo que genere expresiones culturales compartidas, adquiridas en base al respeto mutuo y de la convivencia social armónica, entre otras.

Respecto del Viceministerio de medicina tradicional e interculturalidad, se señaló los objetivos del nuevo Estado consistentes en:

implementar un modelo de atención de salud intercultural que complemente la medicina occidental con la medicina tradicional, promoviendo una efectiva interculturalidad en el proceso de salud y enfermedad, donde se enfatice el enfoque socio-cultural que permita una contribución pública de la medicina tradicional y herbolaria a la población.

Es decir, se planificó articular la medicina occidental o universitaria con la tradicional, generándose nuevos servicios de salud, impulsándose la investigación y creándose redes sociales para nuevas prácticas. De acuerdo a la información institucional que se cuenta, la misión del Viceministerio de referencia sería la siguiente:

Promover, proteger, velar por la preservación y fortalecimiento de las medicinas tradicionales, de acuerdo al conocimiento y sabiduría de las culturas originarias, transversalizar la temática de la interculturalidad en salud en el diseño e implementación de políticas públicas sectoriales del nivel central y en el nivel descentralizado, formular políticas de modo que

se articulen con el sistema público de salud, en un modelo de gestión y atención con un enfoque intercultural en salud.

Siguiendo las determinaciones constitucionales, el gobierno reorientó el trabajo de varias unidades ejecutivas incorporando las orientaciones interculturales. Por ejemplo, respecto del Viceministerio de educación superior y formación profesional, señaló que su misión consiste en “garantizar el acceso a la educación superior de todos los bolivianos y bolivianas con criterios de equidad, calidad y efectividad con base en los principios de intra e interculturalidad”, haciendo hincapié en los aspectos de la descolonización, el plurilingüismo, y la formación productiva, científica y comunitaria.

2.7. El Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior

El Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior fue creado con el nombre de Centro de Formación Docente el año 1988, dando cumplimiento a una resolución del I Congreso Interno de la Universidad Mayor de San Andrés. Desde 1994, ha establecido los principales lineamientos institucionales, actualizados según su desarrollo. En lo que respecta a la visión institucional que la conduce como entidad, es la siguiente:

Se trata de un centro multidisciplinario de investigación y de estudios sobre la universidad y la educación superior en Bolivia y el mundo. Una entidad dependiente del Vicerrectorado de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz, acreditada, con un marco de actuación dado en los servicios académicos e investigativos; dedicada a la producción de saberes, la crítica y la garantía de calidad en sus acciones formativas. En su desempeño realiza una capacitación integral permanente y continua; siendo un espacio crítico cognitivo para la descripción, explicación y comprensión del fenómeno *Universidad*. Asimismo, plantea soluciones en los ámbitos y dimensiones de la educación superior, diseñando escenarios futuros en los que se desenvolverá la U.M.S.A. como universidad pública y autónoma de Bolivia, creando modelos, teorías y

especulaciones filosóficas de alto nivel. El C.E.P.I.E.S. es un laboratorio de ideas donde se reafirman y cultivan los valores morales, las acciones académicas e investigativas de calidad, en un clima organizacional apropiado para el diseño y desarrollo curricular abierto y flexible, contextualizado por los saberes universales y nacionales, según la vocación productiva de la región y del país; coadyuvando al desarrollo y bienestar social de los ciudadanos, razón última de ser una universidad pública.

La determinación institucional respectiva, conduce al C.E.P.I.E.S. a realizar la siguiente misión: Se trata de una entidad proactiva, de excelencia académica y líder en la formación superior, el perfeccionamiento y la actualización permanente de los docentes universitarios en áreas multidisciplinarias, desarrollando tanto la dimensión didáctica y pedagógica, como la científica. Motiva a la reflexión, la crítica, la reproducción y la producción de saberes, orientándolos a la formación para la administración de alta gerencia en instituciones universitarias. Asimismo, es parte de su misión institucional, la generación y el impulso de nuevos saberes sobre la educación superior, formando una masa crítica, reflexiva y creativa que oriente las acciones universitarias con propiedad, en el corto, mediano y largo plazo, según los valores de la educación superior, contribuyendo al desarrollo, fortalecimiento y bienestar de la sociedad boliviana.

Los objetivos que el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior realiza en su desenvolvimiento institucional, son los siguientes: Proponer a la Universidad, a la sociedad y al Estado boliviano alternativas de solución a los problemas de la educación superior, contribuyendo al desarrollo económico, social, político y cultural de la región y del país. Es un objetivo sustantivo, formar a docentes universitarios en los niveles de diplomado, especialidad y maestría para que sean administradores de alta gerencia en las instituciones universitarias públicas, e investigadores inclusive a nivel de doctorado. Además, son objetivos del C.E.P.I.E.S., desarrollar nuevas filosofías, teorías, modelos, doctrinas, principios y tecnologías o conocimientos prácticos y aplicados, relacionándolos con la Universidad, la actividad

docente, la administración universitaria, la formación profesional, la cultura de la profesión, el núcleo de la profesión, el núcleo de la disciplina científica, la prospectiva, las mega-tendencias; y las relaciones entre la educación superior y las actividades del ser humano y las disciplinas científicas.

Las actuales autoridades que dirigen el desenvolvimiento institucional del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior son las siguientes: A la cabeza de la Universidad Mayor de San Andrés, como Rectora, la Dra. Teresa Rescala Nemtala; como primera autoridad académica y encargado del C.E.P.I.E.S., el Vicerrector, Ing. Carlos España Vásquez; y como Director de la entidad, el Ing. Fernando Sanabria Camacho.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

No podemos formar más bolivianos destinados a la frustración,
necesitamos personas capacitadas para el cambio y eso implica
formar profesionales orientados a nuestra realidad,
para un día ser capaces de decir *barriga llena, corazón contento*,
ahora sí, una pedagogía para la autorrealización.

Bismarck Pinto, *Neuropsicología de los problemas del aprendizaje escolar*

3.1 Características de la investigación

Esta investigación es mixta (cuantitativa y cualitativa), del tipo no experimental. Está enfocada a la descripción que permita establecer la demanda educativa de un segmento social específico, a partir de lo que se propone un diseño curricular para ser implementado en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, dependiente de la Universidad Mayor de San Andrés. La colecta de la información se ha dado en dos momentos, los años 2009 y 2011; la segunda vez, para confirmar la validez de la primera colecta y para actualizar los datos.

De acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2003, pp. 117-119), es posible afirmar lo siguiente respecto de los estudios descriptivos:

miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (...) pueden integrar las mediciones o información de cada una de dichas variables o conceptos para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés; su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas.

Para la interpretación de los datos se empleó la técnica de triangulación, asumiendo que ésta “se basa en un principio de validación de los resultados por la

combinación de diferentes métodos destinados a comprobar la exactitud y la estabilidad de las observaciones”. La estrategia de triangulación tendría por objeto dar a los planteamientos cualitativos “no sólo vitalidad, sino también, y sobre todo, rigor, amplitud y profundidad para la investigación” (Apostolidis, 2007, pp. 14-15)⁶. Un autor citado por Thémis Apostolidis, Norman Denzin⁷, distingue cuatro formas de triangulación de las que se utilizaron en la presente investigación, sólo dos: la triangulación de datos consistente en emplear diferentes fuentes para corroborar un determinado dato, y la triangulación metodológica, consistente en emplear métodos y técnicas distintas para constatar el análisis o la interpretación de un determinado fenómeno en particular (ver Cuadro N°2).

Cuadro No. 2 Triangulación efectuada en la presente investigación

| Triangulación | Conceptualización y búsqueda | Objetivos |
|---------------|--|---|
| Metodológica | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semi-estructuradas • Cuestionario mixto • Análisis bibliográfico | Proporcionar indicadores de validez interna para analizar los contenidos |
| De datos | <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales y organizaciones educativas y sociales • Especialistas • Estudiantes del C.E.P.I.E.S. • Instituciones gubernamentales | Proporcionar indicadores de validez para señalar los fundamentos del análisis |

Fuente: Elaboración propia

⁶ Traducción libre del trabajo de Thémis Apostolidis, «Représentations sociales et triangulation: Enjeux théorique-méthodologiques». Véase la bibliografía.

⁷ Apostolidis se refiere al texto de Norman K. Denzin de 1978, *The Research Act : a theoretical introduction to sociological methods*.

La realización del estudio incluyó dos fases: la de diagnóstico y la de diseño. Asumiéndose que el diseño curricular, según Díaz-Barriga et al., (2000, p. 22), incluye cuatro fases (primero, la de análisis previo; segundo, la de diseño curricular propiamente dicho; tercero, la aplicación del currículum; y, finalmente, la evaluación curricular); por el contenido de la investigación, sólo se ha desarrollado las dos primeras fases. No obstante, es posible que, si se diera la aplicación del diseño propuesto en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, sería posible en el futuro relativamente cercano, implementarla eficientemente, de modo que con posterioridad se lo evalúe para efectuar los reajustes que sea conveniente aplicar periódicamente.

3.2 Población y muestra

La definición de la población para efectuar la investigación no ha sido simple. Se establecieron cuatro grupos: El primero formado por colegios de profesionales y organizaciones sociales y educativas; en este caso se estableció la muestra dirigida. El segundo grupo, cuya muestra también se estableció de modo dirigido está constituido por especialistas en interculturalidad. El tercer grupo lo forman los estudiantes de los diplomados en educación superior, impartidos por el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, que fueron parte de la versión LXXV y de la versión LXXXIII; en este caso la muestra tuvo un carácter probabilístico. Finalmente, el cuarto grupo dio lugar a un muestreo dirigido y se constituyó por funcionarios de entidades públicas relacionadas con la interculturalidad (ver Figura No. 3).

Figura N° 3 División de la población



Fuente: Elaboración propia

El muestreo dirigido aplicado en los grupos 1, 2 y 4 asume que las personas a las que se seleccionó tienen un conocimiento razonable del tema estudiado, considerándose la información que otorgaron a la investigación que fue relevante.

El **Grupo 1**, constituido por personas que son parte de colegios profesionales, o que participan en organizaciones sociales o educativas. Es decir, cada sub-grupo expresa, no de forma probabilística, sino cualitativa, las tendencias de opinión entre profesionales en ejercicio o que ofrecen sus servicios a la sociedad, de quienes participan en entidades sociales expresando demandas de formación en interculturalidad, y de quienes son parte de organizaciones educativas que podrían ofrecer alternativas interculturales,

manifiestan opiniones determinadas y tienen criterio sobre los requerimientos y las posibilidades curriculares.

Con el empleo de la técnica denominada “muestreo subjetivo por decisión razonada”, consistente en establecer unidades de consulta según criterios inteligibles, para la investigación se entrevistó a representantes de colegios profesionales, de organizaciones sociales y de entidades educativas. En lo concerniente al sub-grupo de los representantes de los colegios profesionales, se tuvo en cuenta los siguientes:

- Colegio de Ciencias de la Educación
- Colegio Médico
- Colegio de Ingenieros
- Colegio de Abogados
- Colegio de Arquitectos
- Colegio de Auditores
- Colegio de Contadores
- Colegio de Economistas
- Colegio de Geólogos
- Colegio de Médicos Veterinarios
- Colegio de Odontólogos
- Colegio de Topógrafos
- Colegio de Bioquímica y Farmacia
- Colegio de Trabajadores Sociales

Los representantes del sub-grupo constituido por las organizaciones sociales, a quienes se acudió para efectuar entrevistas en el desarrollo de la investigación, expresaron los puntos de vista institucionales de las siguientes entidades:

- Confederación de Empresarios Privados de Bolivia
- Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia

- Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu
- Comité Nacional de la Persona con Discapacidad

Los representantes del sub-grupo de organizaciones educativas a quienes se acudió para efectuar entrevistas en el desarrollo de la investigación, expresaron los puntos de vista institucionales de las siguientes entidades:

- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
- Asociación Nacional de Universidades Privadas

La determinación de la muestra del **Grupo 2**, es decir de los especialistas en temas de interculturalidad, se dio siguiendo la técnica “bola de nieve”. Ésta consiste en identificar a personas que, sin ser eminentemente visibles, expresan una tendencia de opinión ampliamente sostenida por un segmento grande de la población. Identificadas en el muestreo y efectuadas las consultas pertinentes, da lugar a que se visibilice la tendencia que crecería si se hiciesen otras consultas. Que sean “especialistas” significa que tienen suficiente experiencia de trabajo en temas de carácter intercultural.

En lo concerniente al **Grupo 4**, último grupo de muestreo dirigido, se conformó siguiendo la técnica de “muestreo subjetivo por decisión razonada”. En este caso se acudió a personas que desempeñan funciones en el Ministerio de Educación y Culturas, en el Viceministerio de Interculturalidad, en el Viceministerio de Descolonización y en el Viceministerio de Medicina Tradicional. Las entrevistas se efectuaron empleando una guía de preguntas semi-estructurada.

El único grupo que dio lugar a una muestra probabilística, el **Grupo 3**, se constituyó con una población de 126 estudiantes del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, dependiente de la Universidad Mayor de San Andrés que conformaron la LXXV versión del Diplomado de Organización y

Administración Pedagógica del Aula. Esa cantidad de estudiantes quedó distribuida en cinco paralelos. Para la verificación respectiva, se estableció la población de 368 estudiantes que cursaron la LXXXIII versión del Diplomado de Organización y Administración Pedagógica del Aula. Estos estudiantes quedaron distribuidos en 17 paralelos que se desarrollaron de modo presencial y semi-presencial.

La muestra determinada en el primer caso, fue de 95 estudiantes; y, en el segundo, de 188, con un error máximo de 5% y un nivel de confianza de 95%; estadísticas establecidas gracias al uso del programa STATS. Para determinar la muestra representativa por paralelo, se recurrió al cálculo del factor de estado, que dio como resultado 0,75 en el primer caso y 0,51 en el segundo caso.

El Factor de Estado **Fe** es el resultado de la división de la muestra sobre la población, el resultado se multiplica por el número de estudiantes de cada paralelo a partir de lo que es posible señalar la muestra de cada uno (ver Cuadro N° 3).

$$Fe = \frac{n}{N} = \frac{95}{126} = 0,75$$

$$Fe = \frac{n}{N} = \frac{188}{368} = 0,51$$

3.3. Instrumentos

Los instrumentos que se diseñaron se los aplicó según los cuatro grupos de muestra descritos anteriormente. Para su validación se efectuaron pruebas piloto. Las guías de preguntas que se incluyen a continuación, sirvieron para efectuar las entrevistas, que se realizaron como semi-estructuradas; es decir, dando lugar a que los entrevistados ampliaran los temas y respuestas que consideren conveniente.

Cuadro N°. 3 Determinación de la muestra

| Paralelos | Población | Muestra |
|--------------|------------|-----------|
| B | 25 | 19 |
| C | 26 | 20 |
| D | 15 | 11 |
| F | 32 | 24 |
| G | 28 | 21 |
| TOTAL | 126 | 95 |

| Paralelos | Población | Muestra |
|--------------|------------|------------|
| A | 22 | 11 |
| B1 | 19 | 10 |
| B2 | 25 | 13 |
| B3 | 18 | 9 |
| B4 | 20 | 10 |
| B5 | 20 | 10 |
| B6 | 20 | 10 |
| C | 20 | 10 |
| D1 | 22 | 11 |
| D2 | 22 | 11 |
| D3 | 21 | 11 |
| D4 | 23 | 12 |
| D5 | 23 | 12 |
| E1 | 25 | 13 |
| E2 | 21 | 11 |
| E3 | 20 | 10 |
| G | 27 | 14 |
| TOTAL | 368 | 188 |

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas fueron grabadas procediéndose posteriormente al registro y análisis de las respuestas según las características de la información (se puede apreciar un ejemplo en el Anexo I). Respecto del cuestionario aplicado al **Grupo 3**, se incluyeron tanto datos informativos como preguntas abiertas y cerradas, dando lugar posteriormente, a distintos análisis cualitativos y cuantitativos. A continuación se describe cada uno de los instrumentos:

INSTRUMENTO N° 1

DIRIGIDO A REPRESENTANTES DE COLEGIOS DE PROFESIONALES, DE ORGANIZACIONES SOCIALES Y DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.

Objetivo general

Establecer las pautas de la demanda social y las necesidades educativas ante la eventual posibilidad de ofrecer una Maestría en Planificación de Educación Intercultural.

Objetivos específicos

- Redactar el perfil profesional del titulado de la Maestría.
- Establecer la relevancia con la que es percibida la interculturalidad.
- Indicar el grado en que la Maestría en Planificación de Educación Intercultural coadyuvaría a resolver problemas de nuestro contexto.
- Establecer el mercado de trabajo para el titulado en la Maestría en Planificación de Educación Intercultural.

La **guía** de preguntas, sin perjuicio de registrar las respuestas a otros temas, formuladas a los representantes de los colegios profesionales, fue la siguiente:

- a) ¿Qué tipo de profesional necesita más nuestro país?
- b) ¿Qué características debería tener el profesional para enfrentar los nuevos retos, no sólo a nivel nacional sino también a nivel internacional?
- c) En el área en la que Ud. se encuentra ¿el tema de la interculturalidad es necesario?, ¿por qué?
- d) ¿Usted cree que una Maestría en Planificación de Educación Intercultural podría coadyuvar a crear nuevos planes y proyectos para solucionar diferentes problemas en cuanto a la interculturalidad en el país?

La **guía** de preguntas, sin perjuicio de registrar las respuestas a otros temas, formuladas a quienes participan en organizaciones sociales, fue la siguiente:

- a) ¿Qué tipo de profesional necesita Bolivia y qué características debería tener éste para enfrentar los nuevos retos que se tiene, no sólo a nivel nacional sino también a nivel internacional?
- b) ¿El tema de la interculturalidad es necesario? ¿por qué?
- c) ¿Ud. cree que una Maestría en Planificación de Educación Intercultural podría coadyuvar a crear nuevos planes y proyectos para solucionar diferentes problemas en cuanto a la interculturalidad en el país?

La **guía** de preguntas, sin perjuicio de registrar las respuestas a otros temas, formuladas a quienes participan en organizaciones educativas, fue la siguiente:

- a) ¿Qué avances presenta la universidad privada o la universidad pública respecto de la educación intercultural?
- b) ¿Qué características debería tener el profesional boliviano para enfrentar los nuevos retos, no sólo a nivel nacional, sino también a nivel internacional?

- c) ¿Ud. cree que una Maestría en Planificación de Educación Intercultural podría coadyuvar a crear nuevos planes y proyectos para solucionar diferentes problemas en cuanto a la interculturalidad en el país?
- d) Si es así, ¿un profesional en este campo tendría oportunidad de empleo?

INSTRUMENTO N° 2

DIRIGIDO A EXPERTOS EN LOS TEMAS DE INTERCULTURALIDAD.

Objetivo general

Establecer la demanda de la sociedad para encarar los problemas de la interculturalidad.

Objetivos específicos

- Establecer pautas que permitan elaborar el perfil profesional del titulado.
- Fijar la relevancia que tiene la interculturalidad para los entrevistados.
- Establecer si una Maestría en Planificación de Educación Intercultural podría generar respuestas a los problemas del país.

De modo referencial, sin perjuicio de otras respuestas, la **guía** de preguntas a los expertos constó de las preguntas que se señalan a continuación:

- a) ¿Cree que nuestro país necesita de mayor investigación en educación intercultural?

- b) ¿Qué características debería tener el profesional boliviano para enfrentar los nuevos retos, no sólo a nivel nacional sino también a nivel internacional?
- c) ¿Cree que una Maestría en Planificación de Educación Intercultural contribuiría a plantear soluciones para la realidad boliviana?

INSTRUMENTO N° 3

DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES QUE CURSARON LAS VERSIONES LXXV Y LXXXIII DEL DIPLOMADO DE ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN PEDAGÓGICA DEL AULA EN EL C.E.P.I.E.S. DE LA U.M.S.A.

Objetivo general

Establecer las pautas de la demanda social y las necesidades educativas ante la eventual posibilidad de ofrecer una Maestría en Planificación de Educación Intercultural.

Objetivos específicos

- Establecer las pautas que permitan elaborar el perfil profesional.
- Fijar el discernimiento de los estudiantes de diplomado, respecto a los conceptos clave relacionados con la interculturalidad.
- Identificar los intereses de los estudiantes ante la posibilidad de implementar una Maestría en Planificación de Educación Intercultural.

El cuestionario consta de catorce preguntas que refieren cinco apartados, como puede verse en el **Anexo II**. Al comenzar la prueba se dijo a los estudiantes que si no

conocían alguna respuesta, la dejaran en blanco. Los apartados son los siguientes:

- Datos personales** Formado por las primeras cinco preguntas, sirve para conocer las características personales del encuestado (profesión, ocupación, edad, sexo y grados académicos obtenidos).
- Conocimiento general** Compuesto por una pregunta, se divide en cinco índices que tienen por objetivo determinar el grado de conocimiento de la interculturalidad, relacionándola con temas de la intraculturalidad, la pluriculturalidad, la multiculturalidad y la transculturalidad.
- Opiniones** Formado por siete preguntas, su finalidad es conocer según la visión de cada encuestado, la demanda social, el perfil que debería tener el profesional boliviano y otros aspectos sobre la educación intercultural y la utilidad de una Maestría de Planificación de Educación Intercultural.
- Factibilidad** Finalmente, la última pregunta busca establecer el interés de los encuestados en cursar la maestría, aunque sin que se incluya la parte presupuestaria.

INSTRUMENTO N° 4

DIRIGIDO A FUNCIONARIOS DE INSTITUCIONES ESTATALES: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS, VICEMINISTERIOS DE INTERCULTURALIDAD, DESCOLONIZACIÓN Y DE MEDICINA TRADICIONAL.

Objetivo general

Conocer las principales políticas gubernamentales concernientes a desarrollar los temas de la interculturalidad.

Objetivos específicos

- Establecer los proyectos o planes relacionados con la interculturalidad que se encuentran en actual desarrollo o que se prevé que se realizarán pronto.
- Señalar el grado en que la Maestría en Planificación de Educación Intercultural podría coadyuvar a responder los problemas del país.
- Señalar los campos y el mercado de trabajo del titulado en la Maestría en Planificación de Educación Intercultural.

La **guía** para la entrevista fue la siguiente:

- a) ¿Qué políticas se están implementando o se pretenden implementar para el mejoramiento de un desarrollo intercultural en Bolivia?
- b) ¿Cree que nuestro país necesita de mayor investigación en educación intercultural?
- c) ¿Qué características debería tener el profesional boliviano para enfrentar los nuevos retos, no sólo a nivel nacional, sino también a nivel internacional?
- d) ¿Cree que una Maestría en Planificación de Educación Intercultural contribuiría a plantear soluciones para la realidad boliviana?
- e) Si es así, ¿un profesional en este campo, tendría oportunidad de empleo?

(En el anexo III se puede observar los nombres de los entrevistados de este grupo).

3.4. Procedimiento

Para determinar la confiabilidad y la validez del cuestionario que se aplicó al **Grupo 3** como muestra probabilística, la investigación incluyó una prueba piloto apoyándose para los resultados en el programa Dyane. Habiéndose establecido una muestra de tres informantes, se obtuvo lo siguiente: según estas personas, las preguntas eran claras, sencillas y comprensibles. Aunque no conocían a profundidad el tema de la interculturalidad, les pareció ‘interesante’.

Para determinar la confiabilidad y la validez de las guías de preguntas aplicadas a los grupos 1, 2 y 4; se entrevistó a 12 personas de diferentes profesiones. Mencionaron que se trataba de una temática interesante y que era necesaria trabajarla mejor. Las preguntas de las guías les parecieron sencillas y claras y aunque dijeron que no dominaban el tema, indicaron que no encontraban problema en responderlas.

Por otro lado, los instrumentos 3 y 4 correspondientes a los grupos probabilístico y dirigido respectivamente, se aplicaron en dos oportunidades; primero el año 2009 y posteriormente, el año 2011 para poder confirmar la validez de la primera muestra y sobre todo para actualizar los datos.

Finalmente, todas las grabaciones fueron transcritas, para luego proceder a dividir la información por ítems y de esta manera ordenar el contenido mediante protocolos para poder analizar la información.

Después de interpretar y analizar la información y los datos obtenidos, se redactaron los resultados, de modo que se pueda elaborar la propuesta de diseño curricular de la Maestría en Planificación de Educación Intercultural incluyendo, por último, las conclusiones y recomendaciones respectivas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La interculturalidad sólo florecerá cuando se haya acabado la colonización.

La colonización no es en su raíz, un hecho político o económico;
es una ocupación simbólica, intelectual del sistema cognitivo amerindio.

Javier Medina, *¿Qué Bolivia es posible y deseable? Repensar lo local desde lo global*

La educación es un factor fundamental para generar nuevas prácticas culturales que motiven la comunicación y el respeto entre los actores colectivos e individuales de la sociedad. Sería deseable que desde el nivel educativo inicial hasta el superior, que en la escuela como en el hogar, la educación formal y no formal, impartan y reproduzcan nuevos sentidos de tolerancia y respeto a la ‘otredad’, motivando, a largo plazo, una nueva sociedad. En opinión de Catherine Walsh, la relación entre la interculturalidad y la educación se da según lo siguiente (2010, p. 79):

Desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como la identificación cultural, el derecho y la diferencia, la autonomía y la nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial.

A continuación se expone en detalle, la sistematización de las respuestas formuladas por los integrantes de los tres grupos dirigidos y del grupo probabilístico. Acompañan a este análisis, interpretaciones e inferencias de las respuestas cualitativas, además de gráficos que resumen los resultados cuantitativos obtenidos.

4.1. Representantes de los colegios profesionales

Sobre el **profesional** que sería adecuado para el país, la tendencia de las respuestas advertidas fue la siguiente:

Se requiere un profesional que sea “especialista” (I6), “muy bien preparado” (I11 y 14), “que responda a la sociedad en cualquier campo” (I3), y que evidencie “calidad, con maestría y doctorado” (I2); alguien que tenga “vocación de servicio, con valores, principios y respeto a los derechos humanos” (I3), También se remarcó que tenga “ética profesional” (I4, 10 y 11), una persona “que pueda resolver problemas y que sea gestor de cambio en el lugar donde le toque trabajar” (I9), un profesional, “identificado con el pueblo boliviano, altamente eficiente, con preparación de alto nivel” (I12), “con sólidas bases de conocimiento y voluntad de trabajo para aplicarlos en beneficio de la sociedad” (I13). Finalmente, por otra parte, se destacó que la principal necesidad del país es contar con una “mayor cantidad de técnicos” (I7).

Respecto de las **características del profesional** para enfrentar los desafíos de la realidad actual, serían las siguientes: debe mostrar “actualización de conocimientos” (I1), “vocación de servicio, principios morales, éticos, y respeto a los derechos humanos, a los valores y la cultura” (I3); asimismo, “buena preparación” (I4), siendo “capaz de manejar tecnología de punta [y] estar a la vanguardia” (I4). Además, las personas entrevistadas señalaron que los profesionales actuales deberían ser “competentes a nivel internacional” (I6), “tener criterio, sentido común, no ser mercantilistas” (I10), y evidenciar un adecuado “equilibrio entre la formación personal y la académica” (I10), teniendo un amplio dominio del “inglés, español, aymara” (I13), y un gran “compromiso para pensar en los *otros*” (I13).

En cuanto al campo de la **interculturalidad** propiamente dicha, el 21% de los informantes afirmó que no es necesario hablar de la interculturalidad y que por lo tanto

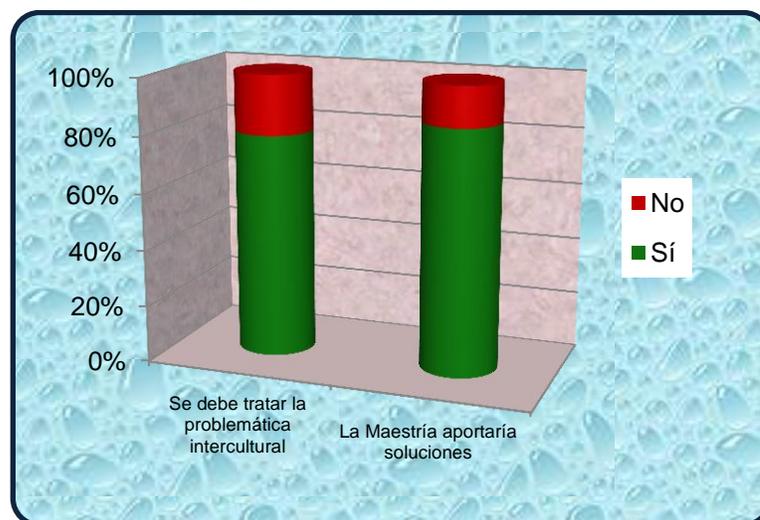
no se requiere planificar al respecto. En oposición, el 79% señaló que los temas vinculados a la interculturalidad son ‘importantes’, que se los ha tratado en alguna medida, y que es necesario **realizar una planificación** para mejorar las acciones correspondientes (ver Figura N°4). Entre las opiniones más destacadas a favor de la interculturalidad cabe indicar las siguientes: la interculturalidad “es necesaria para prestar servicios a cualquier región, para comprendernos” (I1), es importante para relacionarnos “con otros pueblos del área rural” (I2), para “conocer la cultura, respetar las prácticas ancestrales, el lenguaje, las creencias” (I3) de los demás, y para “respetar lo bueno y desechar lo malo” (I3) que “toda actividad profesional necesita” (I6) de lineamientos interculturales, y que se la debe tener en cuenta “para cualquier proyecto” (I8).

Respecto de las opiniones con ciertas reticencias, se advirtieron las siguientes: la interculturalidad no tiene importancia ni es necesaria “porque la gente quiere una solución a sus problemas” (I9). El informante 4 afirmó que “no es necesario enfatizar más porque la interculturalidad está presente en todo”. El informante 11 dijo que la validez “en Bolivia sí; pero a nivel internacional, no”; dándose inclusive la opinión de que no es necesaria, porque “todos somos una mezcla, no existe ‘originario’ puro” (I12)

Sobre si una **Maestría en Planificación de Educación Intercultural** coadyuvaría a crear nuevos planes y proyectos que permitirían enfrentar diferentes problemáticas interculturales del país, el 86% de las personas entrevistadas que representan a los colegios profesionales respondió afirmativamente; mientras que el 14%, dijo que no (ver Figura N°4). Entre las respuestas afirmativas cabe indicar que la Maestría sería importante “porque permitiría conocer desde un punto de vista más académico, más científico” (I2) los problemas de la interculturalidad, siendo “interesante para nuestra realidad” (I14). Además, se destacó que la Maestría “ayudaría en todo sentido” (I3) pudiendo constituirse en un “pilar del país” (I10) de modo que se dirija la “interculturalidad bien manejada, no manipulada” (I10). Las respuestas negativas

señalaron que una Maestría como la mencionada no tendría relevancia porque las necesidades son otras y “se deben tratar otros campos de la educación” (I12) con primacía de aspectos relacionados con “lo científico” (I9) (Ver Figura 4).

Figura N° 4 Percepción sobre la importancia de los temas interculturales en Bolivia



Fuente: Elaboración propia

Al analizar las respuestas, se puede determinar que esta mayoría (en ambos casos) que se aprecia en el gráfico, se debe a que nuestro país es pluricultural y todo profesional está, de algún modo, relacionado con aspectos interculturales, sea sólo para comunicarse, entender al ‘otro’ o sobre todo, para planificar proyectos que deben ser enfocados a nuestra realidad, de ahí su importancia; por lo tanto, el examinar estos aspectos en una maestría interdisciplinaria coadyuvaría a tratar el tema desde una perspectiva académica y proponer soluciones con carácter científico a diferentes problemas.

4.2. Participantes de organizaciones sociales

Respecto del tipo de **profesional** que el país necesitaría, los participantes de organizaciones sociales han destacado que se requiere profesionales sensibles y “capaces de sensibilizar a los demás” (I15), personas “emprendedoras, con visión, sentimiento de unidad, cooperativas, capaces de percibir las oportunidades de negocios, comprometidas, y con ganas de alcanzar metas y objetivos” (I16). Una concepción más explícita señaló que se requiere profesionales “actualizados, con mayor sensibilidad hacia los pueblos indígenas” (I17), personas que conozcan y valoren “la realidad boliviana, las características, la historia de los pueblos indígenas” (I17); y que, además, estén “alejados de una educación colonizadora” (I17); profesionales “conocedores de la cosmovisión andina y que sepan aprovechar lo que la naturaleza nos da” (I18).

Todas las opiniones expresaron que la **interculturalidad es necesaria** porque hay “mucho que hacer todavía” (I17), siendo un tema transversal al “empresariado” (I16), sería necesario “rescatar la cosmovisión andina” (I18). Una persona entrevistada relevó la interculturalidad afirmando su importancia porque “el mayor porcentaje de personas con discapacidad son del área rural: 65%” (I15).

La totalidad de los participantes entrevistados de organizaciones sociales indicó que una **Maestría en Planificación de Educación Intercultural** coadyuvaría a crear nuevos planes y proyectos para enfrentar los problemas interculturales del país. Algunos remarcaron que esto se alcanzaría preparando a los “formadores con sensibilización” (I15), “combinando la ciencia y el avance tecnológico con el conocimiento empírico de la realidad” (I17). Un entrevistado afirmó que una Maestría como la indicada ayudaría “mucho, porque abriría el mundo, así se intercambiaría experiencias, realidades y nos entenderíamos más” (I17). La insistencia sobre la ‘realidad’ fue evidente, siendo un lugar común de quienes están vinculados a las organizaciones sociales, la idea de que “el profesional no se aleje de la realidad” (I18).

4.3. Participantes de organizaciones educativas

Los participantes de organizaciones educativas ofrecieron respuestas argumentadas a las distintas preguntas formuladas en la entrevista. Respecto de los logros que las universidades han alcanzado en educación intercultural, el informante 19, que representa a las universidades privadas, expresó lo siguiente:

La sensibilidad intercultural no es asumida como prioritaria por los costos, ya que la universidad privada es autofinanciada. Sin embargo, hay muchas acciones que se vinculan con el desarrollo y con la atención de sectores donde queda integrada la multiculturalidad. También el convenio con el Ministerio de Educación sobre becas de solidaridad, no tuvo los resultados esperados por los jóvenes, porque no tienen las condiciones de vivienda, alimentación ni traslado a los centros urbanos.

Una autoridad a nivel nacional, del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, expresó los siguientes conceptos (I20):

Existen experiencias valiosísimas dentro del sistema universitario que giran en torno a la interculturalidad: El caso de Cochabamba, todo el programa de Agroecología que tiene AGRUCO, se fundamenta en la visión de la ecología de saberes vinculado al método científico. En la UMSA las carreras de Lingüística e Historia tienen una inclinación en este sentido, pero no se está sistematizando o carecen de explicaciones teóricas de cómo están trabajando esas experiencias; el caso de Potosí también es muy destacable, se está trabajando en un programa que se dirige desde la carrera de Trabajo Social hacia varios municipios; en Oruro también la actividad desconcentrada ya tiene diez unidades y también están desarrollando acción intercultural. Lo que está faltando es encontrar coherencia desde donde se está hablando del tema de la interculturalidad y qué visión se le está dando, porque el C.E.U.B. está tratando de armar un programa piloto que sigue en el proceso de reflexión y de sistematización. Otra universidad es la de Sucre, allí había maestría de interculturalidad pero se cerró. En post-grado, en Cochabamba existen varias experiencias; la Universidad Católica también tiene un proyecto con las Unidades Académicas Campesinas. Muchas actividades de extensión e interacción tienen que ver con la interculturalidad, pero si bien se ha trabajado en esa visión de unir a la Universidad con localidades, necesidades locales, etc., no se ha trabajado el componente intercultural como corresponde, ni se lo puede rescatar de estas

experiencias. Hay muchos institutos que producen conocimiento tecnológico que emergen de conocimientos locales, pero que no lo sitúan en una visión intercultural, hay que investigar y sistematizar este tipo de experiencias. Estamos trabajando en un diagnóstico grande para ver como se está trabajando esto. La interculturalidad es un concepto que se maneja desde la reforma educativa pero no se ha articulado muy claramente a la educación superior en términos teóricos, aunque la Universidad Boliviana en general, tiene muchísima y muy rica experiencia en este horizonte, pero está encubierta en varias actividades.

Sobre las **características del profesional boliviano** que enfrente los desafíos locales, nacionales e internacionales, los participantes de entidades educativas a nivel superior destacaron la necesidad de “apertura intelectual” (I19), señalando también el “esfuerzo analítico de comprensión de lo que es la realidad étnica de Bolivia” (I19). Se advirtió rechazo a “cualquier visión radicalizada e ideologizada” (I19), por considerarla dañina al propósito “de integrar y tener una visión intercultural, serena, provechosa y sobre todo, positiva” (I19). La representante del C.E.U.B. afirmó:

En nuestro Estatuto Orgánico se manifiestan los principios, los componentes de la formación profesional, que son la enseñanza, la investigación, la interacción y la extensión (...) pilares fundamentales de la formación profesional. Las necesidades, el proceso histórico, y la Constitución Política del Estado demandan el eje transversal de la inter y la intra-culturalidad (...) Los profesionales, por lo tanto (...) deben tener ese horizonte, de nada serviría seguir reproduciendo conocimientos que no corresponden a nuestra realidad (...) Lo que queremos es un profesional que sepa sobre tecnología, pero que cumpla una misión social de servicio al país y contribuya a decidir el tema de la cuestión de identidad de lo que nosotros queremos ser (I20).

El 100% de las autoridades educativas del nivel superior consideró que la maestría propuesta coadyuvaría a la creación de planes y proyectos para la solución de problemas existentes; entre las respuestas, se puede apreciar que sería “muy oportuno” (I19) diseñar y ofrecer una **Maestría en Planificación de Educación Intercultural** porque:

lo que le falta a Bolivia en este campo es reflexionar académicamente sobre estas exigencias (...) salirse de esta situación de radicalidad y de

visión politizada y defender (...) lo que es el mundo académico de la reflexión, de la ciencia y de la reflexión universitaria (I19).

La representante del C.E.U. B. enfatizó lo siguiente:

La Universidad ya ha creado diplomados y solicitan ese tipo de postgrado (...) De hecho, no sólo existen universidades que están dando postgrados en este sentido, sino también organismos internacionales, también instituciones que se vinculan a las universidades latinoamericanas y que están trabajando con la descolonización e interculturalidad (I20).

Los entrevistados también consideran que un profesional con maestría en interculturalidad tendría amplias **oportunidades de empleo**. El representante de universidades privadas, al respecto, opinó lo siguiente:

Dada la coyuntura actual, va a ser muy fácil que tenga, porque tarde o temprano tiene que imponerse el hecho de que personas capacitadas y preparadas académicamente, tenga a su cargo estos proyectos que son, en sí mismos, interdisciplinarios y que tienen que unir la visión antropológica, etnográfica, lingüística, con las condiciones reales en que se encuentran las culturas de Bolivia... Yo pienso que en la tendencia actual, quien tenga una maestría en educación intercultural tendrá sin duda alguna un campo muy grande de aplicación y de asimilación incluso por parte de las autoridades (I19).

4.4. Especialistas en temas de interculturalidad

Los ocho especialistas entrevistados, sobre la necesidad de investigar temas relacionados con la **educación intercultural**, manifestaron su acuerdo. Entre las respuestas destacaron las siguientes apreciaciones: “Si, la educación debe ser una educación intercultural, Bolivia es compleja con muchas particularidades, es necesario investigar sobre identidad, saberes y lengua” (I1); dado que Bolivia es “un país plurinacional, tenemos que tener la capacidad de dialogar con diferentes formas de ver el mundo, con diferentes formas de cultura” (I3). “Si, la investigación recién está empezando, no hay investigación y la que hay es con un enfoque muy conservador (...) No hay investigación seria, profunda en educación intercultural y la poca que hay es

muy mala es vinculada a organismos internacionales conservadores, a ONGs sin cuestionar las relaciones de poder y las relaciones asimétricas” (I5).

Sobre las **características del profesional** para enfrentar los desafíos en distintos niveles, los especialistas entrevistados indicaron que se debe formar personas con “capacidad para interactuar” (I1), que investiguen y “que respondan a las necesidades” (I1), que sean personas ‘descolonizadas’. El profesional “tendría que ser intercultural hacia adentro y hacia fuera, eso supone tener una mirada distinta, tal vez multidisciplinaria” (I7). Se trataría de formar “gente didáctica, no teórica, que conozca situaciones prácticas, de conflictos interculturales” (I2). También se remarcó que “necesitamos un hombre nuevo que se despoje de sus complejos, de toda esa herencia colonial” (I3). Lo que haría “falta a los profesionales bolivianos es muchísima reflexión de su condición miserable de ser doblemente miserables, porque o asumen la actitud de ‘pongo’ o de señor racista, que también es una actitud de miseria” (I5).

El especialista N° 4, acotó lo siguiente:

Los llamados profesionales tienen que formarse para aprender a dialogar sobre estas formas de relacionarse. Algo que no enseñan en las universidades, tendría que formarse para saber que su conocimiento llamado científico es absolutamente relativo, es un tipo de conocimiento: ni el único ni el mejor y que por lo tanto, no debería ‘desprofesionalizarse’. Es decir, aprender a aprender formas de conocimiento de una manera horizontal, dialógica, comunicacional pero no en el sentido fagocitario: ‘yo conozco tu conocimiento para ver como introduzco de mejor manera el mío’.

Finalmente, también se dijo lo siguiente:

Debe ser ante todo una persona competitiva, no es posible que la calidad de su formación se dé sólo considerando el entorno local, hay que medir la calidad de su formación en comparación a otros profesionales análogos (...); en nuestro medio, por circunstancias interculturales, multiculturales se da lugar a que esta situación sea todavía más exigente para el profesional boliviano; es decir, que un buen profesional boliviano debería

ser capaz de competir con cualquier par extranjero, pero al mismo tiempo debería ser capaz de comprender la complejidad de la realidad nacional con múltiples identidades, con múltiples formas de ver el mundo y con diversos contenidos que provienen de las culturas y de las identidades en los entornos respectivos (...) Los desafíos para el profesional boliviano son enormes y normalmente los resultados, muy mediocres; es decir, a nivel de competencia internacional llevamos los últimos puestos en formación, salvo en algunas disciplinas en las que Bolivia tiene una buena formación internacional y en el otro aspecto, tampoco somos lo suficientemente capaces de desarrollar competencias profesionales para comprender la diversidad cultural de nuestro país, desarrollando prácticas profesionales que integren la diversidad de ser y de entender el mundo. En definitiva, creo que la formación profesional es deficiente, la capacitación para un entorno multicultural desarrollando tareas interculturales es mínima y la competencia internacional es exigua (I8).

Respecto de la relevancia de una **Maestría en Planificación de Educación Intercultural**, la totalidad de los especialistas entrevistados afirmaron la conveniencia de la propuesta. Remarcaron la necesidad de desarrollar sólidos “fundamentos teórico-filosóficos, muy bien pensados y muy bien planteados” (I5). Se sugirió que exista un “tronco común [con] materias de interculturalidad y una especialización dirigida hacia abogados, médicos” (I2) y otros profesionales. Otra sugerencia indicó que los contenidos debían ser transversales (I7), y que deberían articularse con el proceso de descolonización (6). Se dijo también que la idea habría que implementarla para el “proceso de cambio [porque] todavía estamos con una educación colonizadora”. Así, “una Maestría podría generar los instrumentos necesarios para cambiar, porque el proceso del colegio y la universidad es muy lento. Una maestría podría ser más eficaz para este proceso, podría dar libertad para pensar” (I3).

En otro caso, finalmente, se advirtieron los siguientes conceptos:

Debería ser negociable con distintos actores sociales, me parece que solo así una Maestría en Planificación de Educación Intercultural podría romper con una visión cientificista, tecnicista de la planificación en cuestión, tomando las opciones correctas en base a una serie de variables eficientes y llevarlas a cabo. Tendría que discutir a fondo qué se entiende por interculturalidad (I4).

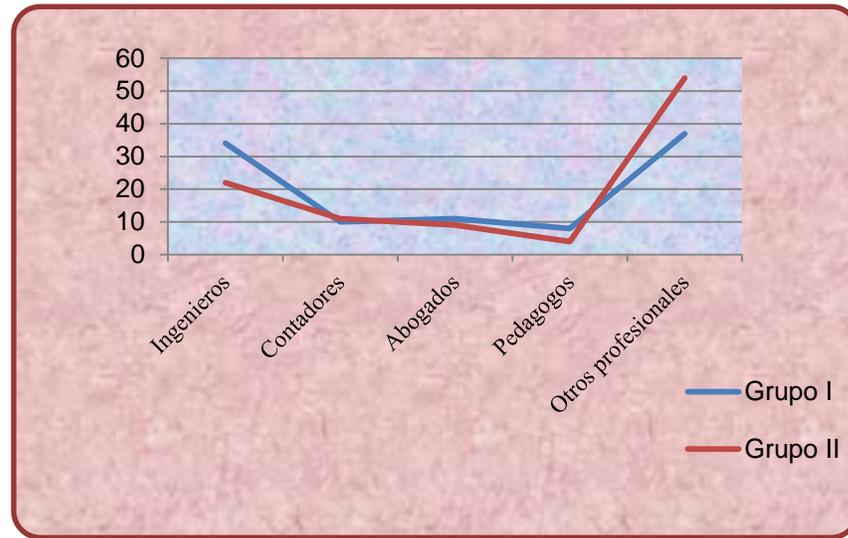
4.5. Estudiantes de diplomado encuestados

Como se ha indicado en la parte metodológica correspondiente, las primeras preguntas del cuestionario aplicado a los estudiantes de dos versiones del Diplomado en Educación Superior del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior (versiones LXXV y LXXXIII), se refieren a datos de contexto. Los resultados procesados para ambos grupos son los siguientes:

La mayor parte de los **profesionales** asistentes a la versión LXXV del Diplomado en Educación Superior del C.E.P.I.E.S. (primer grupo), estaba formada por ingenieros de diferentes especialidades (34%). El 11% del grupo eran abogados; 10% tenía título de contadores públicos y 8% eran profesionales en ciencias de la educación y administración educativa. El 30% reunía a bioquímicos, economistas, administradores, odontólogos, químicos, lingüistas, psicólogos, enfermeras y médicos; además del 7%, conformado por un filósofo, un comunicador, una trabajadora social, un arquitecto, un politólogo, un veterinario y un militar.

La mayor parte de los profesionales asistentes a la versión LXXXIII del Diplomado en Educación Superior del C.E.P.I.E.S. (segundo grupo) estaba formada por ingenieros de diferentes especialidades (22%). El 11% tenía título de contadores públicos, el 9% eran abogados y el 4% pedagogos. El 49% reunía a médicos, comunicadores sociales, economistas, lingüistas, enfermeras, arquitectos, administradores de empresas, fisioterapeutas, bioquímicos, psicólogos, odontólogos, estadísticos, bibliotecólogos, trabajadoras sociales, politólogos, físicos, antropólogos y matemáticos. El restante 5% se distribuía entre un biólogo, un químico, un literato, un licenciado en turismo, un titulado en comercio internacional y un policía (ver Figura N° 5).

Figura N° 5 Profesiones de los estudiantes encuestados

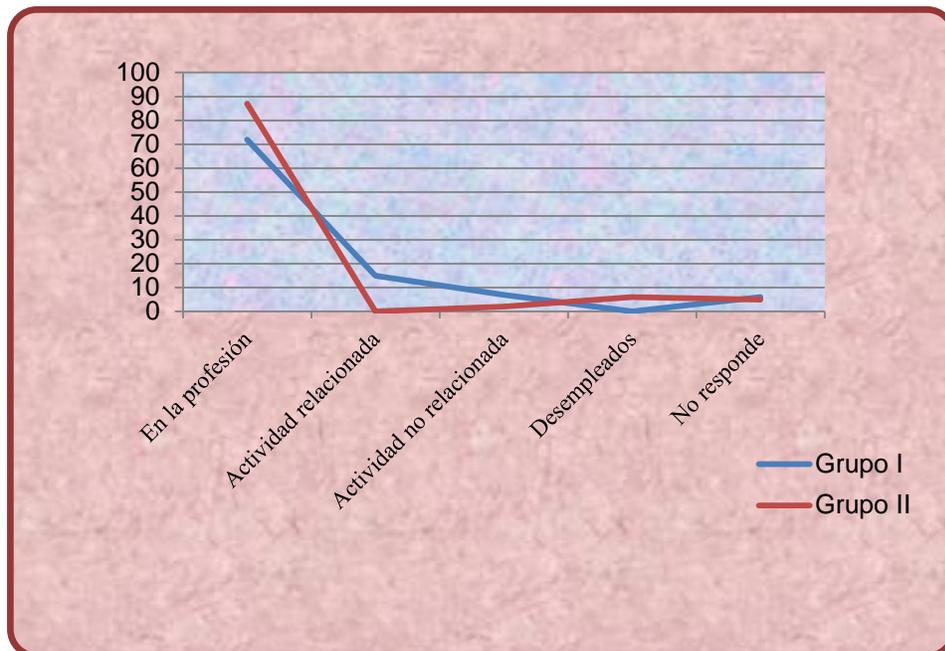


Fuente: Elaboración propia

Lo que se puede apreciar en el cuadro es que pese a ser un curso de Diplomado de Organización y Administración Pedagógica del Aula, son muy escasos estudiantes de la especialidad de Ciencias de la Educación los que asistieron en ambos grupos; vale reconocer que este es un curso interdisciplinario, que generalmente es requisito para postular a una cátedra tanto en universidades estatales como privadas del país; por lo tanto, es muy probable que la mayoría de los estudiantes estén interesados en ser docentes en sus respectivas especialidades.

En el primer grupo, el 72% de los estudiantes **trabaja** en su profesión; 15% trabaja en algo relacionado con su profesión; 7% trabaja en ocupaciones que no tienen relación con su profesión, y el 6% no respondió. En el segundo grupo, el 87% trabaja en su profesión, nadie trabaja en algo relacionado con su profesión; el 2% trabaja en labores que no tienen relación con su profesión; el 6% está desempleado y el 5% no respondió (ver Figura N° 6).

Figura N°6: Área de ocupación de los estudiantes encuestados

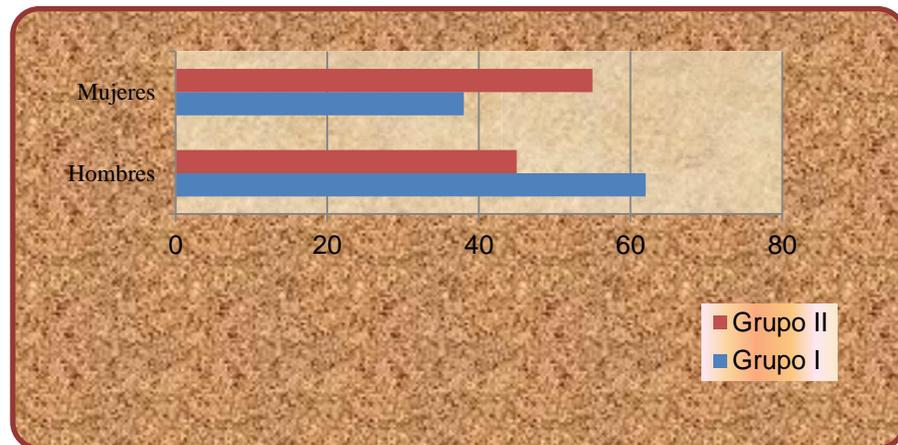


Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la Figura N° 6, en ambos grupos, la mayoría de los estudiantes trabajan en su profesión; esto es considerado importante dentro de este estudio porque las siguientes repuestas que den a conocer, serán desde la visión profesional que tengan.

De la muestra de 95 estudiantes del primer grupo, el promedio de edad es de 33 años, entre 22 y 53 años; aunque cinco personas encuestadas no respondieron. En el caso del segundo grupo, el promedio de 188 encuestados es de 31 años, entre 21 y 58 años, también con cinco entrevistados que no respondieron. El 62% de los encuestados del primer grupo son varones y 38% son mujeres. Del segundo grupo; el 45% son varones y el 55%, mujeres (ver Figura N°7).

Figura N° 7. Sexo de los estudiantes encuestados

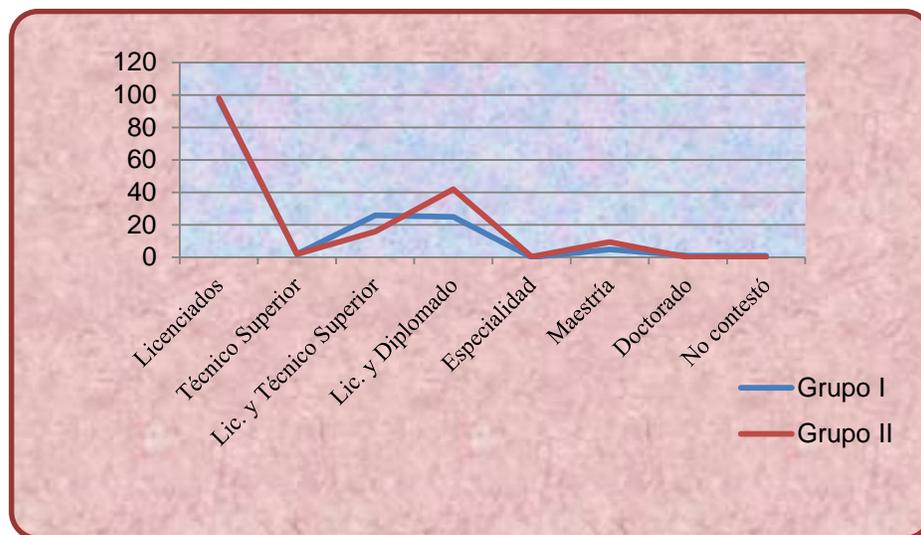


Fuente: Elaboración propia

En este cuadro se puede apreciar que en el primer grupo la mayoría de los entrevistados eran hombres y en el segundo mujeres, esto enriquece esta investigación porque al existir una equidad de género al comparar los dos grupos, se encuentran respuestas desde dos formas de pensar, dos perspectivas que son generalmente diferentes.

El 97% del primer grupo son **licenciados**; el 2%, técnicos superiores y el 1% no contestó. Además, de quienes tienen licenciatura, el 26% ha logrado un título de técnico superior; el 25 % tiene un diplomado; el 5%, una maestría; y el 1%, un doctorado. Del segundo grupo, el 98% de los encuestados son licenciados; y el 2% sólo tiene el grado de técnico superior. De quienes tienen licenciatura; además, el 16% tiene el título de técnico superior; el 42%, un diplomado; el 9,5%, una maestría; y el 0,5%, una especialidad (ver Figura N° 8).

Figura N° 8 Nivel de formación de los estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia

El establecer mediante esta información que existen muy pocos máster ayuda a determinar que la propuesta de una maestría como la que se pretende realizar mediante este trabajo es necesaria y puede tener buena acogida.

El 38% de los encuestados del primer grupo tiene una idea relativamente clara del **significado del término ‘interculturalidad’**; el 22%, una noción imprecisa; el 5%, no respondió, y el 35% de los encuestados dio respuestas difíciles de aceptar. Son ejemplos de estas últimas, los siguientes: “apropiarse de otras culturas” (I2B), “apropiación de culturas múltiples” (I12B), “cultura interna de una región” (6C), “culturas fuera del país” (9C), y “cultura que pertenece a un individuo dentro de una comunidad” (I13C). El 43 % de los encuestados del segundo grupo tiene una idea relativamente clara de la “interculturalidad”; el 16% tiene una noción imprecisa, el 3% no respondió y algunas de las respuestas erradas del 38% restante, fueron las siguientes: “dentro de una cultura” (I6B2), “varias culturas viviendo en una cultura” (3B3), “culturas fuera de un país” (I10B3) y “la cultura que uno mismo tiene” (I3D3).

El 8% de los encuestados del primer grupo tiene una idea relativamente clara del **significado del término “intraculturalidad”**; el 26% tiene una noción imprecisa, el 24% no respondió y algunas de las respuestas erradas del 42% restante, fueron las siguientes: “una cultura nueva dentro de otra quizás más grande” (I11B), “conocimiento que un pueblo desarrolla en base a lo aprendido por otro” (I10D), “relación de una cultura con otra” (I8F) y “cultura extranjera o influencia de otra cultura” (I11F). El 23% de los encuestados del segundo grupo tiene una idea relativamente clara del término en cuestión; el 13%, una noción vaga, el 18% no respondió, y ejemplos de respuestas erradas del 46% restante, son los siguientes: “tenemos que desenvolvernos en cualquier lugar” (I6A), “el que penetra una cultura hacia otra” (I10B1), “fuera de una cultura” (I6B2), “es la cultura externa que se demuestra” (I7B3), “es la relación entre culturas similares” (I2B4), “es la interacción con fronteras extranjeras” (I1B6), “es conocer un enfoque interactivo de las culturas” (I4B6), “es paralelismo cultural” (I9C1), y “es la cultura que viene de afuera” (I10D2) (Ver Fig. 9).

Sólo el 3% de los encuestados del primer grupo tiene una idea relativamente clara del **significado del término “pluriculturalidad”**. La mayor parte, el 69%, tiene una noción vaga, el 8% no respondió y algunas respuestas erradas del 20% restante, fueron las siguientes: “determinadas culturas” (I15C), “aplicación de varios conocimientos” (I10D) y “variedad de lenguas o un conjunto de lenguas” (I13G). Un significativo 62% de los encuestados del segundo grupo tiene una idea relativamente clara del significado del término en cuestión; el 18% tiene una noción imprecisa, 7% no respondió y el 13% restante, dio respuestas erradas como las siguientes: “globalizar varias culturas y así tener una cultura grande” (I4A), “de qué cultura somos cada uno de nosotros” (I6B1), “tras-disciplinarietà con todos” (I1B6), y “conocer muchas culturas propias o ajenas que sean menor a tres” (I9E1) (Ver Figura 9).

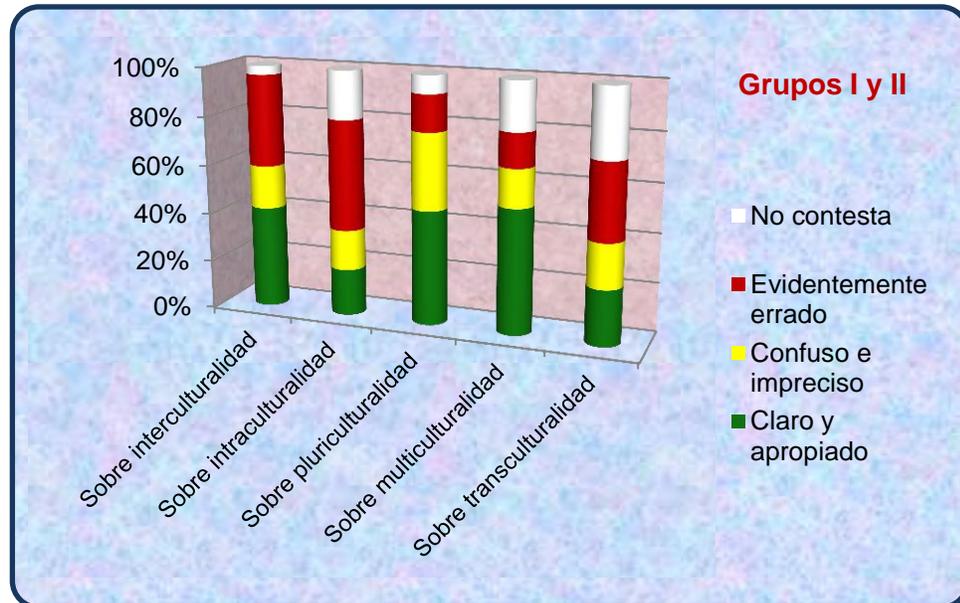
El 34% de los encuestados del primer grupo tiene una idea relativamente clara de lo que significa la palabra **“multiculturalidad”**; el 20% tiene una noción imprecisa, el

24% no respondió y algunas respuestas erradas del 22% restante, fueron las siguientes: “un proceso de asimilación de cosmovisiones a partir de la cosmovisión o enfoque de otras culturas” (I8B), “la cantidad de culturas extintas en un grupo” (I9B), “la aplicación de conocimientos en base a los anteriores conocimientos” (I10D), y “un conjunto de lenguas” (I3G). Del segundo grupo, el 57% tiene una idea relativamente clara, el 14% tiene una noción imprecisa, el 18% no respondió y ejemplos errados son los siguientes (11%): “varios criterios de cultura” (I8A), “sólo una cultura” (I8B6), “conocer culturas de otros países” (I2D1), y “conocer culturas en número mayor a tres” (9E1). (Ver Figura 9).

Del primer grupo de estudiantes del diplomado, el 26% tiene una idea aceptable de qué significa la **“transculturalidad”**; el 28% tiene una noción que no es clara; el 25% no respondió, y ejemplos de respuestas erradas son los siguientes (21%): “varios países que se reúnen e intercambian ideologías” (I15B), “expansión de la cultura” (I3C), “es la cultura internacional” (I5C), “culturas que existen fuera de un Estado” (I11C), y “transmisión o transferencia de conocimientos de generación en generación” (I18C). Del segundo grupo, el 22% tiene una idea relativamente clara; el 15%, una noción vaga, el 28% no respondió, y el 35% dio respuestas erradas como las siguientes: “que todas las culturas tienen que estar en constante correlación” (I6A), “trascendencia de grupos culturales interrelacionados” (I12A), “cuando existe algo trascendental en las diferentes culturas” (I3B1), “la relación de conocimiento y diálogo más allá de las culturas” (I4B1), “es la costumbre que habitúa en la cultura” (I10B1), y “explorar lo desconocido” (I1B6). (Ver Figura N° 9).

Se puede apreciar en el cuadro que los dos grupos no tienen conocimientos precisos sobre estos términos, las palabras pluriculturalidad y multiculturalidad son más conocidas tal vez debido a la propaganda y a la utilización cotidiana de estos términos en

Figura N° 9 Conocimiento de los conceptos relacionados con la interculturalidad



Fuente: Elaboración propia

los medios de comunicación social actualmente ya que es necesario señalar que este porcentaje se da gracias a que el segundo grupo tiene mayor conocimiento al respecto 62% frente al 3% del primer grupo en el caso de la pluriculturalidad y 57% frente al 34% en el caso de la multiculturalidad. Sin embargo pese a que los otros términos son también utilizados especialmente en el caso de la interculturalidad, los encuestados siguen teniendo problemas al respecto.

El 61% de los estudiantes del primer grupo de diplomado señalaron que no existe una **interacción respetuosa y recíproca** que responda a una buena comunicación entre las culturas de Bolivia. Sólo el 14% respondió que sí; para el 24% existiría “a veces”; y el 1% no respondió. Algunas razones que justificaron la negativa fueron las siguientes: “porque siendo bolivianos, no sabemos de la existencia de algunas culturas” (I1B), “falta de respeto, tolerancia y sobre todo, empatía hacia el otro” (I5B), “el racismo es lo que prima en Bolivia, es más fácil ver las diferencias que lo que nos une” (I6B), “existe

mucho racismo y mucha discriminación” (I7B); “existe una polarización agudizada por el propio gobierno que empuja a no reconocer al *otro* o a estigmatizarlo” (I8B), “falta de comunicación” (I16B), “existe regionalismo” (I17B), “el último acontecimiento en Pando muestra una intolerancia extrema” (I9C), “cada uno ve el interés personal o de grupo” (I6D), “estamos marcados por una forma de vida donde el indio es indio y la religión sólo hay una” (I8D), y “porque no hay integración” (I2C). Algunas respuestas afirmativas, parcialmente, señalaron lo siguiente: “existía pero gracias a los últimos líderes políticos se ha retrocedido” (I4B); “no se conoce otras culturas” (I10B), “porque en Bolivia hay mucho prorroguismo y postergación” (I7F), “las diferencias no facilitan el acercamiento” (I1G). Por último, algunas respuestas afirmativas categóricas se justificaron en lo siguiente: “no existe a la vista pugna ni peleas que se puedan observar” (I10C), “siempre y cuando se reconozca a todas las culturas” (I1C), y “porque existe una relación de amistad y entendimiento entre nuestras culturas, diálogo y comprensión para contrarrestar diferencias” (9D).

El 51% de los estudiantes del segundo grupo de diplomado señalaron que no existe una interacción respetuosa y recíproca que sea una comunicación fluida entre las culturas de Bolivia. Sólo el 10% respondió que sí; y para el 39% existiría solamente “a veces”. Algunas razones que justifican la respuesta negativa son las siguientes: “existen algunas personas que son muy cerradas, la mayoría” (I5A), “existe mucho racismo” (I4B2), “pues no existe empatía entre las culturas, más bien lo contrario, cada una se cierra en la suya” (3B4), y porque “las políticas gubernamentales no se encuentran destinadas a favorecer a la totalidad de las culturas, sino sólo a determinados segmentos culturales” (I12E1). Las pocas respuestas afirmativas categóricas se basaron en argumentos como los siguientes: “en la actualidad ya existe mayor respeto sobre nuestra propia cultura, porque ya se menciona la palabra ‘pueblo originario’ ” (I1B3), “todos somos bolivianos y así estamos reconocidos por la Constitución Política del Estado plurinacional” (I9B3), y “porque como parte de un territorio, en algunos momentos y en algunas circunstancias, compartimos ciertas características” (I9E3). Las respuestas

afirmativas ocasionalmente argumentaron “porque gracias a la manipulación política que actualmente existe, se han ido marcando diferencias que confrontan a las diferentes culturas” (I10A), “ya que depende de la coyuntura política y social de una cultura en este país” (I8B1), y “porque todavía hay prejuicios que dificultan una buena comunicación” (I11B2). (Ver Figura N°12).

Ante la pregunta que interroga acerca de cómo se podría desarrollar una **mejor integración entre las diferentes culturas** de Bolivia, los encuestados del primer grupo indicaron lo siguiente: “una socialización de todas las culturas que tiene nuestro país, esto a través de los medios de comunicación” (I1B); “dejar de hablar de razas, diferencias y resentimientos” (I3B); “más claridad de qué es ‘cultura e identidad’ ” (I4B); “cambiar la forma de pensar con respecto a lo que somos, queremos, sentimos” (I5B); “una definición de cada una de ellas” (I10B); “los símbolos de complementación y unión igual o más que el fútbol” (I11B); “comprender la diversidad cultural y respetar usos y costumbres aplicando el principio de equidad y libertad de expresión” (I13B); “tener objetivos comunes” (I14B), “aprender a dialogar, aceptarse tal como es” (I19B); “hacerles entender que todos somos iguales, ninguna cultura es más que otra” (II4C), “políticas educativas” (I9C), “cada cultura debe identificarse con una sola patria” (I13C); “una visión clara de país, el compromiso genuino de cada uno para construir la Bolivia que queremos” (I5D), “comprender que lo que tenemos es maravilloso y que tenemos que rescatar nuestros valores positivos de nuestros ancestros aymaras y quechuas” (I1F); “ser un país igualitario y ponerse a trabajar sin estar mirando al de su lado” (I7F); “diálogo y tolerancia” (I14F), “federalismo” (I4G); “concientización de la población” (I6G), “más información” (I13G), “políticas integradoras y no excluyentes” (I5G); y, por último, “desprendimiento de sus miembros, desechar actividades egoístas, mezquinas, en pro del interés nacional” (I21G).

Ante la misma pregunta, los encuestados del segundo grupo indicaron lo siguiente: “políticas que tengan políticas sin exclusión o preferencias” (I1A);

“conocernos más y querer ser parte de nuestro país con sus lados buenos y malos” (I2A), “educación principalmente, luego respeto” (I5A); “verdaderas políticas que se apliquen a nuestra realidad nacional” (I11A), “Bolivia necesita verdadero diálogo y unión entre sus culturas para construir un proyecto nacional como lo es el esbozado en la Constitución Política del Estado” (I4B1); “cambio total de mentalidad” (I8B3); “que no haya racismo de ninguna clase, ni discriminación” (I10B3), “bastante educación y mucho respeto” (I1B5), “más conocimiento de sus culturas, de sus usos y costumbres y el respeto que deben tener para cualquier persona” (I2B6); “generar espacios de intercambio cultural y tolerancia ya que nadie tiene conciencia de igualdad, solo de inferioridad o superioridad” (I9C1); “cambio de gobierno y de modo de pensar, se necesita patriotismo” (I10D1); “inversión en la salud mental de cada familia con terapias contra los complejos de discriminación (...) volver a nacer” (I7D3), “conocer más de nuestras propias culturas, tener conciencia de nuestro propio origen” (I8D4): “romper con la regionalización, promoviendo proyectos que ayuden a socializar las diferentes regiones” (4D5); y “no creo que a esta altura de la historia pueda existir eso” (4G1).

Ante la pregunta que interroga acerca de cuáles debían ser las **características del profesional boliviano**, los encuestados del primer grupo indicaron por ejemplo: “joven, audaz, mucho conocimiento de nuestro país, amor, capacidad” (I1B); “ético, responsable, puntual” (I2B); “honesto, humano, solidario, capaz, preparado, creativo” (I3B); “de pensamiento amplio” (I4B), “que conozca su territorio y sepa lo que en realidad constituye Bolivia” (I6B), que tenga “respeto a las personas que le rodean y (...) firmes ideales” (I14B). Ante la pregunta que interroga acerca de cuáles debían ser las características del profesional boliviano, el 1% no respondió y la mayoría de los encuestados del segundo grupo dieron respuestas como las siguientes: “autoestima y sólidos conocimientos” (I1A), “tener ética y adecuarse a cualquier contexto del país” (I4A), “con valores, puntualidad, responsabilidad, presencia” (I5A); “respetuoso con y hacia todos, valores, ética, empatía, solidaridad, interculturalidad” (I10A); “sentirse orgulloso de sus raíces y plasmarlo en su profesión sin perder los valores, servir y

ayudar al desarrollo del país” (I9B2); “capaz [de] resolver problemas, guiar; colaborador, amable, orientador, responsable, dinámico y líder” (4B3); “una persona consciente de su realidad y de su entorno, comprometido en cambiar aquello que está mal” (I6B5); “debería conocer cada una de las necesidades de la población, ventajas y desventajas existentes en su área, plantear soluciones para los problemas” (4B6); “proactivo, investigador, conocer de su realidad, con vocación” (I6C1); con espíritu de “superación y creatividad” (I3D3); “íntegro, completo, actualizado” (I9D3); “con ética, respeto e innovación” (I11D3); “debería conocer su país” (I3E3) y “ser competente, responsable y actualizado” (I14G1).

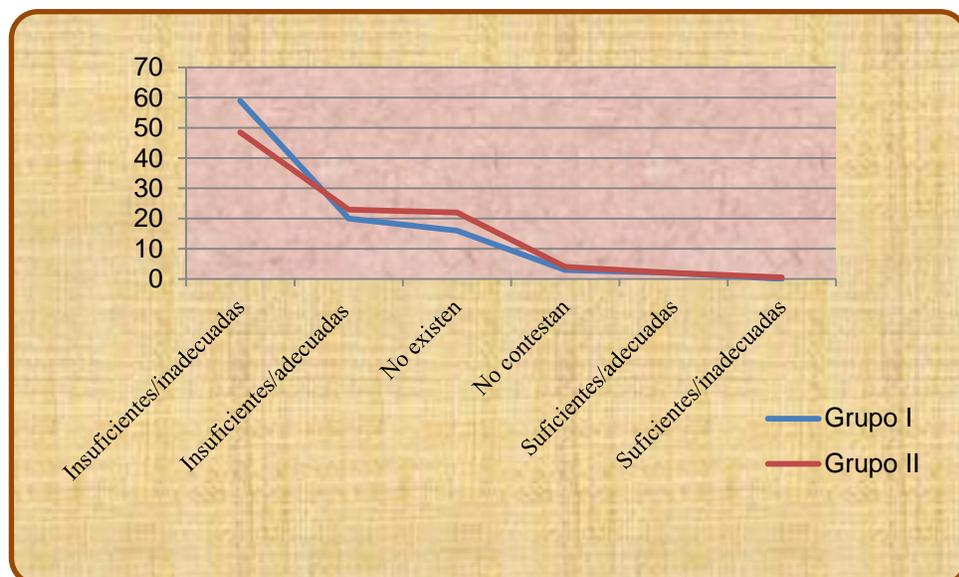
Ante la pregunta que solicita una opinión acerca de la **implementación de las políticas de educación intercultural** en Bolivia (‘suficientes y adecuadas’, ‘insuficientes, pero adecuadas’, ‘insuficientes e inadecuadas’ y ‘no existen’), las personas encuestadas del primer grupo manifestaron las siguientes respuestas: el 59% indicó que eran insuficientes e inadecuadas; el 20%, insuficientes pero adecuadas; el 16%, que no existen; sólo el 2% indicó que son suficientes y adecuadas para el país, y el 3% no contestó. Algunas razones del 59% (insuficientes e inadecuadas) fueron las siguientes: “como no existe conocimiento pleno, no hay educación cultural, no hay políticas” (I1B), “falta de medios y técnicas adecuadas” (I7B), “aún no se logró que cada cultura comprenda a la otra y más aún que tolere contradicciones en la suya” (I9B); “porque falta difusión y conocimiento” (I10B), “no se adaptan a la realidad en la que nos encontramos” (I13B); “falta hacer saber a la sociedad la importancia que tiene la interculturalidad” (I15B), “porque actualmente existen enfrentamientos entre bolivianos debido a que no existe una adecuada política que pueda terminar este conflicto” (I17B); “no reflejan todos los ámbitos nacionales, regionales e individuales y peor aún los globales” (I3C), “en su mayoría son copias de los extranjeros” (I5C), “no se identifica las necesidades de cada región y se quiere homogenizar a todos cuando en realidad somos diferentes” (I6C), “no existe una información específica en esos temas” (I8C), “No obedece a las demandas de la realidad boliviana” (I15C), y “porque es un aspecto

que recién está siendo conocido y tomado en cuenta” (I20C). Algunas razones argumentadas por el 20% (políticas insuficientes pero adecuadas), fueron las siguientes: “no existen los suficientes procedimientos políticos para adecuarlas a nuestra sociedad y nuestro Estado” (I2C), “ya se toma en cuenta la diversidad de culturas, pero como recién se comunicaron (...) es natural que éstas fallen en su gran mayoría” (I4D). Algunas razones argumentadas por el 16% (no existen políticas), fueron las siguientes: “no debería remarcarse las diferencias” (I3B), “están en proyecto” (I19B), “no hay una institución que pueda orientar, guiar a la población sobre la educación de interculturalidad” (I11C); y “porque en la actualidad sólo se busca la confrontación entre regiones y por ende, entre culturas” (I18C). Una razón que se presentó como argumento por el 2% de los encuestados (políticas suficientes y adecuadas), fue que “con la realidad que vivimos, sería complejo avanzar a grandes pasos” (I14B).

Ante la misma pregunta las personas encuestadas del segundo grupo manifestaron las siguientes respuestas: el 48% indicó que eran insuficientes e inadecuadas; el 23%, insuficientes pero adecuadas; el 22%, que no existen; sólo el 2% indicó que son suficientes y adecuadas; una respuesta (1%) indicó que son inadecuadas pero suficientes, y el 4% no contestó. Algunas razones del 48% (insuficientes e inadecuadas) fueron las siguientes: “no consiguen cumplir objetivos y necesidades” (I8A), “no están redactadas en base a la realidad en la que se vive” (I10A), “si bien están siendo implementadas deben desarrollarse, afinarse y desarrollarse en el futuro” (I8B1); “no están claras y cada uno jala por su lado” (I1B2); “en la actualidad se intenta tener un cambio significativo, pero difícil que el cambio sea rápido ya que nuestra educación actual sólo se centraba en un sistema de educación retrógrada” (I1B3), “porque no existe investigación al respecto” (9B6), y “no es algo que a muchos les guste compartir, somos muy regionalistas” (I11E1). Ciertas razones argumentadas por el 23% (políticas insuficientes pero adecuadas), fueron las siguientes: “las políticas y el plan están suscritos pero no están comunicados ni mucho menos ensayados, se debe avanzar en lo que tenemos y forjar su mejora continua” (I12A); “están en la Constitución Política del

Estado, pero aún no en los reglamentos ni en la práctica” (I4B1); “ del principio comienzan los grandes cambios” (I8B3), y “se necesita más políticas en todo aspecto, especialmente en la educación inicial, media y superior” (I10E2). Algunas razones argumentadas por el 22% (no existen políticas), fueron las siguientes: “el tema se trata de forma totalmente política” (I1A), “recién se está tratando de integrar las diferentes culturas nacionales” (I4A), “no se desarrolló un currículum para cada pueblo o cultura existente en Bolivia, son políticas abiertas y traídas de afuera pero se debería crear políticas propias ya que existen profesionales” (I7B1); “las universidades se han convertido en lucrativas y sólo se enfocan en producir licenciados pero no en capacitarlos” (I10D1), y “seguimos pensando que lo cultural es folklore” (I6E2). Dos razones argumentadas por el 2% (políticas suficientes y adecuadas), fueron que “el gobierno muestra una forma de poder llegar a todos y todos pueden conocer las culturas” (I9B3), y “por el contexto que se vive, no se puede hacer más” (I9C1). La persona que señaló que son políticas inadecuadas pero suficientes, argumentó su respuesta diciendo que “en vez de generar unión, se crea desunión” (I6B4). (Ver Figura N°10).

Fig. 10 Valoración de las políticas interculturales en Bolivia (en %)



Fuente: Elaboración propia

Las respuestas de los encuestados del primer grupo a la pregunta que interroga acerca de la **necesidad del país de que exista investigación intercultural**, fueron las siguientes: el 95% contestó que sí; el 3%, que no, y el 2% no contestó o no sabe. Los argumentos de las respuestas afirmativas fueron los siguientes: “porque no se conoce casi nada” (I1B), “para dar educación de calidad” (I2B), “porque algunos conceptos no están claros y sobre todo, su aplicabilidad” (I5B); “porque no existe una educación adecuada sobre culturas” (I6B), “porque aún no se satisfizo las necesidades existentes, además de ser un tema de estudio complejo y [en] especial por los matices que presenta” (I9B); porque “falta una adecuada identificación de todas las culturas que poseemos” (I10B), “necesitamos conocernos y valorar nuestra cultura” (I12B); “personalmente no tengo un conocimiento verdadero ni total de la diversidad cultural” (I13B), “las investigaciones que se han hecho son superficiales, no reflejan la relación de las culturas” (I16B); “para poder comprendernos entre bolivianos” (I17B), “se requiere conocer las necesidades” (I6C), “como país subdesarrollado, se debe superar muchas barreras” (I14C); “porque nuestro país es pluricultural y para poder progresar se debe reconocer las diferencias para poder sobrellevarlas” (I4D), “toda ciencia es dinámica, la educación a cualquier nivel requiere constante investigación” (I8D); “porque de esa manera se lograría mayor integración” (I8G), “porque no se tiene este punto incluido en los currículums” (I9G), y porque “aún no se conocen trabajos al respecto” (I21G). Las pocas respuestas negativas señalaron: “¿para seguir dividiendo?, debemos integrarnos a la comunidad mundial, no separarnos” (I3B); y, “más que investigación, se necesita mejores políticas sobre la base de la amplia investigación que ya existe” (I3D).

Las respuestas de los encuestados del segundo grupo a la misma pregunta, fueron las siguientes: el 94,5% contestó que sí; el 5%, que no; y una persona no contestó o no sabe (0,5%). Los argumentos de las respuestas afirmativas fueron los siguientes: “porque no es la prioridad, pero nos ayudaría a tener una identidad y avanzar como un todo” (I3B3); “porque sólo así aprenderemos no sólo sobre vivir como individuos, sino también progresar como nación” (I8D2); “no existe investigación intercultural, no al

menos externa, la divulgación es muy importante” (I10E3); “el mundo va cambiando y necesitamos mayor investigación en la educación para hacer frente a esos cambios” (I10G1), y “necesitamos interactuar” (I14G1). Las pocas respuestas negativas señalaron: “porque tenemos que actuar, vivir y compartir, la idoneidad debe ser una forma de vida, no discursos” (I2B5); “no es necesario la interculturalidad en esta época, sino lo que pueden y deben saber hacer” (I5B5); “tantas investigaciones es para que sólo queden archivadas, prefiero [que] no” (I7D5); y, “no sirve de nada, todo está igual o peor” (I7E2) (Ver Figura N° 12).

El 41% de los encuestados del primer grupo indicó que **la disciplina que ha desarrollado mejor la interculturalidad** es la educación, dos personas además, señalaron que a esto hay que sumar agronomía y uno, psicología. Los argumentos a favor de la disciplina indican “porque se encuentra en todas la áreas, desde el campo a la ciudad” (I7C); “porque se está dando más al proceso de cambio” (I15C), y “porque son los que tratan de rescatar la cultura” (I20G). El 22% indicó que es medicina, a la que hay que añadir, según seis opiniones, educación y tres agronomía. Los argumentos fueron “porque veo que está habiendo coordinación entre medicina tradicional y medicina clínica” (I4B), y “porque tiene mayor interacción en poblaciones y regiones” (I21B). El 21% indicó que es agronomía, a la que se le añadiría según una opinión, geografía. Los argumentos refieren “porque conocen y se relacionan con otras culturas” (I6B), y “debido a que están en directo contacto con los campesinos, retroalimentándose de su conocimiento” (I9B). El 7% indicó que son otras áreas como literatura, ciencias sociales, turismo, derecho o el área comercial. El 5% de la muestra no contestó y 4% indicó que ninguna, argumentando por ejemplo: “porque todas están basadas en modelos globalizantes” (I11D).

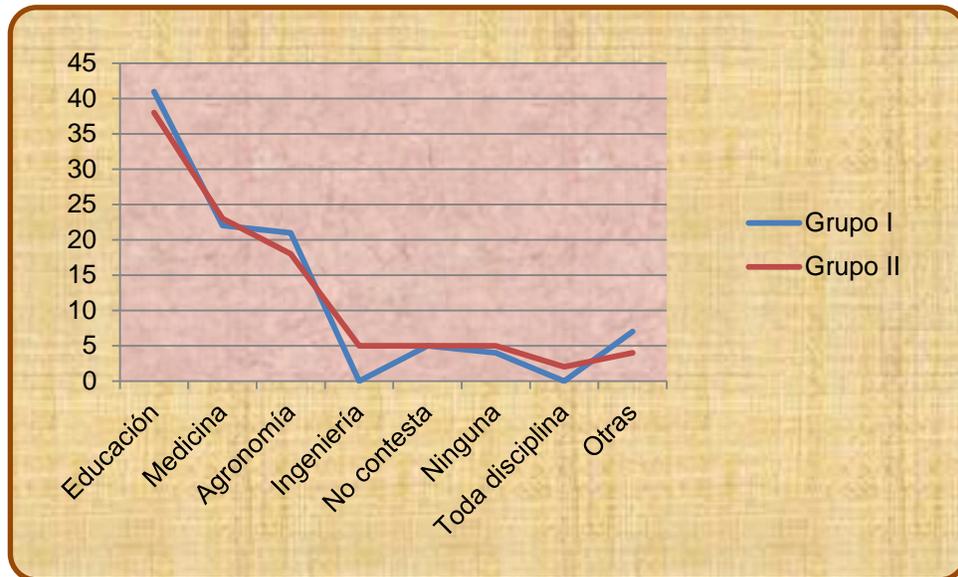
El 38% de los encuestados del segundo grupo indicó que la disciplina que ha desarrollado mejor la interculturalidad es educación, ocho personas, además, señalaron que a esto hay que sumar agronomía. Los argumentos a favor de la disciplina indican lo

siguiente: “porque se están aplicando nuevas políticas, pero deberán pasar muchos años para ver resultados” (I8B1); y “porque el maestro llega donde no hay luz, agua, donde no hay parroquia, ni doctor, ni policía” (I13E1). El 23% indicó que es medicina, siete personas además, señalaron que a esta disciplina hay que sumar educación e ingeniería; tres opinaron que hay que añadir derecho; y dos, agronomía. Los argumentos a favor de medicina fueron los siguientes: “porque se presta atención sin discriminación alguna” (I6A), y “porque ya se acepta la medicina tradicional como alternativa” (I9E3). El 18% señaló que es agronomía expresando argumentos como el siguiente: “en esta carrera por lo menos, los estudiantes se relacionan con el medio de la interculturalidad, hay más acceso a la sociedad” (I2G1). El 5% abogó a favor de ingeniería argumentando en un caso, que “es la rama que conozco y se viaja mucho, aprendiendo de la cultura de los pueblos” (I1G1). Respecto de quienes respondieron “ninguna” disciplina, se dio el 5% de los encuestados con argumentos como el que sigue: “porque la interculturalidad es transversal” (I5D1). El 4% de los encuestados hizo referencia a otras disciplinas como antropología, derecho, sociología, arte e inclusive “fútbol”, sobre este último, la persona encuestada argumentó: “el fútbol es lo único en que no nos alejamos” (I2E3). El 2% dio una respuesta abarcadora, “todas” las disciplinas, apoyándose en argumentos como el que señala: “depende de la región en la que el profesional se desenvuelve” (I9D3), 5% no contestó. (Ver Figura N° 11)

Del primer grupo de los estudiantes del diplomado del C.E.P.I.E.S., el 47% de la muestra dijo categóricamente, que una **Maestría en Planificación de Educación Intercultural contribuiría a plantear soluciones** a la problemática de la realidad boliviana. Los argumentos en los que se apoyaron fueron los siguientes: “porque necesitamos dar a conocer lo que poseemos en cu

anto a cultura” (I1B), “porque es necesario analizar técnicas nuevas del proceso de enseñanza y aprendizaje orientadas a la interculturalidad” (I7B), “para establecer una metodología sobre cómo interactuar en la diferencia cultural” (I10B), “nos acercaría a un conocimiento real de esa diversidad y

Figura N° 11 Apreciación en porcentaje de la vinculación de ciertas disciplinas científicas con la interculturalidad



Fuente: Realización propia

se plantearía políticas de acuerdo a eso” (I13B), “se formaría gente más especializada en el tema” (I14B), “por la falta de conocimientos en el área, contribuiría en la educación” (I4C); “ayudaría en gran medida, a tratar, planificar y hacer proyectos referidos al tema” (I5C); “porque se requiere llevarla a elevados niveles de investigación científica” (I15C), y “porque todo lo que sea ayuda a la educación con la aplicación de conocimientos, es desarrollo para cualquier país” (I18C).

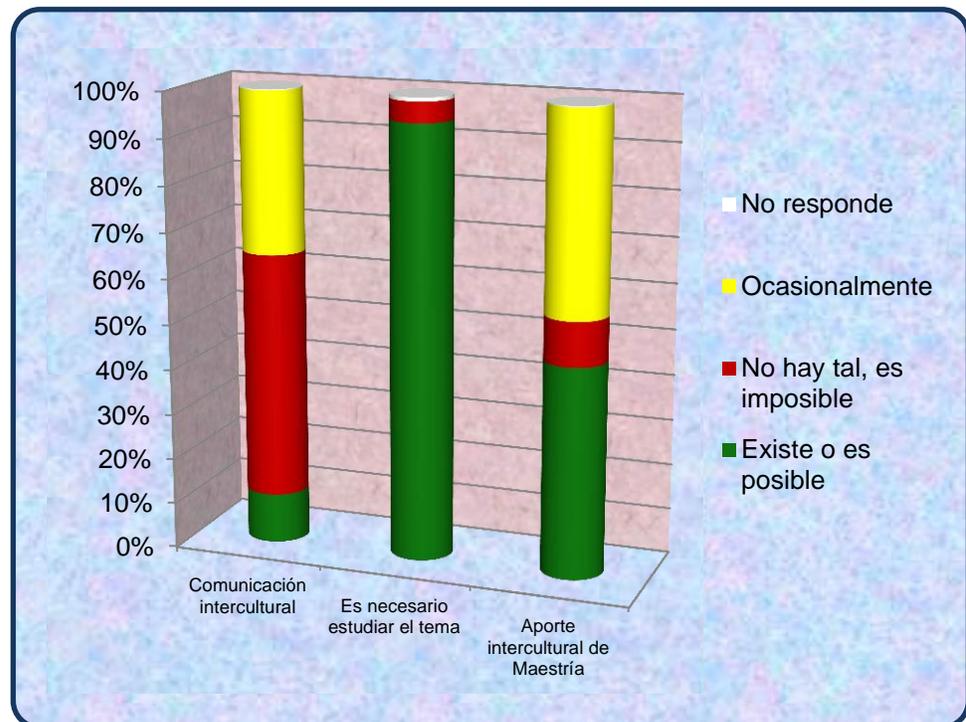
El 40% de los encuestados indicó ‘relativamente’, apoyándose en argumentos como los siguientes: “porque esto debería apoyarse en todo el proceso de educación, desde *kínder* a secundaria” (I2B), “porque actualmente las personas realizan una maestría para poder ponerla dentro de su hoja de vida” (I17B), “porque las necesidades del país son muy amplias y complejas, y no sólo están relacionadas al aspecto de la interculturalidad” (I20C); y “porque depende de los contenidos, y debiera existir un clima político menos efervescente” (I3D). El 12% dijo categóricamente que una Maestría en Planificación de Educación Intercultural no contribuiría a plantear

soluciones a los problemas del país, argumentando lo siguiente: “hay que atacar el problema más allá de lo que no se puede comprender, hay que comenzar en la base, desde abajo” (I6B), “aún los programas de maestría están flojos” (I7D); y “va a ser solo una maestría si la historia es de 500 años de diferencia” (I18G). Finalmente, el 1% de los encuestados del primer grupo no contestó la pregunta respectiva.

Del segundo grupo de los estudiantes del diplomado del C.E.P.I.E.S., el 46% de la muestra dijo categóricamente que una **Maestría en Planificación de Educación Intercultural contribuiría a plantear soluciones** a la problemática de la realidad boliviana. Los argumentos en los que se apoyaron fueron los siguientes: “porque un entendido en el tema puede tener mejores ideas para una buena planificación de la interculturalidad” (I9B6), “todo trabajo educativo investigativo bien elaborado, planificado tiene mucho valor para nuestro país” (I1C1), y porque “ampliaríamos nuestros conocimientos, asimismo los aplicaríamos en nuestro contexto” (I2E1). El 45% de los encuestados indicó ‘relativamente’, apoyándose en argumentos como los siguientes: “dependiendo de la malla curricular” (8B3), “porque no todo se puede cambiar de golpe, lleva su tiempo pero sería bueno” (I9B3), y porque “el tema es que el nuevo maestrante aplique todo aquello que está aprendiendo” (I7B4). El 9% dijo de manera categórica que una Maestría en Planificación de Educación Intercultural no contribuiría a plantear soluciones a los problemas del país. Argumentaron lo siguiente: “no tiene que haber más educadores, la gente tiene que cambiar de mentalidad” (I7A); “basta de estudios, la aplicación del no racismo debe ser ya” (I7D3); y “porque la realidad es otra, no existe la conciencia social en la investigación” (I9D5) (Ver Figura N° 12).

Analizando la figura 12 se puede determinar que es posible que los informantes señalen que no hay comunicación intercultural en nuestro país debido a los problemas acaecidos en los últimos años en Bolivia, por lo tanto, la mayoría de ambos grupos

Figura N° 12 Percepción sobre relaciones culturales, formación e investigación

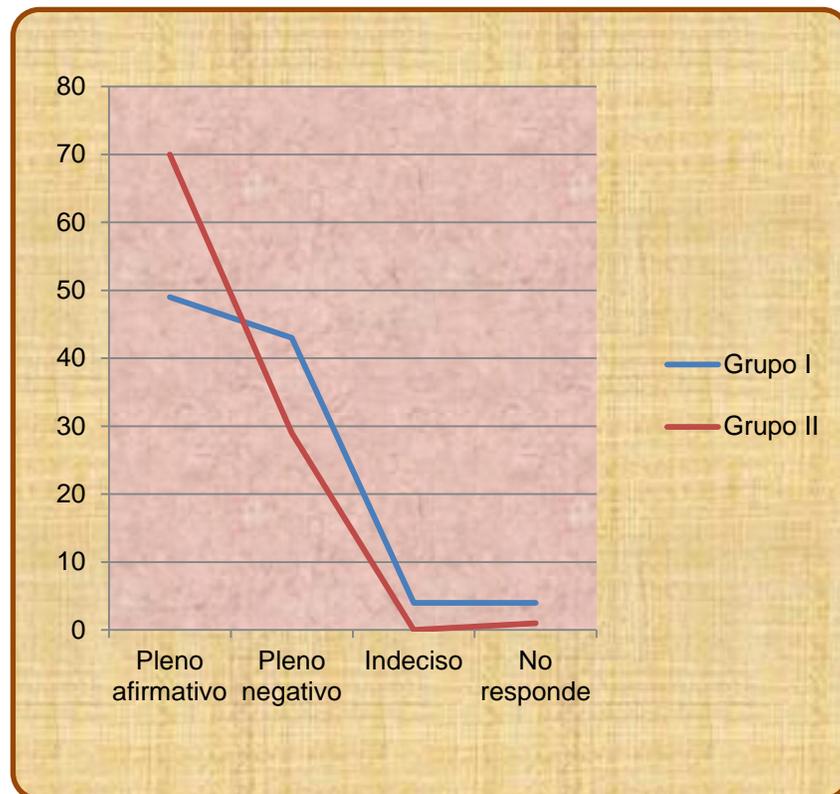


Fuente: Elaboración propia

indica que es necesario estudiar el tema ya que hace falta mayor conocimiento al respecto para establecer bases de comprensión y tolerancia entre todos los bolivianos; es por eso que una maestría como la que se propone puede aportar bastante o relativamente (dependiendo de cómo se elabora) a crear soluciones a los problemas de carácter intercultural actuales.

Por último, respecto de si las personas encuestadas estarían interesadas en **incorporarse a la Maestría en Planificación de Educación**, el 49% del primer grupo respondió que sí; el 4% indicó que “tal vez”, 4% no contestó y el 43% señaló taxativamente que no. Respecto del segundo grupo, el 70% de la muestra respondió que sí; el 29% enfáticamente dijo que no, y sólo el 1% no contestó. (Ver Figura N°13).

Figura N° 13 Interés en inscribirse en una posible Maestría en Planificación de Educación Intercultural (en %)



Fuente: Realización propia

4.6. Autoridades de instituciones estatales relacionadas con la interculturalidad

Las personas entrevistadas que se desempeñan en distintas instancias del gobierno nacional, ante la pregunta que interroga acerca de las **políticas que se implementarían actualmente o en el futuro para enfrentar los desafíos de la interculturalidad en Bolivia**, respondieron lo siguiente: el informante del **Ministerio de Educación y Culturas** enfatizó reiterativamente que los proyectos giran en torno la Ley de Educación

Avelino Siñani, señaló lo siguiente:

porque es un enfoque global, relacionado con la descolonización de la educación, y del conocimiento desde la visión de los pueblos indígenas; se pretende que se investigue y se revalorice los conocimientos de los pueblos bolivianos y desarrollar políticas con la participación de toda la sociedad. (I1)

Por su parte, el informante del **Viceministerio de Interculturalidad** dijo que las políticas “están en plena organización, se comenzó con una estructuración administrativa y recién se verán las políticas adecuadas” (I2); no obstante actualmente, esa repartición gubernamental está apoyando las políticas del Ministerio de Culturas, como ser el tráfico ilícito del patrimonio cultural. En cuanto al **Viceministerio de Descolonización** la persona entrevistada agregó que en esta institución se pretende:

Crear medios para ubicar al dominador externo e interno del país desde las perspectivas económica y política, para poder descolonizar la mente de la gente sometida, rescatar la identidad ya que tenemos una gran riqueza histórica y cultural, pensamos llegar a la comunidad, con una vida armónica, ya que descolonizar es de alguna manera, equilibrar. Lo más difícil que también es parte de la descolonización es cómo luchar contra el racismo y la discriminación a todo nivel. El tema de descolonización no sólo es cultural o de identidad, también es en lo referente a la economía, lo social, lo político, lo jurídico, la medicina. Se pretende sensibilizar a la gente por medio de la educación y de los medios de comunicación pero falta todavía completar, por estar en un proceso de planificación y organización. (I3)

Además, el mencionado Viceministerio está atravesando un reajuste programático institucional; las políticas públicas están dirigidas al campo semántico y se creó la Unidad de Despatriarcalización como una política que coadyuve a lo principal: la implementación de la ley contra el racismo. Asimismo, la unidad de referencia realiza capacitación a empleados públicos y difunde publicaciones destinadas al público en general, para su concientización.

El **Viceministerio de Medicina Tradicional** es el que tiene los más importantes avances concernientes a las políticas y proyectos interculturales; inclusive está formando profesionales en salud con enfoque intercultural, capacitando a médicos tradicionales para que se titulen. El propósito se lleva a cabo con la elaboración de un registro de los médicos tradicionales a través de la Dirección Departamental respectiva, contando de modo imprescindible, con el aval de las autoridades comunales.

Por otra parte, se habría creado el nuevo modelo de atención en Salud Familiar Comunitaria Intercultural (SAFCI), teniendo como principal política, la inclusión de la medicina tradicional al Sistema Único de Salud. De esta manera, se pretende posibilitar un diálogo efectivo de saberes entre los médicos de formación occidental y los médicos tradicionales. También el Viceministerio de referencia, prevé eliminar la exclusión de atención en salud mediante la creación del Seguro Universal de Salud.

El entrevistado N° 4 del Viceministerio indicó que la entidad conversó con la Universidad para hacer alianzas estratégicas, mejorando la calidad y el nivel de la medicina tradicional con respaldo científico. Se trata de respaldar la medicina tradicional con investigaciones, por ejemplo las que realiza el Instituto de Investigaciones Farmacobiológicas de la Universidad Mayor de San Andrés.

Respecto a la pregunta sobre la **necesidad de que exista investigación en educación intercultural**, la totalidad de los entrevistados respondió de modo afirmativo. Argumentaron de la siguiente manera: “Sí, ya que unos cuantos han podido reproducir conocimientos desarrollados en Europa, en Estados Unidos y la investigación en nuestras universidades es débil; la intelectualidad boliviana no está pensando en nuestro país, sólo está pensando en la reproducción de conocimientos, ese es el problema de fondo” (I1). “Sí, las nuevas autoridades deben tener esa visión intercultural, es un requisito para su contratación, tenemos que empezar a situarnos en lo que es la nueva Constitución Política del Estado y el Estado Plurinacional” (I2). También, “sí, es una

manera de sensibilizar a la población” (I3), aunque se necesitaría “mayor voluntad (...) siendo más importante la difusión del nuevo modelo de atención médica” (I4).

Ante la pregunta que cuestiona acerca de las **características que debería tener el profesional boliviano** para enfrentar los retos del país, los informantes indicaron lo siguiente: “dominar dos o tres códigos culturales y lingüísticos” (I1), que tenga “visión intercultural” (I2); “comprender lo que somos como pueblo, como nación, como Estado boliviano” (I3); señalándose además, que “la forma de pensamiento de los trabajadores de salud debería ser amplia y con la capacidad de compartir conocimientos” (I4).

Sobre la pregunta que interroga acerca de si una Maestría en Planificación de Educación Intercultural **contribuiría a plantear soluciones a la problemática boliviana**, la totalidad de los entrevistados señaló su acuerdo indicando las siguientes justificaciones: “sí, sería interesante, porque permitiría proponer cambios, pero sería bueno que para ello, se entienda a los originarios, hablar con ellos, descubrir qué es lo que quieren y necesitan en el campo de la educación” (I1); “sí, ayudaría a romper esquemas, se están rompiendo círculos, ahora los pueblos indígenas han dejado de ser invisibles, comparten este país, están presentes en el Estado y a partir de eso se sabe todo lo que es la gestión intercultural” (I2); también, “claro, el tema de descolonización tiene que ver con interculturalidad; tenemos que trabajar a nivel político, académico, tiene que haber cambios en el currículum” (I3), y “sí, es muy prudente, es muy importante” (I4).

Finalmente, respecto de la pregunta de si los funcionarios entrevistados considerarían que **un profesional formado en interculturalidad tendría oportunidades de empleo**, la totalidad de las respuestas indicó que sí, dándose argumentaciones como las siguientes: “sí, las nuevas autoridades tienen que tener esa visión intercultural, es un requisito para su contratación” (I2) y que, “indudablemente

todavía no hay muchos profesionales preparados en interculturalidad, pero se ha hecho un eje transversal a todas las disciplinas” (I4).

Resumiendo un poco todo lo que se ha visto en el análisis presentado, se puede indicar que un tema, sin duda fundamental, para diseñar una **Maestría en Planificación de Educación Intercultural** es el que se refiere al perfil del titulado. La sistematización de las respuestas obtenidas de 33 entrevistas realizadas a representantes de colegios profesionales, actores sociales y educativos, especialistas e intelectuales comprometidos con el desarrollo de la interculturalidad, y a representantes de gobierno⁸; permitió precisar las características imprescindibles de quienes se titularían en la Maestría de referencia.

El perfil del titulado se basará en los siguientes rasgos:

| | |
|--------------------------|--|
| Rasgos culturales | Domina dos o tres códigos culturales y lingüísticos. Se identifica y es sensible respecto de los problemas de los pueblos indígenas de Bolivia. Es renuente a la educación que reproduce el colonialismo; conoce la cosmovisión andina. Es capaz de resolver razonablemente los conflictos interculturales. Se trata de un ser humano sin complejos, con amplio conocimiento del país, el pueblo, el territorio y la diversidad. Respetuoso de las demás personas, expresa ideales altruistas y una clara visión y práctica intercultural. |
|--------------------------|--|

⁸ Las respuestas abiertas de 283 estudiantes encuestados que constituyen la muestra de dos grupos, también han sido útiles para procesar la información. De las entrevistas, 14 fueron a representantes de los colegios profesionales; se hicieron cuatro entrevistas a actores sociales, y dos a actores educativos. El número de especialistas entrevistados fue de ocho y los funcionarios de gobierno que vertieron sus opiniones, como autoridades de varias reparticiones, fue de cinco personas.

Rasgos académicos

Gestor de cambio, resuelve con eficiencia los problemas teóricos y académicos relacionados con la realidad social y cultural del país. Tiene criterio, sentido común y un alto nivel académico; está actualizado, emplea tecnología de punta y forma con calidad, estudiantes competentes. Conoce y emplea varios idiomas, es asertivo, tiene perspicacia para tratar los contenidos, y motiva que los estudiantes se planteen metas y objetivos factibles y constructivos. Estimula investigar para responder a los desafíos teóricos y las necesidades del contexto. Interactúa en distintos planos de la realidad; es creativo, muestra excelente didáctica, tiene un pensamiento amplio y tolerante, y hace gala de su vocación de formador e investigador; e competitivo a nivel internacional.

Rasgos morales

Persona con alta y sólida moral, responsable y puntual; realiza principios humanistas y es respetuoso de los derechos humanos y de la diversidad de las culturas. Muestra madurez y equilibrio en su formación académica, su carácter personal, y la aceptación y reconocimiento que hace de los *otros*, tanto de quienes disienten de sus ideas, como de quienes realizan códigos culturales distintos. Sensible y cooperativo, es honesto y solidario, tiene vocación de servicio y compromiso, motivando la unidad, la tolerancia y la mutua comprensión. Rechaza hacer de la educación una actividad mercantil.

Otros temas relevantes que la sistematización, interpretación y análisis de los resultados han mostrado, son los siguientes: La realización de un programa de postgrado en interculturalidad no debe restringirse al área rural; por el contrario, es imperativo

desarrollarlo para el contexto urbano, donde existen densas estructuras de poder y concentración de prácticas coloniales. Tampoco se puede restringir la interculturalidad a las disciplinas vinculadas con la educación, la pedagogía o la didáctica; en verdad, es transversal a todo quehacer disciplinar y, en general, a toda práctica humana.

Por lo demás, no se trata de destruir lo que es científico y moderno, propugnando una filosofía retrógrada. Un programa de postgrado intercultural buscará incentivar formas distintas y originales de pensar y actuar, basándose en el respeto y la valoración mutua. Incentivará repudiar toda forma de racismo, clasismo, machismo o discriminación; asumiendo que las personas no piensan de modo idéntico, que no son iguales, y que los imperativos de la humanidad son aceptar las diferencias, rompiendo las estructuras mentales excluyentes y egocéntricas. La realización de un programa de postgrado implica, en este sentido, tener conciencia de que todos cumplimos el rol de educadores, puesto que con nuestro ejemplo, reproducimos conductas y hábitos en la familia, la sociedad y por supuesto en nuestra cultura.

Además, como indica Lozada (2005):

La educación intercultural con orientación científica, debe valorar los saberes tradicionales, sistematizarlos y proyectarlos como conocimiento tecnológico apropiado para orientar e impulsar el comportamiento de los grupos. Así construirá enriquecidas pautas de relación del hombre con la naturaleza y el entorno ecológico, además de nuevas dimensiones de vida social, renovadas con actitudes culturales que aprecien lo propio y acepten lo ajeno (p. 32).

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR

La larga constelación del imaginario colectivo en Bolivia se ha dado sobre la base de relaciones opresivas y de explotación, y con aditamentos simbólicos que marcan diferencias raciales, preeminencias estamentales y naturalezas discriminantes.

La reivindicación de la diversidad cultural y la interacción en equidad y justicia es tardía y, en muchos aspectos, apenas formal.

Acá radica el principal desafío de una verdadera educación intercultural liberadora: se trata de despojarse de las rémoras simbólicas de una sociedad post-colonial.

Blithz Lozada Pereira, *La educación intercultural en Bolivia*

El diagnóstico efectuado en la presente investigación, ha permitido establecer las demandas educativas vinculadas con los problemas sociales que la Maestría en Planificación de Educación Intercultural satisfaría. No obstante, han sido también relevantes para elaborar la propuesta de diseño curricular modular, la normativa del Sistema Universitario Boliviano, expresada, en general, en las pautas reglamentarias impartidas por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, y, en particular, en la reglamentación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, dependiente de la Universidad Mayor de San Andrés⁹. Finalmente, se ha considerado la adecuada bibliografía de Lozada (2006, pp. 59-144), por una parte; y de Díaz-Barriga et al., por otra (2000, pp. 12-155). Sus textos han servido como modelo para sugerir las pautas del presente diseño.

⁹ Como documentación de la U.M.S.A. cabe señalar también, el “Formulario de verificación de requisitos para la apertura de nuevos programas de postgrado”. Se trata de un documento aprobado por Resolución N° 196/02 del Honorable Consejo Universitario y su versión actualizada.

Esta propuesta tiene como fundamento psicológico y epistemológico a la escuela histórico cultural; como fundamento a nivel sociológico, al humanismo y a nivel educativo, al constructivismo; cabe señalar también que se basó en el modelo de currículum procesual de Taba. Por otra parte, pese a que sólo se trabajó en las fases de diagnóstico y diseño, en el Anexo V se puede encontrar un formato para costos y convocatorias para la maestría.

5.1 Diagnóstico de los problemas sociales y las necesidades educativas

5.1.1 Problemática social y política

Existen hasta la fecha, sin duda, importantes avances legales en lo concerniente a la interculturalidad. No obstante, debido a la reciente promulgación de la Constitución Política del Estado y a que la visión del Estado pluricultural no se ha consolidado del todo todavía, la normativa no está concluida; por otra parte, la Universidad ha contribuido a desarrollar la interculturalidad en el nivel de la educación superior pero falta mucho por hacer y esta institución tiene el deber de proponer cambios y soluciones a los diferentes problemas del país. De esta manera, la Maestría en Planificación de Educación Intercultural que se propone, contribuiría a la reflexión, análisis e investigación desde una perspectiva multidisciplinaria, enriqueciendo la formación y coadyuvando a la transformación del sistema educativo y de la sociedad.

La Maestría propuesta crearía espacios de reflexión desde diferentes perspectivas profesionales, generando pautas de cambio educativo que, sin embargo, para ser sustentables, tendrían que desarrollarse en todos los niveles formales, incluyendo asimismo, la educación no formal impartida en la familia y el entorno social. Se trata de revitalizar y valorar las diferentes culturas de nuestro país, dando respuesta a las necesidades, implementando políticas que generen autovaloración, en procura de una comunicación fluida y respetuosa de las culturas. En breve, la Maestría podría contribuir

a enfrentar, al menos en parte, algunos de los siguientes problemas de la sociedad boliviana:

- Carencia de políticas para la integración de las culturas de nuestro país.
- Carencia de políticas para el desarrollo de la interculturalidad positiva en medio de la realidad multiétnica y pluricultural.
- Limitación de la visión intercultural a la educación y la salud.
- Debilidad en el diseño de políticas de Estado para preservar y revalorizar nuestras culturas y su inclusión educativa.
- Requerimiento de profesionales especializados en educación intercultural.
- Desconocimiento de la interculturalidad, la intra-culturalidad, la multiculturalidad y la pluriculturalidad.
- Desempeño profesional con visión intercultural en todo campo de conocimiento.
- Desempeño profesional con visión intercultural descolonizadora en cargos públicos de jerarquía.

5.1.2 Problemática académica y profesional

La Maestría respondería a la necesidad de establecerse nuevos y más amplios espacios dedicados a la formación especializada de profesionales e investigadores que trabajen en el diseño de políticas y propuestas de solución educativa, para enfrentar los problemas de la interculturalidad en la perspectiva de la descolonización. Particularmente, la Maestría respondería a los siguientes problemas académicos y profesionales:

- Carencia de profesionales especializados en educación intercultural.
- Carencia de profesionales especializados y competentes en la planificación de la educación intercultural.
- Deficiencia en la formación de profesionales que expresen calidad, compromiso, y valores morales.

- Carencia de profesionales con conocimiento y preparación adecuada para enfrentar los requerimientos educativos de las diferentes culturas del país.
- Carencia de profesionales especializados con visión descolonizadora.

5.2 Misión, visión, objetivos, competencias y justificación

5.2.1 Misión

La misión de la Maestría en Planificación de Educación Intercultural es formar especialistas en planificación de educación intercultural de alto nivel; visionarios, críticos, reflexivos, actores de cambio, con excelencia y una cultura de emprendimiento e investigación permanentes. Profesionales que contribuyan al desarrollo educativo, económico, productivo y social, a nivel local, regional, nacional e internacional. Y que sean capaces de proponer e implementar soluciones viables a la problemática educativa intercultural.

5.2.2 Visión

La visión de la Maestría en Planificación de Educación Intercultural es formar recursos humanos con sentido crítico y creativo para que apliquen soluciones efectivas a una amplia diversidad de problemas sociales, de modo que prevalezca la perspectiva intercultural; respondiendo a las necesidades sociales y educativas del entorno, y coadyuvando al desarrollo y el bienestar social de la comunidad.

5.2.3 Objetivos

- Formar docentes investigadores de alto nivel con una visión intercultural basada en la finalidad de la descolonización.
- Promover la reflexión sobre las prácticas y vivencias que aporten a la formación y construcción de nuevos conocimientos sobre la educación intercultural.
- Construir las bases de la transformación curricular para enfrentar los problemas interculturales, proponiendo alternativas viables a partir del reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural.

- Ofrecer a los profesionales oportunidades para proponer cambios, mediante la investigación y los procesos de construcción de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, profundizando y perfeccionando los conocimientos adquiridos.

5.2.4 Competencias

- Desarrolla actitudes interculturales con disposición a cuestionar los propios valores, las creencias y los comportamientos, con permanente respeto de las diferencias manifiestas en los demás.
- Adquiere conocimientos y capacidad de aplicación de los contenidos sobre la diversidad cultural, las prácticas de la educación intercultural, las metodologías de investigación y la realización de proyectos.
- Lleva a la práctica, habilidades y destrezas relacionadas con las capacidades de interpretar, comparar, aprender e interactuar en contextos culturales atiborrados por la multiplicidad y la diferencia.
- Diseña y desarrolla programas sociales y educativos en comunidades y en contextos culturales específicos.

5.2.5 Justificación

Es una necesidad nacional, la creación de proyectos, la realización de investigaciones y la puesta en marcha de programas que coadyuven a enfrentar los problemas interculturales, por ejemplo, con la formación de profesionales competentes en el área. La educación, y en particular el nivel superior, es un bastión significativo para enfrentar los problemas de manera profunda y efectiva, contribuyendo a fortalecer un nuevo Estado, proponiendo soluciones a las tensiones sociales, satisfaciendo las demandas educativas emergentes, y aunando una amplia participación inter-institucional. La Maestría afianzará relaciones culturales y comunicativas fluidas,

encará la complejidad social y política, y fortalecerá los vínculos entre la Universidad, la sociedad y el Estado.

Por otra parte, la Maestría en Planificación de Educación Intercultural preparará a los estudiantes formándolos en el conocimiento y apreciación de la cosmovisión andina y amazónica; estimulará gestos de vinculación de las culturas, e incentivará el fortalecimiento en el interior de los agregados culturales, de la propia reproducción, en abierta oposición a la alienación y la colonización. El programa busca, proyectando con valor científico constante, el acervo cognoscitivo diverso de las culturas de carácter vernáculo, reconociendo, valorando y reivindicando las identidades propias de nuestro legado histórico desde una perspectiva anuente con la modernidad y el desarrollo universal.

Finalmente, el hecho de incentivar la investigación dentro del campo de la Educación Superior apoya a solucionar una de las debilidades que es el insuficiente proceso de investigación ligado al postgrado, citado en el Plan Estratégico del Postgrado 2008 – 2012, p.32.

5.3 Grado académico, administración, perfiles, requisitos y temáticas de estudio

5.3.1 Grado académico ofrecido por el programa

El Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior llevó adelante el año 2003, un Diplomado en Educación Intercultural. Un programa a nivel de maestría también fue realizado por la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba. Posteriormente, las nuevas universidades indígenas recientemente creadas y otras del exterior del país, implementaron distintos programas diseñados para profundizar las temáticas de la interculturalidad.

Aparte de la experiencia institucional señalada, cabe referir que, según el artículo 17 del Reglamento del Estudios de Postgrado aprobado por el Comité Ejecutivo de la

Universidad Boliviana, la particularidad de los programas de Maestría radica en lo siguiente¹⁰:

Los programas de Maestría brindan conocimientos avanzados en un campo del saber. Tienen como base el entrenamiento sistemático y riguroso en métodos, técnicas y procedimientos de investigación científica, que permitan al post-graduante organizar y controlar el proceso de generación de conocimientos en áreas de la ciencia, la tecnología y la cultura (p.16).

No siendo así el caso de una Especialidad, que está dirigida más bien a “profundizar, ampliar conocimientos y desarrollar capacidades y habilidades para resolver problemas particulares en un campo profesional”. Art. 15 de los Reglamentos de Estatutos de Postgrado de la Universidad Boliviana (p.15)

En la Maestría en Planificación de Educación Intercultural se generará conocimiento de alto nivel académico, ofreciéndose el siguiente título académico:

Magíster Scientiarum en Planificación de Educación Intercultural

5.3.2 Administración de la Maestría

Debido a que el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior es la unidad reconocida por el Sistema Universitario Boliviano y por la Universidad Mayor de San Andrés, como unidad especializada en la planificación, desarrollo y evaluación de cursos y programas de postgrado relacionados con la educación

¹⁰ Véase también los artículos 66 y 67 del Reglamento del Régimen Estudiantil de la Universidad Boliviana, aprobado en el VIII Congreso Nacional de Universidades; los artículos 54 y 56 del capítulo II del Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana; las recomendaciones del I Congreso Interno de la Universidad Mayor de San Andrés y el Reglamento Interno del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior.

superior¹¹, se recomienda que el diseño curricular propuesto concerniente a la Maestría en Planificación de Educación Intercultural sea implementado por dicha unidad.

En lo concerniente al plantel docente, los profesores de la Maestría serán profesionales de alto nivel académico con títulos a nivel de maestría, doctorado o postdoctorado. La Maestría contará con un coordinador que tendrá a su cargo resolver los problemas académicos que se presenten. Además, se cursarán invitaciones para que participen personalidades académicas, intelectuales, expertos nacionales e internacionales de amplia trayectoria y reconocimiento, en actos académicos diversos como seminarios, charlas, debates, conferencias y otros eventos.

5.3.4 Perfil del postulante a la Maestría

Los postulantes a la Maestría en Planificación de Educación Intercultural serán profesionales con el grado de licenciatura como mínimo. Toda persona interesada es bienvenida en el programa, si satisface el requisito indicado sin restricción alguna. De forma específica, la Maestría invita a inscribirse en el programa a docentes de educación superior de todos los campos disciplinarios, a investigadores, gestores de proyectos, y responsables de centros y programas socioeducativos; invita también a asesores pedagógicos, consultores y profesionales en áreas de la educación, la antropología, la sociología, la lingüística, la psicología, la comunicación social y de otras disciplinas afines a las ciencias sociales, las ciencias puras, las ciencias de salud y las de humanidades.

5.3.5 Perfil del titulado de la Maestría

El *Magíster Scientiarum* (Maestro en ciencias) en Planificación de Educación Intercultural, será un experto altamente especializado en el diseño, gestión e implementación de políticas, programas y proyectos de educación intercultural. Estará

¹¹ Así lo establece la Resolución N° 3 del Primer Congreso Interno de la U.M.S.A. y las Resoluciones 176/94 y 277/97 del Honorable Consejo Universitario de dicha casa de estudios superiores.

dotado de habilidades que le permitan un amplio dominio de métodos de investigación educativa, desarrollará una visión crítica y analítica de la realidad multiétnica y pluricultural boliviana, convirtiéndose en un agente de cambio de su entorno sociocultural, sociolingüístico y socioeducativo del país. Asimismo, tendrá una clara conciencia y compromiso cultural, guiando sus acciones y práctica profesional según las siguientes finalidades: estimular la comunicación cultural fluida entre los actores sociales, promover la tolerancia entre distintas formas de ser, pensar, y actuar; además de enfrentar abiertamente toda forma de colonización y de gestos que estén reñidos con la moral y los intereses colectivos.

5.3.6 Requisitos de admisión a los postulantes a la Maestría

Los requisitos que debe satisfacer el postulante para ser admitido en la Maestría en Planificación de Educación Intercultural, son los siguientes¹²:

- Solicitud escrita dirigida al Sr. Vicerrector de la Universidad Mayor de San Andrés.
- *Currículum vitae* documentado.
- Fotocopia legalizada del título académico.
- Fotocopia legalizada del título en provisión nacional.
- Carta de compromiso para cumplir la programación académica.
- Fotocopia de la cédula de identidad.
- Boleta de depósito.
- Tres fotografías personales 4 cm. x 4cm.
- Mostrar con certificación o sometándose a un examen, competencia comunicativa en una lengua que no sea la materna.

¹² Según el Cap. XII, Art. 33, del régimen de post-graduantes, señalado en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Boliviana.

5.3.7 Requisitos de permanencia de los estudiantes en la Maestría

Los requisitos que debe satisfacer el postulante para permanecer en la Maestría en Planificación de Educación Intercultural, son los siguientes¹³:

- Cumplir las condiciones de admisión y estar formalmente registrado en el programa.
- Cumplir las actividades del plan curricular, conforme a las normas de asistencia y de rendimiento académico.
- Cumplir con las normas de disciplina y preservar los principios de la universidad pública y autónoma.

5.3.8 Requisitos de promoción de los estudiantes de la Maestría

Los estudiantes deberán cumplir con un mínimo de 80% de asistencia a las actividades asignadas en cada módulo, incluyéndose los trabajos grupales o individuales que se realicen de modo presencial. Regularmente, la evaluación de cada módulo considerará la realización de trabajos de investigación realizados según el contenido curricular correspondiente. Es posible que se requieran trabajos que coadyuven a reflexionar sobre la solución a problemas interculturales que involucren a instituciones urbanas o rurales específicas.

5.3.9 Requisitos para la obtención del título de *Magister Scientiarum*

El grado de *Magister Scientiarum* (M. Sc.) será otorgado al estudiante cuando concluya satisfactoriamente el plan de estudios que tiene una duración mínima de dos años, aprobando los 20 módulos planificados con una calificación mínima de 65 puntos. Además, es otra condición necesaria, que el estudiante sustente y apruebe la respectiva tesis de postgrado. Esto se hará en sujeción a lo que señala el Reglamento para la Elaboración y Sustentación de la tesis de postgrado del Centro Psicopedagógico y de

¹³ Ídem, Art. 35.

Investigación en Educación Superior, instrumento normativo que en los artículos 3 y 4 del Cap. II, establece lo siguiente:

La tesis de postgrado es un trabajo de investigación que cumple con las exigencias de la metodología científica, y es realizada con el objeto de generar conocimientos o formular propuestas de solución a los problemas de la educación superior (...) La elaboración de la tesis tiene como objetivo general la aplicación de conocimientos, modelos, teorías, doctrinas y habilidades adquiridas en el proceso de formación (...) en una investigación científica original, cuya presentación y sustentación satisfactoria habilitará, además de los otros requisitos exigidos, a la obtención del grado y título de *Magíster Scientiarum*.

5.3.10. Temáticas de estudio

Sin perjuicio de otras temáticas afines, respecto de las que se señala a continuación, las áreas establecidas por la Maestría en Planificación de Educación Intercultural sobre las que se elaborarán las tesis de postgrado, son las siguientes: “cultura e interculturalidad”, “educación intercultural”, “planeamiento educativo”, “elaboración y control de proyectos educativos”, “evaluación de proyectos educativos”, “educación e inclusión”; e “identidad, educación y descolonización”.

5.4 Carga horaria, plan de estudios y mapa curricular

5.4.1 Carga horaria

Según el artículo 17 del capítulo IV del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Boliviana, los programas de Maestría tienen una carga horaria de 2.400 periodos académicos como mínimo, equivalentes a 60 créditos. Dado que la Maestría en Planificación de Educación Intercultural está compuesta por 20 módulos y que cada uno equivale a tres créditos; los 120 periodos académicos de cada módulo conforman en su totalidad los 2.400 periodos requeridos como mínimo, para un programa de maestría. Es decir, esto es así debido a que un crédito está formado por 40 periodos académicos.

Los 120 periodos académicos de cada módulo se constituyen en el 50% como actividades presenciales, y el restante 50%, como actividades no presenciales realizadas fuera de aula. Las actividades presenciales, 60 periodos académicos de cada módulo,

equivalen a 2.700 minutos por módulo en aula; esto es, 45 horas de clase (de 60 minutos cada una). Las actividades en aula para cada módulo, se realizan en un horario que permita a las personas que trabajan, inscribirse, asistir y cumplir los requerimientos de la Maestría. Cada módulo se impartirá durante tres semanas seguidas, de lunes a sábado, cumpliéndose por semana, 15 horas-reloj como horas lectivas, esto es 45 horas de clase por módulo equivalentes a 60 periodos académicos presenciales de 45 minutos cada uno, de acuerdo a la siguiente organización semanal:

Lunes: De 19:00 a 21:45 horas (con descanso de 15 minutos)

Martes: De 19:00 a 21:45 horas (con descanso de 15 minutos)

Miércoles: De 19:00 a 21:45 horas (con descanso de 15 minutos)

Jueves: De 19:00 a 21:45 horas (con descanso de 15 minutos)

Viernes: De 19:00 a 21:45 horas (con descanso de 15 minutos)

Sábado: De 9:15 a 12:00 horas (con descanso de 15 minutos)

Es decir, cada módulo se llevará a cabo durante tres semanas, de lunes a sábado con dos horas y media de clases por día. La organización de cada módulo será mensual, es decir, después de las tres semanas de clase, los estudiantes tendrán una semana de suspensión de actividades presenciales, debiendo abocarse la totalidad del tiempo disponible de la cuarta semana, a la realización de actividades de evaluación o consolidación de conocimientos con tareas no presenciales.

Al mes, cada estudiante dedicará 45 horas-reloj a las actividades no presenciales del módulo respectivo. Es decir, por semana dedicará, en promedio, 11 horas-reloj para las tareas académicas concernientes como mínimo. Por ejemplo, a continuación se señala algunas actividades no presenciales: lectura de materiales del módulo, búsqueda de información, sistematización de datos, realización de tareas de campo, actividades de investigación, redacción de informes, organización y elaboración de materiales, resúmenes, preparación de exposiciones, elaboración teórica, etc.

Cabe hacer notar, que los 2.400 periodos académicos de la maestría se cubren completamente, considerando sólo las actividades curriculares de los módulos y no las tareas concernientes a la tesis de Maestría. Es decir, los 20 módulos cubrirán los 60 créditos de acuerdo a lo siguiente:

| | |
|---|-------|
| Número de créditos en la Maestría: | 60 |
| Número de créditos académicos por módulo: | 3 |
| Número de módulos en la Maestría: | 20 |
| | |
| Total de periodos académicos en la Maestría: | 2.400 |
| Total de periodos académicos por módulo: | 120 |
| Número de periodos presenciales por módulo: | 60 |
| Número de periodos no presenciales por módulo: | 60 |
| | |
| Total de horas-reloj en la Maestría: | 1.800 |
| Total de horas-reloj por módulo: | 90 |
| Número de horas-reloj presenciales por módulo: | 45 |
| Número de horas-reloj no presenciales por módulo: | 45 |

Aparte, superando el mínimo de 2.400 periodos académicos, se establece 20 créditos para la elaboración y sustentación de la tesis de postgrado. Esta cantidad de créditos es equivalente al trabajo de 600 horas-reloj u 800 periodos académicos. Es decir, en total, la Maestría supone el trabajo de 2.400 horas-reloj, o 3.200 periodos académicos, distribuidos en el 37,5% de actividades presenciales en aula (900 horas-reloj presenciales ó 1.200 periodos académicos presenciales), el 37,5% de actividades no presenciales para la aprobación de los módulos (900 horas-reloj no presenciales ó 1.200 periodos académicos presenciales), y el 25% restante concerniente a las actividades de investigación desarrolladas para la elaboración y sustentación de la tesis de postgrado (600 horas-reloj de investigación u 800 periodos académicos). Ver cuadro N°4.

Cuadro N° 4 FORMATO DEL MODELO DE ASIGNACIÓN DE CARGA HORARIA PARA MAESTRIAS

| MATERIAS | CARGA HORARIA PRESENCIAL A | CARGA HORARIA NO PRESENCIAL B | HORAS ACADEMICAS A+B | CREDITOS (A+B)/40 |
|--|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| PRIMER SEMESTRE | | | | |
| 1. MODULO Interculturalidad crítica y descolonización | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 2. MODULO Cosmovisión andina, educación e interculturalidad | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 3. MODULO 3Cosmovisión amazónica, educación e interculturalidad | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 4. MODULO Educación intercultural bilingüe | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 5. MODULO Educación, inclusión y género | 60 | 60 | 120 | 3 |
| SUBTOTAL | 300 | 300 | 600 | 15 |
| SEGUNDO SEMESTRE | | | | |
| 6. MODULO Ética y valores educativos | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 7. MODULO Taller I de investigación aplicada a la educación intercultural. | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 8. MODULO Investigación cuantitativa en educación | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 9. MODULO Investigación cualitativa en educación | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 10. MODULO Investigación-acción en educación | 60 | 60 | 120 | 3 |
| SUBTOTAL | 300 | 300 | 600 | 15 |
| TERCER SEMESTRE O DIPLOMADO | | | | |
| 11. MODULO Estadística aplicada a la investigación en educación | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 12. MODULO Políticas educativas, estado plurinacional y sociedad | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 13. MODULO Taller II de investigación aplicada a la educación intercultural | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 14. MODULO Diseño curricular | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 15. MODULO Diagnóstico y planificación de proyectos sociales y educación | 60 | 60 | 120 | 3 |
| SUBTOTAL | 300 | 300 | 600 | 15 |
| CUARTO SEMESTRE O DIPLOMADO | | | | |
| 16. MODULO Elaboración de proyectos sociales y educativos | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 17. MODULO Gestión y calidad en la educación | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 18. MODULO Monitoreo y evaluación de proyectos | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 19. MODULO Taller de informática para investigar proyectos sociales y educativos | 60 | 60 | 120 | 3 |
| 20. MODULO Taller de tesis | 60 | 60 | 120 | 3 |
| SUBTOTAL | 300 | 300 | 600 | 15 |
| OTROS | | | | |
| 21. Elaboración y sustentación de la tesis | | 800 | 800 | 20 |
| SUBTOTAL | 1200 | 2000 | 3200 | 80 |
| TOTALES MINIMOS | 720 | 1680 | 2400 | 60 |

Fuente: Elaboración propia en base al modelo establecido por el DIPGIS

Se ha preferido la organización modular en la Maestría porque dicha modalidad permite la focalización y la concentración en contenidos desarrollados intensivamente, lo que favorece tanto al docente como a los estudiantes. Además, esta modalidad facilita la participación de docentes de alto nivel, quienes difícilmente están dispuestos a suscribir contratos por un semestre, pasando clases una vez por semana. Lo más probable es que se comprometan a impartir clases durante tres semanas seguidas, seis días a la semana con una ocupación horaria vespertina, salvo los sábados, de dos horas y media diariamente.

5.4.2 Plan de estudios

En lo concerniente a la estructura académica, la Maestría en Planificación de Educación Intercultural incluye tres áreas: la de formación teórica con una carga curricular del 30% de las sesiones presenciales y las actividades concomitantes; la de investigación, con una carga curricular de 40%; y el área de gestión, con una carga relativa del 30%.

El **área de formación teórica** desarrollada mediante actividades presenciales y no presenciales, con una carga curricular de 30%, incluye seis módulos que ofrecen contenidos fundamentales relacionados con los temas de la interculturalidad. Se trata de los primeros seis módulos de la Maestría y son los que se señala a continuación:

MÓDULO 1: Interculturalidad crítica y descolonización

MÓDULO 2: Cosmovisión andina, educación e interculturalidad¹⁴

¹⁴ *Se agrupa las culturas bolivianas en cosmovisión Andina y Amazónica, basándose primero en una división de acuerdo a la ubicación o área geográfica en la que se encuentran y luego en las características que tienen las culturas de ‘tierras altas’ y ‘tierras bajas’.

MÓDULO 3: Cosmovisión amazónica, educación e interculturalidad

MÓDULO 4: Educación intercultural bilingüe

MÓDULO 5: Educación, inclusión y género

MÓDULO 6: Ética y valores educativos

El **área de investigación** incluye actividades presenciales desarrolladas en ocho módulos que ofrecen orientaciones metodológicas para la investigación intercultural. Se trata de contenidos que sirven para desarrollar investigación científica útil para planificar la tesis de postgrado. Se suceden cinco módulos consecutivos después de la formación teórica, y posteriormente, los tres restantes se combinan con la sucesión de módulos del área de gestión, con una carga curricular de 40%. Se trata de los siguientes:

MÓDULO 7: Taller I de investigación aplicada a la educación intercultural

MÓDULO 8: Investigación cuantitativa en educación

MÓDULO 9: Investigación cualitativa en educación

MÓDULO 10: Investigación-acción en educación

MÓDULO 11: Estadística aplicada a la investigación en educación

MÓDULO 13: Taller II de investigación aplicada a la educación intercultural

MÓDULO 19: Taller de informática para investigar proyectos sociales y educativos

MÓDULO 20: Taller de tesis

El **área de gestión** incluye actividades presenciales desarrolladas en seis módulos que ofrecen capacitación para la planificación, implementación, control, evaluación y reajuste de proyectos sociales y educativos con contenidos relacionados con la interculturalidad. Aunque tienen componentes teóricos referidos a la administración o la

educación, enfatizan la gestión. Representan el 30% de la carga curricular de la Maestría y se trata de los siguientes módulos:

MÓDULO 12: Políticas educativas, Estado plurinacional y sociedad

MÓDULO 14: Diseño curricular

MÓDULO 15: Diagnóstico y planificación de proyectos sociales y educativos

MÓDULO 16: Elaboración de proyectos sociales y educativos

MÓDULO 17: Gestión y calidad en la educación

MÓDULO 18: Monitoreo y evaluación de proyectos

Por otra parte, el programa incluirá seminarios, conferencias y otras actividades académicas organizadas por la coordinación sin créditos. Se trata de eventos de asistencia libre, impartidos por especialistas de distintos campos. Se espera la asistencia de los estudiantes a tales actividades que se programarán con la finalidad de promover la reflexión sobre temas de actualidad vinculados con la interculturalidad. Además de otras, algunas temáticas que se verá incluyen tópicos de lingüística, pedagogía, ideología, política y sociología.

5.4.3 Mapa curricular

A continuación se ofrece la malla curricular de la Maestría indicándose a qué área pertenece cada uno de los módulos y cómo se desarrollarían sucesivamente, desde el primero al vigésimo (Ver cuadro N°. 5):

Cuadro N°. 5 Mapa curricular - Fuente: Elaboración propia

| MÓDULO | ÁREA DE FORMACIÓN TEÓRICA | ÁREA DE INVESTIGACIÓN | ÁREA DE GESTIÓN | CRÉDITOS |
|--------|--|---|--|----------|
| 20° | | Taller de tesis | | 3 |
| 19° | | Taller de informática para investigar proyectos sociales y educativos | | 3 |
| 18° | | | Monitoreo y evaluación de proyectos | 3 |
| 17° | | | Gestión y calidad en la educación | 3 |
| 16° | | | Elaboración de proyectos sociales y educativos | 3 |
| 15° | | | Diagnóstico y planificación de proyectos sociales y educativos | 3 |
| 14° | | | Diseño curricular | 3 |
| 13° | | Taller II de investigación aplicada a la educación intercultural | | 3 |
| 12° | | | Políticas educativas, Estado plurinacional y sociedad | 3 |
| 11° | | Estadística aplicada a la investigación en educación | | 3 |
| 10° | | Investigación-acción en educación | | 3 |
| 9° | | Investigación cualitativa en educación | | 3 |
| 8° | | Investigación cuantitativa en educación | | 3 |
| 7° | | Taller I de investigación aplicada a la educación intercultural | | 3 |
| 6° | Ética y valores educativos | | | 3 |
| 5° | Educación, inclusión y género | | | 3 |
| 4° | Educación intercultural bilingüe | | | 3 |
| 3° | Cosmovisión amazónica, educación e interculturalidad | | | 3 |
| 2° | Cosmovisión andina, educación e interculturalidad | | | 3 |
| 1° | Interculturalidad crítica y descolonización | | | 3 |

5.5. Descripción modular

A continuación se ofrece la descripción de los módulos. De cada uno, aparte del posible docente que lo impartiría, se señala los objetivos y contenidos mínimos:

MÓDULO 1

3 CRÉDITOS

Interculturalidad crítica y descolonización

POSIBLE DOCENTE: FERNANDO GARCÉS VELÁSQUEZ, PH. D.

OBJETIVOS

- Conocer la génesis de los conceptos de interculturalidad, colonialismo, descolonización, de-colonialidad, además de su vinculación con la reflexión sobre la sociedad boliviana.
- Discutir la inclusión real de la interculturalidad crítica y la descolonización en todos los campos de conocimiento en general, y en el ámbito educativo en particular.

CONTENIDOS MÍNIMOS

La configuración del proceso colonial.- La descolonización, los movimientos indígenas y los movimientos sociales (ciclos de resistencia a la colonización: 1535–1574; 1780–1783; 1825–1952 y 2000-2010).- Las teorías y las políticas de descolonización y de-colonialidad.-Las teorías y las políticas de la interculturalidad.- Colonialismo, raza y género.- La interculturalidad: crítica y educación.- Análisis y reflexiones en torno a la multiculturalidad y pluriculturalidad.- El Estado plurinacional, la descolonización y las políticas públicas.- El proceso de interculturalidad y descolonización en el Estado plurinacional.- La propuesta de *vivir bien*.

MÓDULO 2

3 CRÉDITOS

Cosmovisión andina, educación e interculturalidad

POSIBLE DOCENTE: LIC. BLITZH LOZADA PEREIRA, M.SC.

OBJETIVOS

- Profundizar el conocimiento del hombre andino, su lengua, cultura y cosmovisión, considerando la tradición oral, la reproducción social y la estructura política.
- Revalorar la identidad cultural.
- Elaborar una propuesta metodológica de diversificación curricular que respete la lógica y las funciones que tienen las comunidades en educación.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Principios de la cosmovisión andina (saberes tradicionales, filosofía, ciencia y cultura).- Historiografía andina y visualización de las identidades étnicas.- Características lingüísticas.- Pensamiento andino y naturaleza (visión agro-ecológica del mundo).- Formas de la transmisión de conocimiento (visión no lineal, organización espacial y temporal y educación tradicional).- El “otro” en el imaginario andino.- Conocimientos locales y diversificación curricular.

MÓDULO 3

3 CRÉDITOS

Cosmovisión amazónica, educación e interculturalidad

POSIBLE DOCENTE: PEDRO PLAZA MARTÍNEZ, PH. D.

OBJETIVOS

- Profundizar el conocimiento del hombre amazónico, sus lenguas, culturas y cosmovisión, considerando la tradición oral, la educación y la formación social.

- Revalorar la identidad cultural amazónica.
- Elaborar una propuesta metodológica de diversificación curricular que respete la lógica y las funciones educativas de las comunidades.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Principios de la cosmovisión amazónica (saberes tradicionales, filosofía, ciencia y cultura).- Historiografía amazónica y visualización de las identidades étnicas.- Características lingüísticas.- Pensamiento de las culturas amazónicas sobre la naturaleza (la visión agro-ecológica del mundo).- Formas de la transmisión de conocimientos (visión cultural, organización espacial y temporal y reproducción educativa).- El “otro” en el imaginario amazónico.- Conocimientos locales y diversificación curricular.

MÓDULO 4

3 CRÉDITOS

Educación intercultural bilingüe

POSIBLE DOCENTE: XAVIER ALBÓ, PH. D.

OBJETIVOS

- Entender los enfoques pedagógicos que fundamentan la educación intercultural bilingüe, considerando principios, fines y objetivos, competencias, efectos e implicaciones.
- Planificar prácticas educativas que viabilicen la educación intercultural incluyendo procesos de investigación, planificación y gestión educativa.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Bases teóricas de los estudios interculturales en educación.- La ley 70 Avelino Siñani y Elizardo Pérez.- La educación intercultural y la resolución de conflictos.- Interculturalidad, educación, sociedad y cultura.- Planificación lingüística y metodología bilingüe.- Planificación y gestión estratégica en E.I.B.- Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas (enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua).- La interculturalidad en el aula (realidad de la educación urbana y rural en Bolivia).

MÓDULO 5

3 CRÉDITOS

Educación, inclusión y género

POSIBLE DOCENTE: ALISON SPEDDING PAULET, PH. D.

OBJETIVOS

- Apreciar la importancia de fomentar el pluralismo cultural en la diversidad social.
- Comprender cómo educar *en, con y para* la interculturalidad favorece la construcción de la identidad cultural, la inclusión y la igualdad de género en educación.
- Planificar estrategias de integración de las necesidades educativas especiales con la educación regular.
- Planificar prácticas educativas, enfoques y metodologías de inclusión y de equidad de género en educación.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Diversidad cultural.- La educación especial (marco histórico, filosófico, pedagógico y legal).- Desventaja sociocultural y resolución de conflictos.- Educación e inclusión de las comunidades que precisan educación especial (políticas educativas).-

Problemática de género, equidad y educación (políticas educativas).- Estado, sociedad, inclusión y educación.- Los inmigrantes: aspectos jurídicos y antropológicos, problemática educativa.- Comunicación e identidad en perspectiva intercultural, integradora y descolonizadora.-Educación integrada.

MÓDULO 6

3 CRÉDITOS

Ética y valores educativos

POSIBLE DOCENTE: DR. RAÚL RIVADENEIRA PRADA.

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre las situaciones y los valores que se dan en la práctica profesional y científica relacionada con la educación.
- Reflexionar sobre las actitudes y los valores que se realizan en la relación pedagógica entre el docente y el estudiante.
- Estudiar la ética y los valores de la práctica educativa desde una visión de carácter descolonizador e intercultural.

CONTENIDOS MÍNIMOS

La ética frente a los desafíos del mundo plural (valores y antivalores de la modernidad).- Conciencia y desarrollo del juicio moral.- Ética aplicada (ética profesional y ética global).- Deontología.- Tolerancia, solidaridad, libertad e igualdad.- Derechos humanos, ética y los valores como transversales en el aula.- Mediación intercultural y diálogo de saberes (los valores como centrales en la cultura).- Toma de decisiones con reflexión moral.

MÓDULO 7

3 CRÉDITOS

Taller de investigación I, aplicada a la educación intercultural

POSIBLE DOCENTE: MARÍA LUISA TALAVERA, PH. D.

OBJETIVOS

- Desarrollar habilidades de investigación con rigor científico y metodológico, para investigaciones cualitativas y cuantitativas en educación.
- Perfeccionar el diseño de investigaciones en diversos ámbitos educativos para explicar realidades complejas del entorno.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Bases generales del proceso de investigación científica.- La construcción del proyecto de tesis de grado basado en el anteproyecto de investigación, integrando los conocimientos adquiridos.

MÓDULO 8

3 CRÉDITOS

Investigación cuantitativa en educación

POSIBLE DOCENTE: FRANCO GAMBOA ROCABADO, PH. D.

OBJETIVOS

- Aplicar los fundamentos teóricos y metodológicos del trabajo de investigación cuantitativa para desarrollar capacidad investigativa.
- Planificar investigaciones sobre fenómenos sociales y educativos a partir de diseños de metodología cuantitativa.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Fundamentos epistemológicos de la investigación cuantitativa.- Diseños de investigación cuantitativa aplicados a la educación.- Metodología de la investigación cuantitativa.- Diseño y elaboración de instrumentos de medición.- Trabajo de campo y recolección de la información.- Sistematización de la información y análisis de datos.- Teoría y técnicas de evaluación de los proyectos.

MÓDULO 9

3 CRÉDITOS

Investigación cualitativa en educación

POSIBLE DOCENTE: DENISSE ARNAULD, PH. D.

OBJETIVOS

- Aplicar los fundamentos teóricos y metodológicos del trabajo de investigación cualitativa, con la finalidad de desarrollar capacidad investigativa.
- Planificar investigaciones sobre fenómenos sociales y educativos con metodología cualitativa.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa y etnográfica.- Etnografía aplicada a la educación.- Diseños de investigación cualitativa aplicados a la educación.- Metodología de la investigación cualitativa.- Diseño y elaboración de instrumentos de investigación cualitativa.- Trabajo de campo y recolección de la información.- Sistematización de la información y análisis de datos.- Teoría y técnicas de evaluación.

MÓDULO 10

3 CRÉDITOS

Investigación-acción en educación

POSIBLE DOCENTE: ROCÍO PINTO, PH. D.

OBJETIVOS

- Entender y apreciar el papel que cumple la teoría en un proyecto de “investigación-acción” en el campo de la educación.
- Planificar estrategias participativas y de construcción colectiva que permitan cambiar la práctica educativa desde la perspectiva de la “investigación-acción”.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Bases históricas de la “investigación-acción”.- El método general de la “investigación-acción”.- Epistemología de la “investigación-acción”.- Modelos de “investigación-acción”.- La “investigación-acción” en el aula.- Validez y confiabilidad.- La práctica pedagógica y la “investigación-acción”.

MÓDULO 11

3 CRÉDITOS

Estadística aplicada a la investigación en educación

POSIBLE DOCENTE: ALBERTO FIGUEROA, PH. D.

OBJETIVO

- Aplicar la estadística descriptiva a situaciones concretas generadas en investigaciones educativas.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Estadística descriptiva (definición, conceptos básicos y clasificación).- Escalas de medición.- Tipos y organización de datos.- Medidas de tendencia central.- Medidas de dispersión o variabilidad.- Teoría del muestreo (cálculo y tamaño de la muestra).

MÓDULO 12

3 CRÉDITOS

Políticas educativas, Estado plurinacional y sociedad

POSIBLE DOCENTE: JAVIER MEDINA, PH. D.

OBJETIVOS

- Analizar las relaciones entre las políticas educativas, el Estado plurinacional y la sociedad boliviana.
- Conocer las políticas señaladas por la Constitución Política del Estado.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Precisiones en torno a la Constitución Política del Estado.- Políticas educativas para un país pluricultural.- Actual coyuntura de transición.- Disolución de las clases sociales y del Estado.- Violencia simbólica, patriarcado y condición colonial.- Descolonización, interculturalidad y políticas públicas.- La mediación y resolución de conflictos en contextos educativos.

MÓDULO 13

3 CRÉDITOS

Taller de investigación II, aplicada a la educación intercultural

POSIBLE DOCENTE: SILVIA RIVERA CUSICANQUI, PH. D.

OBJETIVOS

- Desarrollar habilidades de investigación con rigor científico y metodológico, para investigaciones cualitativas y cuantitativas en el campo de la educación.
- Mejorar el diseño de investigación educativa para una aproximación a la realidad compleja de nuestro entorno

CONTENIDOS MÍNIMOS

Pautas para el avance de tesis.- Aplicación del proceso de investigación científica.- Construcción de las bases metodológicas y teóricas de la tesis de postgrado, integrando el conocimiento adquirido.

MÓDULO 14

3 CRÉDITOS

Diseño curricular

POSIBLE DOCENTE: LIC. GUILLERMO AGUILAR SALVATIERRA, PH. D.

OBJETIVOS

- Adquirir capacidad para elaborar diseños curriculares.
- Elaborar diseños curriculares de programas académicos de educación superior que permitan desarrollar una asignatura o módulo.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Teoría y desarrollo del currículum.- Currículum e interculturalidad.- Modelos de diseño curricular.- Proceso pedagógico curricular (diagnóstico, objetivos, perfil profesional, plan de estudios, evaluación y validación).- Currículum y nuevas tecnologías.- Currículum y nuevas modalidades educativas (educación a distancia).

MÓDULO 15

3 CRÉDITOS

Diagnóstico y planificación de proyectos sociales y educativos

POSIBLE DOCENTE: LIC. DIEGO AYO, M.SC.

OBJETIVO

- Diseñar proyectos apropiados y de calidad, para el desarrollo de la educación regional y nacional desde una perspectiva intercultural.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Análisis de necesidades educativas y estudio de factibilidad.- Diagnóstico del estudio técnico, jurídico, social, y sobre la capacidad institucional y la evaluación de mercado.- Análisis financiero, presupuesto y riesgo del proyecto.- Planificación y formulación de proyectos educativos (naturaleza, justificación, objetivos, metas, localización, metodología, ubicación, recursos humanos y materiales).- Plan de acción y presupuesto.

MÓDULO 16

3 CRÉDITOS

Elaboración de proyectos sociales y educativos

POSIBLE DOCENTE: MARIO YAPU, PH. D.

OBJETIVOS

- Desarrollar investigaciones y proyectos con propuestas viables para enfrentar los diversos problemas educativos.
- Dominar el uso de herramientas teóricas y prácticas para la identificación, formulación, ejecución y evaluación de proyectos.
- Conocer los aspectos teóricos y metodológicos para generar proyectos y propuestas de intervención, fortalecimiento e innovación educativa.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Diseño de proyectos de investigación.- Lógica de la elaboración de proyectos.- Teorías y modelos para la elaboración de proyectos educativos.- Diseño de proyectos educativos.- Preparación y gestión de proyectos de inversión.- Diferencias de diseño de proyectos de inversión pública y privada.- Planificación y gestión estratégica en el campo de la educación intercultural bilingüe.

MÓDULO 17

3 CRÉDITOS

Gestión y calidad en la educación

POSIBLE DOCENTE: EMILIO OROS MÉNDEZ, PH. D.

OBJETIVOS

- Diseñar e implementar un proyecto organizativo y normativo institucional, enmarcado en la gestión de relaciones interpersonales e interinstitucionales, con gestión de recursos humanos y plan operativo.
- Gestionar instituciones educativas para contribuir a su desarrollo organizacional con visión intercultural, estratégica, integra y transparente.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Calidad de la educación.- Gestión organizativa normativa.- Gestión de recursos humanos.- Gestión económica administrativa.- Gestión de proyectos de cooperación internacional.- Administración de proyectos.- Gestión de proyectos sociales, públicos y privados con visión intercultural.- El paradigma de calidad total en educación.- Liderazgo y calidad educativa.

MÓDULO 18

3 CRÉDITOS

Monitoreo y evaluación de proyectos

POSIBLE DOCENTE: LIC. NAPOLEÓN PACHECO, M.SC.

OBJETIVO

- Fomentar capacidades para llevar a cabo procesos de evaluación de proyectos educativos, institucionales y curriculares haciendo eficiente el quehacer académico.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Evaluación técnica de proyectos.- Evaluación económica, social y ambiental de proyectos.- Evaluación de programas y proyectos de desarrollo social.- Evaluación de programas educativos y de calidad universitaria.- Evaluación de proyectos del proceso de enseñanza y aprendizaje.- Seguimiento y control de la calidad total en educación.

MÓDULO 19

3 CRÉDITOS

Taller de informática para investigar proyectos sociales y educativos

POSIBLE DOCENTE: LIC. ROBERTO ZAMBRANA, M.SC.

OBJETIVO

- Aprender a utilizar sistemas de multimedia y programas informáticos, aplicándolos a la investigación de proyectos educativos.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Nuevas tecnologías de investigación y comunicación en educación.- Sistemas de multimedia para educación.- Bases de datos.- Herramientas para web en educación.- Desarrollo de software.- Programas para investigaciones cuantitativas: STATS, SPSS, SPSS-X, SAS y BMDP.- Programas para investigaciones cualitativas: ATLAS, ETNOGRAPH, AQUAD, NUD*IST, WINMAX y MAXQDA.

MÓDULO 20

3 CRÉDITOS

Taller de tesis

POSIBLE DOCENTE: HUGO CELSO FELIPE MANSILLA, PH. D.

OBJETIVOS

- Efectuar investigaciones en ámbitos educativos para comprender la realidad compleja de nuestro entorno.
- Discutir y desarrollar la etapa teórica y de conclusión del trabajo de postgrado con el apoyo de un asesor, como parte de la evaluación final del programa.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Revisión metodológica para continuar el desarrollo y avance de tesis.-
Construcción del análisis de datos y la realización de las conclusiones, integrando el conocimiento adquirido.

5.6 Aspectos metodológicos y de evaluación

5.6.1 Modalidad de enseñanza

La Maestría en Planificación de Educación Intercultural será llevada a cabo en la modalidad presencial.

5.6.2 Metodología de enseñanza

En la Maestría en Planificación de Educación Intercultural se estimulará en cada módulo, la elaboración de monografías, trabajos o informes de investigación vinculados con la problemática intercultural, de modo que el estudiante combine apropiadamente, los contenidos específicos de cada unidad académica con un enfoque multidisciplinario,

y con la consolidación progresiva de los conocimientos que adquiriera a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, según preferencia de los docentes de cada módulo, es posible que la metodología presencial incluya exposiciones grupales para motivar el conocimiento y discusión sobre temas interculturales de importancia o actualidad. En cualquier caso, la Maestría fomentará la creación intelectual, la discusión teórica, la elaboración de proyectos factibles para ser implementados en contextos específicos, la ejecución de actividades académicas diversas, la discusión en aula, la realización de investigaciones individuales o grupales, la participación motivada, el trabajo de campo y el rigor metodológico.

Por otra parte, las instancias administrativas encargadas de organizar las actividades de la Maestría, realizarán convenios con diferentes instituciones para que los estudiantes tengan la oportunidad de vincularse con contextos específicos, sobre los que podrían teorizar y para los que efectuarían proyectos de investigación y proyectos de intervención. Será muy pertinente que las tesis de postgrado consideren también estas posibilidades para efectuar el respectivo trabajo de investigación.

La organización modular de la Maestría permitirá focalizar, por un tiempo concentrado de dedicación académica exclusiva, la atención del docente y de los estudiantes, en determinados objetos de estudio. La formación especializada de los docentes motivará una reflexión teórica de alto nivel y la aplicación práctica de los conocimientos, en procesos participativos de enseñanza y aprendizaje. En cualquier caso, la experiencia previa de los participantes, las competencias que hubiesen adquirido para el trabajo intercultural, la investigación y la reflexión teórica, permitirán elaborar trabajos y proyectos que tengan una inmediata o mediata aplicación a la realidad local, regional, nacional o universal. En cuanto al empleo de recursos, medios y técnicas

didácticas, será decisión de los docentes de acuerdo a la disposición institucional; aunque se sugiere que prevalezca el uso de técnicas participativas y de reflexión.

La planificación de talleres, finalmente, consolidará la adquisición de habilidades y de destrezas que los estudiantes desarrollarán, proyectando un uso útil de los conocimientos adquiridos, de modo que el aprovechamiento de la presencia y enseñanzas de los docentes, sea el máximo posible. Los talleres, gracias a la coordinación vertical de los módulos, permitirán la progresiva adquisición de habilidades y destrezas con bases teóricas, de modo que la planificación, realización técnica y elaboración teórica de la tesis de postgrado sea una consecuencia necesaria de las actividades previas desarrolladas con el propósito de familiarizar al estudiante con la investigación científica.

Finalmente, la labor de coordinación académica en la Maestría, facilitará no sólo compartir el enfoque intercultural manifiesto en el presente diseño curricular, enriqueciéndolo y profundizándolo con la participación de los docentes; sino que dará sentido a las distintas áreas de formación del estudiante. Así, los conocimientos, habilidades, destrezas y competencias adquiridas; las actividades y tareas realizadas en los módulos; los métodos, recursos y materiales empleados, como el conjunto de las labores de enseñanza y aprendizaje, servirán para llevar adelante la planificación de tesis de postgrado relevantes académicamente, permitirán su ejecución en tiempo razonable, y darán lugar a que la sustentación sea una labor que represente un aporte al acervo científico de las disciplinas correspondientes.

5.6.3. Modalidad del sistema de evaluación del proceso educativo

La evaluación de los procesos docentes educativos llevados a cabo en la Maestría, se efectuará según los parámetros establecidos por los profesores invitados, considerando las características de cada módulo. La aprobación de los módulos se hará

con la calificación mínima de 65 puntos en una escala de 100, según la modalidad de evaluación continua. Además, es imprescindible que el estudiante asista al 80% de las sesiones presenciales.

Para graduarse y obtener el título de *Magíster Scientiarum* en Planificación de la Educación Intercultural se requiere la elaboración y sustentación de la tesis de postgrado. La planificación de la tesis de maestría, llamada “proyecto de postgrado” o “perfil de tesis”, será desarrollada en los *talleres* del programa. Puesta en conocimiento del coordinador académico, la institución nombrará un tutor considerando también las sugerencias del estudiante. De preferencia, se incentivará a elaborar proyectos que incluyan la intervención intercultural, aunque trabajos que sean eminentemente un aporte teórico, también serán valorados. De cualquier manera, los proyectos deben estar relacionados con los planes de trabajo y los contenidos de los módulos, deben presentar una metodología científica justificable y deben dar lugar a elaborar un aporte relevante.

La planificación de la tesis de postgrado deberá mostrar factibilidad en la ejecución de la investigación, particularmente, en lo concerniente a la etapa técnica, la colecta de información y el trabajo de campo. Sus objetivos deberán ser claros y realizables, integrándose en el conjunto de actividades que plantee, un adecuado empleo de los contenidos desarrollados en la maestría, destacadas proyecciones teóricas y la enunciación explícita de las actividades que permitirán la producción intelectual respectiva, haciendo uso razonable de recursos humanos, tecnológicos y materiales a disposición. Asimismo, debe haber pertinencia entre los objetivos del programa explicitados en el presente diseño y los objetivos que el postulante pretenda realizar con la tesis, recomendándose que se opte por trabajos de investigación que encaren y contribuyan a resolver las demandas sociales que sean parte de la problemática intercultural.

5.6.4 Evaluación del proceso institucional

Desde el punto de vista de la evaluación del diseño del programa, se llevará a cabo periódicamente en la entidad que lo patrocine, efectuándose una valoración explícita del ciclo de la Maestría. Es decir, concluidos dos años y la realización de las actividades presenciales, se evaluará su ejecución, precisándose los aspectos que habría que reajustar en el inicio de la siguiente versión de la Maestría, versión correspondiente al nuevo ciclo del programa. Los estudiantes que hubiesen reprobado algún módulo, tienen la opción de aprobarlo en el siguiente ciclo. Si el reajuste curricular implicara modificaciones de nominación de los módulos, el coordinador académico homologará los contenidos para la conclusión del programa según la versión precedente. Si hubiese varios módulos reprobados, se sugerirá la convalidación de los aprobados y la conclusión de las actividades académicas según el nuevo programa.

La evaluación del programa cada dos años, permitirá periódicamente, mejorarlo, adecuarlo a las nuevas demandas emergentes y profundizarlo; proyectándose la constitución de una comunidad académica y profesional de especialistas, que, se espera, se organicen en el futuro de acuerdo a las actividades que realicen. Para efectuar tal evaluación se aconseja aplicar el modelo señalado por Blithz Lozada (2006. p.104), que tiene una finalidad objetiva y fiable en el empleo de los instrumentos, considera el conjunto de los componentes del diseño curricular y relaciona las partes principales según criterios de eficacia y eficiencia, dando lugar a una valoración que estima los costos y los beneficios tanto en términos académicos e intelectuales, como en términos institucionales y financieros.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Establecer un conjunto de políticas interculturales y lingüísticas es relevante dondequiera que hay o debe haber comunicación e intercambio entre grupos de diferente lengua y cultura, como es el caso de Bolivia.

Fijar e implementar tales políticas está en el corazón de toda la convivencia social de un país pluricultural y plurilingüe como el nuestro.

Xavier Albó, *Iguales aunque diferentes*

Tratar la interculturalidad no implica repudiar el conocimiento científico occidental ni abominar la modernidad. Los procesos históricos que incluyen dinámicas sociales y políticas forjan identidades complejas en las que la escisión entre lo *propio* y *ajeno* es siempre relativa. Existe un riesgo evidente de ciertas posiciones ideológicas retrógradas no exentas de intereses inmediatos, de presentar la interculturalidad como un discurso excluyente y de reivindicación exclusiva de lo originario, desvirtuando penosamente la tolerancia, el respeto y el empeño por comprenderse con el *otro*. Estos extremos terminan abogando por una homogeneidad que destruye la libertad del espíritu humano, que justifica el autoritarismo y que en lugar de valorar y proyectar las diferencias, las asfixia, pretendiendo imponer un modelo discriminatorio y único que norme tanto el pensamiento, como la acción y la identidad. La interculturalidad no es esto, como tampoco es la reducción caricaturesca a expresiones folklóricas que no pueden dejar de exhibir contenidos racistas, clasistas y machistas.

Basada por las opiniones y desarrollo teórico de varios autores, esta investigación ha mostrado la necesidad de desarrollar formal, académica e institucionalmente, en el nivel de estudios superiores, la interculturalidad. Las

diferencias culturales son evidentes en nuestro medio, donde además aparecen con connotaciones de exclusión, opresión y discriminación. Nos falta aceptarnos, comprendernos y valorarnos mutuamente, en un escenario en el que concurren múltiples identidades, en el que todavía las variaciones culturales expresadas en la diversidad de lengua, costumbres, pautas de acción, valores, contexto, género, generación y tantas otras; no se proyectan para el enriquecimiento colectivo; sino para intensificar y extender las tensiones y conflictos.

La presente investigación contribuye con una propuesta de diseño curricular que se recomienda, sea asumida plenamente por el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior. Es la propuesta de institucionalizar de modo permanente, un programa de Maestría en Planificación de la Educación Intercultural. El trabajo ha mostrado la demanda social de desarrollar un conjunto amplio de temas relacionados con la interculturalidad; ha puesto en evidencia que es una necesidad educativa ofrecer un programa como el indicado en el ámbito urbano, en procura de la consecución de un perfil determinado del titulado; finalmente, ha relevado que las estructuras de poder, las pautas ideológicas y las prácticas socio-profesionales deberían fundamentarse en contenidos auspiciosos y enriquecedores, donde se plasme a plenitud, el desempeño de profesionales formados en la interculturalidad.

Se ha elaborado la propuesta en vistas a que el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior auspicie institucionalmente el programa, debido a la experiencia de dicha unidad de postgrado en la realización de diplomados relacionados con temáticas interculturales. Dicha experiencia es un importante antecedente para prever el éxito del programa, éxito basado también en las intenciones de posible inscripción de los interesados y en el mercado laboral, dada la actual coyuntura política.

Por lo demás, si bien se trata de una Maestría que enfatiza la educación superior, la propuesta está diseñada para todos los campos del quehacer profesional en nuestro medio. No se trata solamente de formar profesionales que si impartiesen cursos de capacitación, clases a nivel superior o se encargasen de procesos formativos, lleven adelante contenidos docente-educativos con enfoque intercultural. Ante todo, se trata de que el profesional que se titule en la Maestría, sea médico, ingeniero o abogado, sea que se desempeñe en el campo o en la ciudad, sea que cumpla labores profesionales o académicas, sea que realice actividades ocupacionales o de investigación; sea capaz de planificar acciones, de plantear iniciativas y de conducirse de manera tal, que en las relaciones con los demás, en su trato usual y en su desempeño, sea siempre intercultural; es decir, respetuoso, auspicioso y enriquecedor respecto de las diferencias, tanto para él mismo como para las demás personas de su entorno y para el contexto social respectivo.

La investigación ha cumplido satisfactoriamente los objetivos inicialmente planteados en el proyecto de tesis de maestría. Ha confirmado de modo suficiente que la implementación de una Maestría en Planificación de Educación Intercultural en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, dependiente de la Universidad Mayor de San Andrés, respondería de modo significativo, a una demanda social relevante, contribuyendo a desarrollar una propuesta concreta de políticas interculturales, beneficiosas para distintos campos profesionales. Asimismo, se ha verificado que el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior se ha constituido en una variable-objeto de auspiciosa consideración, y que el diseño curricular de la Maestría en Planificación de Educación Intercultural como variable dependiente, se ha configurado con base en las necesidades sociales y las demandas educativas respectivas, asumidas como las dos dimensiones de la variable independiente.

Aunque existieron opiniones disidentes, puntos de vista que desvaloraron la relevancia de la propuesta curricular, la mayoría de las personas entrevistadas opinó a favor de su realización y auspició un impacto notorio, afirmando de modo asertivo y optimista que la Maestría propuesta contribuiría a allanar varias e importantes carencias. Al respecto, la investigación ha mostrado fehacientemente, la ductilidad de la interculturalidad para el desempeño profesional, su potencial beneficioso para entornos diversos y complejos como el nuestro, y la relevancia de diseñar políticas públicas que la proyecten en un amplio campo de acción social y de gobierno.

Si bien la mayoría de las personas encuestadas y entrevistadas expresaron una opinión que relaciona la interculturalidad de modo preferencial con la educación, la medicina y la agronomía, está claro que en campos de desempeño profesional tan diversos como el turismo y la literatura, la antropología y el derecho, el arte y la sociología, el comercio y el entretenimiento; la formación superior de postgrado siguiendo la perspectiva intercultural, ofrece muy significativos auspicios. Por este motivo, el 60% de quienes respondieron a las preguntas del cuestionario aplicado a dos muestras, en total, 283 personas encuestadas que representaban a una población de 494 personas; afirmó de forma taxativa y entusiasta, que tenían interés en inscribirse a la Maestría cuando se ofrezca. Porcentualmente inclusive, se advirtió mayor valoración positiva respecto de la factibilidad del programa.

Opiniones de tendencia masiva, a veces, con una proclividad por encima del 95% de las respuestas que dieron las personas entrevistadas o encuestadas, se refirieron a temas como los siguientes: es imprescindible tratar los problemas relacionados con la interculturalidad, la responsabilidad del gobierno de elaborar políticas que permitan logros estratégicos es ineludible; además, el conjunto de la gestión de gobierno debería orientarse según principios de igualdad y equidad, fomentando el enriquecimiento social a partir de las fortalezas culturales de los actores del entorno. La mayoría de las respuestas consigna también un alto optimismo acerca del mercado de trabajo para

quienes se formen en interculturalidad; al respecto, destacaron las opiniones de las personas vinculadas a los colegios profesionales, las instituciones educativas y gubernamentales. Congruente con esta opinión, también respaldada de forma contundente por la mayoría, se dio la idea de relevancia significativa de la Maestría propuesta. Similares tendencias se advirtieron en lo concerniente a la crítica que los entrevistados hicieron respecto de la carencia de políticas interculturales, destacándose alrededor del 54% de las opiniones, el punto de vista que las caracteriza como ‘inadecuadas’ e ‘insuficientes’. Finalmente, también para una mayoría abrumadora, la investigación sobre temas interculturales debería tener una dimensión eminentemente práctica y aplicada.

Por otra parte, cabe destacar las tendencias advertidas entre los representantes de instituciones gubernamentales entrevistados. En muchas preguntas, la totalidad expresó un optimismo desmedido respecto de las expectativas y resultados que se esperaría muy pronto respecto de la interculturalidad. Sobre este tema, el trabajo ha mostrado el lugar que la temática ocupa en el orden legislativo actual, en particular en la nueva Constitución Política del Estado, marcando de forma indeleble, al menos teóricamente, el imperativo de diseñar e implementar políticas interculturales. En general, los entrevistados dijeron que se puede esperar mucho, que hicieron poco y que aún no planificaron ninguna política específica para coadyuvar a la integración intercultural del país. Es decir, a la luz de la Constitución y de otras leyes promulgadas siguiendo el orden político actual, reconocieron la necesidad de planificar y poner en marcha políticas interculturales.

No obstante, cabe señalar los principales avances en distintos campos del quehacer político y social a escala nacional en temas de interculturalidad. Avances que en gran medida, son resultado del compromiso social colectivo con el auto-reconocimiento de nuestra diversidad cultural, en aras de la valoración y la comprensión colectiva. Al respecto, se puede enfatizar, por ejemplo, la formación de algunos médicos

con enfoque occidental y tradicional, la construcción de servicios interculturales en salud; los proyectos de investigación realizados en las universidades públicas, donde se añade valor de investigación y desarrollo a los saberes tradicionales; la afirmación de las identidades indígenas, los logros en aras de la equidad étnica, la institucionalización de unidades especializadas en promover la interculturalidad y la descolonización, además de procesos masivos de información y concienciación. Es de esperarse que con la realización o no de la Maestría propuesta, sea por el C.E.P.I.E.S. o por otra unidad de postgrado, estos logros se intensifiquen y se extiendan para beneficio de la sociedad y del país. La presente tesis ha contribuido a comprender tal necesidad; por lo tanto, se aconseja realizar otras propuestas dentro del quehacer académico, por ejemplo dentro del pregrado, donde la interculturalidad debería ser más que una materia transversal en las diferentes áreas del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, G. (2007). *Módulo de diseño curricular para la educación superior*. Apuntes de la Maestría en Educación Superior y Psicopedagogía del C.E.P.I.E.S. La Paz, Bolivia.
- AGUIRRE, N. (2000) en MEDINA, J. (2000). *Diálogo de sordos: Occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*. La Paz, Bolivia: C.E.B.I.A.E.
- ALBÓ, X. (2002a). *Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. 4ª edición. Cuadernos de Investigación N° 52. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación, UNICEF y C.I.P.C.A.
- (2002b). *Educando en la diferencia: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. Cuadernos de Investigación N° 56. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación, UNICEF y C.I.P.C.A.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (2004). *Diseño curricular*. 4ª edición. Cochabamba, Bolivia: Editorial Kipus.
- AMADIO, M. & LÓPEZ, L. (1993). *Educación bilingüe intercultural en América Latina*. 2ª La Paz, Bolivia. Ed. C.I.P.C.A. y UNICEF.
- APOSTOLIDIS, T. (2007). Représentations sociales et triangulation: Enjeux théorico-méthodologiques». En *Méthodes d'étude des représentations sociales*, J. Abric (ed.). Paris, Francia : Érès, pp.13-35
- ARREDONDO, V. A. (1981). *Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre desarrollo curricular*. Documento base presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, México D.F.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales. Resolución N° 1514*. Obtenida el 10 de julio de 2010 de <http://www.un.org/es/decolonization/declaration.shtml>
- Resolución 55/146*. Obtenida el 10 de julio de 2010 de <http://www.colonialismreparation.org/es/condena/naciones-unidas-colonialismo.html>
- ASAMBLEA PERMANENTE DE DERECHOS HUMANOS DE BOLIVIA. (s/f) *Declaración universal de derechos humanos*. Folleto.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). “Descolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes”. En *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. J. Saavedra (ed.) Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana y P.I.E.B. La Paz, Bolivia: Creativa, pp.291- 307.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO. (2011). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago de Chile. Ediciones R.I.L. Obtenido el

cinco de mayo de 2012 de

http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion_Superior.pdf

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. “Información institucional”. Obtenida el 4 de noviembre de 2009 de <http://www.cepis.org.pe/bvsapi/e/cultura/M.Alsina4.pdf>

COMITÉ EJECUTIVO DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA. (2006). Secretaría Nacional de Postgrado. Reglamentos de estudios de postgrado de la Universidad *Boliviana*. La Paz, Bolivia: Publicado por la imprenta del C.E.U.B.

(2007). “Universidad, ciencia y sociedad: Conocimiento, interculturalidad y desarrollo sostenible”. Comisión Técnica para la Incorporación de la Interculturalidad en la Educación Superior. En Educación superior, interculturalidad y descolonización, J. Saavedra, (ed.). C.E.U.B. y P.I.E.B. La Paz, Bolivia: Editorial Creativa, pp.355-63.

(2008). Secretaría Nacional de Postgrado. *Plan estratégico del Postgrado: De 2008 a 2012*. La Paz, Bolivia: Imprenta del C.E.U.B.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA) y el MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL REPÚBLICA DE COLOMBIA (s.f.). *El sistema de educación superior en Colombia*. Recuperado el 12/22/2010 de: <http://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html>

CONFERENCIA DE MINISTROS RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (2003). Material del curso “Estado, sociedad y universidad”. Distribuido en la Maestría en Educación Superior y Psicopedagogía del C.E.P.I.E.S. La Paz.

CUCHÉ, D. (1999). La noción de cultura en las ciencias sociales. Trad. de P. Mahler (La notion de culture dans les sciences sociales, 1996). Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.

DE LA FLOR, A. (1998). Fundamentos del diseño curricular y currículum. Universidad de Pinar del Río, Centro de Estudios de Didáctica de la Educación Superior. Material de la Maestría en Educación Superior y Psicopedagogía del C.E.P.I.E.S. La Paz.

DENZIN, K. (1978), *The Research Act.: a theoretical introduction to sociological methods*, 2nd. Edition, New York, McGraw Hill, en APOSTOLIDIS, T. (2007). Représentations sociales et triangulation: Enjeux théorique–méthodologiques». En *Méthodes d'étude des représentations sociales*, J. Abric (ed.). Paris, Érès, pp.13-35

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO E INTERACCIÓN SOCIAL. “Formulario de verificación de requisitos para la aprobación de cursos de postgrado de acuerdo al Reglamento aprobado mediante Resolución N° 196/02 del Honorable Consejo Universitario”. Vicerrectorado de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.

- DÍAZ-AGUADO, M. J. & ANDRÉS, M. T. (1999). “Aprendizaje cooperativo y educación intercultural: Investigación-acción en centros de primaria”. En *Psicología educativa*. Vol. 5, Nº 2. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- DÍAZ-BARRIGA, F.; LULE, M.; PACHECO, D.; SAAD, E. & ROJAS, S. (2000). Metodología del diseño curricular para la educación superior. México D.F. Editorial Trillas.
- DÍAZ, J., de BRITO, M. (2008) La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. Recuperado el 05/22/2012 de:
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/11.pdf>
- Díaz, J. (s/f) Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta I. Recuperado el 04/22/2011 de: <http://www.grade.org.pe/download/pubs/analisis-2.pdf>
- DIETZ, G. (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México D.F. & Universidad de Granada.
- ESCUADERO, M. (S/F) Diseño, desarrollo e innovación del *currículum*. España: Proyecto editorial Síntesis- educación.
- ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. (2011). Ley Nº 70 de la educación, Avelino Siñani y Elizardo Pérez. La Paz, U.P.S. Editorial S.R.L.
- (2011). Nueva Constitución Política del Estado. La Paz, U.P.S. Editorial S.R.L.
- ESTEBAN, M. (2010). “Los diez principios de la psicología histórico-cultural”. En *Fundamentos en humanidades*. Universidad Nacional de San Luís, Argentina. Año XI, Nº II. Texto obtenido el 20 de septiembre de 2011 de <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-22-45.pdf>
- FERNANDEZ, N. (2002) *La Educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: IESALC / UNESCO Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado el 04/05/2010 de <http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/0009>
- FREIRE, P. (2003) Pedagogía del oprimido. Bogotá, Colombia: Ed. Panamericana.
- GALINDO SOZA, M.; CRUZ ALANGUÍA, B.; PARDO VENEGAS, E. & BUENO SAAVEDRA, R. (2007). *Visiones aymaras sobre las autonomías: Aportes para la construcción del Estado nacional*. La Paz, Bolivia; Fundación del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- GARCÉS, F. (2009). *¿Colonialidad o interculturalidad?: Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Universidad Andina Simón Bolívar. La Paz, Bolivia: Editorial Plural.
- GOODENOUGH, WARD H. (1975). “Cultura, lenguaje y sociedad”. En *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. J. S. Kahn (comp.). Trad. J. L. Llobera. Editorial Anagrama, Barcelona, pp. 157-248.

- GOODSON, I. (2000). *El cambio en el currículum*. (Título original: *The changing curriculum*). Barcelona. Editorial Octaedro S.R.L.
- GOTTRET, G. *Interculturalidad en el aula*. PROEIB-Andes. Obtenido el 22 de mayo de 2010 de http://programa.proeibandes.org/maestria/lineas/interculturalidad_enel_aula.pdf
- GRUNBERG, J. (2002). *La modernización de la educación tecnológica y universitaria en Uruguay a comienzos del siglo XXI*. En Proyecto Agenda Uruguay, Educación para la sociedad del conocimiento. Aportes hacia una política de Estado, pp. 195-200. Montevideo: Trilce, CEE/1815, PNUD, CIIP-UPAZ. Obtenido el 15 de septiembre del 2010 http://www.ort.edu.uy/index.php?cookie_setted=true&id=AAAAANAAAF
- HARNECKER, M. (1984). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Obtenido el 12 de agosto de 2009 de <http://www.rebellion.org/docs/87917.pdf>
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México D.F., Mc. Graw Hill.
- HERSKOVITS, M. J. (1976). *El hombre y sus obras: La ciencia de la antropología cultural*. Trad. Mateo Hernández Barroso. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- HOYOS, E.; HOYOS, P. & CABAS, H. (2004). *Currículo y planeación educativa: Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- HURTADO, J. (1986). *El katarismo. Primer manifiesto de Tiahuanaco de 1973. Segundo manifiesto de Tiahuanaco de 1977*. La Paz. Editorial HISBOL.
- IBARRA, A. (2007) *Repensando los retos de la Universidad en México*. En Foro de Consulta para la planeación de la educación superior. *La Educación superior en México: Análisis y Perspectiva. Eje temático: La Educación Superior pertinente, actual y a futuro*. Recuperado el 12/26/2010 de: <http://www.docstoc.com/docs/49939558/Los-retos-de-la-Educaci%C3%83%C2%B3n-Superior-en-M%C3%83%C2%A9xico>
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO. (2011). “Compendio mundial de la educación 2010: Comparación de las estadísticas de educación en el mundo”. Quebec. Obtenido el 27 de mayo de 2012 de <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf>
- INSTITUTO INTERNACIONAL DE INTEGRACIÓN, CONVENIO ANDRÉS BELLO. (2008). *50 años de políticas educativas en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior*.

- Venezuela. Metrópolis. C.A. Obtenido el 10 de mayo de 2012 de www.radu.org.ar/Info/2%20IESALC.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2010). *Anuario estadístico* en CD-ROM. La Paz.
- LEMASSON, J. P. & CHIAPPE, M. (1999). *La investigación universitaria en América Latina*. Caracas, IESALC-UNESCO.
- LOMBARDI, J. (2003). *El imperativo académico*. University of Massachusetts, Amherst. Obtenido el 27 de mayo de 2009 de <http://jvlone.com/ImperativoAcademico.pdf>
- LOZADA, B. (2005). *La educación intercultural en Bolivia*. La Paz, Instituto de Estudios Bolivianos, Universidad Mayor de San Andrés.
- (2006). *Diseño curricular y desempeño docente*. En Cuadernos de Investigación, N° 11 del Instituto de Estudios Bolivianos. La Paz.
- MEDINA, J. (2000). *Dialogo de sordos: Occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*. La Paz, C.E.B.I.A.E.
- (2006a). *Diarquía: Nuevo paradigma, diálogo de civilizaciones y Asamblea Constituyente*. La Paz, Garza Azul.
- (2006 b). *¿Qué Bolivia es posible y deseable?: Repensar lo local desde lo global*. 2ª edición. La Paz, Garza Azul.
- (2006 c) *Suma qamaña: Por una convivencia postindustrial*. La Paz, Garza Azul.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2004). *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados*. La Paz, Dirección de Comunicación.
- (2006). “Boletín N° 15”. La Paz.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y MEDIO AMBIENTE (1996). *División político-administrativa de la República de Bolivia*. Secretaría Nacional de Planificación, Subsecretaría de Ordenamiento Territorial. La Paz.
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO. (2006). *Plan nacional de desarrollo*. Obtenido el 12 de mayo de 2011 de <http://www.ine.gob.bo/pdf/PND/00.pdf>
- MOACIR, G. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- MORALES, V., MEDINA, E., ÁLVAREZ, N. (2003) *La educación superior en Venezuela. Informe 2002 A IESALC – UNUESCO*, Caracas, Venezuela. Recuperado el 06/22/2012 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131594s.pdf>
- ODDONE, G., PERERA, M. (2004). *Educación superior en Uruguay: Descripción y financiamiento*. Recuperado el 11/12/2010 de: <http://chasqui.univalle.edu.co/pregrado/economia-paginaweb/documentos-prof/doc-prof-1sem-05/financiamiento-uruguay->

- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO ECDE
Obtenido el 16 de mayo de 2010 de <http://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>
- ORTIZ, J. *Los fundamentos del currículo*. Obtenido el 15 de mayo de 2010 de <http://www.pucpr.edu/facultad/ejaviles>
- PLAZA, P. & CARVAJAL, J. (1985). *Etnias y lenguas de Bolivia*. Instituto Andino de Artes Populares, Instituto Indigenista Interamericano, Instituto Nacional de Antropología., Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos e Instituto Boliviano de Cultura. La Paz, Offset Color Editorial.
- PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN ESTRATÉGICA EN BOLIVIA. (2007). “Educación superior en Bolivia”. En *Boletín del P.I.E.B.*, La Paz, N° 7. Año 4. Febrero.
“La interculturalidad: Aproximaciones, alcances y rupturas”. Obtenido el 14 de diciembre de 2009 de <http://www.pieb.org/campesinosenlauniversidad/contents/EA%20intercult.pdf>
- QUEREJAZU, R. (s/f) *Etnografía amazónica boliviana*. Obtenido el 22 de mayo de 2010 de http://www.icyt.umss.edu.bo/archivos/Querejazu_Lewis.pdf
- QUIROGA, M. (2009). *Figuras, rostros, máscaras: Las identidades en Bolivia*. La Paz, Fundación Unir Bolivia.
- RED INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CULTURALES. (2002). *Nuevas cuestiones: El concepto de interculturalidad y la creación de observatorios culturales*. Obtenido el 12 de febrero de 2010 de: http://www.incp-ripc.org/meetings/2002/newissues_s.shtml
- RESCALA, T.; CASTILLO, J. & SERRUDO, M. (2007). *Plan estratégico institucional de la Universidad Mayor de San Andrés: Gestión 2007-2011. Herramienta para la gestión universitaria con enfoque de transformación social*. La Paz, U.M.S.A.
- RIVAROLA, D. (2002). *Informe Nacional sobre educación superior en Paraguay*. Recuperado el 11/25/2009 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131667s.pdf>
- RODRÍGUEZ, R. (2009). “La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI”. Texto de la asignatura “Estado, sociedad, universidad” en la Maestría en Educación Superior y Psicopedagogía del C.E.P.I.E.S. La Paz, U.M.S.A.
- ROSAS, R. & SEBASTIÁN, C. (2004). *Piaget, Vygotsky y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires, AIQUE Editorial.
- SAHAKIAN, W. (1986). *Historia de la psicología*. México D.F. Editorial Trillas.
- SAMANAMUD, J. (2010). Interculturalidad, educación y descolonización. En *Interculturalidad y descolonización: Revista de investigación educativa*. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello. Vol. III, N° 1. De enero a abril. La Paz, pp. 67-80.

- SERRANO, R. "Guía de conocimiento sobre educación intercultural". Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África. Obtenido el 25 de noviembre de 2009 de:
<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento>
- SMELSER, N., & VAN METER, K. (1994). "Balance actual de la sociología". En *Revista internacional de ciencias sociales*, N° 139. Obtenido el 15 de enero de 2010 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000966/096687so.pdf>
- TINTAYA, P. (2003). *Utopías e interculturalidad*. La Paz, Instituto de Estudios Bolivianos.
- (2004). Educación intercultural. En *Estudios bolivianos: Educación e interculturalidad*, N° 11, La Paz. Instituto de Estudios Bolivianos, pp.139-80.
- (2008). *Educación intercultural: Apuntes para un currículo de desarrollo personal*. La Paz, Instituto de Estudios Bolivianos.
- TORO, A., MARCANO, L. (2007) *Calidad y educación superior venezolana*. En *Saberes compartidos*. N°1 octubre, noviembre, diciembre. Recuperado el 07/22/2010 de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/cdch/saberes/a1n1/art6.pdf>
- TOUCHARD, JEAN. (1988). *Historia de las ideas políticas*. Trad. J. Pradera. Madrid, España: Editorial Tecnos. Colección de Ciencias Sociales.
- TYLOR, E. B. (1995). La ciencia de la cultura. En *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. J. S. Kahn (comp.). Trad. J. L. Llobera. Barcelona, España: Anagrama
- UNIVERSIDAD INDÍGENA BOLIVIANA. (S/F) Folleto informativo.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN. "Programa de PROEIB-Andes". Obtenido el 20 de mayo de 2011 de <http://programa.proeibandes.org/>
- VASCONI, T. (1967). "Educación y cambio social". En Yopo B. (1971) *Educación y desarrollo cultural, económico, político y social*.(ed.). Obtenido el 12 de mayo de 2009 de <http://books.google.com.bo/>
- VIAÑA, J. (2010). "Reconceptualizando la interculturalidad". En *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello (ed.). La Paz, pp. 9-61.
- VICEMINISTERIO DE DESCOLONIZACIÓN. Información institucional obtenida el 25 de julio de 2009 de <http://www.sns.gob.bo/documentacion/normativas/Estructura>
- VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN PROFESIONAL. Información institucional obtenida el 25 de julio de 2009 de <http://ves.minedu.gob.bo/ves/index.php?ID=2>

- VICEMINISTERIO DE INTERCULTURALIDAD. Información institucional obtenida el 25 de julio de 2009 de <http://www.sns.gob.bo/documentacion/normativas/Estructura>
- VICEMINISTERIO DE MEDICINA TRADICIONAL E INTERCULTURALIDAD. Información institucional obtenida el 25 de julio de 2009 de <http://www.sns.gob.bo/index.php>
- VITERI DÍAZ, G. (2006) *Situación de la educación en el Ecuador*” En Observatorio de la Economía Latinoamericana N° 70. Recuperado el 10/04/2010 de: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2006/gvd.htm>
- VYGOTSKY, L. (1979). “Los diez principios de la psicología histórico-cultural”. En *Fundamentos en humanidades*, M. Esteban (ed.). En Universidad Nacional de San Luís, Argentina. Año XI, N° II, 2010. Obtenido el 20 de septiembre de 2011 de <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-22-45.pdf>
- WALSH, C. (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello (ed.). La Paz, pp. 75-96.
- WIEVIORKA, M. (2003). *La diferencia*. La Paz, Bolivia: Plural editores.
- YELON, S. & WEINSTEIN, G. (1997). *La psicología en el aula*. México D.F., Editorial Trillas.

ANEXO I
EJEMPLO DEL TRATAMIENTO DE UNA GRABACIÓN PARA SU ANÁLISIS
RESPECTIVO

ENTREVISTA No 1 Colegio de Auditores - Gerente del Colegio de Auditores
Grabación No. 29.

- Dentro de su campo que tipo de profesional necesita más nuestro país

- Bueno mi campo es específico, es Auditoría, ahora el país necesita de todo tipo de profesionales, ya sea abogado, ya sea doctores, economistas, administradores de empresas, bueno pero lastimosamente un poco estamos replegados, nos han replegado a los profesionales actuales, será la situación política la que que un país... crece gracias a los profesionales, ahora no se puede decir que es lo que se requiere nuestro país para que pueda solucionar sus problemas el país lo que necesita es de todos los profesionales y que en los cargos jerárquicos también estén los profesionales

- Qué características debería tener el auditor para enfrentar los nuevos retos que tiene el profesional no sólo a nivel nacional sino también a nivel internacional

- Lo primero que tiene que hacer es actualizar sus conocimientos porque la ciencia de la Auditoría es una ciencia exacta, requiere de actualización porque quedarse en la cibernética, la tecnología están a grandes pasos avanzando y nosotros muchas veces nos quedamos un poco relegados por ciertas situaciones, sin embargo es necesario que el profesional ...tenga que estar actualizado con las nuevas normas, con las nuevas disposiciones y más que todo a nivel internacional con los nuevos conocimientos que se están implementando

- Usted cree que el campo de la interculturalidad también tendría que estar reflejado en el profesional de auditoría

- Sí, creo que sí, es bien importante esa situación porque nosotros al margen de hacer auditoría también tenemos que conocer muchos campos, muchas áreas, entonces es necesario que nosotros nos adentremos en ... para prestarles el servicio para comprender ...de cada región, de cada necesidad inclusive los auditores somos capacitadores en algún momento hemos trabajado como consultores, ...organización de empresas, en administración de empresas, coordinador de proyectos, entonces nuestra área ...pero si eso si ...experiencia y cierta capacitación para esas áreas.

- Finalmente usted cree que una maestría en planificación de educación intercultural podría ayudar (a digamos) a crear nuevos planes, proyectos que serviría para ...

- Sí, creo que sí, que es importante, todo conocimiento, toda norma, toda disposición, todo lo que se refiere a enseñanza es bien importante el profesional tiene que conocer en qué consiste, en qué consiste, inclusive en que consiste el modus vivendis de las regiones entonces intercultural dice usted no? Es necesario conocer esa parte yo creo que es bien importante para nosotros porque hay un momento en que siempre se nos presenta una oportunidad para viajes rurales, ... como sea no para podernos adaptar, yo me acuerdo que cuando comencé a trabajar en un proyecto aquí en El Alto era bien difícil trabajar con gente de ahí, por qué, porque era, primero que la gente era desconfiada, segundo que la gente decía no, dudaba de uno, pero cuando uno gana la confianza de las personas creo que es bien importante ...para desarrollarse en el área en la que está trabajando, con más confianza, con más ayuda porque la gente de las regiones, trabajar con ellos es bien importante,... quieren crecer, quieren superarse y quieren ... y quieren ser alguien

| Colegios de profesionales | Tipo de profesional | Características | Interculturalidad | Maestría |
|--|---|--|---|--|
| Inf. 1 Grab. No. 29 Colegio de Auditores | Todos los profesionales, estamos relegados, el país necesita de profesionales también en los cargos jerárquicos | - Actualizar sus conocimientos, más que todo a nivel internacional | - Si, es necesario para poder prestar servicios a cualquier región, para comprenderlos, trabajamos con varias áreas | Sí, todo conocimiento, toda norma, disposición, todo lo referente a la enseñanza es muy importante y lo intercultural es muy importante porque siempre se presenta viajes al área rural y es importante ganarse su confianza, trabajar con gente de distintas regiones |



ANEXO II CUESTIONARIO

1. Profesión _____

2. Ocupación actual _____

3. Edad _____

Marque con una X

4. Sexo:

Masculino _____

Femenino _____

5. Grados obtenidos:

- | | | |
|--------------------------|---------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | a. Técnico Superior | _____ |
| <input type="checkbox"/> | b. Licenciatura | _____ |
| <input type="checkbox"/> | c. Diplomado | _____ |
| <input type="checkbox"/> | d. Especialidad | _____ |
| <input type="checkbox"/> | e. Maestría | _____ |
| <input type="checkbox"/> | f. Doctorado | _____ |

(Especifique en qué área al lado de la opción)

6. Qué entiende por:

a) Interculturalidad _____

b) Intraculturalidad _____

c) Pluriculturalidad _____

d) Multiculturalidad _____

e) Transculturalidad _____

7. Entre todas las culturas que Bolivia posee ¿cree usted que existe una interacción respetuosa y recíproca que responda a una verdadera comunicación?

- a. Si
- b. No
- c. A veces

¿Por qué? _____

8. ¿Qué cree que necesita Bolivia para poder tener una integración de sus diferentes culturas?

9. ¿Qué características considera que debería tener el profesional boliviano?

10. Según usted, las políticas para la educación intercultural en Bolivia son:

- a. Suficientes y adecuadas para las necesidades del país
- b. Insuficientes, pero adecuadas
- c. Insuficientes e inadecuadas
- d. No existen

¿Por qué? _____

11. ¿Cree que nuestro país necesita de mayor investigación en educación intercultural?

Si

No

¿Por qué? _____

12. En nuestro país, cuál es el área en que se encuentra mayor acercamiento a una interculturalidad positiva?

- a. Medicina
- b. Educación
- c. Ingeniería
- d. Agronomía
- e. Otros (especifique)

¿Por qué? _____

13. ¿Cree que una Maestría en Planificación de Educación Intercultural contribuiría a plantear soluciones para la realidad boliviana?

- a. Si
- b. Relativamente
- c. No

¿Por qué? _____

14. Si se crea una maestría de este tipo, ¿estaría interesado en cursarla?

- a. Si
- b. No

ANEXO III
REPRESENTANTES Y ESPECIALISTAS EN INTERCULTURALIDAD QUE FUERON
ENTREVISTADOS

Instituciones estatales

Viceministerio de Descolonización: Dr. Roberto Choque Canqui (Viceministro) – Idón Chivi Vargas (Director General de Administración Pública Plurinacional)
Viceministerio de Medicina Tradicional – Henry Herrera (Asesor General)

Organizaciones sociales

- Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) – Lázaro Tacojoo (Secretario General)
- Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu (CONAMAQ) – Florencio Mamani Elias (Amauta)
- Comité Nacional de la Persona con Discapacidad (CONALPEDIS) – Lic. Juan Carlos Avendaño Castro (Planificador)

Organizaciones educativas

- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) – Lic. Rosario Quintanilla Echalar
- Asociación Nacional de Universidades Privadas (ANUP) - R.P. Dr. Thelion Argeo Corona Cortés (Presidente)

Especialistas en temas de interculturalidad (Los nombres de los especialistas están presentados por orden alfabético, no por el orden de presentación en el documento).

- Mg. Blithz Lozada Pereira
- Dr. Esteban Ticona Alejo
- Dr. Fernando Garcés Velásquez
- Lic. Jiovanny Samanamud Ávila
- Dr. Jorge Miranda
- Mg. Jorge Viaña Uzieda
- Dr. Porfidio Tintaya Condori
- Dr. Xavier Albó

**ANEXO IV
MODELO DE CONVOCATORIAS Y COSTOS**



**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
CEPIES**

**CONVOCATORIA
MAESTRÍA EN PLANIFICACIÓN DE
EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Introducción

Objetivos

Requisitos para cursar el Programa de estudios:

Inscripciones

Inicio de clases

Duración

Horarios

Plan de Estudios

Costo de colegiatura del Curso y/o Programa:

El curso tiene un costo de (en dólares y/o bolivianos)

Valor de la Matrícula

Para Especialidad, Maestría y Doctorado es de Bs. 1.200. (por gestión académica)

Para Diplomado Bs. 400. (por Diplomado)

El valor de la matrícula no comprende el costo del Diplomado, Especialidad
Maestría y/o Doctorado

Deposito en Cuenta Bancaria No.

Título que se otorgara:

Plazos de entrega del Diploma:

Número de plazas disponibles:

Mayor información:

La Paz,dede 20....

**COORDINADOR
PROGRAMA DE POSTGRADO**

**DECANO
y/o DIRECTOR CARRERA**

**VICERRECTOR
SECRETARIO ACADEMICO**



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
CEPIES
CONVOCATORIA No.

Conforme a Resolución del H. Consejo Facultativo No. y de Consejo de Carrera No. y en cumplimiento al Reglamento de Postgrado de la UMSA, la Facultad deconvoca a todos los profesionales interesados al Concurso de Méritos y Exposición Oral sobre el Plan de Trabajo a profesionales en Áreas afines apara ocupar el cargo de:

COORDINADOR(A) DE LA MAESTRÍA EN PLANIFICACIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

(Carga Horaria Mínima de 80 Horas / Mes, equivalente a 4 horas diarias en oficinas)

DURACION DEL CONTRATO:

REQUISITOS PARA PARTICIPAR DE LA CONVOCATORIA:

- Certificado expedido por el Dpto. de Personal Docente que acredite su condición de docente titular de la UMSA.
- Curriculum Vitae con Datos Personales, Estudios realizados y Experiencia Docente y Profesional documentado
- Fotocopia legalizada de Título Académico y Título en Provisión Nacional o Certificado expedido por el Dpto. de Personal Docente de la UMSA.
- Fotocopia legalizada del (los) título(s) de postgrado obtenido(s) con nivel igual o superior al de Maestría o certificado expedido por el Dpto. de Personal Docente.
- Fotocopia legalizada de Diplomado en Educación Superior o Certificado expedido por el Dpto. de Personal Docente de la UMSA.
- Documento que acredite experiencia profesional no menor a dos años en Cargos relacionados al área de referencia con al menos dos designaciones con un mínimo de un año de ejercicio.
- Certificados o documentos que acrediten su actividad como docente (Conferencias, Cursos, Foros, Seminarios, Cursos, participación en congresos nacionales e internacionales, etc).
- Publicaciones del postulante (libros, ensayos, folletos, artículos en revistas, etc) en el área de referencia.
- Declaración jurada de compatibilidad horaria
- Adjuntar fotocopia simple de Cedula de Identidad
- Plan de trabajo correspondiente a las actividades a las que postula
- Certificado de Asesoría Jurídica de no tener antecedentes anti autonomistas, ni haber sido separado de la universidad por sentencia ejecutoriada o por estar comprendido en casos de inhabilitación normados por el H. Consejo Universitario.
- Solicitud escrita dirigida al Decano de la Facultad dentro del plazo establecido en la Convocatoria

INSTRUCCIONES PARA LOS POSTULANTES

Los interesados podrán remitir carta de solicitud indicando la referencia de la Convocatoria adjuntando Curriculum Vitae y la documentación respaldatoria, que debe presentarse en sobre cerrado indicando solo el número de referencia en el sobre y en la carta en la Secretaría del Decanato de la Facultad.....hasta horas 17 p.m.

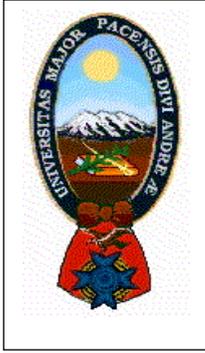
MAYOR INFORMACIÓN:

La Paz,dede 20.....

DIRECTOR DE CARRERA

DECANO DE LA FACULTAD

VICERRECTOR



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS CEPIES

CONVOCATORIA EXTERNA No..... PARA DOCENTES DEL PROGRAMA DE LA MAESTRIA EN EPLANIFICACIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Conforme a Resolución del H. Consejo Facultativo No..... y en cumplimiento al Reglamento de Postgrado de la UMSA la Facultad deconvoca a todos los profesionales interesados al Concurso de Méritos y Exámenes de Competencia para optar al ejercicio de la docencia en el primer semestre de la presente gestión bajo la modalidad de Contrato con recursos del mismo programa y en las siguientes asignaturas o módulos:

| | | |
|--------------------------|---------------------------|---------------|
| REF 001. MODULO 1: | Horas.....No. Plazas..... | Horario |
| REF 002. MODULO 2: | Horas.....No. Plazas..... | Horario..... |
| REF 003. MODULO 3: | Horas.....No. Plazas..... | Horario..... |

DURACIÓN DEL CONTRATO:

REQUISITOS PARA PARTICIPAR DE LA CONVOCATORIA:

- Curriculum Vitae documentado con Datos Personales, Estudios realizados y Experiencia Docente y Profesional.
- Fotocopia legalizada de Título Académico y Título en Provisión Nacional o certificado expedido por el Dpto de Personal Docente.
- Fotocopia legalizada del (los) título(s) de postgrado obtenido(s) con nivel igual o superior al del programa de postgrado que postula
- Fotocopia legalizada de Diplomado en Educación Superior o Certificado expedido por el Dpto. de Personal Docente.
- Publicaciones (libros , ensayos, folletos, artículos en revistas, etc)
- Certificados o documentos que acrediten la actividad profesional (Conferencias, Cursosillos, Foros, Seminarios, Cursos, participación en congresos nacionales e internacionales como disertante, etc.
- Acreditar otros conocimientos en
- Acreditar experiencia profesional no menor a dos años
- Declaración jurada de compatibilidad horaria, y de percepción económica según ley financiera
- Adjuntar fotocopia simple de Cedula de Identidad
- Plan de trabajo correspondiente a las actividades a las que postula
- Solicitud escrita dirigida al Decano de la Facultad dentro del plazo establecido en la Convocatoria

INSTRUCCIONES PARA LOS POSTULANTES

Los interesados podrán remitir carta de solicitud indicando la referencia de la asignatura o modulo a la que postulan, adjuntando Curriculum Vitae y la documentación respaldatoria, que debe presentarse en sobre cerrado indicando solo el número de referencia en el sobre y en la carta a la siguiente dirección:..... de la ciudad de La Paz a partir del día al díadel meshasta horas p.m.

Nota.- Los postulantes que no acrediten los requisitos mínimos exigidos para el cargo de docente de referencia, no será citado para presentarse en el Examen de competencia.

La Paz,dede 20....

COORDINADOR
PROGRAMA DE POSTGRADO

DECANO
y/o DIRECTOR CARRERA

VICERRECTOR
SECRETARIO ACADEMICO

ESTRUCTURA DE COSTOS
MAESTRÍA EN PLANIFICACIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

INGRESOS

| Rubro | Detalle | Presupuesto General en Bs. |
|---|--|----------------------------|
| Total Ingresos Projectados | | |
| | + Nº Alumnos Estimados: | |
| | + Precio Total Posgrado (Bs.) | 24.745,00 |
| Distribución de Ingresos Estimados | | |
| 15200 | Derechos - Total Matricula 30% | 0,00 |
| 12200 | Venta de Servicios - Total Colegiatura 70% | 0,00 |
| TOTAL INGRESOS | | 0,00 |

COSTOS DIRECTOS

| Partida | Detalle | Presupuesto General en Bs. |
|--|--|----------------------------|
| 22000 SERVICIOS DE TRANSPORTE Y SEGUROS | | |
| 22110 | Pasajes al Interior del País | 0,00 |
| 22210 | Viáticos por Viajes al interior del País | 0,00 |
| 22600 | Trasporte Personal | 0,00 |
| 25000 SERVICIOS PROFESIONALES Y COMERCIALES | | |
| 25210 | Estudios e Investigación por Producto | 0,00 |
| | Pago Coordinador Académico | 0,00 |
| | Pago Honorarios Docentes | 0,00 |
| 25300 | Comisiones y Gastos Bancarios | 0,00 |
| 25500 | Publicidad | 0,00 |
| 25600 | Imprenta - Servicios de Fotocopiadora | 0,00 |
| 80000 IMPUESTOS, REGALÍAS Y TASAS | | |
| 81300 | Impuesto al Valor Agregado Mercado Interno * | 0,00 |
| TOTAL COSTOS DIRECTOS | | 0,00 |

COSTOS INDIRECTOS

| Partida | Detalle | Presupuesto General en Bs. |
|--|---|----------------------------|
| 21000 SERVICIOS BÁSICOS | | |
| 21100 | Comunicaciones | 0,00 |
| 21200 | Energía Eléctrica | 0,00 |
| 21300 | Agua | 0,00 |
| 21400 | Servicios Telefónicos | 0,00 |
| 21600 | Servicios de Internet y Otros | 0,00 |
| 24000 INSTALACIÓN, MANTENIMIENTO Y REPARACIONES | | |
| 24110 | Mantenimiento y Reparación de Inmueble | 0,00 |
| 30000 MATERIALES Y SUMINISTROS | | |
| 31110 | Refrigerios y Gastos Administrativos | 0,00 |
| 32100 | Papel de Escritorio | 0,00 |
| 32200 | Productos de Artes Gráficas, Papel y Cartón | 0,00 |
| 32300 | Libros y Revistas - Revista Umbrales | 0,00 |
| 39100 | Material de Limpieza | 0,00 |
| 39500 | Útiles de Escritorio y Oficina | 0,00 |
| 39990 | Otros Materiales y Suministros | 0,00 |
| TOTAL COSTOS INDIRECTOS | | 0,00 |

RESERVA FINANCIERA PROYECTADA

| Partida | Detalle | Presupuesto General en Bs. |
|--|------------------------------------|----------------------------|
| 40000 ACTIVOS REALES | | |
| 43120 | Equipo de Computación | 0,00 |
| | Computadoras | 0,00 |
| | Impresoras | 0,00 |
| 99000 Provisiones para Gastos Corrientes y de Capital | | |
| 99200 | Provisiones para Gastos Corrientes | 0,00 |
| | *(SUPERÁVIT PROYECTADO) | |
| TOTAL RESERVA FINANCIERA PROYECTADA | | 0,00 |

TOTAL COSTOS DIRECTOS E INDIRECTOS 0,00