

30-08-2000

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Calificación:
Aprobado
con
Distinción



[Signature]
Lic. Esteban Oroz.
Jefe de Carrera C.E.

[Signature]
SUBIRATS
T. J. R.

TESIS DE GRADO

**“LA INTERCULTURALIDAD EN LA GESTIÓN
CURRICULAR DE AULA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS
DE LAS ZONAS CENTRAL Y NORTE DE LA CIUDAD DE
LA PAZ ”**

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN**



**POSTULANTE : Delfina Paco Coronel
PROFESOR GUÍA : Dr. José Subirats F.**

[Signature]
Zonia Betty Barón A
CPCE-006-BAZB
Tribunal

**LA PAZ - BOLIVIA
AGOSTO - 2000**

[Signature]
Lic. Marco Fernández
TRIBUNAL

AGRADECIMIENTO

Muy especial:

Al Dr. José Subirats por orientar el trabajo

*A la Lic. Roxana Chulver y Lic. Rouzema Zuazo del Equipo PME-CAB, por sus empeños con la amiga,
que permitieron recrear mis iniciales ideas en ámbito escolar.*

Al Dr. Javier Reyes por su aliento a culminar el trabajo

A todos los amigos por su apoyo y aliento

DEDICATORIA:

*A mi esposo M. Fidel Fernández (ausente), por su aliento infundido
para desarrollar el trabajo, a mis hijos Vladimir y Rodrigo por su
comprensión y apoyo*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Justificación práctica de la investigación	5
1.2 Planteamiento del problema	10
1.2.1 Formulación del problema	11
1.3 Objetivos de la investigación	11
1.3.1 Objetivo general	11
1.3.2 Objetivos específicos	12
1.4 Formulación de las hipótesis	13
1.4.1 Hipótesis general	13
1.4.2 Sub-hipótesis	13
1.5 Operacionalización de hipótesis	13
1.7.1 Hipótesis general	13
1.7.1 Sub-hipótesis	14
1.6 Definición conceptual	14
CAPÍTULO II	
MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	
2. Generalidades	16
2.1. Tipificación de la investigación	16
2.2 Diseño de investigación	18

2.3	Delimitación de la investigación	18
2.3.1	Criterios de selección de la población estudiada	19
2.3.2	Universo y tamaño de la muestra	19
2.9.4	Instrumentos utilizados en la investigación	19
2.9.4.1	Análisis de información documental	19
2.9.4.2	Técnicas	19
2.3.3	Limitaciones de la investigación	20

CAPITULO III

MARCO TEÓRICO

3.1	Aspectos Generales	21
3.1	Cultura.....	21
3.1.1	Características de la cultura.....	21
3.1.2	Diversidad cultural	21
3.1.2.	Multiculturalidad (diversidad)	22
3.1.2.1	Multiculturalidad en países desarrollados	23
3.1.2.2	Multiculturalidad en América Latina	
3.1.2.3	Multiculturalidad en Bolivia.....	
3.1.3	Actitudes en contexto multicultural	26
3.3.1	Actitudes a nivel general	27
3.3.2	Actitudes a nivel de países desarrollados	27
3.3.3	Actitudes a nivel Nacional	28
3.1.4	Interculturalidad	29
3.1.4.1.1	Visión educativa de la interculturalidad	29
3.1.4.1.2	Concepto de interculturalidad	30
3.1.4.1.3	Interculturalidad y antropología educativa relacional	30

3.2	Multiculturalidad en ámbito escolar	32
3.2.1	Multiculturalidad en ámbito escolar de países desarrollados.. ..	32
3.2.2	Multiculturalidad en ámbito escolar boliviano	34
3.2.3	Investigaciones en ámbito escolar relacionadas con las culturas nativa.	36
3.2.1.	Educación multicultural	39
3.2.2.1	Educación multicultural en países desarrollados	40
3.2.2.2	Educación multicultural en América Latina	41
3.2.2.3	Educación multicultural en Bolivia.	40
3.2.3 1.1	Resultados de algunas experiencias bolivianas multiculturales.	44
3.2.2.4	Modelos de educación multicultural	45
3.2.3	Educación intercultural.	46
3.2.3.1	Generalidades	48
3.2.3.2	Definición	48
3.2.3.1	Educación intercultural y valores	48
3.2.3.2	La educación intercultural en países desarrollados.	47
3.2.3.2.1	Educación intercultural y cambio escolar	49
3.2.3.2.2	Competencias del educador intercultural	50
3.2.3.3	La educación intercultural en Bolivia	51
3.2.3.3.1	La educación intercultural en la Reforma Educativa.	51
3.2.4	Formación docente y diversidad cultural.	52
3.2.4.1	Formación docente en multiculturalidad en países desarrollados.	55
3.2.4.1.1	Modelo básico de formación en educación multicultural	56
3.2.4.2	Formación docente en multiculturalidad en América Latina	57
3.2.4.3	Formación docente en multiculturalidad en Bolivia.	58
3.2.4.3.1	Formación docente en contexto de la Reforma Educativa.	60
3.3	Gestión curricular de aula	
3.3.1	Gestión	
3.3.2	Etapas de la gestión curricular	61

3.3.2.1	Planeamiento curricular	62.
3.3.2.1.1	Niveles del planeamiento curricular	62
3.3.2.2	Metodología del planeamiento curricular	63
3.3.2.3	Proceso de planeamiento del aprendizaje	64
3.3.2.2	Organización curricular	66
3.3.2.3	Ejecución del plan curricular	66
3.3.2.4	Evaluación curricular.	66
3.3.2.4.1	Instrumentos de la planificación	67
3.3.3	Modelos de diseño curricular y gestión de aula	67
3.3.3.1	Centrados en disciplinas.	68
3.3.3.2	Centrados en el paradigma conductual	68
3.3.3.1	Centrados en el paradigma cognitivo contextual	69
3.3.4	Gestión curricular a nivel nacional.	71
3.3.4.1	Fundamentos para la gestión curricular según la Reforma Educativa	72

CAPITULO VI

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1	Datos generales	80.
4.2	Verificación de hipótesis.	83

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.116

5. 1	Conclusiones	116
5.2	Recomendaciones	119

ANEXOS:

Anexo nº 1	Interculturalidad y Antropología Pedagógica Relacional
Anexo nº 2	Escuela Primarias de la zona Central y Norte
Anexo nº 3	Observaciones de Aula
Anexo nº4	Esquema: variable , indicador, ítems

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

A fines de la década setenta (80), la problemática intercultural llama la atención de los gobiernos de los países desarrollados a raíz del surgimiento de una renovada concepción democrática que intenta responder a la realidad multicultural, la que exige el reconocimiento de la diversidad unida al reconocimiento social de las múltiples culturas minoritarias que conviven en ámbito europeo. Es así, que la Comunidad Europea a través de sus Ministros se pronuncia con la recomendación R84, que plantea la inclusión de la interculturalidad dentro de los planes de estudio. Orientación que a partir de entonces se concreta en diferentes estrategias, como: formación de extranjeros, promoción de competencias bilingües, programas de educación contra la intolerancia (España: 1992) de las minoritarias de culturas diferentes a la autóctona.

En Bolivia, en la década de los ochenta (80) se empieza hablar de interculturalidad, una referencia de ello se encuentra en el programa de alfabetización desarrollado por el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular "Elizardo Pérez" (SENALEP), que por Decreto Supremo n° 19481, Art. 2, inciso i, estipula: "Determinar las modalidades técnico-pedagógicas a adoptarse en el desarrollo de los programas y las metodologías requeridas en función de las peculiaridades culturales y lingüísticas de los beneficiarios del programa".

Sin embargo, los programas que se desarrollaron con posterioridad a este Decreto quedaron dentro las modalidades de mantenimiento y revalorización cultural, sin lograr avanzar hacia una interrelación e interacción entre las diversas culturas en plano de igualdad con reconocimiento de las diferencias.

Es decir, los portadores de las culturas nativas continúan siendo atendidas en sus necesidades educativas dentro las posibilidades de los programas estatales y privadas, pero,

en marcadas en moldes de tolerancia, respecto e igualdad, sin lograr esclarecer que estos términos encierran en si mismas discriminaciones que se deben superar. La igualdad sin margen a la diferencia discrimina; la tolerancia y el respecto aíslan a las culturas nativas encerrándolas en si misma bajo el lema: te respeto, te tolero pero no te metas conmigo.

Por lo tanto, el reconocimiento y valoración de la cultura propia, de los otros y por los otros en un espacio de intercambio si bien es fundamental para plasmar la interculturalidad, todavía es una meta lejana.

En la década de los noventa, exactamente en 1993, en el contexto de la Reforma Educativa se vuelve a considerar el tema de la interculturalidad, en respuesta al planteamiento del Congreso Educativo de 1992, que en esta ocasión mereció respuesta positiva desde el ámbito estatal.

Sin embargo, a pesar de la importancia otorgada a la problemática intercultural, no existe claridad conceptual sobre ella, se la percibe desde diferentes ángulos: desde una visión tradicional se la identifica con danza, pintura, costumbres de los pueblos nativos y, desde una visión posmoderna se perfila como interacción e interrelación entre diferentes grupos culturales en plano horizontal, con respeto y consideración de sus diferencias.

El Estado mediante la Ley de Reforma Educativa (1565), norma que la educación boliviana sea intercultural en reconocimiento a las características multicultural y plurilingüe del país, como respuesta a planteamientos del sector educativo y a un largo proceso de luchas reivindicacionistas de los pueblos nativos.

Posteriormente, la Secretaria Nacional de Educación, a través de su instancia operativa Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (UNST-P) elabora los nuevos programas de estudios que constituyen el marco de referencia para el desarrollo de los aprendizajes de los niños bolivianos. Documento que en su marco conceptual define a la

interculturalidad como: elemento central del currículo con el propósito de replantear las relaciones educativas tradicionales creando condiciones para que en la práctica educativa tengan cabida la cultura y lengua de los pueblos originarios y abrir posibilidades para relaciones simétricas y democráticas en la institución escolar y desde allí proyectarla a toda la sociedad. Es decir, que cada acto de enseñanza y aprendizajes se convierta en espacio de convivencia, ayuda y democracia.

Es en este marco de la Reforma Educativa, que el presente trabajo de investigación intenta esclarecer el proceso de aplicación del principio intercultural en el aula. La complejidad del estudio en cuestión ha requerido aproximaciones a las disciplinas como: educación, antropología, sociología, psicología.

El objetivo buscado por el trabajo es. “ Describir la manera como el principio intercultural del currículo oficial de la Reforma es aplicado en la gestión curricular tradicional de aula de desarrollan los docentes de las Escuelas Primarias del Programa de Mejoramiento Educativo de las zonas Central y Noreste de la ciudad de la Paz”.

Para lograr su verificación en terreno, la investigación operacionaliza el principio intercultural del currículo oficial en los siguientes términos:

“Relaciones simétricas en contexto educativo multicultural de aula generada por docentes que reconocen las diferencias culturales, refuerzan la identidad cultural, incentivan la solidaridad y la sensibilidad hacia la diversidad”

El proceso de verificación del principio intercultural (variable independiente) toma en cuenta actitudes de los docentes, la planificación y la práctica educativa escolar para posteriormente arribar al análisis global del proceso de gestión curricular de aula, que comprende.

La estructuración del documento es del siguiente:

El primer capítulo, describe el planteamiento del problema contextualizando el tema en ámbito nacional, concretamente en el marco de la Reforma Educativa, resaltando las posibilidades de este principio como orientador de la convivencia en las sociedades multiculturales y en ámbito escolar multicultural en particular. Incluye además: formulación del problema, objetivos, hipótesis y operacionalización de las misma.

El segundo capítulo, presenta el marco metodológico de la investigación: de la investigación exploratoria descriptiva de diseño no experimental; con un universo conformado por 612 docentes de las Escuelas Primaria de las zonas Central y Norte, de los cuales se eligió una muestra de 61 docentes a quienes se aplicó una encuesta semiestructurada con preguntas relacionadas con la gestión curricular de aula..

El tercer capítulo, reseña el marco teórico donde se presenta una descripción general con relación al tema: aspectos generales y conceptualizaciones, luego hace una descripción analítica del multiculturalismo, educación multicultural, interculturalidad en ámbitos: general, latinoamericano boliviano.

El cuarto capítulo, presenta los resultados y el análisis de los mismo, desde el punto de vista descriptivo: presentación de datos en tablas simples, de contingencia, comparaciones, inferencias y conclusiones por cada variable, y conclusiones globales.

El quinto capítulo, presenta las conclusiones y recomendaciones a las que arribó la investigación.

Al final del trabajo, en la sección de anexos se incluye: bibliografía, esquema conceptual de interculturalidad, tabla resumen de las escuelas primarias, observaciones de aula, tabla resumen de variables, operacionalización de variables, dimensiones, indicadores e items.

CAPITULO I

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La interculturalidad, como componente esencial de las bases y fines de la educación boliviana, se constituye en uno de los orientadores de la práctica educativa actual. En ese entendido la Reforma Educativa asume a la interculturalidad como uno de sus elementos fundamentales de la currícula actual y el otorga la función de:

“ replantear las relaciones educativas, creando condiciones para que en la práctica pedagógica tengan cabida la cultura y la lengua de los pueblos originarios, (...) abrir posibilidades para relaciones más simétricas (...) en la institución escolar y desde allí proyectarla a la sociedad en su conjunto. Además, que se reconozca como un espacio para construir en la práctica una convivencia social que supere los prejuicios y favorezca las relaciones de comprensión mutua.”¹

En ese sentido, la interculturalidad se contrapone abiertamente a educación tradicional, cuya vigencia se basó en modelos ideológicos y pedagógicos discriminadores verticalistas en contra de los portadores de culturas nativas.

Según analistas y críticos el Estado carece de legitimidad en la sociedad, porque no se ajusta a normas y valores de la sociedad por lo cual alcanza legitimidad parcial, carece de capacidad integradora para controlar territorio y población, no integra lo étnico cultural, contrariamente excluye políticamente a los diversos grupos culturales, en coherencia con su visión homogeneizante de la sociedad. Situación que se en los siguientes modelos:

¹ Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa / UNST-P. -- La Paz : UNST-P, 1995. p. 7

• **Modelos ideológico- pedagógicos y culturas nativas**

a) Modelo de Estado Oligárquico Minero Feudal Emergente² (1825-1880), patrón de acumulación minero-latifundista basado en la explotación de la plata.

El modelo ideológico imperante es el liberal-colonial, que exalta valores hispánicos y desprecia lo nativo; explica el atraso del país por la presencia de indígenas y cholos. *El modelo pedagógico* subyacente se caracteriza por la valoración del castellano y marginación indígena del sistema escolar.

b) Modelo de Estado Oligárquico conservador (1884-1899), o patrón de acumulación minero-latifundista, que perdura hasta 1952.

El modelo ideológico tiene base en principios liberales, clericales y racistas. La clase dominante busca ex-vincular a los indígenas de las tierras de comunidad para explotarlos gratuitamente. *El modelo pedagógico* vigente se expresa en la libertad de enseñanza y Municipalización de ésta. No ven necesario educar a los indígenas.

c) El Modelo de Estado Oligárquico Rosquero o Minero Feudal³ (1900-1952), sustentado por grupos económicos que explotan la goma y el estaño.

El modelo ideológico basado en la pugna entre conservadores y liberales, estos últimos bajo las ideas positivistas ven el futuro de la humanidad en el progreso de la ciencia y tecnología. El Estado es excluyente con respecto a las mayorías, a través del Estatuto Electoral determina permitir el voto sólo a los que leen, escriben y poseen una renta anual de 200 Bs. *El modelo educativo* tiene base en el progresismo positivista; en la escuela única

² Centro de Investigación y Capacitación Sindical (CICS) / Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia. -- Cochabamba: CICS, 1991. pp. 9-16. -- (T.I)

³ Ibid., pp. 7-19. -- (T.II)

y democrática; en la obligatoriedad de la enseñanza primaria e inicio de la educación indígena.

d) Modelo de Estado del Nacionalismo Revolucionario⁴ (1952-1985), emerge luego de la crisis mundial de estaño (1929) y derrota boliviana en la Guerra del Chaco.

El modelo ideológico se expresa en el nacionalismo que exalta la nación-estado con base en la lógica de inclusión y exclusión; democracia participativa y prevendalista; voto universal a los 21 años; racismo mestizo; igualdad sin margen a la diferencia ni diversidad.

El modelo educativo caracterizado por su orientación mayoritaria; integracionista sin margen para diferencias culturales y lingüísticas; castellaniza para construir lo nacional destruyendo las identidades étnicas.

El período histórico de 1964 a 1985 presenta matices dentro del marco del Código de la Educación Boliviana, sin mayores variaciones con respecto a las mayorías minorizadas.

g) Modelo del Estado Neoliberal⁵ instaurado de 1985 adelante.

El modelo ideológico se sustenta en la economía de libre mercado contrario al nacionalismo revolucionario instaurado por el mismo Movimiento Nacionalista Revolucionario en 1952. *El modelo educativo* se caracteriza por tres rupturas respecto al Código de la Educación Boliviana (CEB): *frente a la homogeneización cultural se opta por el respeto a la diversidad étnica y cultural*; frente al pacto de reciprocidad magisterio-gobierno en la conducción de la educación se opta por una participación pluralista de la sociedad; frente a la gestión educativa estatal se opta por una gestión socio-estatal de la

⁴ Ibid., pp. 11-23

⁵ PIMENTEL C., Juan Carlos / Ejercicio, formación docente y la perspectiva de género. En: La reforma educativa y la problemática de género (memoria).-- La Paz : AIPE, 1994. pp.113-116.

educación. Los principios sustentadores de modelo son casi los mismos del CEB, la diferencia está en la incorporación de la interculturalidad, participación y coeducación.

De acuerdo a esta síntesis ideológica estatal y pedagógica vigentes desde comienzos de la República, la historia boliviana es una cadena de exclusiones y discriminaciones en contra de los portadores de culturas nativas, en un esfuerzo oficial por negar lo diverso.

Los estudios actuales proporciona la siguiente visión educativa de la interculturalidad

- Como opción política rechaza la educación tradicional homogeneizante, busca cambiar las relaciones entre sociedad, cultura y lengua en condiciones de equidad y construir una nueva ciudadanía basada en el reconocimiento de los otros.
- Como estrategia pedagógica es un medio para construir una pedagogía divergente.
- Como enfoque metodológico replantea la relación conocimiento, cultura y lengua y los considera como recursos para transformar la práctica educativa.

En síntesis la interculturalidad interpela la posición Estatal discriminadora en contra de las diversas culturas nativas existentes en el territorio nacional, buscando su integración plena a la vida democrática del país, redefine la práctica educativa tradicional incorporando en ésta, los conocimientos socioculturales de los alumnos como elementos de aprendizaje.

En esta perspectiva la reforma educativa⁶ desde la interculturalidad se propone responder:

- *Al 70% de indígenas* pobres en el país.
- *A la diversidad cultural, lingüística y geográfica* del país.

⁶ Indicadores básicos. En: Reforma Educativa: propuesta. — La Paz: Equipo Técnico de la Reforma Educativa (ETARE), 1993. pp. 3, 10 12.

- *A la heterogeneidad lingüístico-cultural*, con 40% de monolingües castellanohablantes y 60% bilingües que hablan además de un idioma nativo el castellano. Características no privativas del área rural, porque según el censo (1992) existe un aumento permanente de la migración campo-ciudad que origina asentamientos urbanos similares al área rural con idioma, cultura nativa, pobreza, *altas tasas de fracaso escolar y baja calidad educativa*.

Para cumplir con anterior plantea las siguientes políticas:

- Recuperación de la función principal del “Sistema Educativo” *el aprendizaje y enseñanza* y la adopción del enfoque de necesidades básicas de aprendizaje para definir fines, objetivos, contenidos, aprendizajes y evaluación.
- *Reconocimiento de la diversidad cultural del país y adopción del enfoque intercultural en todo el sistema educativo.*
- Creación de condiciones de acceso y permanencia de los educandos en la escuela.
- *Eliminación de programas y textos toda forma de discriminación promoviendo el cambio de mentalidad y actitudes en procura de construir una sociedad donde prevalezca el respeto, valoración de la diversidad y de las diferencias.*

1.1 Justificación práctica de la investigación

De acuerdo a lo expuesto, en las bases y fines de la Reforma Educativa se percibe el compromiso estatal por una educación intercultural, por lo tanto, el analizar y describir el proceso de su aplicación en la práctica escolar es pertinente a fin de explorar sus avances a cinco años de su postulación oficial a través de la Ley de Reforma Educativa.

Ampliando lo anterior, el presente trabajo pretende describir la manera como el principio “Intercultural” llega a concretarse en la práctica educativa, o por el contrario permanece en

el plano declarativo, tal como sucedió con postulados del Código de la Educación Boliviana (CEB), como el siguiente referido a los métodos activos y rol orientador del docente:

El cumplimiento de la tarea educativa primaria se hace por métodos que aseguren el más alto nivel del rendimiento del maestro, de aprendizaje del niño y de aprovechamiento de los recursos materiales y humanos de la escuela y de la comunidad entera. Proscribe los procedimientos pasivos y verbalistas, sustituyéndolos por métodos que hagan del niño un participante activo en el proceso de su formación, y del maestro un hábil guía en la enseñanza” (CEB: Cap. V, De la educación primaria, Art. 36).

1.2 Planteamiento del Problema

Por lo expuesto y considerando que la *educación boliviana*⁷ se sustenta

- En bases fundamentales que aluden a la interculturalidad como:

“Es intercultural bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos (...)”

“Es derecho y deber de todo boliviano porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones ni discriminaciones de etnia, cultura, religión, de condición social, genero...”

- En objetivos de la Educación Primaria, como:

*“Fomentar la ... identidad (...) el trabajo y la convivencia grupal; la solidaridad, la cooperación (...) la valoración de lo propio y el respeto a los demás; la sensibilidad frente a las diferencias y su aceptación, comprensión y valoración...”*⁸

⁷ Bolivia. Leyes y Decretos : leyes de la reforma educativa / SANCHEZ DE LOZADA, Gonzalo. -- La Paz : s.n., 1994. p. 4

- Y, siendo que la interculturalidad es considerada, como:

Elemento central del currículo para replantear la práctica pedagógica tradicional, para que en ella tengan cabida la cultura y lengua de los pueblos nativos, se posibiliten relaciones más simétricas de convivencia entre los diferentes grupos culturales.

El presente trabajo se interesa por indagar:

La manera como el principio de la interculturalidad es llevada a la práctica en las labores cotidianas del aula por los docentes de las escuelas primarias del sector Central y Noreste de la ciudad de La Paz.

1.2.1 Formulación del Problema

¿De qué manera, el principio de interculturalidad del currículo oficial de la de Reforma Educativa orienta la gestión curricular de aula de los docentes de las escuelas primarias fiscales del Programa de Mejoramiento Educativo, de las zonas Central y Noreste de la ciudad de La Paz?

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo General

Describir la manera cómo el principio intercultural del currículo oficial de la Reforma Educativa es aplicado en la gestión curricular de aula por los docentes de las Escuelas Primarias del Programa de Mejoramiento Educativo de las zonas Central y Noreste de la ciudad de la Paz.

⁸ Bolivia. Leyes y Decretos : decretos reglamentarios de la Ley de Reforma Educativa / Gaceta Oficial. -- La Paz : Gaceta Oficial, feb. 1995. p. 24

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Contextualizar la multiculturalidad e intercultural en contexto educativo general y nacional.
2. Describir aspectos inherentes al principio intercultural del currículo oficial de la Reforma
3. Reseñar las características de una gestión curricular basada en el postulado intercultural del currículo de la Reforma Educativa
4. Determinar la actitud del docentado frente al componente intercultural del currículo oficial de la Reforma Educativa.
5. Establecer la manera como los docentes desarrollan la planificación curricular de aula bajo el principio intercultural del currículo oficial de la Reforma Educativa.

1.4 Formulación de la hipótesis

1.4.1 Hipótesis general

El principio intercultural del currículo oficial de la Reforma Educativa replantea la gestión curricular de aula de los docentes de las “Escuelas Primarias” fiscales del Programa de Mejoramiento Educativo de las zonas Central y Noreste de la ciudad de La Paz .

1.4.2 Sub-hipótesis:

- a) El principio intercultural del currículo oficial influye en las actitudes de los docentes de las escuelas primarias de las zonas Central y Noreste de la ciudad de la Paz.
- b) El principio intercultural del currículo oficial integra las previsiones de la planificación (es) de aula de los docentes de las escuelas primarias de la zonas Central y Noreste de la ciudad de La Paz.

- c) El principio intercultural del currículo oficial organiza la práctica educativa de los docentes de las escuelas primarias de las zonas Central y Noreste de la ciudad de La Paz.

1.5 Operacionalización de Hipótesis

1.5.1 Hipótesis general

-Variable Independiente: —

El principio intercultural de currículo oficial

- Variable Dependiente —

gestión curricular de aula

1.5.2 Sub-hipótesis

1.5.2.1 Sub-hipótesis a:

a) Variable Independiente

El principio intercultural del currículo oficial

a.1) Variable Dependiente:

actitudes

1.5.2.2 Sub-hipótesis b:

b) Variable Independiente

El principio intercultural del currículo oficial

b.1) variable Dependiente

planificación curricular de aula

1.5.2.3 Sub-hipótesis c:**c) Variable Independiente**

El principio intercultural del currículo oficial

c.1) Variable Dependiente

práctica educativa

1.6 Definición Conceptual

- **Curriculum oficial** : diseño que selecciona y organiza las competencias (contenidos-habilidades; valores-actitudes) de las múltiples expresiones culturales existentes en el país y el mundo estimados adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones y, permitirles alcanzar desempeños adecuados para desenvolverse en su contexto sociocultural.
- **Docente**: persona que asiste y apoya el aprendizaje del niño, motivando e impulsando la dinámica del proceso aprendizaje y enseñanza.

- **Principio intercultural:** orientación del proceso de construcción de relaciones de igualdad entre individuos pertenecientes a diferentes estratos socioculturales en ámbitos educativos donde aún existe relaciones asimétricas, mediante la valoración positiva de las diferencias identidad cultural de alumno, aceptación de otras culturas por el alumno y aceptación de la cultura del alumno por los otros.
- **Escuela Primaria:** componente base del sistemas educativo boliviano, donde se brindan servicios educativos a niños y jóvenes desde los 5 a 7 años hasta los 11 a 14 años.
- **Gestión curricular:** proceso de aplicación de la norma curricular Oficial establecida por la Reforma Educativa en las prácticas educativas de la escuela y/o aula.
- **Planeamiento curricular:** organización coherente y sistemática de objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje (actividades) y evaluación educativas, que el educando debe desarrollar para alcanzar determinados desempeños que respondan a sus necesidades e intereses de aprendizaje en cada nivel, grado del Sistema Educativo.
- **Práctica educativa:** actividades de aprendizaje teórico-prácticas planificadas puestas en práctica.
- **Reforma Educativa:** proceso de transformación y cambio en el campo educativo.
- **.Actitud:** predisposición a reaccionar de una manera favorable o desfavorable respecto objetos, acciones, ideas.

CAPITULO II

CAPITULO II

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

2. Generalidades

Establecidos los lineamientos la investigación en la Capítulo I, en esta sección se presentan de manera practica y concreta en que tratará de responder a las interrogantes de la investigación.

De manera general, al ser la investigación un proceso formal, sistemático e intensivo de llevar adelante el análisis científico de cualquier problema presente en la realidad, mediante procedimientos de reflexión, sintético, analítico y crítico para descubrir nuevos hechos, datos relaciones o leyes. El presente trabajo en marcado en esos lineamientos presenta las siguientes características:

2.1 Tipificación de la investigación

Por el propósito que tiene esta investigación de explorar la forma como el principio de interculturalidad es aplicado en la gestión curricular de aula es descriptiva de tipo, exploratorio y de diseño no experimental.

- *Descriptiva*⁹ porque selecciona una serie de aspectos, los mide independientemente y describe lo investigado.
- *Exploratoria*¹⁰, por ser un primer acercamiento a la realidad y el primer trabajo sobre concreción de un principio educativo en la práctica educativa.

⁹ HERNANDEZ S., Roberto; FERNÁNDEZ C., Carlos ; BAPTISTA L., Pilar / Metodología de la investigación . -- Colombia : McGraw.Hill, 1996. p.60

- **Unidad de observación:** docentes de escuelas primarias

Por el planteamiento de la hipótesis general analiza y describe las variables:

- a) principio intercultural del currículo oficial
- b) gestión curricular de aula

Por el planteamiento de la primera sub-hipótesis analiza y describe las variables:

- a) principio intercultural del currículo oficial
- b) actitudes

Por el planteamiento de la segunda sub-hipótesis analiza y describe las variables:

- a) El principio intercultural del currículo oficial
- b) planificación curricular de aula

Por el planteamiento de la tercera sub-hipótesis analiza y describe las variables:

- a) El principio intercultural del currículo oficial
- b) práctica educativa

- **Investigación no experimental¹¹**, porque no se manipulan deliberadamente las variables independientes, tiene base en variables que ya ocurrieron en la realidad, es decir da un enfoque retrospectivo. Observa variables y relaciones en contexto natural.

¹⁰ LUQUE, Mónica G. / Capacitación de analistas : centros REDUC. -- Córdoba :Universidad Católica, 1990. p.77

¹¹ HERNANDEZ S., Roberto; FERNÁNDEZ C., Carlos; BAPTISTA L., Pilar / Metodología de la investigación . -- Colombia : McGraw.Hill, 1996. p. 204

2.2 Diseño de la investigación, es transeccional Descriptivo,¹² porque indaga la incidencia y valores en que se manifiestan las variables en un grupo de docentes y se da su descripción. Los datos son recolectados en un sólo momento y tiempo único y presentados en forma descriptiva.

- **Muestra no probabilística**, porque en la elección de los elementos no se ha empleado fórmulas de probabilidad ni procedimiento mecánico, sino causas relacionadas con la investigación, es decir, en criterios definidos.
- **Técnica del muestreo no probabilístico**, porque de una determinada población se han elegido elementos bajo criterios fijados.
- **Instrumento de la recolección de información:**

Se ha empleado la encuesta,¹³ para obtener información sistemática y ordenada de la población investigada a cerca de la variables objeto de la investigación. Contiene preguntas abiertas y cerradas. Las cerradas contienen categorías o alternativas de respuestas delimitadas a las que se debe circunscribirse el encuestado/a: son dicotómicas y de varias alternativas de respuesta; están precodificadas y redactadas con criterio de claridad.

2.3 Delimitación de la investigación

- **Temporal** : abril 1999 abril 2000
- **Espacial**: Ciudad de La Paz , zonas Central (Eje central: Plaza Murillo hasta final Montes), y Noreste (Calvario, Agua de la Vida, La Cruz, Villa Pabón). La Central concentra actividades comerciales, oficinas de la administración pública, y gran parte de

¹² Ibid., p. 213- 232

¹³ Ibid., p. 285-291

las escuelas y colegios, es una zona que aglutina una población estudiantil multicultural proveniente de las zonas urbano populares de la zonas Noreste y de otras.

- **Sujetos de la investigación:** Docentes del nivel primario (básico e intermedio)

2.3.1 Criterios de selección de la población estudiada

- Docentes en ejercicio en escuelas primarias fiscales.
- Docentes que pertenecen a escuelas ubicadas en la zonas Central y Noreste.
- Docentes que trabajan en escuelas primarias del Programa de Mejoramiento.

2.3.2 Universo y Tamaño de la Muestra: De un universo representado por 612 docentes que trabajan en 27 escuelas de la zona Central y zona Noreste de la ciudad de La Paz, en marcadas en el Programa de Mejoramiento de la Reforma Educativa, la muestra ha sido elegida por juicio (criterio) y está representada por el 10%, del universo, es decir por 61 docentes. Ver anexo nº 2 : Escuelas primarias de la zonas Central y Noreste.

2.3.3 Instrumentos utilizados en la Investigación

2.3.3.1 Análisis de información documental:

Se revisó bibliografía sobre el tema desde el punto de vista, político, socioeducativo y metodológico, además de experiencias externas y del país.

2.3.3.2 Técnicas

Se empleó la observación participante en escuelas del Programa de Transformación al inicio para comprender e identificar las características, etapas y procesos de la gestión curricular.

Posteriormente observaciones de aula para ampliar la visión de la información obtenida por las encuestas. Ver anexo n° 3: Observaciones de aula.

2.3.3.3 Encuesta

Se estructuró en base a la elaboración la matriz de variables, operacionalización de la variable, indicadores e ítems, lo que dio lugar a una estructura lógica para recoger información entre 61 docentes. La encuesta consta de dos variables, 30 indicadores y 40 ítems. Las preguntas están relacionadas con la labor cotidiana de gestión del currículo nacional (tronco común, Ciencias de la Vida, Ciencias Sociales), de manera de percibir la presencia de la interculturalidad desde la planificación, organización, ejecución y evaluación. Ver Anexo n° 4 : Encuesta. El análisis final contó con 59 encuestas.

2.4 Limitación de la investigación: Escuela cerradas por paro de labores de los docentes del sistema educativo fiscal. Poca predisposición de los Directores a que los docentes sean encuestados. Dificultad en la ubicación de los docentes. Negativa docente a ser encuestado. temor docente a ser evaluado. Poco interés por la interculturalidad por considerarla simplemente cultura en términos de folklore, danza.

CAPITULO III

CAPITULO III

MARCO TEÓRICO

3.1 Aspectos generales

Analizar la interculturalidad requiere previamente considerar cultura, diversidad y multiculturalidad

3.1.1 Cultura

La conceptualización de cultura ha pasado por diferentes visiones desde una asociación al folklore, conocimientos adquiridos en instancias educativas, hasta ser considerada como “un todo estructurado de la manera actuar, pensar y creer, que proporciona a los grupos respuestas a los problemas que presenta el entorno asegurando su cohesión (..), en una elaboración colectiva de permanente transformación”¹⁴. Ampliando lo anterior GARCÍA (1994: 9) sostiene que “los individuos de un grupo desarrollan competencias en varias culturas (...), es decir, diversidad de conocimientos, patrones de percepción, pensamiento y acción que permiten a cada individuo tener una visión particular de todo lo que le rodea, de la cultura a la que pertenece”¹⁵.

3.1.1.1 Características de la cultura

PLOGG Y BATES (1980)¹⁶ desde la antropología añaden que la cultura entre otras tiene

¹⁴ GARCIA C., F. Javier ; PULLIDE M., Rafael A. ; MONTES del Castillo, Ángel / La educación multicultural y el concepto de cultura / En : Revista Iberoamericana de Educación. -- Madrid : Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 1994. 237

¹⁵ Ibid., p. 239

¹⁶ Colectivo Amani / Educación intercultural : análisis y resolución de conflictos. -- Madrid : Popular, 1995. pp127-128

las siguientes características: se aprende y transmite por símbolos (lenguaje); da sentido a la realidad que se percibe, se la comparte diferencialmente porque cada persona la vive a su modo de acuerdo a su edad, clase social, etnia de origen y además es un medio de cambio.

3.1.1.2 La diversidad cultural

La diversidad cultural presente en el mundo y dentro de cada país, según la antropología¹⁷ se explica de la siguiente manera: Por el paso de fases idénticas de evolución donde unas se desarrollan más que otras (**evolucionismo clásico**). Por contactos entre las culturas donde se difunden y reciben pautas culturales en situación de igualdad (**difusionismo**). Por la evolución diferenciada de las culturas (**Particularismo histórico**). Por diferencias internas en la organización y adaptación al contexto (**funcionalismo**). Por divergencias en los patrones de desarrollo y adaptación (**evolucionismo multilineal**). Lo que muestra que en las diferencias culturales intervienen muchos factores: interacción social, organización, formas de adaptación a los medios, etc.

3. 1. 2 Multiculturalidad

La multiculturalidad es el “fenómeno que emerge cuando uno/a os/as se encuentra/n ante distintas culturas (multus = numeroso) y en cuyo encuentro se producen efectos espontáneos en los que no se interviene”¹⁸. Al respecto el COLECTIVO AMANI (1995:216)¹⁹ añade que la multiculturalidad es conflictiva por “incompatibilidad de metas a

¹⁷ Ibid., pp. 130-134

¹⁸ CAMILLERI, C / Les processus mis en oeuvre et les concepts pertinents dans le rencontre entre porteurs de cultures différentes/. En: La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens. Lorraine : CNDP/CRDP. 1993. pp.191-196

¹⁹ Colectivo Amani / Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos /. -- Madrid : Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de la Juventud, 1995. p 216

nivel intrapersonal, interpersonal o intergrupales”, que se origina en espacios donde confluyen personas con diferentes culturas, distinto poder y diferentes oportunidades de acceso a este, que no se conocen o conocen de modo estereotipado.

La multiculturalidad hace pensar en una sociedad mosaico por el aporte de las diversas culturas, pero cada una en su propio mundo. A pesar de esto, hablar de multiculturalidad representa un avance frente a la idea de un único modelo de civilización - imperante antes del siglo XIX- al que debían confluír las demás supervivencias de etapas anteriores (evolucionismo lineal clásico) por medio de la educación. El paso del paradigma evolucionista al funcionalista a inicios del siglo XIX, dio lugar al reconocimiento de la diversidad cultural, pero cada una en su ámbito particular, lo que se denomina relativismo cultural. El énfasis en la estabilidad y consenso como criterios de cultura originan modelos estáticos, donde todo contacto entre culturas se ve como medio de desintegración cultural. En el campo, educativo esa forma de leer la diversidad ha dado lugar a diseños educativos separados. Y ha servido para pregonar la tolerancia y la segregación indistintamente.

3.1.2.1 Multiculturalidad en países desarrollados

La multiculturalidad en países desarrollados alimentada por las migraciones (ya sea por la búsqueda de mejores condiciones de vida o por la mano de obra barata que beneficia al país receptor) ha dado lugar a que en determinados espacios se reúnan personas con diferentes culturas y en los cuales emerjan conflictos. Por ejemplo, en Francia en 1981, el 34% de la población extranjera estaba conformada por argelinos, marroquíes y tunecinos. En Argentina, según JULIANO, Dolores (1993: 80) viven actualmente 900.000 españoles mientras en España viven sólo 60.000, y advierte, que se produciría enormes problemas si se generalizara la política: “cada cual en su casa” que propugna la corriente antropológica del relativismo cultural.

3.1.2.2 Multiculturalidad en América Latina

En América Latina²⁰ la situación de las culturas autóctonas han tenido un desarrollo histórico contrario al de los países del primer mundo. La conquista del Siglo XVI, que se caracterizó por relaciones desiguales (violencia simbólica) donde unos (los conquistadores) tomaron todo e impusieron a los otros (nativos) su cultura. Bajo los supuestos: paganismo y salvajismo se condenó a más de 50 millones de indígenas y 400 pueblos con idiomas y culturas nativas a la invisibilidad, marginación y discriminación. Situación que no término, sino que por el contrario continuo en la Época Republicana, desde el instante mismo de la constitución de los nuevos Estados Latinoamericanos. Condición que es expresado por Mariategui, de la siguiente manera:

*“Soledad indígena por decisión propia, indiferencia política y exclusión por los forjadores de los Estados Nacionales”.*²¹

Y, que :

“ las repúblicas independientes se formaron sin y contra los llamados indios”.

Hoy en los albores del siglo XXI, los pueblos nativos de Latinoaomérica con 30 años de organización y lucha han avanzado en sus reivindicaciones y derechos. En México, Guatemala, Nicaragua, Colombia, Ecuador, Brasil, Bolivia y Perú han ganado presencia en la escena política: desmitificado las limitaciones del sueño de las clases dominantes de sociedades monoculturales; demostrado que los Estados son multinacionales, multilingües, reforzado y legitimado su derecho a la diferencia.

²⁰ AMODIO, Emanuele / Cultura Santiago: UNICEF, 1988. p. 109. -- (Materiales de apoyo a la formación de docente en educación intercultural bilingüe).

²¹ Parlamento y sufragio universal de 1826 / Presidencia y Directiva de la Honorable Cámara de Diputados . En: El legislador . -- La Paz: n° Presidencia y Directiva de la Honorable Cámara de Diputados 6, may. 1998. p.8

El multiculturalismo en América Latina es una realidad de hecho, al respecto la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)²² sostiene que México, Perú, Bolivia y Guatemala son países con mayor porcentaje de población indígena.. Ver cuadro n° 1.

Cuadro n° 1
Países Latinoamericanos con mayor población indígena

PAÍS	AÑO	POBLACIÓN
Bolivia	1976	2.641.700
Guatemala	1973	2.536.443
México	1990	5.282.347
Perú	1981	3.626.944

Cifras aproximadas por lo difícil de categorizar al indígena.

3.1.2.3 Multiculturalidad en Bolivia

En el contexto boliviano más de treinta pueblos comparten el territorio con diferentes formas de pensar, actuar, hablar. Realidad que no se la asume. Las culturas nativas existen, se desarrollan, e incluso van desapareciendo bajo la mirada indiferente del Estado y cultura dominante.

Según ALBO, Xavier (1995) en la región occidental de Bolivia prevalece la presencia de las culturas Aymará y Quechua; en la región oriental perviven aún culturas minoritarias como: Guarayu, Chiquitano, Movima, Chiman, Araona, Chacobo, Ayoreo entre otros más. Algunos como: Los Chiman-Zamuco, More, Iru Itu se encuentran aisladas y en peligro de extinción.

²² IRIARTE, Gregorio, P. / Análisis crítico de la realidad.-- Cochabamba : Centro de Apoyo a la Educación Popular (CAEP), 1996.p.118

Según IRIARTE, Gregorio (1996: 119) el panorama lingüístico a nivel nacional es el siguiente: de 6.420.792 habitantes, el 87.4% habla castellano; el 34.3% quechua; el 23.5% aymará; el 3.1% idiomas extranjeros; el 1% guaraní; y el 0.6 otros idiomas nativos.

La situación lingüística en la ciudad de La Paz²³ es el siguiente: De una población 715.900 habitantes 300.196 son monolingües hablantes. De estos hablan castellano 291.905; quechua 413; aymará 7.594; Guaraní 3; otro idioma nativo 10; extranjero 271. La población bilingüe está constituida por 251.296 habitantes. De estos, hablan castellano/quechua 36.720; castellano/aymará 214.021; aymará/quechua 226 y; castellano/guaraní 329.

La situación cultural y lingüística de acuerdo al análisis estadístico del censo de 1992, realizado por ALBO y citado por MARTÍNEZ, Juan Luis (1996: 30)²⁴ muestra: en "La Paz Metropolitana hay una diseminación muy extendida de la cultura e idioma Aymará en todos los barrios de la ciudad, a tal extremo que 'no hay ni un sólo barrio con menos del 10% de pobladores de habla Aymará y consiguiente bagaje cultural'. La distribución espacial de los portadores de la lengua y cultura Aymará está más concentrada en las laderas que conforman la periferia urbana o barrios urbano populares, a medida que se sube por estos barrios aumenta el número de hablantes y portadores de la cultura Aymará".

Característica cultural y lingüística ignorada por las políticas educativas establecidas en el país hasta 1993, que la actual Reforma Educativa la visibiliza, pero la precisa.

3.1.3 Actitudes en contextos multiculturales

A nivel general, las actitudes en contextos multiculturales cuando las culturas se contactan

²³ Atlas estadístico de municipios de Bolivia / COTESU ; Ine. --La Paz : COSUDE, 1999. p. 199

²⁴ MARTÍNEZ P., Juan Luis / Contribuciones sobre educación intercultural bilingüe en Bolivia: estado del arte. -- La Paz : CEBIAE, 1996. p. 30

son diversas, el COLECTIVO AMANI (1995:136-137)²⁵ cita las siguientes: La proximidad a las otras culturas bajo la visión de la propia cultura no permite comprenderlas (**etnocentrismo**). El reconocimiento y análisis de las culturas desde sus valores en condición de igualdad, pero sin relacionarse con otros da lugar al encierro de cada cultura en su propio mundo (**relativismo**). Actitud que encierra un racismo expresado en separación, desconocimiento de adaptaciones, mezclas entre culturas y valoración exagerada de la propia cultura. El respeto y análisis de las culturas desde sus patrones culturales e interrelación entre ellas en igualdad de condiciones, sin paternalismo, superioridad ni inferioridad bajo una visión crítica de la realidad abre posibilidades al intercambio cultural (**interculturalismo**).

3.1.3.1 Actitudes a nivel de países desarrollados

Ampliando la visión sobre las relaciones entre culturas en contexto multicultural, reseñamos el estudio realizado por BARY (1984) y citado por COLECTIVO AMANI (1995: 138) se basa en modelos de contacto, cruza dos variables: “conserva la identidad cultural y las costumbres” con “se busca y valora las relaciones positivas”; aplicado el contexto de países desarrollados con mayoría autóctona y minoría son inmigrantes de diferentes culturas, muestra: **Integración**, por la conservación de la identidad cultural, búsqueda y valoración de relaciones positivas con la otra cultura. Posibilidad de integración delicada porque pasa por la apertura de la sociedad autóctona. **Asimilación**, por la no conservación de la identidad cultural y búsqueda de relaciones positivas con la otra cultura, modelo común aceptado en EE.UU. y Francia por cuestiones de trabajo. **Separación**, por la conservación de la identidad cultural sin relacionarse con la otra cultura. **Marginación**, por la no conservación de la identidad cultural ni búsqueda de relaciones positivas con la otra cultura.

²⁵ Colectivo Amani / Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos /. -- Madrid : Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de la Juventud, 1995. pp. 134-137

3.13.2 Actitudes a nivel nacional

En el contexto boliviano el estudio de Bary con base en los análisis de ALBO, Xavier (1999: 7-14)²⁶ y el estudio *Descalificación cultural* de TALAVERA; María Luisa (1987), permiten la siguiente interpretación: **Integración**, en el contexto actual de valoración de las culturas la integración entre culturas con base en la identidad cultural, pasa por la pregunta ¿cuál identidad?, ¿la de la pre-colonia o la actual?. Creemos que la segunda. Respecto a la **integración**, los portadores de las culturas nativas tienen predisposición a interrelacionarse con los portadores de la cultura occidental de modo voluntario y obligado por razones de tipo administrativo, comercial, y social. Pero a eso se suma que a lo largo de la Colonia y República han sido obligados a ver al otro como superior y verse así mismos como inferiores, por tanto han internalizado la idea del otro superior, al que hay emular, copiar. Pero, sin margen a una integración (interrelación, interacción) plena, que como afirma Barry pasa por la apertura plena de los portadores de la cultura dominante, que en nuestro caso demuestran poca predisposición. **Asimilación**, se da con mayor probabilidad debido a la fragmentación y cambios sufridos en la identidad cultural de las poblaciones nativas y a las condiciones desfavorables en que aún se desenvuelven: discriminación, exclusión. El olvidar su identidad y asimilarse parece ser ventajoso para ellos porque así pueden evitar su devaluación como personas. Por ello no es raro observar a los portadores de las culturas nativas cambiar sus conductas, hábitos, lengua, apariencia para parecerse lo más posible a la minoría dominante. **Separación**, una parte de los portadores de la cultura nativa (minorías orientales en extinción del oriente del país) conservan su identidad cultural, pero evitan relacionarse con los portadores de a cultura citadina u occidental, por Ej. grupos minoritarios aislados del oriente. **Marginación**, no se tiene información de ningún caso.

²⁶ ALBÓ, Xavier / Interculturalidad en cuatro dimensiones. En: Yuyayninchik. -- La Paz : Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), nº 3, 1996. pp. 7-12

3.1.4 Interculturalidad

El siglo pasado y este siglo (XXI) se han caracterizado por la pugna de dos corrientes filosóficas en el contexto mundial, como ser: modernidad y postmodernidad. La primera, uniformiza y globaliza el saber en el marco del método, racionalidad universal ahistórica y única, por sobre la valorativa (intelectual-ética) olvidando al hombre (Heidegger). La segunda, plantea el carácter plural de la racionalidad, la multiplicidad de formas de lenguaje y creaciones culturales.

En este contexto mundial es que se empieza prestar atención a la interculturalidad, así "*La Declaración Mundial de Educación para Todos*", Jontiem (1990: 41-44; 155-165)). postula: "Que toda persona este en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, enriquecer su herencia cultural, promover la justicia social, afirmar su identidad y dignidad individual y colectiva".

3.1.4.1 Visión educativa de la interculturalidad

Según GARCÍA, PULLIDE Y MONTES, la visión educativa de la interculturalidad es la siguiente:

- **Como opción política.**- La interculturalidad es una alternativa frente al enfoque homogeneizante de la educación tradicional, busca transformar las relaciones entre sociedad, cultura y lengua en una perspectiva de equidad, pertinencia y relevancia curricular y, construir una ciudadanía basada en el reconocimiento de los otros y diferentes.

- **Como estrategia pedagógica.-** La interculturalidad es un recurso para construir una pedagogía diferente, “**divergente**” y significativa en sociedades plurilingües y multilingües.
- **Como enfoque metodológico.-** La interculturalidad replantea la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y la comunidad, y considera a los valores, saberes, conocimientos, lenguas, expresiones étnicas y culturas diferenciadas como recursos coadyuvantes de la transformación substancial de la práctica pedagógica.²⁷

3.1.4.2 Concepto de interculturalidad

Según CAMILLERI (1993:194)²⁸ la interculturalidad conforme al prefijo “inter” supone poner en relación los términos a los que se aplica. Por lo tanto, comprende todo intento de construir una articulación entre aquellos miembros para corregir los inconvenientes de su coexistencia y, si es posible hacerlos beneficiar de las ventajas que conlleva.

La interculturalidad en Bolivia, como elemento central del currículo “replantea las relaciones educativas creando condiciones para que en la práctica pedagógica tengan cabida la cultura y lengua de los pueblos originarios como también abrir posibilidades para relaciones más simétricas y democráticas en las instituciones escolares”.²⁹

3.4.3 Interculturalidad y Antropología Pedagógica Relacional

²⁷ GARCIA C. , F. Javier ; PULLIDE M., Rafael A. ; MONTES del Castillo, Ángel / La educación multicultural y el concepto de cultura /. En : Revista Iberoamericana de Educación. -- Madrid : Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 1994. p 57

²⁸ CAMILLERI, C / Les processus mis en oeuvre et les concepts pertinents dans le rencontre entre porteurs de cultures différentes/. En: La pluralité culturelle dans les systemes éducatifs européens. Loraine : CNDP/CRDP. 1993. pp. 194

²⁹ Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa / UNST-P. -- La Paz : UNST-P, 1995. p. 7

La interculturalidad para su concreción en determinado contexto requiere ser entendida en su complejidad, en ese entendido la construcción de un mapa conceptual a partir del análisis de las disciplinas con las que se relaciona como: educación, antropología, psicología y sociología contribuirá a aclarar sus interrelaciones y puntos de convergencia:

Antropología.- Derivada del griego anthrōpos = hombre y de logos = discurso: Estudia al hombre. Y comprende: antropología física, etnológica, paleontológica, cultural y pedagógica. El trabajo se ocupa por las dos últimas:

Antropología Cultural.- Estudia a determinados grupos culturales en estrecha relación con la psicología social, sociología y pedagogía.

Antropología Pedagógica³⁰ .- Estudia actitudes y comportamientos del hombre como totalidad. Son direcciones de esta antropología: la existencial que reduce al hombre al hecho (acción); la esencialista que ponen en evidencia al ser más allá de su apariencia o el valor independiente del hecho (esencia es el poder o deber ser del hombre, en relación con su ser)

y la relacional, que considera posible interpretar al hombre sólo si está en relación con el otro.

Antropología Pedagógica Relacional.- Las Antropologías de la existencia y de la esencia consideran al hombre como sujeto de conocimiento y acción respectivamente. El pensamiento moderno desde hace un siglo acepta la existencia de la “**Antropología Relacional**” en sentido de que el hombre se habla sólo a condición de que otro lo caracterice; más aún lo constituya. La relación a la que hace referencia esta antropología se refiere a tres modelos: El Yo diferente del otro. El Yo en el otro. El Yo con el otro. En los cuales el otro es causa o condición del yo.

³⁰ FLORES D' ARCAIS, Giuseppe / Diccionario de ciencias de la educación. -- Madrid : Pulinas, 1990. pp. 115-133

Complementando y ampliando lo anterior, según WILF (1999: 26-35) desarrollar la interculturalidad requiere precisiones³¹ como la aceptación de las diferencias culturales de los otros; visualización de puntos comunes y su desarrollo de los mismos evitando su eliminación y absorción. La aceptación recíproca de la diferencia como requisito; el conocimiento y aceptación del otro para la apertura a la cooperación, simpatía y comprensión. Este último para concretarse toma en consideración tres dimensiones: juicio de valor del otro; acercamiento al otro y; conocimiento del otro. Ver Anexo nº 1

3.2 Multiculturalidad en ámbito escolar

3.2.1 Generalidades

El develamiento de que no existen culturas puras, ni una única, sino una diversidad de culturas en la última década a llevado a un serie de controversias, como: no aceptar la diversidad cultural y menos tener apertura a una interrelación con la otras culturas en plano simétrico más que todo con aquellos a quienes se considera inferiores en las sociedades en general. Situación que incide en los sistema educativos de modo preocupante porque repercute en la autoestima de niños y jóvenes. El cambio de visión y actitud frente a las diferencias es una meta difícil y un proceso árido, que como un medio ve en la escuela esa posibilidad, pero su concreción además debe pasar por la apertura de autoridades, docentes, padres, y alumnos. De lo contrario se continuará con sistemas educativos enraizadas en visiones monoculturales, tendencias asimilaciones hacia culturas hegemónicas.

3.2.1.1 Multiculturalidad en ámbito escolar de países desarrollados

La multiculturalidad en los centros educativos del primer mundo es percibida y tratada de la siguiente forma:

³¹ Educación intercultural / WILF, Christoph. -- En: Educación República de Alemania: Institución de Cooperación, 1999.. pp. 26-35.

Según I. BLISS (1990: 144) citado por JORDÁN (1994) ³² los docentes del primer mundo no vislumbran ni cuestionan el carácter monocultural de la escuela ni de su rol. Contrariamente señalan que las diferencias culturales no afectan al curriculum y darles atención es crear problemas donde no existen.

En la misma dirección según BURSTEIN Y CABELLO (1989:10), citado por JORDÁN(1994)³³ señalan que los docentes esperan que los niños lleguen a la escuela con un conjunto de experiencias que faciliten el aprendizaje: cultura libresca, orientación académica estricta, exposición a modelos personales prestigiosos. No comprenden que para los niños culturalmente diferentes aprender a través de un curriculum ajeno a sus experiencias es fracasar en el aprendizaje.

Por otro lado, KOOT, W (1983:139), citado por JORDÁN (1994) ³⁴ hace notar que con el trato igualitario bajo el eslogan "*todos los alumnos son iguales*" los docentes tratan de eliminar las diferencias y evitan ser considerados discriminadores. Así mismo, según GRANT, A. y SLEETER (1989: 245-246) el trato igualitario justifica la visión docente de escuela modélica basado en el trato humanitario, pero, siguen viendo a los alumnos culturalmente diferentes como inferiores.

En España en un estudio sobre *actitudes ante lo multicultural* realizado por ORTEGA P. y RAMÍREZ (1991), citado por JORDÁN (1994), en base a encuestas aplicadas a estudiantes del magisterio se constata *predisposición negativa* de la mayoría a la promoción y defensa de las minorías y de sus respectivas identidades.³⁵

³² Ibid., pp.21-22

³³ Ibid., pp. 30; 31

³⁴ Ibid., p. 49

³⁵ Ibid.,39

ROSENTHAL Y JACOBSON³⁶ cita las siguientes *percepciones de los docentes* sobre los niños culturalmente diferentes: se forman una imagen del alumno apenas lo conocen, lo tipifican con negligencia, lo adornan con antivalores escolares y les niegan posibilidades de éxito.

El **trato docente** a los niños minoritarios de diferente cultura, GOOD y BROPHY (1991: 122-123)³⁷ lo resumen en dieciocho (18) modos, entre estos citan: poca atención e interacción con niños de poco rendimiento; entrega de curriculum pobre y elevada frecuencia de repetición de tareas, solución de problemas monótonos y poco creativos, excesiva crítica al menor error y mayor interacción con niños de la cultura mayoritaria.

3.2.1.2 Multiculturalidad en ámbito escolar boliviano

En Bolivia, la percepción de la multiculturalidad es limitada y sesgada, porque hasta antes de 1995 bajo el lema de universalidad del mestizaje se invisibilizó a las culturas nativas y se descalificó a quienes la portaban mediante la exclusión, marginación de las decisiones políticas y económicas, y sobre todo de una educación adecuada a sus necesidades.

En contexto escolar, a consecuencia de ese desconocimiento e invisibilidad de las culturas, el trato a los alumnos portadores de culturas nativas en instancias educativas se en marco en la idea de civilizarlos en la cultura citadina occidental, atentando de ese modos a su su identidad cultural, situación que se traduce entre otros aspectos en lo siguiente: la cortesía, por ejemplo según MIRACLE W, Andrew (1975: 23) en la cultura aymará tiene mucha importancia prueba de elló es que forma parte de la estructura del lenguaje y de las prácticas culturales de interacción social. Pero la escuela al desconocer esto, no se empeña en superar el trato vertical y discriminatorio que otorga a los niños portadores de la cultura

³⁶ Ibid., p. 54

³⁷ Ibid., p. 57

nativa. Las siguientes escenas en ámbito escolar registradas en diferentes períodos nos muestran algunos aspectos del trato al alumno portador de la cultura nativa:

Observación de aula n° 1 (observación propia, 1999)

Ma: Atiendan niños/as, voy a llamar lista: ¡Lima, Roberto!

Ao: ¡Presente!

Ma: ¡Pañuelo!

Ao: No, tingo

Ma: ¡No tingo! ¡No tingo! , Se dice: ¡Noo teengoo!

¡Vas a llamar a tu madre!, parece que no le interesas, te manda sucio, sin pañuelo...

Obs: La maestra se levanta y se acerca a niño, que al verla se pone de pie.

Ma: ¿Qué estas ocultando ahí? (la maestra zarandea al niño)

Ao: ¡Nada! me gorro es..

Obs: El niño guarda en su bolsillo su gorro

Ma: ¡Eso más! si les he dicho que no traigan gorro, en el curso deben estar sin gorro

Observación de aula n° 2 (TALAVERA, Luisa, 1987: 45 / clase de lenguaje)

Ma.: Erase el gato de Olguita

Mimoso, mimoso y juguetón

Aos: Erase el gato de Olgueta

Memoso, mimoso y juguetón

Obs: Los alumnos repiten en coro

Ma: ¿ Quién ha dicho memoso? ¿Quién ha dicho joguetón? ¡Yo he dicho juuguetóón!

Aos: Los niños se asustan

Esta manera de corregir el lenguaje de los alumnos/as portadores/as de la cultura nativa. Según TALAVERA incide en que el niño/a sienta miedo, inseguridad y se torne sumiso/a, callado/a. Además, la actitud docente trasmite la idea implícita: tú eres un aymará inferior.

Por otra parte, si bien algunos maestros se preocupan e interesan por rescatar la cultura e lengua de los niños, la mayoría la descalifica, veamos este ejemplo:

Observación de aula n° 3 (NOGALES:1988: 22 / clase de lenguaje)

Ma: ¡Haber niños atiendan! quiero que me den ejemplos con la sílaba compuesta CHU

Obs: los alumnos permanecen silenciosos, se miran entre ellos

Un niño levanta la mano

Ao: ¡Chumar!

Ma: ¡Noo! ¡eso no es castellanoooo!

Observación de aula n° 4 (1999 / clase de ciencias sociales)

Mo: ¡Niiiiñoos! ¡ Atiiieendaan!

Obs: los alumnos están inquietos, poco a poco van guardando silencio.

Mo: Saquen sus cuadernos, hoy voy a revisar la tarea del otro viernes, ustedes tenían que completar en su casa, ¿verdad?

Obs: Los alumnos van sacando sus cuadernos, mientras el profesor escribe en el pizarrón ejercicios de sumas.

Mo: ¡Mientras les reviso la tarea, vayan realizando esas sumas en su cuaderno!

Obs: El maestro anota en la pizarra ejercicios de sumas luego va recorriendo los asientos revisando los cuadernos, raya y arranca hojas de los cuadernos que están mal hechos.

Mo: ¡María, que pasa contigo!, ¿hasta cuando no vas hacer bien la tarea?

Obs: La niña se queda callada, con la cabeza agachada, no responde

Mo: Tiene problemas, no escribe bien, es de una escuela rural, habla con dificultad el castellano, he hecho llamar a su madre, no viene, parece que no tiene apoyo en su casa.

Mo: ¡Aangeel! , ¡cuándo no, tu siempre peleando!

Obs: El niño se acerca muy tranquilo

Ao/a: ¡Sonríe, profe. no he hecho nada!; ¡ El Pedro me ha molestado!

Obs: Por la apariencia es de clase media baja, el profesor lo trata con consideración y tolerancia.

Mo: ¡Aaah! ¡Ese es otro, no se que voy a ser con él! ¡Peedrooo veeen!

Obs: El alumno se acerca despacio, muestra nerviosismo

Ao: Profesor, el Angel me ha quitado mi soldadito y a rayoneado mi cuaderno, porque no quería mostrarle.

Mo: ¡Nada, nada!, me traes a tu madre, o mañana no entras a clase, peleas, no haces bien tu tarea. ¡Aaageeel!, devuelve soldadito.

Obs: Pedro es un niño con rasgos aymarás, como cualquier otro, pero recibe más reprimenda que Ángel que es el que ocasionó el conflicto. Pedro, entristecido, con la cabeza agachada se retira a su sitio. Ángel se acerca y arroja un pequeño soldado en el banco de Pedro.

En esta observación, vemos que el niño de condición humilde no recibe trato adecuado, por cuanto el docente aprovecha el conflicto para hacerle reproches de otro tipo que no venían al caso. El otro niño, es mejor tratado. Este último internaliza la idea que puede hacer cosas por las no va ser reprendido. El otro niño internaliza la idea que no puede defenderse frente a los otros, que por cualquier falta que cometa será sancionado con mayor represalia. La diferencia sociocultural sirve para discriminar a los menos favorecidos.

3.2.1.2.1 Investigaciones en contexto escolar relacionadas con las culturas

La postura excluyente del sistema educativo frente a la lengua y cultura nativas se ha traducido en el desconocimiento sistemático de la diversidad cultural en ámbito escolar, las investigaciones desarrolladas en la década 80, nos dan una aproximación a estas:

- **El niño aymará frente a la educación castellanizante / DORIA MEDINA, Teresa (1982)**, muestra que los niños aymarás que viven en los barrios urbano marginales de la ciudad de La Paz, tienen mayor comprensión y menos problemas en el aprendizaje si se

les presenta textos y operaciones matemáticas en lengua materna. Para ello parte de la premisa: “La educación bilingüe no puede plantearse en términos sólo lingüísticos, sino que es necesario considerarla con la cultura y articularla a la sociedad, por ser el ámbito de las relaciones entre individuos”. Aplica pruebas de comprensión lectora y de operaciones matemáticas. Los resultados mostraron que los niños aymarás comprenden mejor los textos y realizan mejor las operaciones matemáticas planteadas en aymará.

- *En conclusión la investigación muestra la poca relación entre sistema educativo y contexto sociocultural del alumno.*
- **La educación campesina : testimonio de un conflicto cultural / BARRERA, Susana (1985)**, estudio exploratorio ejecutado en Santiago de Huata en una escuela rural enraizada en la lógica urbana con niños/as del Ciclo Preescolar, muestra lo siguiente: La escuela transmite contenidos culturales urbanos en castellano, no considera ciclo ni laboreo agrícolas. Los padres tienen alta expectativa sobre la escuela, en ella vuelcan sus esperanzas de superación social a través de la castellanización, conocimiento de la cultura urbana e interrelación con los demás. Rechazan la educación bilingüe porque consideran que posterga sus aspiraciones. Los resultados detectados fueron: elevado nivel de repetición, bajo rendimiento porque el niño debe cooperar en labores agrícolas a sus padres, asistir a la escuela y aprender en lengua diferente a la suya. Vive en contexto multicultural conflictivo: debe usar dos lenguas: en la familia la lengua nativa y en la escuela el castellano. En su casa viven según moldes de su cultura tradicional y en la escuela debe aprender la cultura occidental o citadina.
- *En conclusión la investigación muestra poca relación entre sistema educativo y contexto sociocultural del alumnos. Falta de conocimiento y manejo del bilingüismo, en contexto sociocultural bi-cultural y bilingüe.*

- **Escolarización y descalificación cultural : un estudio con niños migrantes de la ciudad de El Alto / TALAVERA, María Luisa (1989)** investigación realizada con escolares de 1° al 3° grado del Ciclo Básico en contexto urbano popular de Villa Pacajes (ciudad de El Alto), muestra lo siguiente: La escuela transmite al niño aymará contenidos urbanos que buscan socializarlo en el nuevo contexto urbano, pero al ser desconocidos dificultan su aprendizaje. Los conocimientos socioculturales del niño (portador de la cultura aymará) son desconocidos por la escuela, si estos se manifiestan en ámbito áulico: lengua, vestimenta, costumbres, conocimientos son rechazados explícita o implícitamente haciéndoles ver que su cultura es inferior. La visión de los padres sobre la escuela es positiva porque les enseña a leer y escribir, adquirir conocimientos y sobrevivir en la urbe. Los resultados son: lecto-escritura sin comprensión; escritura sin separación de palabras; falta de manejo de lo singular y plural; falta de relación entre concepto y objeto; dificultades en las sumas, poca expresividad por miedo a hablar mal el castellano.
- *En conclusión la investigación reitera la poca relación entre sistema educativo y contexto sociocultural del alumnos; falta de conocimiento de la construcción sintáctica del aymará que puede ser causa de la escritura sin separación de palabras.*

3.2.2 Educación multicultural

Según GIBSON (1984), citado por GARCÍA C. F. Javier y otros (1997:243)³⁸ “La educación multicultural es un proceso por el cual una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas (...) de percepción, pensamiento, acción o varias culturas”. En el grupo doméstico y étnico, en los diferentes grupos de iguales, homogéneos y universalistas donde el niño y el joven puedan participar. En la cultura del aula y escuela sin considerar: sexo,

³⁸ GARCÍA C. , F. Javier ; PULLIDE M., Rafael A. ; MONTES del Castillo, Ángel / La educación multicultural y el concepto de cultura /. En : Revista Iberoamericana de Educación. -- Madrid : Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 1994. pp. 243

etnia, religión de los niños, sino el aprendizaje, conocimiento y valoración de la información en la construcción de su propia visión del mundo y de las culturas.

El concepto de educación multicultural no hace entrever interrelaciones entre las culturas, no va más allá de una formación en la diversidad, pero, se constituye en el punto de partida fundamental para dinamizar las interrelaciones entre las culturas, en ámbitos multiculturales: escuela, universidad, grupos culturales, generando integración basada en el reconocimiento de la diferencia.

3.2.2.1 Educación multicultural en países desarrollados

Los sistemas educativos europeos en educación multicultural han tenido el siguiente avance según Verne citado por PARÍS (1995: 97)³⁹. De una inicial escolarización en lengua y cultura mayoritaria (materna), han pasado a programas lingüísticos compensatorios (enseñanza de la lengua mayoritaria) para enfrentar el fracaso escolar de los alumnos minoritarios de diferente cultura; luego al aprendizaje en lengua materna; posteriormente han emprendido la **enseñanza de las culturas de origen de los niños minoritarios de diferente cultura basados en el respeto a la diferencia.**

Sin embargo, no se debe perder de vista que los propósitos de la educación multicultural en países desarrollados dirigida a los grupos minoritarios de diferente cultura, está inmersa en la idea que después de un tiempo estos retornen a sus países de origen, es decir evitar su permanencia definitiva en los países receptores.

³⁹ PARÍS, Francesc C / Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación /...- Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1995. p. 97

3.2.2.2 Educación multicultural en América Latina

En contexto Latinoamericano la educación multicultural se ha desarrollado con rasgos similares a los europeos, desde una educación en lengua materna en la pre-colonia, castellanización en la Colonia y República, hasta una revalorización lingüística y cultural actual a través de programas llevados adelante por instituciones privadas y oficiales. Estas últimas enmarcadas en educación multicultural porque no han logrado avanzar hacia la interrelación ni interacción entre las diferentes culturas, sólo han alcanzado conocimientos sobre la cultura propia y de otras. Las características y logros alcanzados en estas experiencias son:

- Uso de la lengua materna y segunda lengua en el proceso educativo en programas como: la Educación bilingüe (EB); Educación bilingüe Bicultural (EBB); Educación Bilingüe Intercultural (EBI). **Los logros en esta última son:**

- * Autoreconocimiento cultural y social, reconstrucción de la autoestima, autoconcepto y autoimagen positivos, por diseños tolerantes, democráticos y respetuosos de la cultura del alumno.

- * Mejor lecto-escritura, rendimiento en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y apropiación adecuada de la segunda lengua (castellano), por el desarrollo de competencias lingüísticas; resultados corroborados en Guatemala (1986), en Perú (1988) y Bolivia entre 1991 y 1995.

- * La diversidad enraiza al alumno en su entorno ecológico, sociocultural y lingüístico; propicia el análisis crítico, la contrastación entre lo propio y lo ajeno.

- * Integración del niño a la sociedad del centro a la periferia, por la percepción del otro.

3.2.2.3 Educación multicultural en Bolivia

En Bolivia, los avances en educación destinadas a los portadores de culturas nativas ha tenido similares procesos que en los países latinoamericanos europeos, de una educación en lengua materna en la precolonia, se paso a una educación castellanizante durante la Colonia y República y, de esta a una educación en lengua materna y castellano en condiciones de valoración cultural. Las experiencias educativas desarrolladas en esta última perspectiva se enmarcan también en la multiculturalidad porque no plantean la interrelación entre las culturas. Una muestra de este proceso⁴⁰ son las siguientes experiencias:

- En 1931, se institucionaliza la escuela ayllu Warisata basada en la cultura y lengua aymará (rompe con la idea civilizadora y castellanizante de la época), pero no logra su articulación con la sociedad oligárquica de ese entonces.

Avances en la tendencia civilizadora contraria a la diversidad:

- En 1956, se construye el discurso oficial integracionista, homogeneizador, monocultural y de castellanizadora desde el Estado y normado por el Código de la Educación Boliviana. Con base en la idea de una sociedad mestiza ficticia se desconoce a las diversas culturas e incide en su destrucción. Se inscriben en esta tendencia:
 1. Entre 1955 - 1985, las acciones educativas bilingües en lengua nativa y castellano desarrolladas por el Instituto Lingüístico de Verano en el Chaco, Oriente y Amazonía *con fines de aculturación* y evangelización de los pueblos originarios.

⁴⁰ Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) / Educación Intercultural Bilingüe. --la Paz . ETARE, 1995. pp. 16-17

2. Entre 1975 - 1980, las experiencias educativas bilingües, como: el Proyecto de Educación Rural (PER-1), dirigido a escolares quechuas de Cochabamba y el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA) destinado a escolares aymarás de La Paz. Ambos ejecutados por el Ministerio de Educación, buscan castellanizar y homogeneizar culturalmente a partir de la lengua originaria. A pesar de ello, logran mejores aprendizajes en lectura, escritura y resolución de operaciones aritméticas.

Avances dentro del multiculturalismo que reconoce la diversidad:

- En 1981, el Proyecto Texto Rural Bilingüe impulsado por la Comisión Episcopal de Educación con niños aymará hablantes del Ciclo Básico de La Paz, con fines de mantenimiento y revitalización de las lenguas originarias.
- En 1981, el Proyecto MASIS, en Chuquisaca produce junto a los niños, textos escolares bilingües (castellano-quechua), con fines de mantenimiento de la lengua materna y desarrollo del castellano a lo largo de la escolaridad de los educandos.
- En 1983, la “Educación Intercultural Bilingüe” es impulsada oficialmente por el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Elizardo Pérez” (SENALEP), respaldada por el Decreto Supremo N° 19481, Art. 2, inciso i que a la letra dice:

“Determinar las modalidades técnico-pedagógicas a adoptarse en el desarrollo de los programas y las metodologías requeridas en función de las peculiaridades culturales y etnolingüísticas de la población boliviana” (1983).⁴¹

⁴¹ Centro de Investigación y Capacitación Sindical (CICS / Estatutos Educativos y modelos pedagógicos en Bolivia .-- La Paz : CICS ; UNICEF, 1991. p. 350

En esta modalidad se inscriben y desarrollan las siguientes experiencias:

- En 1989, la experiencia de Educación Intercultural Bilingüe desarrollada por la Comisión Episcopal de Educación (CEE), para niños quechua hablantes de los departamentos de La Paz, Chuquisaca y Potosí, con fines de mantenimiento y revalorización.
- En 1990, la experiencia educativa denominada Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB-MEC), implementada en 114 escuelas de las regiones quechua, aymará y guaraní, culmina con la primera promoción en esta modalidad. Cuya finalidad es de mantenimiento, desarrollo y normalización.

El sucinto panorama, muestra que las experiencias educativas destinadas a los portadores de las culturas nativas se enmarcan en la tendencia revalorizadora, pero no han avanzado hacia la interrelación entre culturas en plano de equidad.

3.6.3.1 Resultados de algunas experiencias bolivianas en educación multicultural

Los resultados logrados en algunas experiencias anteriormente citadas y en marcadas a juicio nuestro en la multiculturalidad, según MARTÍNEZ P., Juan L.(1996: 94-97; 106-110; 112-116) son:

- En el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) implementado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) se logra: mejor rendimiento en castellano (lecto-escritura), matemáticas, ciencias naturales y, autovaloración personal por empleo de la lengua materna. Entre sus dificultades están: *poco avance en la parte cultural valorativa*; debilidad en la relación escuela comunidad e *insuficiente incorporación de*

contenidos y valores del contexto sociocultural del alumno. Los materiales usados fueron textos para cada lengua.

- En el Proyecto Educativo Rural I (PER-I) impulsado por Ministerio de Educación (MEC) y USAID de reforma curricular y preparación de material, los logros fueron: lecto-escritura comprensiva en idioma materno y segunda lengua; escritura tangible en quechua mediante el empleo de los métodos ecléctico, global y silábico; dominio aceptable de conceptos y procesos matemáticos en niños del 1° al 3° grado.
- En el Proyecto Texto Rural Bilingüe (P-TRB), de desarrollo de la identidad propia del niño aymará, impulsado por la Comisión Episcopal de Educación (CEE), Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y UNICEF, los logros son: el desarrollo de la lengua, revalorización de la cultura propia y aprendizaje de contenidos de ciencias naturales, sociales, técnicas agropecuarias. Entre las dificultades están: la falta de investigaciones básicas que sustenten el uso y desarrollo de las lenguas maternas; deficiente formación docente, falta de claridad en el empleo de los métodos de lecto-escritura. Los materiales empleados fueron guías y textos escolares.
- *En conclusión, en las experiencias se valora la cultura y lengua nativa y se alcanza mejor rendimiento en el aprendizaje en general, pero no se avanza en la interrelación entre los diferentes grupos culturales.*

3.2.24 Modelos de educación multicultural

GARCÍA C.; PULLIDO M. y MONTES del C. (1997: 225-230)⁴² presenta los siguientes

⁴² GARCÍA C. , F. Javier ; PULLIDE M., Rafael A. ; MONTES del Castillo, Ángel / La educación multicultural y el concepto de cultura. En : Revista Iberoamericana de Educación. -- Madrid : Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 1994. pp. 225-230

modelos de educación multicultural en marcados en contexto de países desarrollados:

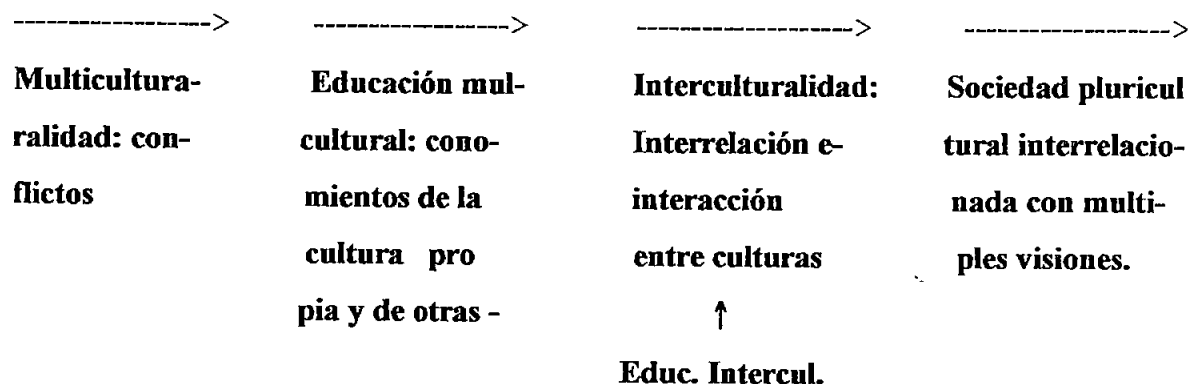
- **Educación para igualar: asimilación cultural.**- Iguala las oportunidades educativas de los alumnos culturalmente diferentes que tienen dificultades en el aprendizaje en escuelas sometidas a valores dominantes, compatibilizando la escuela y hogar mediante el cambio de la lengua y modos de crianza de los niños.
- **Entendimiento cultural: conocimiento de la diferencia.**- Forma en la valoración de las diferencias culturales y orienta el enriquecimiento cultural.
- **Pluralismo cultural.** - incentiva la diversidad cultural a través de la escuela.
- **Educación bicultural.**- Forma competencias en dos culturas: autóctona y culturas minoritarias.
- **Educación como transformación: reconstrucción social.**- Desarrolla niveles de conciencia en los estudiantes de culturas diferentes sobre sus padres, comunidad y condiciones socioeconómicas, para que adquieran una comprensión crítica de la realidad.

3.2.3 Educación intercultural

La educación intercultural surge como respuesta a los conflictos en sociedades multiculturales y sus postulados rompen con la educación denominada para indígenas o migrantes enraizada en sociedades donde aún impera la ideología ficticia de "Estado-Nación" basada en la idea de igualdad de cultura y lengua. Pero, si bien es un avance el visibilizar y aceptar la multiculturalidad, esta puede fracasar si se encierra a las culturas en sí mismas, -tal como postula el relativismo cultural- sino no se logra interrelacionarlas en un encuentro simétrico, donde cada una conserve su especificidad al mismo tiempo que se enriquece mutuamente por la interacción con las otras culturas.

En esta tarea los componentes de la sociedad multicultural son los llamados a trabajar para construir la sociedad plural. En esta construcción de la sociedad plural, el posible proceso para su logro puede ser el siguiente⁴³. Ver esquema n° 1

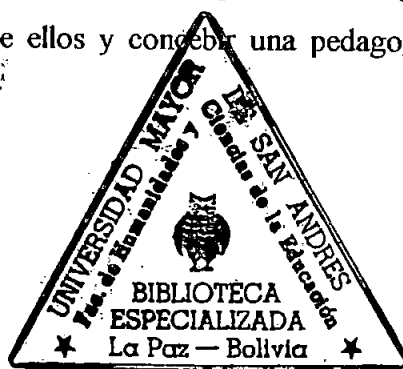
ESQUEMA N° 1
PROCESO HACIA UNA SOCIEDAD PLURAL INTERRELACIONADA



Para avanzar en este proceso es importante que la/s persona/s se reconozca/n en sus conocimientos, actitudes como miembro/s de un determinado grupo cultural, se relacione/n y desarrolle/n un juicio propio sobre valores, conocimientos en el marco de las interrelaciones con otras culturas, grupos sociales más cercanos, cuya interacción hará posible que la/s persona/s se autorreconozca/n y adquiera/n autonomía y conciencia que garantice su autodeterminación en los diferentes contextos socioculturales en el que se desenvuelve/an. Condiciones que las escuelas deben crear para desarrollar la interculturalidad

En esta perspectiva, de acuerdo con Vygotski (1962 -) los programas educativos para poblaciones vernáculo hablantes con resultados positivos o negativos ponen sobre el tapete la necesidad de repensar sobre ellos y concebir una pedagogía sensible a lo cotidiano y

⁴³ Elaboración propia



sociocultural que contribuya a que construyan sus aprendizajes. Empresa en la cual la educación intercultural juega un papel importante en la vinculación entre familia, comunidad y escuela; valoración del aprendizaje más que a la enseñanza, revaloración de los conocimientos de la cultura materna, su organización y transmisión. Por otro lado, las políticas de descentralización administrativa de las diferentes funciones Estatales, como “la gestión educativa” y la “participación ciudadana”, son mecanismos que facilitan la confrontación de la escuela con su entorno sociocultural para su cápsula cultural en que permanece; impulsándola a avanzar hacia procesos interculturales a través del reconocimiento de la diversidad cultural y eliminación de la concepción monocultural.

- **Concepto de educación intercultural**

“La pedagogía intercultural debe enraizar al niño en su propia cultura a fin de afirmar su personalidad como quechua, aymará, guaraní u otra cultura, permitir la apropiación selectiva y crítica de los elementos culturales de otras culturas, practicar la convivencia armónica con las otras culturas que asisten a la escuela”.⁴⁴

- **Educación intercultural y valores**

Según PARÍS, Francesc C (1995: 124-125), el desarrollo de valores es una condición para generar la interculturalidad o interrelaciones culturales. En ese sentido indica las siguientes orientaciones:

- El deseo de conocer y dialogar con otras culturas.

⁴⁴ APALA, Pedro / Para caminar en dos mundos diferentes : una aproximación a la interculturalidad. En: El Diario: magazine.-- La Paz, abril 26, 1998. p. 6-7

- La empatía como la forma de buscar la coherencia interna ante cualquier acto o manifestación de la otra cultura.
- El respeto a las personas por sobre sus ideas y actos.
- Eliminación de etnocentrismos: arrogancia cultural y prepotencia excluyente.
- Valoración de la persona por encima de su adscripción étnica.
- Objetividad en la gestión de conflictos multiculturales.

3.2.3.2 Educación intercultural en países desarrollados

En Europa desde la emergencia de la nueva concepción de democracia afines de la década 80, que incluye el derecho a la diferencia unido al reconocimiento social y legal de las culturas minoritarias debido a que el Consejo de Ministros de la Comunidad Económica Europea (CEE), en la recomendación (R84), *se pronuncia por incluir la dimensión intercultural en los planes de estudio.*⁴⁵ Al amparo de esta recomendación: Alemania impulsa planes de formación del profesorado bajo la denominación de pedagogía de extranjeros. Francia, da importancia los Centros de Formación e Información (CEFISEN) de apoyo a profesores que escolarizan a niños inmigrantes. España, lanza principios y elabora diseños curriculares, proyectos de compensación educativa y promoción de la competencia bilingüe en los maestros. Y entre 1992 y 1993 inician campañas de sensibilización denominada: "Democracia es igualdad", en la que se declaran el respeto a la diferencia como base de la solidaridad.

⁴⁵ JORDAN, J. Antonio / La escuela multicultural un reto para el profesorado.-- Barcelona : Paidós, 1994., pp. 99-100

De acuerdo a PARÍS, Francesc C (1995: 124-125)⁴⁶, la educación intercultural en países desarrollados se propone:

- Prever y organizar actuaciones frente a la diversidad.
- Mejorar las oportunidades educativas en el sistema formal para los alumnos minoritarios de culturas diferentes facilitando su acceso a información y destrezas.
- Animar a los grupos minoritarios de cultura diferente a enorgullecerse de su cultura.
- Atender la diversidad sociocultural del alumno ampliando con una visión más allá de lo bio-psicobiológico
- Educar a la mayoría (autóctona) en la comprensión, aceptación de las minorías diferentes y superación de sus prejuicios e intolerancia.
- Sensibilizar a la mayoría hacia la diversidad y concienciarlos en contra de la exclusión.

3.2.3.2.1 Educación intercultural y cambio escolar

ROS, Ana (1993: 8) citado por PARÍS, Francesc, C (1995: 126)⁴⁷, sostiene que dinamizar la educación intercultural en la escuela implica revisar el Proyecto Educativo de la Escuela con la finalidad de flexibilizar la organización de profesores y alumnos/as para lograr el respeto de los ritmos de aprendizaje, intereses y autoestima; coordinar con el profesorado para crear un ambiente de estabilidad y seguridad; reforzar el trabajo tutorial como medio de comunicación y gestión de conflictos; prestar atención a la cultura cotidiana como reenfoque del saber escolar y de las metodologías de aprendizaje; conectar teoría y práctica, revalorando a ésta última como la mejor forma de acceder al conocimiento, revisar materiales e identificar contenidos discriminatorios etnocéntricos, xenofóbicos o racistas; e insertar al centro en movimientos sociales del barrio e intercambio

⁴⁶ PARIS, Francesc C / Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación /...-- Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1995. pp. 124-125

⁴⁷ Ibid., pp. 126-127

3.2.3.2.2 Competencias del educador intercultural

El educador interculturalidad de acuerdo con PARÍS, Francesc C (1995:) debe desarrollar las siguientes competencias y valores. :

- Conocer y reconocer valores y cultura del otro.
- Manejar herramientas teórico-prácticas para drenar y resolver los conflictos.
- Respetar la intimidad étnica y cultural del alumno y sensibilizarse con la diversidad.
- Evitar el avasallamiento, la prepotencia, la arrogancia.
- Empatizar con las manifestaciones culturales del otro.
- Reforzar la autoestima del alumno.
- Valorizar la lengua materna del alumno.
- Confiar en el éxito del alumno de la minoría cultural como en las de cualquier otro miembro de la cultura dominante.
- Evitar percibir como misero, despreciable y marginal todo lo referido a las características del grupo cultural del alumno.

3.2.3.3 La educación interculturalidad en Bolivia ✓

3.2.3.3.1 Generalidades

Dado que la educación intercultural debe enraizar inicialmente al niño en su propia cultura para que luego practique la convivencia con otras culturas presentes en el aula. El desafío de la educación intercultural es compatibilizar diferentes visiones a partir de visibilización de

las diferentes culturas, en el caso que nos interesa entre la cultura occidental y las culturas andinas (aymará y quechua). Algunas diferencias se aprecian en el cuadro nº 2

Cuadro nº 2

DIFERENCIAS CULTURALES

CULTURA OCCIDENTAL	CULTURA ANDINA: AYMARÁ Y QUECHUA
<p>* <i>Sociedad consumista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Desarrollo y progreso ilimitado</i> - <i>Producción gran serie (grandes y pequeñas)</i> - <i>Relaciones sociales mercantilizadas</i> - <i>Separación hombre y naturaleza</i> - <i>La norma legal como mecanismo de regulación social</i> - <i>Centralidad racional en el pensamiento</i> - <i>Pensamiento lógico bivalente</i> - <i>Conocimiento científico-tecnológico socialmente válido</i> - <i>Futuro ideal buscado</i> 	<p>* <i>Sociedad solidaria</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Organización productiva social</i> - <i>Producción autosubsistencia</i> - <i>Relaciones sociales de cooperación y solidaridad</i> - <i>Vida en sintonía con el ritmo natural</i> - <i>Normas morales como mecanismos de regulación social</i> - <i>Centralidad racional y valorativa en el pensamiento</i> - <i>Pensamiento lógico trivalente</i> - <i>Validez de saberes prácticos</i> - <i>Futuro presente</i>

* Elaboración basada en MONTOYA, R. (1998: 161) y MONTES, Fernando(s.f: 79-80).

Los avances en “educación intercultural” en el país han sido incipientes debido a la poca claridad y reducción del concepto de cultura a lengua, danza, y el simple hecho emplear lengua materna o bailar una danza tradicional dio a entender que ya eramos interculturales. Situación que ha incidido en que no se llegue a comprender “la interculturalidad como el reconocimiento de la cultura propia y toma de conciencia de la existencia de otras”⁴⁸ para buscar una interacción con ellas. En consecuencia, los esfuerzos de educación intercultural bilingüe desplegados por instancias privadas y oficiales hasta antes de 1995, si bien han reforzado la valoración de las culturas, y conocimiento de otras, han quedado sólo en el ámbito de la educación multicultural, sin avanzar hacia la interculturalidad.

⁴⁸ GOTTRET, Gustavo / Interculturalidad y reforma educativa. En: Yuyayninchik. -- La Paz: PEIB-CEE, nº 3, 1996. p. 17.

Sin embargo, en el último quinquenio, el Estado boliviano ha reconocido a todas las culturas que habitan en el país, como fuentes de riqueza capaces de aportar al desarrollo del país con su tecnología y conocimientos de diverso tipos. Reconocimiento se ha plasmado en la nueva legislación (1995: 3), que modifica la Constitución Política del Estado, en el Título Preliminar de Disposiciones Generales, Art. 1, estipula:

“Bolivia libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos”

Complementa lo anterior, el Título Tercero del Régimen Agrario Campesino, art. 171, inciso I, que norma:

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

3.7. 4.1 La Educación Intercultural en la Reforma Educativa

La Ley de Reforma Educativa (24-7-94) reconoce la “inteculturalidad” como una de las bases fundamentales de la educación boliviana, mediante la declaración consignada en el Título I, Capítulo Único, Art. 14, que a la letra dice:

“La educación boliviana es intercultural y bilingüe, asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de tolerancia que promueve la unidad nacional en la diversidad”

Da orientaciones para el cambio en la gestión pedagógica curricular con la incorporación del enfoque intercultural y establece que:

“La interculturalidad no sólo provee a la educación boliviana un horizonte normativo que demanda relaciones sociales que reconozcan a las personas que poseen rasgos culturales diferentes como otros legítimos en la convivencia, sino que se reconoce también como un espacio para construir en la práctica una convivencia social que supere los prejuicios y favorezca las relaciones de comprensión mutua”⁴⁹

Lineamientos⁵⁰ generales para los programas de estudio:

- Los grandes articuladores de los programas son la interculturalidad y la participación popular. Los cuales responden: en el primer caso a la diversidad cultural, social y lingüística de la sociedad boliviana y; en el segundo a la heterogeneidad de las necesidades de aprendizaje que se manifiestan en ella.
- Los dos principios rectores del diseño Curricular de la Reforma Educativa permiten reconocer la diversidad del país y, de este modo buscan generar una concepción curricular flexible y abierta a la diversidad cultural y de una demanda social compleja con respecto al aprendizaje.

Y como elemento central del currículo propone:

“ replantear las relaciones educativas, creando condiciones para que en la práctica pedagógica tengan cabida la cultura y la lengua de los pueblos originarios, (...) abrir posibilidades para relaciones más simétricas (...) en la institución escolar y desde allí proyectarla a la sociedad en su conjunto. Además, que se reconoce como un espacio para construir en la práctica una convivencia social que supere los prejuicios y favorezca las relaciones de comprensión mutua”⁵¹

3.2.4 Formación de docente y diversidad cultural

⁴⁹ Secretaría Nacional de Educación.(SNE) / Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa /-- La Paz : UNST-P, 1995. p. 7

⁵⁰ Ibid. p. 4

⁵¹ Ibid. p. 7

La formación de recursos humanos para el trabajo con poblaciones de diferentes culturas con vistas a impulsar la interculturalidad es una empresa que aún está en una fase inicial a nivel general. Debido a que su concreción requiere el concurso de los diferentes grupos que conforman las sociedades.

3.2.4.1 Formación docente multicultural en países desarrollados

En los países desarrollados la formación docente en educación multicultural es escasa, esporádica y fragmentaria. En consecuencia los adelantos son más teóricos que prácticos, por la preparación puntual a profesores bilingües y de contacto directo con niños minoritarios de culturas diferentes. Las dificultades en la formación docente en multiculturalidad radican en procedimientos didácticos tradicionales, teóricos y abordaje inadecuado.

Entre los desafíos de la formación en educación multicultural están: el cambio de actitudes en los docentes. Al respecto C., Marcelo citado por JORDÁN, José Antonio (1994: 108) indica que se debe enfrentar al curriculum oculto que los docentes vehiculan; superar la formación centrada en la disciplina y no como una transversal a lo largo del currículo.

La formación docente en valores según GRANT, C.A. (1983) requiere mayor esfuerzo pedagógico porque implica cambiar los valores y actitudes de los docentes hacia alumnos de diferente cultura. Frente a ello, sugiere mayor actividad, implicación y participación del docente en la enseñanza cooperativa con docentes experimentados y acostumbrarlos a preguntarse: ¿qué enseño?; ¿porqué?; ¿a que tipo de sociedad sirvo?; ¿cuál es la función de la escuela?, con el fin de ayudarles a superar ideas y creencia educativas estrechas.

Por otra parte, G. GAY (1989: 18) citado por JORDÁN, José Antonio (1994: 110) señala que para lograr que el docente conozca y analice sus actitudes no es procedente la vía

cognitiva porque no se logra cambios, lo adecuado y eficaz es conducirlos a la autocomprobación de su práctica mediante observaciones, reflexiones, e inserción en centros prototípicos de educación multicultural. KANSANEN (1991) citado por JORDÁN (1994: 114), añade que *el desafío básico de la formación de los docentes multiculturales ayudarles a formar sus ideologías pedagógicas*, para que planifiquen y asuman responsabilidades de los resultados.

3.2.4.1.1 Modelo básico de formación docente en multiculturalidad

G. Gay (1986) citado por JORDÁN, José Antonio (1994: 116) reseña el siguiente modelo básico de formación docente en educación multicultural:

- **Competencia cognitiva acerca de la educación multicultural**, es decir claridad conceptual lingüística sobre: cultura, identidad cultural, etnicidad, biculturalismo/bilingüismo.
- **Conocimiento y compromiso con la filosofía de la educación multicultural**, como: el conocimiento de valores, creencias subyacentes en la educación multicultural; diferentes ideologías sobre el multiculturalismo y elaboración de una propia; desarrollo de actitudes abiertas y equilibradas relativas a la diversidad cultural; ejercicio del autoconocimiento; y conocimiento de los valores que animan la práctica de la educación multicultural.
- **Adecuado conocimiento de las culturas presentes en la práctica educativa**, y de otras culturas, como: valores centrales; modelos de socialización; estilos de aprendizaje; lengua; problemática sociolegal, economía, política social, con el fin de ir más allá del simple conocimiento que puede generar actitudes estereotipadas y llegar a empatizar con sus elementos esenciales.
- **Competencia pedagógica o estrategias**, como: observación y reflexión sobre el currículo; conocimiento de métodos para adaptar la enseñanza a las diferencias

culturales, diagnóstico de necesidades educativas de alumnos/as de cultura diferente, establecimiento de relaciones positivas con ellos y análisis crítico de los textos.

3.2.4.2 Formación en docente multicultural en América Latina

En América Latina, desde la constitución de los nuevos Estados se desarrolló una educación adecuada a las clases dominantes basada en la tradición europeo-criolla. Misiones extranjeras diseñaron modelos educativos etnocéntricos, religiosos, fundamentalistas e intolerantes que incidió en la aculturación (*violencia simbólica*) forzada de los pueblos portadores de culturas nativas (autóctonas). En esas condiciones la escuela Latinoamericana ignora los conocimientos y saberes propios de los alumnos, la educación para el alumno indígena implicó desaprendizaje forzado de su cultura y abandono de su lengua materna.

Los docentes formados en modelos extranjeros se convirtieron en agentes reproductores del sistema y aplicadores de planes y programas en las cuales su participación en general fue nula. La preparación de los docentes en el molde civilizatorio no les dotó de competencias para brindar atención diferenciada acorde a las características culturales de los alumnos, por el contrario se formaron concibiendo la diversidad como problema. Esa percepción se explica en el hecho de que la mayoría de los docentes al ser también portadores de las culturas nativas han vivido en carne propia dos veces la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo y sociedad, durante su escolaridad y en su formación en la Normal.

Los programas latinoamericanos como: Educación Bilingüe (EB), Educación Bilingüe Bicultural (EBB), Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB), para superar la falta de recursos humanos han optado por capacitar, en algunos casos a miembros de las mismas comunidades o han recurrido a profesionales con dominio de lenguas nativas.

En el caso concreto de la Educación Bilingüe Intercultural (EIB), LÓPEZ, Enrique (1995)⁵² indica que la formación inicial en la EIB desarrolla competencias académicas y sociales. El esquema incluye competencias relacionadas con la teoría, práctica y política. Entre las primeras están: transmisión y construcción de conocimientos en sociedades indígenas y proceso de comunicación en contexto diglósico. Entre las segundas, la investigación como ámbito permanente de aprendizaje y cambio, comprende: observación y análisis de procesos desde perspectivas diferentes. Entre las terceras la visión idiomática y cultural de las organizaciones indígenas.

- *En conclusión prevalece la formación cognoscitiva por sobre los valores actitudinales.*

3.2.4.3.1 Formación docente multicultural en Bolivia

En Bolivia la formación docente multicultural en sus inicios no se diferencia el proceso seguido en Latinoamérica, al no existir políticas educativas en favor de las diversas culturas la formación de recursos humanos ha sido insuficiente tal como muestran las normas de la Legislación Educativa Boliviana⁵³ hasta 1995.

- **En el período Liberal 1900-1920**, el Dr. Eliodoro Villazón por Decreto del 8 de abril de 1911, Art. 1º organiza la Escuela Normal de indígenas en La Paz para formar maestros indígenas en base al castellano.

⁵² LÓPEZ, Luis Enrique / No más danzas de ratones grises : sobre interculturalidad, democracia y educación.-- En: Yuyayninchik.-- La Paz : PEIB-CEE, nº 3, 1996. pp. 86-86.

⁵³ Centro de Investigación y Capacitación Sindical (CICS / Estatutos Educativos y modelos pedagógicos en Bolivia .-- La Paz : CICS ; UNICEF, 1991. p. 98;

En el período Republicano de 1920-1934, se planifica la organización de las Escuelas Normales de Indígenas (1931), con pedagogía popular, métodos activos para la educación de la raza autóctona.

- **En el período del socialismo militar (1936-1939)**, se amplía la educación indígenal, con la fundación de Normales Rurales basadas en la concepción de Warisata. Los maestros indígenas tienen la posibilidad de titularse como Maestros Superiores Indigenales.
- **El Nacionalismo Revolucionario (1955)**, en el código de la Educación Boliviana (CEB), Capítulo IX referente a la Educación Normal y de Mejoramiento Docente, Art. 92, establece: “ La preparación profesional del magisterio tiene (...) orientación sociopolítica acorde con los postulados de la nueva educación nacional..”
- *- Las normas del CEB plantean una formación docente acorde con los postulados ideológicos de Nacionalismo Revolucionario -como no podía ser de otra manera- para construir una nación homogénea a través de la castellanización, aculturación, socialización en la cultura occidental a través del sistema educativo, en el campo y ciudad.*
- **Pre-proyecto de la Reforma de la Legislación Educativa de 1987**, basado en el CEB, norma en el inciso c: “Inducir - al docente- al conocimiento de la cultura boliviana para contribuir a su revalorización (...), particularmente en el ámbito de las lenguas nativas, instrumentos fundamentales para la vigencia de las culturas originarias que identifican nuestra nacionalidad.
- *En este pre-proyecto se vislumbra un avance hacia el reconocimiento de la diversidad.*

- **Formación y Profesionalización docente según informe de la UNESCO y Banco Mundial**, las Normales no están formando el tipo de maestro que se necesita, existe desajuste entre oferta y demanda, por ello plantean evaluación del sistema de formación docente y su reestructuración
- En 1988, se inicia la formación de los primeros docentes bolivianos en la modalidad intercultural, en la Universidad del Altiplano (UNA) de Puno, por convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y UNICEF), financiado por esta última. La finalidad fue impulsar experimentalmente el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Por lapso de 5 años se formó a decenas de docentes que se incorporan al sistema educativo.

3.8.3.1 Formación docente multicultural y/o intercultural el contexto de reforma educativa:

Según SAHONERO, Mónica (1997:1-2; 9-10), la formación docente en el contexto de la Reforma Educativa integra la formación inicial (profesionalización) y la de servicio. La base es la reflexión, problematización del conocimiento y práctica docente. La formación se concreta en tres instancias: seminario, acompañamiento y taller. El primero se realiza dos o tres veces al año. El segundo se concretan en las observaciones de aula de asesores y directores. El tercero, tienen base en la reflexión sobre los insumos recogidos en las observaciones de aula.

En 1995, forman a 250 asesores en un programa que comprendía las áreas: Currículo, para socializar la propuesta de la Reforma. Investigación, para desarrollar competencias en observación y análisis de procesos áulicos, diagnóstico y proyectos educativos. Capacitación como reflexión sobre la práctica docente. *Interculturalidad como comprensión de la realidad pluriétnica y pluricultural de la sociedad boliviana y de los fenómenos*

concomitantes. Una formación complementaria trato sobre lengua, competencias transversales y evaluación . Un tercer curso dinamizó un programa base con dos áreas: un área de formación general con ejes temáticos sobre curriculum y pedagogía, interculturalidad y lenguas nativas, gestión y desarrollo educativo y capacitación docente. Un área de integración de saberes con ejes temáticos relacionados con diseño de proyectos de desarrollo educativo, de núcleo e institucional.

- *En conclusión prevalece una formación basada en lo cognitivo sin mención a los valores actitudinales como posibilitadores de la interculturalidad.*
- La interculturalidad no es considerada como eje transversal de los programas de formación de docentes.
- La formación docente no incluye formación en valores actitudinales

3.3 Gestión curricular de aula

3.3.1 Generalidades

Hablar de gestión trae a colación a la administración por ser sinónimos (SOROKIN, P.A.: 1982), el documento también dará ese tratamiento.

Ingrsando al tema: La administración coordina los elementos humanos y no humanos de un sistema intentando obtener su óptima productividad para alcanzar los objetivos propuestos.

En cambio, la gestión escolar según MATERI Y BAHLER (1997:33) organiza los distintos aspectos de la acción educativa: currícula, alumnos, docentes, edificio (aula), dotación , finanzas, relaciones con la comunidad, organización formal e investigación, en una unidad con bases en la política, propósitos educacionales, intereses y requerimientos de la comunidad, para concretarlos en la labor diaria del aula.

Para QUIROZ, RAFAEL (1992: 213- 224)⁵⁴ la gestión curricular es un proceso de mediación entre la norma curricular establecida y su aplicación en las prácticas escolares o de aula”.

Para la Secretaria Nacional de Educación (1996: Revista Jerhuata° 5), la gestión curricular es un proceso que permite vincular el currículo nacional con las necesidades educativas propias de cada comunidad. Es decir, concretar el curriculum nacional a nivel de escuela y aula compatibilizando lo nacional con lo local y requerimientos de la comunidad donde está inserta la escuela.

3.3.2 Etapas de la gestión curricular

La gestión (administración) ⁵⁵, como proceso comprende: planeamiento, dirección ejecutiva, control-evaluación y organización. **El Planeamiento** orienta las acciones a través de políticas, objetivos y empleo adecuado de recursos. *Es el instrumento ideal para orientar el cambio del sistema educativo, escuela o aula.* **La organización** con base en el análisis de las tareas y actividades del plan, organiza, equipos, divide y distribuye el trabajo entre el grupo y dispone los recursos. **La ejecución** dirige la realización de las tareas. **El control** supervisa y apoya el cumplimiento de las actividades del plan.

3.3.2.1 Planeamiento Curricular

Paso inicial de la gestión orienta las acciones educativas, mediante políticas, objetivos, modalidad de aprendizaje, procedimientos y recursos en las escuelas, en los diferentes niveles y en el aula.

⁵⁴ QUIROZ, Rafael / Gestión pedagógica del curriculum en la escuela secundaria.-- En gestión pedagógica de la escuela. Santiago : OREALC, 1992. pp. 213-224

⁵⁵ MATERI, Lilia EH, de ; BHALER, N. Ruth, / Administración escolar y planeamiento institucional -- 5a ed.-- Buenos Aires : El Ateneo, 1997. p. 34

- **Niveles de planeamiento curricular**

Según MATERÍ, Lilia E.H. de y BÄHLER, N.Ruth (1997: 35; 40) la planificación se desarrolla: *A nivel nacional*, de acuerdo a políticas estatales. A nivel regional de acuerdo a características de las regiones. *A nivel institucional* (escuela) estructura actitudes, procedimientos, contenidos a partir de niveles anteriores y necesidades potenciales de la comunidad en lo socioeconómico, sociocultural, tecnología y lengua. *A nivel curricular*, desarrolla las funciones intelectuales y valorativas, aprendizajes de conceptos, de actitudes, de procedimientos y competencias exigibles al nivel de desarrollo del alumno y de la comunidad. A nivel de aula, forma parte del planeamiento curricular de la escuela.

- **Metodología del planeamiento curricular**

El planeamiento curricular tiende a la mejora del proceso educativo de cualquier país mediante una política y concepción teórica elegidas. Por ello, el planeamiento curricular implica tomar decisiones sobre los elementos que intervienen en el proceso educativo y tratarlos adecuadamente. Son bases del planeamiento curricular: los principios generales que rigen la vida social de cada país, como ser las Constituciones Políticas conformados por valores, traducidos en leyes. De este magno documento se derivan las políticas que dan el marco legal al sector educativo que se concretan en lineamientos curriculares, planes y programas de estudio nacionales, que son los marcos de referencia para el desarrollo de procesos educativos.

En el plano operativo, en el planeamiento en la escuela o aula se debe considerar la teoría educativa explicitada en las políticas educativas y lineamientos curriculares. Luego, según ALVAREZ (1984: 55-56) el planificador o docente debe intentar responder a las siguientes preguntas: ¿para qué se realiza el aprendizaje y enseñanza?, ¿a quién va dirigida el aprendizaje y enseñanza?, ¿qué es lo que deben aprender los alumnos?, ¿cómo se va a realizar el proceso educativo? ¿con qué se va a realizar?, ¿cuáles son los resultados que se

pretende alcanzar? Las respuestas a estas interrogantes según EISNER Y VALLANCE (1974) varían según el enfoque curricular, en ese sentido:

- *El currículo como racionalismo académico* desarrolla el intelecto mediante un exagerado interés por la herencia cultural de la humanidad. Valora el “que” o contenidos.
- *El currículo como proceso cognitivo* centrado en los procesos de aprendizaje del hombre enfatiza el “como” o proceso.
- *El curriculum como restauración social* ve a la educación como agente de cambio social mediante el fomento de valores sociales en el individuo enfatiza el “para qué”.
- *El curriculum como realización personal o experiencia integradora* centrado en el alumno, en sus intereses, necesidades, inquietudes para el logro de su autorealización enfatiza el “qué”, el “cómo” y el “para qué”.

Proceso de la planificación del aprendizaje

El planeamiento del aprendizaje con base en COLS (1981), RAMÍREZ (1984), MATERI-BAHLER (1997) y PÉREZ-DÍEZ (1994) de modo sintético es el siguiente:

- a) **Diagnóstico inicial** del estado físico, socioemocional, socioeconómico, sociocultural, intelectual, necesidades e intereses del alumno y contexto.
- b) **Selección y determinación de objetivos**, de una asignatura, unidad de aprendizaje, tema o proyecto, con base en los objetivos educativos del currículo nacional y de la escuela, intereses de los alumnos/as y comunidad.

c) **Selección y organización de contenidos**, como ser: hechos, conceptos, principios con base en criterios de actualidad, validez, significación, importancia y contexto, pueden organizarse de modo lógico, psicológico o combinado ambos; articularse verticalmente para darles secuencia y continuidad e integrarse horizontalmente con otras áreas.

d) **Selección de estrategias**, o *experiencias de aprendizaje* (actividades físicas, intelectuales, afectivas y sociales), *métodos, técnicas y recursos* de acuerdo a objetivos, necesidades de aprendizaje, participación, modalidad de aprendizaje, comportamientos afectivos, cooperativos, solidarios y madurez del alumno. En ese entendido:

- Los Métodos didácticos que los docentes y alumno/as pueden emplear son : la investigación, deducción-inducción, lógico, psicológico, dogmático, heurístico, analítico, sintético, verbalístico, intuitivo entre otros.
- Las técnicas que docente/s alumno/s pueden emplear son: exposición, dictado, diálogo y discusión, debate, seminario, estudio, demostración e investigación.
- Los roles docentes, que pueden ser asumidos son: la creación de condiciones propicias para el aprendizaje libre de presiones punitivas; motivación y orientación del aprendizaje; organización de grupos de aprendizaje, fomento del pensar crítico, creativo y reflexivo; conocimiento de los intereses, necesidades e inquietudes de los alumnos, identificación de las diferencias y planificación de acuerdo a ellas; manifestación de respeto por el alumno.
- Los roles del alumno, que pueden ser asumidos son: la participación creativa en el aprendizaje, respeto a las otras personas y valoración crítica de sus contribuciones, iniciativa en la toma de decisiones adecuadas, comprensión , evaluación y aplicación del conocimiento más memorizarlo.
- Medios, su selección debe responder a las características de los alumnos, a los objetivos, competencias y a criterios de utilidad. Además de ser pertinentes, precisos y económicos. Entre estos están: los auditivos, sonoros, impresos, gráficos, imágenes que cumplen la función de mediación.

e) **Selección y organización de procedimientos e instrumentos de evaluación**, con base en los propósitos de la planificación se determinará que evaluar, alcance (integral o parcial), decisiones a tomarse, tipo y modalidad: formativa para recoger datos durante el proceso de aprendizaje, o sumativa para obtener información sobre los resultados finales.

3.3.2.2 Organización curricular

De acuerdo al nivel y modalidad que se efectúe el planeamiento en la escuela o aula, es posible organizar equipos de gestión. En el caso del planeamiento del aprendizaje de aula el equipo puede estar conformada por el docente, representante de los padres de familia, representante de los alumnos. Luego distribuir las responsabilidades relacionadas con la organización de las actividades de aprendizaje, organización de materiales didácticos, rincones de aprendizaje bibliotecas, actividades extraescolares, limpieza. Asignación de responsabilidades debe acompañarse con delegación de autoridad.

3.3.2.3 Ejecución del plan curricular

Comprende la socialización y precisión del plan con la participación de los alumnos y padres en caso de no haber sido participativa la planificación, implica: la puesta en práctica de la planificación, elaboración de planes de unidad de aprendizaje, clase, proyecto de aula. Desarrollar los procesos de aprendizaje. Orientar el aprendizaje. Motivar al aprendizaje. Guiar el aprendizaje. Orientar el trabajo de los grupos. Informar a los alumnos sobre sus avances. Facilitar el intercambio e interacción cultural.

3.3.2.4 Control -Evaluación

Comprende la evaluación inicial para la planificación del aprendizaje; en el proceso de aprendizaje para brindar apoyo oportuno; y al concluir una unidad de aprendizaje, una

clase, un proyecto o una gestión anual de aula para ajustar el plan o establecer resultados de la acción educativa.

3.2.2.5 Instrumentos de la planificación a nivel de aula

Entre los instrumentos que más se emplean para planificar a nivel de clase están:

- **Plan de unidad**

Basado en el plan escolar o de aula , organiza el proceso de la enseñanza y aprendizaje basado en un propósito, materia o problema de modo estructurado interrelacionado y significativo. Da secuencia lógica y psicológica a las actividades de aprendizaje acuerdo a intereses, necesidades del alumno integrando contenidos, actividades, procedimientos y recursos en torno al objetivo. Las etapas son similares a la planificación curricular.

- **Módulo**

Concebido como una unidad educativa independiente se programa para cumplir un conjunto de objetivos correspondientes a un contenido con ritmo propio. Comprende: propósito general, objetivos, diagnóstico, instrumentos para dar realidad al módulo, experiencias relacionadas, evaluación final, estimación del módulo.

- **Plan de clase**

Prevé objetivos, contenidos y recursos para una situación concreta de aprendizaje y enseñanza . Contiene elementos similares al plan de unidad, pero más específicos para ser desarrollados en una clase (45'). Consigna actividades para el docente y alumnos.

- **Proyecto educativo de aula**

Encauza el aprendizaje basado en necesidades, intereses y aspiraciones del alumno. Suscita interés presentando la realidad como algo problemático a resolver. Desarrolla el espíritu de iniciativa y empresa. Globaliza el conocimiento y fomenta el espíritu de colaboración y solidaridad. Es una unidad con un objetivo asequible y atractivo, que permite al/los alumno/s orientar, ordenar, dirigir su/s actividad/es, asumir la responsabilidad de su esfuerzo y éxito. La ejecución del proyecto puede ser planteada por el docente o alumno/s. En esto último, los alumnos determina el desarrollo del proyecto: objetivos, actividades, recursos, responsables, cronograman las actividades, el docente sólo suministra materiales, orientación y ayuda a solicitud. La evaluación resulta de la apreciación de lo realizado.

Muchos consideran al plan de unidades y proyecto de aula como similares por que aglutinan en torno aun tema, proyecto o problema actividades dirigidas a resolver el problema o a desarrollar el tema.

3.3.3 Modelos de diseños (planeamiento) curricular y gestión de un centro u aula

GIMENO (1981), citado por ROMAN P. Martiniano y DIEZ L., Eloisa (1994: 363)⁵⁶ señala que un diseño curricular aplicable a un "Centro Educativo y/o Aula" parte de una teoría educativa e implica opción por un modelo didáctico con objetivos, contenidos, metodología y evaluación, orientados a la consecución de los objetivos (capacidades, valores). Asimismo, ESCUDERO (1981:15), citado por ROMÁN P., Martiniano (1994: 365)⁵⁷ señala que los modelos didácticos son: mediadores entre la teoría la práctica, recursos que permiten el desarrollo del aprendizaje y enseñanza. ROMÁN y DIEZ (1994: 373-398), cita los siguientes modelos de diseño (planeamiento) curricular:

⁵⁶ ROMÁN P., Martiniano ; Díez López, Eloisa / Currículum y enseñanza : una didáctica centrada en procesos. -- Madrid : EOS, 1994. p. 363

⁵⁷ Ibid., p. 365

3.3.3.1 Centrados en disciplinas, similares a los programas académicos, la programación es la simple preparación de lecciones, el objetivo es facilitar su comprensión mediante la memorización. La didáctica es intuitiva. El modelo de profesor subyacente en este modelo es de explicador de contenidos.

3.3.3.2 Centrados en el paradigma conductual, tienen base en filosofías personalistas (de Tyler, Taba, Bloom, Mager) incluyen: diagnóstico de realidad, objetivos generales y específicos, contenidos, experiencias de aprendizaje (actividades) y evaluación. El aprendizaje es considerado en términos de conducta. Las actividades se orientan al aprendizaje de contenidos. La metodología es poco activa. El modelo de profesor subyacente es de explicador de lecciones. Los programas de estudio centrados en el paradigma conductual tienen la siguiente estructura, según Ralph Tyler:

PROGRAMAS DE CIENCIAS SOCIALES

UNIDAD Y: MEDIO GEOGRÁFICO Y LA COMUNIDAD PROVINCIAL

OBJETIVOS:

A la conclusión de la unidad, el educando estará en condiciones de:

- Localizar su comunidad provincial en el Mapa del Departamento
- Indicar los paisajes naturales y culturales de la Comunidad Provincial
- Señalar los puntos cardinales y orientar un plano
- Demostrar las habilidades para orientarse desde cualquier punto, localidad utilizando materiales
- Identificar los signos geográficos convencionales en un mapa de la provincia

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
DESARROLLADAS LAS ACTIVIDADES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EL EDUCANDO DEBE: - Señalar los cuatro puntos cardinales N. S. E. O. - Describir como está constituida la brújula y su lectura. - Utilizar con propiedad los instrumentos y medios de orientación..	1. LA ORIENTACIÓN	- Observar el recorrido del sol, fuera del aula, e interrogar: - ¿Por dónde sale el sol? - ¿Dónde está el sol a medio día? - Indicar que el lugar por donde sale el sol se llama Este, y por donde se oculta Oeste...	VERIFICAR SI: - Señalan los cuatro puntos cardinales: N.S.E.O - Describen cómo está construida la brújula y su lectura

3.3.3.3 Centrados en el paradigma cognitivo-contextual, intentan redescubrir procesos de aprendizaje de los alumnos tienen dos orientaciones. Una centrada en procesos de aprendizaje del alumno (constructivismo, aprendizaje significativo, zona de desarrollo potencial, aprendizaje por descubrimiento, desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes). Y en las formas didácticas del profesor (mediador y cooperador).

Este modelo busca que el alumno viva como persona y ciudadano capaz. Una unidad didáctica en este modelo consigna: objetivos generales (en términos de capacidades-valores), objetivos terminales (qué, cómo y para qué), marco conceptual (epítome), contenidos significativos -arquitectura del conocimiento- como: redes y mapas conceptuales; tareas-actividades: desarrollo metodológico y evaluación formativo-sumativa: de contenidos y métodos (procedimientos). Un ejemplo de programación Nivel Primario Primer Ciclo.

A.- PROGRAMACIÓN LARGA

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL, 2 ° CURSO

A.1 EVALUACIÓN INICIAL

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS-ESTRATEGIAS
-El cuerpo humano: .Partes que lo componen .Funciones -Cuidado del mismo -Los animales: .Clasificación .Medio donde viven y bienes que dan -La ciudad .Ciudad Vs. pueblo .Conocimientos de calles, servicios	-Sitúa las partes del cuerpo en si mismo y en los compañeros, potenciando la convivencia. -Clasifica a los animales en dos grupos. salvajes y domésticos, por medio de murales, diapositivas, videos fomentando el respeto a los mismos. -Colabora con el cuidado de su entorno por medio de campañas -localiza las calles más representativas de la ciudad donde se vive, tomando referencias, por la observación indirecta de las mismas, apreciando y cuidando sus elementos básicos -Explica las formas de vida de los animales del entorno, inven-
CAPACIDADES-DESTREZAS	(OBJETIVOS) VALORES- ACTITUDES
-Orientación espacial: .Situarse, Buscar referencias, Localizar -Observar: .Explorar Manipular Clasificar. -Participar .Escuchar, Colaborar	-Convivencia .Participar, Compartir, Ayudar, Colaborar -Creatividad .Imaginar, Inventar, Modelar -Amor a la naturaleza .Observar, Respetar

Cada una de las unidades temáticas se acompañan de mapa conceptuales y son programadas del mismo modo.

RED CONCEPTUAL DE ÁREA
EL HOMBRE Y SU ENTORNO

HOMBRE (cuerpo)	ANIMALES	CIUDAD
-Partes del cuerpo	-Clasificación	-Diferencias entre ciudad y pueblo
-Funciones	-Medio donde viven	-Conocimiento de sus calles
-Cuidado del mismo	-Bienes que proporcionan	-Servicios públicos

Tomado de ROMÁN Y DIEZ (1994: 216)

3.3.4 Gestión Curricular a nivel nacional

El maestro normalista continúa siendo el principal protagonista de la acción pedagógica y agente de socialización en la ideología y cultura dominante. Hasta hace poco (1995), su tarea era la aplicación y cumplimiento del programa escolar elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura con algunos arreglos basados en su formación en la Normal o Universidad.

Fundamentan lo anterior, SUBIRATS Y NOGALES (1989: pp. 113-11) quienes señalan que los planes en las escuelas fiscales son preparados para todo el año, en base a una planificación presentada por el Director de la escuela. Además, indican que es obligación de los docentes elaborar semanalmente los cuadernos de preparaciones consignando: objetivos, actividades, materiales, tiempo y preparar diariamente el plan de lecciones o contenido a avanzar, los que son realizados de manera individual o grupal, esto último entre docentes de los cursos paralelos. El proceso de elaboración de los planes por los docentes es el siguiente: toman como base los programas oficiales, seleccionan los contenidos basándose en el criterio de utilidad y preparan el plan de lecciones⁵⁸

⁵⁸ SUBIRATS, José ; NOGALES, Ivonne / Maestros, escuelas, crisis educativa : condiciones de trabajo docente en Bolivia /. Santiago : UNESCO-OREALC, 1989. PP. 113-114

Actividad que fue cuestionada en el Segundo Congreso Departamental de trabajadores de Educación Urbana de La Paz (1992) por los participantes quienes señalaron que los “Programas Escolares oficiales” eran inadecuados y rechazaban la forma impositiva como los Directores exigían su cumplimiento. Pero, al no vislumbrarse cambios, el maestro ha continuado con su rutina.

3.3.4.1. 1 Fundamentos de la Reforma Educativa para la gestión curricular interculturalidad

El Proyecto de Reforma Educativa promulgada el 7 de julio 1994, proporciona⁵⁹ los siguientes fundamentos base que apoyan la gestión curricular de aula:

- **Epistemológicamente**, tiene coherencia con el paradigma holístico y sinérgico que concibe de manera indisolublemente interrelacionada al sujeto cognoscente y al objeto de conocimiento.
- **Pedagógicamente**, opta por una pedagogía constructivista social e intercultural con base en una posición intermedia llamada de inter-estructuración entre una autoestructuración (fundada en el mentalismo y constructivismo radical) y la corriente hetero-estructurante (basada en la psicología conductista)
- **Enfoque de educación intercultural**, se funda en el principio humano de respeto y valoración de las diversas manifestaciones culturales en ámbito educativo, buscando una relación simétrica entre estas para lograr procesos de construcción colectiva de conocimientos sin discriminación por su origen cultural.

⁵⁹ Unidad de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNST-P) / Bases y fundamentos de la reforma educativa (documento de trabajo). – La Paz: UNST-P, 1997. p. 34-35.

3.3.4.9.3.1 Bases relacionadas con la gestión curricular

Establece: “ Los programas de estudio constituyen el marco de referencia para el desarrollo de los aprendizajes de los niños bolivianos...”⁶⁰

Propone: “Planificar, organizar, orientar y evaluar el proceso educativo en todas las áreas, niveles y modalidades del sistema, facilitando y promoviendo la participación en todo el proceso educativo”⁶¹.

Plantea como función de la administración (gestión) el empleo apropiado de los recursos humanos, materiales, financiamiento e infraestructura para la satisfacción de las necesidades educativas agrupadas en torno a la función central del aprendizaje y enseñanza, en los niveles locales, dejando de ser de exclusiva responsabilidad de los niveles superiores.⁶²

- **Bases relacionadas con el planeamiento:**

La planificación comprende la preparación de planes operativos de corto, mediano y largo plazo, que se realizarán de abajo hacia arriba, asignando a los nivel locales la responsabilidad de preparar sus proyectos operativos.⁶³

“El módulo es base para la planificación curricular de aula”.⁶⁴

⁶⁰ Secretaría Nacional de Educación (SNE). Unidad de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNST-P) / Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa. -- La Paz : SNE, 1995. p. 4

⁶¹ Bolivia. Leyes y Decretos : Ley de la Reforma educativa / Bolivia. Presidencia de la República. La Paz : Presidencia de la República, 1994. p. 20. -- (Separata de Presencia).

⁶² Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (RTARE) / Reforma educativa : propuesta. -- La Paz : ETARE, 1993. p.p. 63

⁶³ Reforma educativa / Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (RTARE). -- La Paz : ETARE, 1993. p.p. 62

⁶⁴ Secretaría Nacional de Educación (SNE). Unidad de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNST-P) / Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa, 1995. p. 28

- **Bases relacionadas con el diagnóstico**

El punto central a partir del cual se desarrollo el diseño curricular lo constituyen “las necesidades básicas de aprendizaje que son la expresión de lo que cada uno de los distintos grupos culturales y sociales que componen la sociedad boliviana requieren saber para poder satisfacer sus necesidades humanas”⁶⁵.

- **Objetivos**

Respecto a sistema educativo:

“*Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación sin discriminación alguna*”⁶⁶.

Respecto al Programa de Mejoramiento:

“... en cuatro años todas las escuelas del país estarán poniendo en práctica el nuevo currículo comenzando con los niños del primer ciclo de nivel primario”⁶⁷.

*El Programa de Mejoramiento (...) pretende centrar las bases para la transformación y contribuir a mejorar las condiciones de aprendizaje a través de acciones parciales como: equipamiento escolar, capacitación docente, materiales para docentes.*⁶⁸

⁶⁵ Secretaria Nacional de Educación (SNE). Unidad de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNST-P) / Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa, 1995. p. 6.

⁶⁶ Ibid., p. 8

⁶⁷ Unidad de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNST-P) / El programa de mejoramiento y transformación de la reforma educativa . -- La Paz: UNST-P, 1995. p. 4

⁶⁸ Ibid., p. 5

Respecto a la educación Primaria:

*“Fomentar (...), la identidad (...), la convivencia grupal, la solidaridad (...), la valoración de lo propio y respecto a los demás; la sensibilidad frente a la diferencias...”*⁶⁹

*“Propicia el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, así como de su naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe (...) con vistas a (...) construir unidad en la diversidad y valorar críticamente los recursos, conocimientos saberes y valores de nuestros pueblos originarios y de la cultura universal”*⁷⁰

- **Bases relacionadas con la organización de contenidos**

*El currículo oficial selecciona y organizan los contenidos culturales que se han estimado adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones.*⁷¹

Las competencias que conforman los programas de Estudio del tronco común y de las ramas complementarias responden a la satisfacción de necesidades de aprendizaje, es decir son desempeños sociales (capacidad de saber hacer algo) que los sujetos requieren desarrollar para satisfacer sus necesidades humanas, relacionarse consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente.

*“Competencias transversales (...) son aquellos conocimientos, valores y actitudes orientadas a comprender y actuar en el medio social y natural través de formas de ver, juzgar y actuar para incentivar la convivencia social, democrática e intercultural...”*⁷² Se

⁶⁹ Bolivia. Leyes y Decretos: Decretos reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa / Gaceta Oficial, -- La Paz : s.n. 1995 p. 24

⁷⁰ *Ide.*, p. 25

⁷¹ Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa / Secretaria Nacional de Educación (SNE). Unidad de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNST-P), 1995. p. 5

⁷² *Ibid.*, p. 8

desarrollan en torno a un contenido, a una competencia transversal o como contenido transversal".⁷³

*"Las capacidades son el conjunto de conocimientos (destrezas o habilidades) y valores (actitudes) que un individuo posee para actuar en una situación determinada".*⁷⁴

"El nuevo currículo para la educación primaria agrupa contenidos ... de las siguientes áreas: Lengua y comunicación; Matemáticas; Ciencias de la vida; Tecnología y; Expresión y creatividad".⁷⁵

El área de Ciencias de la Vida busca el *"aprendizaje de competencias que permitan al niño alcanzar mayores comprensiones en sus relaciones con su medio social y natural. Para esto participa del enfoque de los saberes previos que los niños han acumulado en su socialización en ambiente familiar. Y toma en consideración, el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país; a la comunidad como contexto de aprendizaje, valorando la identidad del niño y de los otros; al ámbito educativo como espacio de construcciones de saberes, relaciones equitativas entre hombres y mujeres.*⁷⁶

- **Bases relacionadas con el procedimiento didáctico**

*"Prioriza el aprendizaje del educando (...) frente a la enseñanza (...) desarrollando un currículo centrado en experiencias organizadas que incentiven la autoestima y la capacidad de aprender a ser, pensar y actuar".*⁷⁷

⁷³ Ibid., p. 10

⁷⁴ Ibid., p. 8

⁷⁵ Ibid., p. 28

⁷⁶ Ibid., p. 68

⁷⁷ Bolivia. Leyes y Decretos: Leyes de la reforma educativa / SANCHEZ DE LOZADA, Gonzalo. - La Paz : s.n. 1994. p. 13

“El aprendizaje entendido como construcción de conocimientos resulta de la realización de actividades auténticas, es decir, útiles y culturalmente propias”.⁷⁸

“El aprendizaje debe promover el desarrollo de una dimensión ética: valoración y legitimación del otro como referencia de la propia práctica...”.⁷⁹

“La zona de desarrollo próximo es un espacio de comunicación intercultural donde el maestro usa lo que el niño ya sabe, para ir introduciendo otros códigos en una relación de trabajo mutuo”.⁸⁰

• **Bases relacionadas con el rol del docente**⁸¹

“Mediar entre el niño y el aprendizaje”.

“Iniciar e impulsar actividades, creando condiciones de trabajo para los alumnos, organizando actividades auténticas en el aula”.

“Organizar articular, ordenar, coordinar y armonizar el trabajo de los niños y niñas agrupándolos en equipos y hacer seguimiento de su labor”.

“El maestro comunicador intercultural es (...) respetuoso de la diversidad brinda a los alumnos de las diferentes culturas y regiones del país las condiciones de formación y crecimiento que requiere la maduración de su personalidad”.

⁷⁸ Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNST-P) / Organización pedagógica.--La Paz : UNST-P, 1997. p.13

⁷⁹ Ibid., p.16

⁸⁰ Ibid., p. 19

⁸¹ Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNST-P) / Organización pedagógica.--La Paz : UNST-P, 1997. pp. 23.24

- **Bases relacionada con la organización**⁸²

“Para desgraduar la escuela y organizar la nueva estructura curricular (...) el aula se organizará en distintos grupos por nivel de aprendizaje”.

“Los grupos de trabajo desarrollarán actividades de aprendizaje en base a módulos de trabajo y materiales educativos diversos”.

Se “reconfigurará el aula como espacio de aprendizaje, creando rincones, elaborando materiales (...) y organizando la biblioteca aula de manera que se transforme en un espacio atractivo de colaboración e interacción entre los niños.”

Se “ambientará el aula con láminas y materiales educativos diversos que estimulen la participación permanente del educando, de acuerdo las tradiciones culturales de las comunidades y alumnos”.

- **Bases relacionadas con la ejecución**

“Las Juntas escolares con la participación de los padres deben efectuar la planificación anual, de proyectos y programas de trabajo semanal”.

*“Los maestros de cada Unidad Educativa y de cada Núcleo del país deben reunirse periódicamente para analizar su propia pedagogía, intercambiar experiencias y construir colectiva y cooperativamente nuevos modos de enseñar”.*⁸³

⁸² Bolivia. Leyes y Decretos: Decretos reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa / Gaceta Oficial, -- La Paz : s.n. 1995 p. 43-45

⁸³ Bolivia. Leyes y Decretos: Decretos reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa / Gaceta Oficial, -- La Paz : s.n. 1995 p. 43

- **Bases relacionadas con la evaluación**

“En los ciclos de educación primaria y secundaria la evaluación se constituye en apoyo pedagógico tanto para el docente como para educando...”⁸⁴

“La organización de los ciclos en grupos de nivel (...) compromete al maestro a diversificar la evaluación, adaptándose a los ritmos de aprendizaje de los alumnos/as a sus circunstancias personales y contextos socioculturales.

“La evaluación debe también constituir una experiencia de autoevaluación y autoanálisis y contribuir a propiciar en el educando una reflexión permanente sobre su propio aprendizaje y desempeño”⁸⁵

⁸⁴ Ibid., p. 55

⁸⁵ Ibid., p. 59

CAPITULO IV

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

4. Presentación de resultados

4.1 Datos generales:

Los docentes encuestados presentan las siguientes características:

4.1.1 Sexo

Dos tercios de los docentes entrevistados 62.7% (37), son mujeres. El 37% (22) son varones. Ver cuadro n° 1

- La diferencia en favor de la mujer confirma la tradicional asociación entre sexo femenino y profesión docente.

Cuadro n° 1
Sexo

Sexo	Frecuencia	%
Masculino	22	37.0
Femenino	37	62.7
Total	59	100.0%

4.1.2 Edad

Tres terceras partes de los docentes encuestados: 74.5% (44) tienen edades que oscilan entre 30 y 50 años. El 25.4% tienen menos de 29 años. Ver cuadro n° 2.

- El promedio de edad de los docentes encuestados es de 32 años
- La edad es una variable que tiene influencia sobre actitudes hacia normas socioculturales.

Cuadro n° 2
Edad

Edad de los docentes	Frecuencia	%
Menos de 29 años	15	25.4
Entre 30 y 39 años	27	45.8
Entre 40 a 50 años	17	28.8
Total	59	100.0

4.1.3. Años de Servicio

Tres cuartas partes de los docentes encuestados: 74.5% (44) cuenta con más de 5 años de servicio. Un 25.4% (15) tiene menos de 5 años de servicio. Ver cuadro n° 3.

- El promedio de años de servicio de los docente es de 15 años
- La mayoría cuenta con experiencia significativa en la gestión curricular de aula.
- La variable años de servicio o experiencia profesional influye en procesos de cambio.
- Cuanto más familiaridad tienen con un estilo de enseñanza y aprendizaje menos predisposición al cambio existe.

Cuadro n° 3
Años de servicio

Años de servicio	Frecuencia	%
Menos de 5 años	15	25.4
Entre 5 a 19 años	18	30.5
Entre 10 y 19 años	10	16.9
20 y más años	16	27.1
Total	59	100.0

4.1.4. Profesor de Nivel

La mitad de los docentes encuestados: 50.8% (30) son del Nivel Básico. El 49.2% (29) son del Nivel Intermedio. Ver cuadro n° 4.

- Por la desgraduación y el modelo de docencia polivalente que impulsa la Reforma Educativa, se ha flexibilizado la demarcación de los Niveles en la Escuela Primaria dando lugar a migraciones del Nivel Intermedio al Básico, sin considerar formación ni especialidad.

Cuadro n° 4
Profeso de nivel

Profesor de Nivel	Frecuencia	%
Básico	30	50.8
Intermedio	29	49.2
Total	59	100.0

4.1.5 Nivel de Estudio

Cerca de dos tercios de los docentes entrevistados: 61.1% (36) tiene formación normalista. El 25.4% (15) tiene formación normalista y universitaria. El 5.1% (3) tiene formación sólo universitaria. Ver cuadro nº 5

- La formación en las normales sigue siendo la base para el impulso de los procesos educativos en el sistema educativo boliviano. Pero, esta instancia aún no garantiza que los docentes que forma sean adecuados al contexto sociocultural y procesos de la Reforma Educativa. Dado que las recomendaciones de reestructuración de las Normales por UNESCO(1988) y del Congreso Educativo de 1992 en el campo técnico-pedagógico aún no se plasman. La educación intercultural por ejemplo, planteada en las recomendaciones del Congreso Educativo de 1992, no la han asumido seriamente las normales. Siendo esta asumida por programas de formación aislados de organizaciones privadas y estatales.

Cuadro nº 5

Nivel de estudio de los docentes

Nivel de Estudio	Frecuencia	%
Universidad	3	5.1
Normal	36	61.1
Instituto Técnico	3	5.1
Normal y Universidad	15	25.4
Instituto Técnico y Universidad	2	3.4
Total	59	100.00

4.1.6 Idioma (s) que habla el docente

Más de la mitad de los docentes entrevistados: 57.6% (34), hablan castellano. El 33.9% (20) habla castellano y aymará. Ver cuadro nº 6.

- En el actual contexto de revaloración cultural y lingüística, no se promueve el respeto a quienes tienen como lengua materna un idioma nativo, no se evita que los idiomas nativos

sean factor de devaluación de persona que práctica, tampoco se reconoce esta capacidad en espacios escolares.

- Según observaciones de aula, en las escuelas existe discriminación a las culturas y lenguas nativas, la que tiene fundamento en la aún errada percepción docentes que ve como válida solo a la cultura citadina occidental y al idioma castellano no percibe a otras diferentes.
- Los docentes hablantes del idioma aymará, no siempre están dispuestos a dar a conocer esta capacidad, la razón radica en hecho que al ser agentes educativos del sistema educativo tradicional, han sufrido dos veces la devaluación de su bagage cultural: en la escuela y en la Normal.

Cuadro n° 6
Idioma(s) que habla el docente

Idioma que habla el docente	Frecuencia	%
Castellano	34	57.6
Castellano y aymará	20	33.9
Castellano y quechua	5	8.5
Total	59	100.0

4.2 Verificación d hipótesis

4.2.1 Hipótesis general

“El principio intercultural del currículo oficial de la Reforma Educativa replantea la gestión curricular de aula de los docentes de las escuelas primarias fiscales del Programa de Mejoramiento Educativo, de la zonas Central y Noreste de la ciudad de La Paz.”

4.2.1.1 Sub-hipótesis a:

“El principio intercultural del currículo oficial influye en las actitudes de los docentes de las escuelas primarias de la zonas Central y Noreste de la ciudad de La Paz”

4.2.1.1.1 Formación docente en interculturalidad

Dos tercios de los docentes encuestados: 66.1% (39) no ha recibido ninguna formación en interculturalidad. El 33.8% (20) ha recibido formación. Sólo un 3.4% (3) ha recibido formación por parte de la instancia oficial Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógico (UNST-P). Ver cuadro n° 7

- La mayor parte de los docentes encuestados no poseen formación en interculturalidad. Por tanto carecen de competencias para enfrentar adecuadamente esta problemática.
- Los cambios que impulsa la Reforma Educativa, se inscriben en procesos que modernamente se denominan reingeniería o cambio total, que requieren recursos humano formados para concretar las innovaciones. Del lo contrario los cambios previstos son sólo utopías.
- La formación en cualquier campo del saber contribuye a delinear esquemas conceptuales que no son otra cosa que organizadores de hechos y experiencias.

Cuadro n° 7
Formación docente en interculturalidad

Formación recibida en interculturalidad	Frecuencia	%
Seminario-taller UNST-P	2	3.4
Seminario-taller de Institución Privada	10	16.9
Seminario-taller en la escuela	3	5.1
Ninguno	39	66.1
Otro: conferencia internacional	5	8.5
Total	59	100.00

4.2.1.1.2 Concepción docente de cultura

Más de un tercio de los docentes encuestados: 40.7% (24), interpreta a la cultura como expresión folklórica de un pueblo (tradiciones, danza, pintura). Un 33.9% (20), como

conocimientos adquiridos en instancias educativas. Y sólo un 25.4% (15), la comprende como un sistema de formas de pensar, actuar, percibir el mundo y valorarse. Ver cuadro n° 9.

- La mayoría de los docentes 57.6% (34) maneja una concepción docente errada.
- La claridad conceptual sobre la cultura, es una condición para impulsar procesos interculturales de aprendizaje. Lo contrario imposibilita el proceso.
- Según observaciones de aula, el docente tiene la seguridad que estar impulsando la interculturalidad por el sólo hecho de propiciar una danza, una peña folklórica, exposición de artesanía. Condición que requiere ser superada por medio de la formación.

Cuadro n° 8
Concepción docente de cultura

¿Cómo interpreta la cultura?	Frecuencia	%
Expresión de tradiciones, danza, cultura, pintura de un pueblo	24	40.7
Conocimientos recibidos en la escuela, normal, universidad	20	33.9
Formas de pensar, actuar percibir el mundo y valorarse	15	25.4
Total	59	100.00

4.2.1.1.3 Actitud docente ante el principio intercultural

Según datos recogidos sobre las siguientes afirmaciones (postulados) relativas a interculturalidad:

- A. "En la práctica educativa intercultural la diversidad cultural y lingüística no deben considerarse"
- B. "En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales"
- C. "La interculturalidad para concretarse en la práctica educativa no requiere reforzar la identidad cultural del alumno"
- D. "En la práctica educativa intercultural el docente incentiva la relación horizontal entre los diferentes grupos culturales"

Las cuales sometidas a calificación según la escala Likert muestran los siguientes datos. Ver cuadros n° 9 y n° 10.

Cuadro n° 9
Calificación de actitudes según escala Likert

Consideración docente sobre el principio inter-cultural. Escala Likert	Puntaje. Escala Likert	
	Preguntas positivas	Preguntas negativas
Muy de acuerdo	1	5
De acuerdo	2	4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	3
En desacuerdo	4	2
Muy en desacuerdo	5	1

Cuadro n° 10

Calificaciones obtenidas por los docentes según la escala Likert.

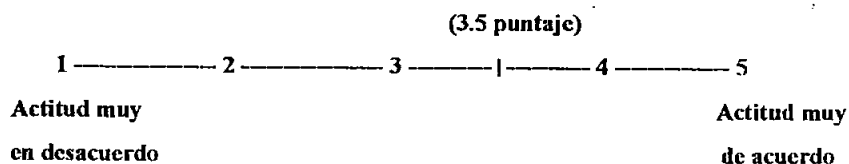
Docente	Promedio PT/NT	Docente	Promedio PT/NT	Docente	Promedio PT/NT	Docente	Promedio PT/NT
1	3	16	3	31	4	46	3.75
2	2.5	17	4.75	32	3.75	47	3.75
3	3.25	18	2.5	33	3	48	2.75
4	4	19	3	34	3	49	4
5	3.5	20	3.5	35	3.5	50	3
6	3	21	3.25	36	3.5	51	3.75
7	4.5	22	4.25	37	3.75	52	4
8	2.75	23	2.75	38	3.25	53	3.25
9	3.75	24	3.5	39	4	54	3.5
10	4	25	3.5	40	3.5	55	3.5
11	2.5	26	4.25	41	3.5	56	4.5
12	4	27	3.75	42	4.25	57	3
13	5	28	4	43	3.75	58	4
14	2.5	29	2.5	44	3	59	3
15	4	30	3.5	45	3.75		

PT= puntaje total

PN= número de afirmaciones

El promedio de las calificaciones: $\sum \text{Puntuaciones}/n^\circ \text{ de docentes} = 207/59 = 3.5$.

La puntuación media obtenida por los docentes según la escala Likert, muestra lo siguientes:



- De acuerdo al promedio medio y la ubicación de la misma en la escala Likert, los docentes son indiferentes frente al principio intercultural con cierta tendencia a ser favorable. Situación que se interpreta como inseguridad o incertidumbre por falta de formación en interculturalidad.
- La incertidumbre o duda se presenta generalmente por desconocimiento sobre algo, los docentes al no tener formación en interculturalidad muestran indiferencia hacia este principio como una reacción natural.

De acuerdo a los datos empíricos recogidos entre los docentes de las escuelas primarias del Programa de Mejoramiento de las escuelas de las zonas Central y Noreste de la ciudad de La Paz, sobre la influencia de la interculturalidad en las actitudes de los docentes, la sub-hipótesis (a) es rechazada

4.2.1.2 Sub-hipótesis b:

“El principio intercultural del currículo oficial integra las provisiones de la planificación (es) curricular de aula, de los docentes de las escuelas primarias de las zonas Central y Noreste de la ciudad de la Paz”.

- **Dimensión: planificación**

4.2.1.2.1 Nivel de concreción del currículo oficial

Más de un tercio de los docentes encuestados: 42.4% (25) concreta el currículo oficial de la Reforma y Pre-reforma Educativa mediante planificación de unidades de aprendizaje. Un 16.9% (10), mediante planificación anual. Un 13.6% (8), mediante unidades de aprendizaje y de clase. Ver cuadro n° 12.

- Según observaciones de aula, los instrumentos de planificación mas empleados, son el anual y el de unidades de aprendizaje. En el primer caso, se constituye en un instrumento base del cual van desprendiendo las unidades de aprendizaje su desarrollados. En el segundo caso, son preparadas en grupos por docentes de un mismo grado.
- El proyecto de aula es poco empleado, debido a que las actividades de los docentes permanecen dentro de moldes tradicionales, sin dar margen a procesos activos que fomenten la solidaridad y el trabajo cooperativo.

Cuadro n° 11
Nivel de concrecion del currículo oficial

Nivel de planificación	Frecuencia	%
Planificación anual o de grado	10	16.9
Planificación de unidades de aprendizaje	25	42.4
Planificación de clase	4	6.7
Plan de unidades de aprendizaje y clase	8	13.6
Todos	4	6.7
Ninguno	4	6.7
Otro. ¿Cuál?: Proyecto	4	6.7
Total	59	100.00

4.2.1.2.2 Formación docente recibida en interculturalidad. * Aspecto socioeducativo diagnosticado.

Dos tercios de los docentes encuestados: 66.1% (39)) no han recibido formación en interculturalidad y de éstos 30.5% (18) diagnostica aspectos bio-psicopedagógico de sus alumnos. Un 27.1% (16) aspectos socioculturales. Sólo un 16.9% (10) toma en cuenta los aspectos bio-psicopedagógicos y socioculturales de sus alumnos. Ver cuadro n° 12

- Los docentes no se proveen de suficientes bases sobre el contexto sociocultural de los alumnos para dinamizar la interculturalidad
- Un desarrollo adecuado de la interculturalidad en el aula sería posible si se efectuaran diagnósticos integrales que incluyan: aspectos bio-psicopedagógicos y socioculturales de los alumnos
- La formación en principios y conceptos generales permiten configurar esquemas conceptuales u organizadores de prácticas o hechos concretos.

Cuadro nº 12

Formación docente recibida en interculturalidad. * Aspecto socioeducativo diagnosticado.

Formación recibida en interculturalidad * Aspecto(s) socioeducativo considerado en el diagnóstico	bio-psicopedagógicos	Socioculturales	Ambos	Total %
Seminario-taller de la UNST-P	1 1.6%		1 1.6%	2 3.4%
Seminario-taller de institución privada	10 16.9%			10 16.9%
Seminario- taller de la escuela	1 1.6%	1 1.6%	1 1.6%	3 5.1%
Ninguno	18 30.5%	14 23.7%	7 11.8%	39 66.1%
Otro: Conferencia	3 5.1%	1 1.6%	1 1.6%	5 8.5%
TOTAL	33 55.9%	16 27.1%	10 16.9%	59 100%

4.2.1.2.3 Formación recibida en interculturalidad. * Objetivo(s) intercultural (es) seleccionado(s) e incorporado (s) en la planificación

Dos tercios de los docentes: 66.1% (39), no ha recibido ninguna formación en interculturalidad y, de éstos el 25.4% (15) incorpora en la planificación objetivos relacionados con el conocimiento de la realidad nacional, su naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe. Un 33.8% (20) incluye objetivos del Nivel Primario de Ciencias

Sociales consignados en los Programas Pre-reforma, como: Demostrar la identidad nacional. Valorar la diversidad étnica del país. Interpretar formas de organización social y características del medio social. Practicar el folklore como expresión de la conciencia boliviana. Conocer los acontecimientos cívico históricos y folklóricos de la comunidad boliviana, latinoamericana y mundial. Sólo un 13.5% (8) consigna en su plan el objetivo orientado a "Fomentar (...), la identidad (...) el trabajo y convivencia grupal, valoración de lo propio y respeto a los demás, y la sensibilidad a las diferencias...". Ver cuadro n° 13.

- Los objetivos destinados a fomentar la identidad cultural, el respeto, la convivencia grupal y la sensibilidad a las diferencias destinados a posibilitar dinámicas interculturales no son considerados por los docentes debido al énfasis que dan a objetivos que orientan competencias cognitivas por sobre las competencias que orientan valores actitudinales por estar aún enraizados en la educación tradicional. En segundo lugar, por desconocimiento de las competencias transversales, en particular de la interculturalidad, que requiere para su concreción desarrollar contenidos culturales, además de valores actitudinales para lograr interrelaciones entre los diferentes grupos culturales presentes en el aula.

Cuadro n° 13
Formación recibida en interculturalidad. * Objetivo(s) intercultural (es)
seleccionado(s) e incorporado (s) en la planificación

Formación recibida en interculturalidad. * Objetivos intercultural (es) de la Educación Primaria estatuidos por la R.E. considerados en la planificación	Fomentar el bilingüismo individual y social...	Fomentar la autoestima, identidad ...	Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad.	Todos	Otro: Objetivos Cs. sociales. Pre-R.E.	Total
Seminario-taller de la UNST-P				1 1.6%	1 1.6%	2 3.4%
Seminario-taller de institución privada	3 5.15			3 5.1%	4 6.7%	10 16.9%
Seminario-taller de la escuela	1 1.6%			1 1.6%	1 1.6%	3 5.1%
Ninguno	5 8.5%	5 8.5%	15 25.4%		14 23.7%	39 66.1%
Otro		3 5.15	2 3.4%			5 8.5%
TOTAL	9 15.2%	8 13.5%	17 28.8%	5 8.5%	20 33.8%	59 100%

4.2.1.2.4 Tipo de competencias socioculturales (contenidos-valores) considerados en el plan. * Formación recibida en interculturalidad.

Dos tercios de los docentes encuestados: 66.1% (39) no han recibido formación en interculturalidad y de éstos el 28.8% (17) incorpora en sus planificaciones competencias (contenidos-habilidades, valores-actitudes) relativas a la *inserción del los alumnos en su medio social y natural*. El 20.3% (12) de *valoración de la cultura y valores propios y de otros*. Un 16.9% (10) de *relación de la cultura e historia de la comunidad propia con el país y el mundo*. Sólo un 3.4 % (2), introduce competencias transversales para desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad cultural, identidad, solidaridad. Ver cuadro nº 15.

- Las competencias transversales relacionadas con la interculturalidad son poco considerados en las planificaciones de los docente, mostrando que la interculturalidad es todavía un principio ininteligible para el docentes.

Cuadro nº 14

Tipo de competencias socioculturales (contenidos-valores) considerados en el plan. * Formación recibida en interculturalidad.

Tipo de competencias (contenidos-habilidades) y valores (actitudes) considerados en el plan*Formación recibida en interculturalidad	Seminario-taller de la UNST-P	Seminario-taller de institución privada	Seminario-taller de la escuela	Ninguno	Otro	Total %
De inserción en su medio social y natural	1 1.6%	7 11.8%	1 1.6%	17 28.8%	1 1.6%	27 45.7%
De reflexión sobre el cultivo de las lenguas				1 1.6%	1 16%	2 3.4%
De reconocimiento de la diversidad como derecho				2 3.4%		2 3.4%
De rescate y valoración de la cultura y valores propios	1 1.6%	2 3.4%		8 13.5%	1 1.6%	12 20.3%
De desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad cultural, identidad, solidaridad				2 3.4%		2 3.4%
De relacionamiento de la cultura e historia de la comunidad propia con el país y el mundo				8 13.5	2 3.4%	10 16.9%
Todos			1 1.6%	1 1.6%		2 3.4%
Ninguno		1 1.6%				1 1.6%
Otro			1 1.6%			1 1.6%
TOTAL	2 3.4%	10 16.9%	3 5.1%	39 66.1%	5 8.5%	59 100%

4.2.1.2.5 Formación recibida en interculturalidad * Tipo de valor (es) actitudinal (es) seleccionados e incorporado (s) en el plan.

Dos tercios de los docentes encuestados: 66.1% (39) no tienen formación en interculturalidad y de éstos el 22% (13) incorpora en su planificación el valor actitudinal solidaridad. El 32.2% (19) no incluye ningún valor actitudinal en sus planes. El 22% (13) incorpora la sensibilidad hacia la diversidad cultural. Un 20.3% (12), incorpora la identidad cultural (autoestima). Ver cuadro nº 15

- La falta de percepción positiva de los docentes sobre los valores actitudinales: identidad cultural, la sensibilidad a la diferencia, la solidaridad como pilares que contribuyen al desarrollo de la interculturalidad en espacios áulicos anula esta posibilidad.
- La poca familiaridad de los docentes con la interculturalidad impide relacionarla con los valores actitudinales.

Cuadro nº 15
Formación recibida en interculturalidad * Tipo de valor (es) actitudinal (es) seleccionados e incorporado (s) en el plan.

Formación recibida en interculturalidad * Tipo de valor (es) priorizado (s) e incorporado al plan	Identidad cultural (valoración de si mismo)	Solidaridad	Sensibilidad a la diversidad	Ninguno	Todos	Total %
Seminario-taller UNST-P				2 3.45		2 3.4%
Seminario-taller institución privada				10 16.9%		10 16.9%
Seminario-taller de la escuela			1 1.6%	2 3.4%		3 5.1%
Ninguno	10 16.9%	13 22%	11 18.6%	5 8.5%		39 66.1%
Otro: ¿Cuál?: conferencia	2 3.4%	2 3.4%	1 1.6%			5 8.5%
TOTAL.	12 20.3%	15 25.4%	13 22%	19 32.2%		59 100%

4.2.1.2.6 Formación recibida en interculturalidad * Modalidad de aprendizaje y enseñanza consignada en la planificación.

Dos tercios de los docentes encuestados: 66.1% (39) no tienen formación en interculturalidad y de estos el 20.3% (12) considera en sus planes las modalidades de

aprendizaje y enseñanza tradicional y activo. Otro porcentaje similar consigna la modalidad activa. Sólo el 16.9% (10) afirma que considera en su planificación la modalidad de aprendizaje constructivista. Ver cuadro nº 16

- Las modalidades de enseñanza y aprendizaje tradicional favorece la adquisición de contenidos y obliga a los alumnos a realizar actividades que no constituyen necesidades. La modalidad activa prioriza la actividad práctica (pensar con las manos) desplaza el saber conceptual. Ambas modalidades sometidas a revisión han dado lugar a la emergencia de un modelo de escuela centrada en el desarrollo de capacidades y valores, mediante contenidos y métodos. En esta perspectiva se inscribe el modelo constructivista.
- El poco empleo de la modalidad de aprendizaje y enseñanza constructiva resta posibilidades a la concreción de la interculturalidad en contexto áulico, ya que este modelo es más que una metodología activa, porque impulsa la acción interna o mental mediante la contrastación de hechos y conceptos. Y además según Vygostki, en la zona de desarrollo próximo -componente de su concepción cognoscitiva- es el espacio intercultural de intercambio de conocimientos previos y propios con la otros (docentes, alumnos).

Cuadro nº 16
Formación recibida en interculturalidad * Modalidad de aprendizaje y
enseñanza consignada en la planificación.

Formación recibida en interculturalidad * Modalidad de aprendizaje y enseñanza consignado en la planificación	Tradicional	Activo	Constructivo	Tradicional y activo	Todos	Ninguno	Total %
Seminario-taller de la UNST-P		1 1.6%		1 1.6%			2 3.4%
Seminario-taller de institución privada	1 1.6%	3 5.1%		5 8.5%	1 1.6%		10 16.9%
Seminario-taller de la escuela		1 1.6%		2 3.4%			3 5.1%
Ninguno		12 20.3%	7 11.8%	12 20.3%	7 11.8%	1 1.6%	39 66.1%
Otro			3 5.1%	1 1.6%	1 1.6%		5 5.1%
Total	1 1.6%	17 28.8%	10 16.9%	21 35.5%	9 15.2%	1 1.6%	59 100%

4.2.1.2.7 Forma de organización del eje transversal intercultural. * Formación recibida en interculturalidad.

Dos tercios de los docentes encuestados: 66.1% (39) no han recibido formación en interculturalidad y de éstos el 33.8% (20) organiza la competencia (eje) transversal intercultural como unidades temáticas. El 23.7% (14) no considera ningún tipo de organización para el desarrollo del eje transversal intercultural. El 13.5% (8) como competencia transversal. Ver cuadro nº 17

- Según observaciones de aula, el desarrollo de las competencia transversal intercultural no es desarrollado como tal, es decir en torno a los contenidos temáticos. El tratamiento se da más como unidades didácticas dentro el enfoque tradicional, alcanzando a fijar conocimientos aislados sobre las culturas.
- Los docentes no asocian contenidos sobre las culturas y valores actitudinales, lo que impide el desarrollo de la interculturalidad en contexto áulico.

Cuadro nº 18
Forma de organización del eje transversal intercultural. * Formación recibida en interculturalidad.

Forma de organización del eje transversal de interculturalidad para su desarrollo * Formación recibida en interculturalidad	Seminario taller UNST-P	Seminario-taller institución privada	Seminario-taller de la escuela	Ninguno	Otro: ¿Cuál? : Conferencia	Total %
Como unidad temática	1 1.6%	5 8.5%	1 1.6%	20 33.8%		27 45.8%
Como competencia transversal		1 1.6%		5 8.5%	2 3.4%	8 13.5%
En torno a otra competencia transversal		1 1.6%	1 1.6%	5 8.5%	2 3.4%	9 15.2%
Ninguno		3 5.1%	1 1.6%	9 15.2%	1 1.6%	14 23.7%
Todos	1 1.6%					1 1.6%
TOTAL	2 3.4%	10 16.9%	3 5.1%	39 66.1%	5 8.5%	59 100.0

4.2.1.2.8 Formación recibida en interculturalidad * Forma de organización del aula u ambiente educativo (aula) para el aprendizaje.

Dos tercios de los docentes encuestados: 66.1% (39) no ha recibido formación en interculturalidad y de éstos el 37.2% (22) organizan su aula al estilo tradicional (bancos en filas con orientación al pizarrón). Un 22% (13) organiza al estilo taller. Ver cuadro n° 18.

- La organización tradicional del aula prevista por la mayoría de los docentes en la planificación no es favorable a la dinámica intercultural, porque está tiende a la interacción e interrelación entre los diferentes grupos culturales presentes en el aula.
- La organización tradicional del ambiente áulico no es coherente con el principio intercultural.
- En los proceso educativos debe cuidarse la coherencia entre teoría, enfoque, metodología, medios e instrumentos.

Cuadro n° 18

Formación recibida en interculturalidad * Forma de organización del aula u ambiente educativo (aula) para el aprendizaje.

Formación recibida en interculturalidad * Organización del ambiente educativo para el aprendizaje y enseñanza	Estilo tradicional	Estilo taller	Ambos	Total %
Seminario-Taller UNST-P	1 1.6%		1 1.6%	2 3.4
Seminario-Taller de institución privada	3 5.1%	2 3.4%	5 8.5%	10 16.9
Seminario taller de la escuela	1 1.6%	1 1.6%	1 1.6%	3 5.1
Ninguno	22 37.2%	8 13.5%	9 15.2%	39 66.1
Otro: ¿Cual?. Conferencia	2 3.4%	2 3.4%	1 1.6%	5 8.5
TOTAL	29 49.%	13 22%	17 28.8%	59 100.0

4.2.1.2.9 Formación recibida en interculturalidad. * Modalidad de organización de los alumnos.

Dos tercios de los docentes encuestados: 66.1% (39) no han recibido formación en interculturalidad y de éstos el 23.7% (14) prevé agrupar a los alumnos en asamblea (grupo único) y en grupos pequeños. Un 32.2% (19) en asamblea (grupo único) y parejas (estilo tradicional). Sólo el 16.9% (10) prevé organizar en grupo. Ver cuadro n° 19

- La organización de los alumnos al estilo asamblea, con un sólo dinamizador es adecuado a la enseñanza tradicional, favorece el logocentrismo docente condenando a los alumnos a la escucha pasiva de las disertaciones ininteligibles que el docente les otorga. De esta manera la participación de los alumnos es reducida al mínimo, su interrelación anulada. La construcción de valores actitudinales eliminado.
- La organización tradicional entra en contradicción con la interculturalidad, porque no favorece la dinamización de sus directrices.

Cuadro n° 19

Formación recibida en interculturalidad. * Modalidad de organización de los alumnos.

Formación recibida en interculturalidad * Forma de agrupación de los alumnos para el aprendizaje	Asamblea	Grupo	Pareja	Individual	Asamblea y grupo	Asamblea y pareja	Todos	Total %
Seminario-taller UNST-P	1 1.6%						1 1.6%	2 3.4%
Seminario-taller institución privada		3 5.1%	2 3.4%	1 1.6%	1 1.6%	3 5.1%		10 16.9%
Seminario-taller de la escuela			1 1.6%	1 1.6%	1 1.6%			3 5.1%
Ninguno		5 8.5%	5 8.5%		14 23.7%	13 22%	1 1.6%	39 66.1%
Otro: ¿Cuál? Conferencia		2 3.4%				3 5.1%		5 8.5%
Total	2 3.4%	10 16.9%	8 13.5%	2 3.4%	16 27.1%	19 32.2%	2 3.4%	59 100.0

4.2.1.2.10 Tipo de recursos considerados para el desarrollo de los aprendizajes.

Más de un tercio de los docentes encuestados: 37.2% (22) consigna en su planificación el uso de material impresos tipo libro (libros, periódicos, folletos). El 27.1% (16) de los docente no especifica el material previsto. Y sólo 10.2% (6) prevé el usos de diversos materiales. Ver cuadro n° 20.

- Los materiales permiten al alumno actuar en la realidad, por ser mediadores de esta.
- La falta de materiales reduce posibilidades del alumno de intercambiar con la realidad sociocultural.
- Según observaciones de aula, los materiales diferentes al formato libro: maquetas, rincones de aprendizaje, audiovisuales no forman parte de las provisiones de los docentes para el desarrollo de la interculturalidad.

Cuadro n° 20

Tipo de recursos considerados para el desarrollo de los aprendizajes.

Recursos considerados para el aprendizaje intercultural	Frecuencia	%
Libros	13	22
Periódicos	9	15.2
Gráficos	4	6.7
Video	2	3.4
Módulos (R.E.)	1	1.6
Rincón sociocultural	2	3.4
Todos	6	10.1
Ninguno	16	27.1
Otro: ¿Cuál?: folletos	6	10.2
TOTAL	59	100.0

4.2.1.2.11 Formación recibida en interculturalidad * Modalidad de evaluación seleccionada

Dos tercios de los docentes encuestados: 66.1% (39) no ha recibido ninguna formación en interculturalidad y de éstos el 32.2% (19) consigna en su planificación la evaluación como

verificación de los aprendizajes en distintas etapas. Un 22% (13), incluye la evaluación como ayuda para retroalimentar los aprendizajes de modo permanente. Sólo el 18.6 % (11) consigna la evaluación como medición de resultados y ayuda. Ver cuadro n° 21

- La evaluación como verificación de resultados de aprendizaje de empleo común entre los docentes verifican conocimientos y actitudes en términos de contenidos. Por tanto, no son suficientes ni adecuados para evaluar los valores actitudinales, estos requieren ser observados en la experiencia cotidiana del alumno.
- La no consideración de la evaluación como ayuda, resta posibilidades de avanzar en interculturalidad porque impide conocer requerimientos, necesidades socioculturales del alumno para establecer tipo de ayuda a otorgar en los procesos de aprendizaje.
- La no consideración de la evaluación participativa como la coevaluación impide avances respecto a la solidaridad, respeto, identidad (autoestima) y apreciación de las diversas formas de pensar y actuar, además de asumir actitud crítica hacia los demás.
- La evaluación como verificación de resultados consignada por la mayoría de los docentes en la planificación no es coherente con los planteamientos de la interculturalidad.

Cuadro n° 21

Formación recibida en interculturalidad * Modalidad de evaluación seleccionada

Formación en interculturalidad * Criterios de evaluación establecidos para el seguimiento de los aprendizajes	Verificación de resultados en diferentes etapas	Ayuda para retroalimentar (...) el aprendizaje	Participativo (coevaluación)	Todos	Total %
Seminario-taller de la UNST-P	1 1.6%			1 1.6%	2 3.4%
Seminario-taller de institución privada	10 16.9%				10 16.9%
Seminario-taller de la escuela	3 5.1%				3 5.1%
Ninguno	19 32.2%	12 20.3%		8 13.5%	39 66.1%
Otro	2 3.4%	1 1.6%		2 3.4%	5 8.5%
TOTAL	35 59.2%	13 22%		11 18.6%	59 100%

De acuerdo a los datos empíricos recogidos entre los docentes de las escuelas primarias del Programa de Mejoramiento de las escuelas de la zona Central y Noreste de la ciudad de La Paz, sobre si la planificación incluye previsiones interculturales, la subhipótesis (b) es rechazada

4.2.1.3 Subhipótesis c:

El principio intercultural del currículo oficial organiza la práctica educativa de los docentes de las escuelas primarias de las zonas Central y Noreste de la ciudad de La Paz.

Dimensión: ejecución

4.2.1.3.1 La interculturalidad para concretarse en la practica educativa no debe reforzar la identidad cultural de los alumnos. * Cultura (s) que portan los alumnos.

Dos tercios de los docentes entrevistados: 6.1% (39) muestra indiferencia ante el postulado intercultural y de éstos el 40.6% (24) indica que sus alumnos portan o pertenecen a la cultura occidental. El 16.9% (10) menciona que sus alumnos portan tanto la cultura occidental como la aymará. Ver cuadro nº 22.

- La prevalencia de la cultura citadina en ámbito escolar debe ser considerada tomando en cuenta el contexto de discriminación en contra de las culturas nativas y el alto grado de asimilación de los portadores de culturas nativas a la cultura citadina
- Según observaciones de aula, los alumnos guardan con hermetismo sobre su identidad cultural por temor a discriminaciones. En caso de ser descubiertos, niegan con vehemencia esa verdad.
- La interculturalidad tiene base en la multiculturalidad, la invisibilidad de la variedad cultural bajo la concepción monocultural, resta posibilidades a su desarrollo.

Cuadro nº 22

La interculturalidad para concretarse en la práctica educativa no debe reforzar la identidad cultural de los alumnos. * Cultura (s) que portan los alumnos.

"La interculturalidad para concretarse en la práctica educativa no debe reforzar la identidad cultural * Cultura que portan los alumnos	Aymará	Citadina (occidental)	Aymará y citadina	Quechua y citadina	Total %
Muy de acuerdo	2 3.4%				2 3.4%
De acuerdo	1 1.6%				1 1.6%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		24 40.6%	10 16.9%	2 3.4%	36 61%
En desacuerdo		12 20.3%			12 20.3%
Muy en desacuerdo		8 13.5%			8 13.5%
TOTAL	3 5.1%	44 74.6%	10 16.9%	2 3.4%	59 100.0

4.2.1.3.2 En la práctica educativa intercultural la diversidad cultural y lingüística no deben considerarse. * Lengua (s) que hablan los alumnos de su curso.

La mitad de los docente encuestados: 45.7% (27) manifiesta desacuerdo con la no consideración del postulado intercultural y de estos el 30.5% (18) señala que sus alumnos hablan sólo castellano. Un 23.7% (14), indica que hablan idiomas castellano y aymará. Ver cuadro nº 23.

- La prevalencia de la lengua castellana en contexto que aún discrimina a la cultura y lenguas nativas se relativiza. Según observaciones de aula, los alumnos/as no evidencian su lengua materna por temor a ser discriminados por sus compañeros/as. Pero cuando son evidenciados niegan con vehemencia poseer esa capacidad.

- La interculturalidad requiere ser trabajada en contextos de discriminación sociocultural.
- Existe correlación entre lengua nativa y discriminación

Cuadro n° 23

En la práctica educativa intercultural la diversidad cultural y lingüística no deben considerarse. * Lengua (s) que hablan los alumnos de su curso.

En la práctica educativa intercultural la diversidad cultural y lingüística no deben considerarse *Lenguas que hablan los alum.	Aymará	Quechua	Catellano	Aymará y Castellano	Quechua y Castellano	Total %
Muy de acuerdo		1 1.6%	1 1.6%	1 1.6%		3 5.1%
De acuerdo	2 3.4%		4 6.7%		1 1.6%	7 11.8%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo			11 18.6%	3 5.1%		14 23.7%
En desacuerdo			18 30.5%	8 13.5%	1 1.6%	27 45.7%
Muy en desacuerdo			6 5.1%	2 3.45		8 13.5%
TOTAL	2 3.4%	1 1.6%	40 67.7%	14 23.7%	2 3.4%	59 100.00

4.2.1.3.3 En la práctica educativa intercultural la diversidad cultural y lingüística no deben considerarse * Número de alumnos que hablan idioma nativo en su curso.

Cerca a la mitad de los docentes encuestados: 45.7% (27) rechaza la no consideración del postulado intercultural en la práctica educativa. El 45.7% (27) indica que en su curso más de 6 alumnos hablan un idioma nativo. El 22% (13) indica que cinco. Ver cuadro n° 24

- Por los datos, se percibe emergencia de la diversidad lingüística en el contexto áulico a pesar del contextos discriminador que aún persiste entre docentes y alumnos.

Cuadro n° 24

En la práctica educativa intercultural la diversidad cultural y lingüística no deben considerarse * Número de alumnos que hablan idioma nativo

En la práctica educativa la diversidad cultural y lingüística no deben considerarse * Número de alumnos que hablan idioma nativo	Tres	Cuatro	Cinco	Más de seis	Total %
Muy de acuerdo	1 1.6%	1 1.6%	1 1.6%		3 5.1%
En desacuerdo	2 3.4%	3 5.1%	2 3.4%		7 11.8%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3 5.1%	2 3.4%	5 8.5%	4 6.7%	14 23.7%
En desacuerdo	3 5.1%	3 5.1%	3 5.1%	18 30.5%	27 45.7%
Muy en desacuerdo	1 1.6%		2 3.4%	5 8.5%	8 13.5%
Total	10 16.9%	9 15.2%	13 22%	27 45.7%	59 100.0

4.2.1.3.4 Participación de los alumnos en la concreción y desarrollo del plan?

Más de dos tercios de los docentes encuestados: 81.3% (48) indica que sus alumnos participan en la concretización del plan. Un 18.6% (11) indica que no participan. Ver. cuadro n° 25.

Cuadro n° 25

Participación de los alumnos en la concreción y desarrollo del plan?

Participación de los alumnos en precisión y desarrollo plan.	frecuencia	%
Si	48	81
No	11	18.6
TOTAL	59	100.0

4.2.1.3.5 En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativa mente entre los diferentes grupos culturales * Forma de participación de los alumnos.

Cerca a dos tercios de los docentes encuestados: 62.7% (37) están en desacuerdo con el postulado intercultural y de éstos el 44% (26) afirma que sus alumnos participan atendiendo(escucha pasiva) la presentación de las unidades temáticas. El 10.1% (6) solicitando aclaraciones sobre el plan. El 15.2% (9) participa en la organización de las actividades de aprendizaje. Sólo el 3.4% (2) participa expresando sus divergencias con el plan. Ver cuadro n° 26.

- La participación pasiva del alumno como simple receptor de las comunicaciones del docente limita su interacción, el intercambio y el dialogo en procesos de aprendizaje.
- El no asumir la participación en su verdadera dimensión perjudica la solidaridad, el trabajo cooperativo, la ayuda, el intercambio de conocimientos, por tanto la interculturalidad no tiene posibilidad más allá de simples contenidos culturales adquirido por vía expositiva, o del dictado.

Cuadro n° 26

En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales * Forma de participación de los alumnos.

En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales * Participación de los alumnos	Atienden la presentación de las unidades temáticas	Solicitan aclaraciones sobre aspectos del plan	Dan sugerencias sobre el plan	Expresan sus divergencias con el plan	Otro: Cuál?: Apoyo en la organización de las actividades...	Total %
Muy de acuerdo						
De acuerdo	3 5.1%				1 1.6%	4 6.7%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5 8.5%	2 3.4%	1 1.6%	1 1.6%	2 3.4%	11 18.6%
En desacuerdo	26 44%	2 3.4%	2 3.4%	1 1.6%	6 10.1%	37 62.7%
Muy en desacuerdo	5 8.5%	2 3.4%				7 11.8%
TOTAL	39 66.1%	6 10.1%	3 5.1%	2 3.4%	9 15.2%	59 100.0

4.2.1.3.6 En la práctica educativa interculturalidad el docente incentiva la relación horizontal entre los diferentes grupos culturales. * Criterio empleado en la organización de los grupos de aprendizaje.

La mitad de los docentes encuestados: 49.1% (29) son indiferentes al postulado intercultural y de éstos el 16.9% (10) organiza los grupo de aprendizaje según iniciativa de los alumnos (afinidades). El 13.5% (8), por características socioculturales. El 13.5% (8) por sorteo. El 6.7% (4), por género. El 6.7% (4), por nivel de aprendizaje. Sólo el 10.1% (6) emplea varias formas de organización. Ver cuadro nº 27

- La organización de los grupos de aprendizaje por cualquier criterio de afinidad da lugar a la conformación de grupos aislados. Por tanto, para incentivar la interrelación entre diferentes grupos culturales presentes en el aula la organización grupal heterogénea es la adecuada.
- Por observaciones de aula se constata que el empleo del criterio nivel de aprendizaje en la organización de los grupo da lugar a la correlación de: pobreza, etnia y bajo nivel de aprendizaje de los alumnos. Por tanto este criterio de organización debe ser empleado con cuidado.
- Los criterios que facilitan la conformar de grupos homogéneos contradicen los postulados de la interculturalidad porque impiden el desarrollo de la sensibilidad a la diversidad, solidaridad y consolidar la identidad cultural en interacción con los otros.
- El criterio de sorteo es el que favorece a la conformación de grupos heterogeneos, e esta maner se se hace posible la diversidad para abordar la sencilidad a las diferencias.

Cuadro n° 27

En la práctica educativa interculturalidad el docente incentiva la relación horizontal entre los diferentes grupos culturales. * Criterio empleado en la organización de los grupos de aprendizaje.

En la práctica educativa intercultural el docente incentiva el trato horizontal.. * Criterio empleado en la organización los grupos	Iniciativa del alumno	Características socioculturales	Nivel de aprendizaje	Listas	Género	Sorteo	Todos	Ninguno	Total %
Muy de acuerdo	1 1.6%			1 1.6%				1 1.6%	3 5.1
De acuerdo								2 3.4%	2 3.4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	10 16.9	8 13.5%	2 3.4%	2 3.4%	1 1.6%	2 3.4%	2 3.4%	2 3.4%	29 49.1
En desacuerdo	3 5.1%		2 3.4%		3 5.1%	5 8.5%	4 6.7%	5 8.5%	22 37.2
Muy en desacuerdo	2 3.4%					1 1.6%			3 5.1
TOTAL	16 27.1	8 13.5%	4 6.7%	3 5.1%	4 6.7%	8 13.5%	6 10.1%	10 16.9	59 100.0

4.2.1.3.7 En la práctica educativa intercultural el docente incentiva la relación horizontal entre los diferentes grupos culturales. * Forma de motivación a los aprendizajes interculturales.

Más de la mitad de los docentes encuestados: (49.1% (29)) es indiferente al postulado intercultural y de éstos el 33.8% (20) señalan que motivan al aprendizaje intercultural presentando las unidades temáticas. El 20.3% (12) indicando la utilidad de la unidad temática en el contexto sociocultural del alumno. Sólo un 16.9% (10) explicando la necesidad de asumir valores para una buena convivencia.. Ver cuadro n° 28.

- La motivación común entre los docentes es unidireccional, exógena dirigida más al logro de competencias cognitivas, no tanto al fomento de valores como sensibilidad a la diversidad, solidaridad.

Cuadro n° 28
En la práctica educativa intercultural el docente incentiva la relación horizontal entre los diferentes grupos culturales. * Forma de motivación a los aprendizajes interculturales.

En la práctica educativa intercultural el docente incentiva la relación horizontal entre los diferentes grupos culturales * Forma de motivación a los aprendizajes interculturales	Presentación de la unidad temática	Explicación de la utilidad de la unidad temática	Explicación sobre la necesidad de asumir valores para una buena convivencia	Total %
Muy de acuerdo	1 1.6%	1 1.6%	1 1.6%	3 5.1%
De acuerdo	1 1.6%		1 1.6%	2 3.4%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	20 33.8%	4 6.7%	5 8.5%	29 49.1%
En desacuerdo	13 22%	6 10.1%	3 5.1%	22 37.2%
Muy	2 3.4%	1 1.6%		3 5.1%
TOTAL	37 62.7%	12 20.3	10 16.9%	59 100

4.2.1.3.8 En la práctica educativa intercultural el docente incentiva la relación horizontal entre los diferentes grupos culturales. * Forma de desarrollo de los aprendizajes.

Cerca a dos tercios de los docentes encuestados: 49.1% (29) son indiferentes al postulado intercultural y de éstos el 37.2% (22) afirman que centrar en sí mismos toda la acción educativa. Un 22% (13) centra la acción educativa tanto en sí mismo como en los alumnos. Sólo el 16.9% (10) centra la acción educativa en los alumnos para que ellos construyan sus aprendizajes. Ver cuadro n° 30.

- Prevalece la tendencia logocéntrica que centra en el docente toda la acción educativa y condena al alumno a la recepción pasiva de contenidos. Este modelo de desarrollar los evita la interacción e interrelación del alumno con sus compañeros para construir su conocimientos y desarrollar valores actitudinales.

- El logocentrismo es contraria a la dinámica intercultural que se interesa por el desarrollo de la solidaridad, sensibilidad a la diversidad e identidad.

Cuadro n° 30

En la práctica educativa intercultural el docente incentiva la relación horizontal entre los diferentes grupos culturales. * Forma de desarrollo de los aprendizajes.

En la práctica educativa intercultural el docente incentiva la relación horizontal entre los diferentes grupos culturales * Forma de desarrollo de los aprendizajes (competencias y valores)	Centra en usted toda la acción educativa. (tradicional)	Centra la acción educativa en los alumnos /as (Constructivismo)	Ambos	Total %
Muy de acuerdo	1 1.6%	1 1.6%	1 1.6%	3 5.1%
De acuerdo	2 3.4%			2 3.4%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	22 37.2%	3 5.1%	4 6.7%	29 49.1%
En desacuerdo	10 16.9%	5 8.5%	7 11.8%	22 37.2%
Muy en desacuerdo	1 1.6%	1 1.6%	1 1.6%	3 5.1%
TOTAL	36 61%	10 16.9%	13 22%	59 100%

4.2.1.3. 9 La interculturalidad para concretarse en la práctica educativa no requiere reforzar la identidad cultural del alumno. * Fortalecimiento de la identidad cultural.

Cerca a dos tercios de los docentes encuestados: 61% (36) son indiferentes al postulado intercultural y de éstos el 33.8% (20) fortalece la identidad cultural a través de la valoración de conocimientos y sentimientos de los otros por la alumna/o. Un 16.9% (10) fortalece incentivando a valorar conocimientos y sentimientos del alumno/a por los otros. Y sólo el 6.7% (4) fortalece la identidad cultural a través de la valoración de conocimientos y sentimientos de sí mismos/as. Ver cuadro n° 31.

- Poco incentivo al fortalecimiento de la identidad cultural (autoestima, autoimagen) del alumno y a su proyección en el plano social.

- Prevalencia de la tendencia civilizadora y asimilacionista a la cultura occidental citadina, porque no otra cosa muestran los datos que enfatizan la valoración de conocimientos y sentimientos de los otros, por encima de la valoración de la identidad propia.
- La interculturalidad como proceso de fortalecimiento parte de lo propio hacia los otros, es contraria a la valoración de los otros antes de que lo propio. Por tanto, con es coherente con la posición asimilación de adscribirse a como de lugar a la cultura citadina.

Cuadro nº 31

La interculturalidad para concretarse en la práctica educativa no requiere reforzar la identidad cultural del alumno. * Fortalecimiento de la identidad cultural.

La interculturalidad para concretarse en la práctica educativa no requiere reforzar la identidad cultural de los alumnos * Fortalecimiento de la identidad cultural ...	Auto-observación y autovaloración de conocimientos y sentimientos propios	Valoración de conocimientos y sentimientos de otros por el alumno /a	Valoración de conocimientos y sentimientos del alumno/a por los otros	Ninguno	Total %
Muy de acuerdo	1 1.6%	1 1.6%			2 3.4
De acuerdo	1 1.6%				1 1.6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	7 11.8%	20 33.8%	2 3.4%	7 11.8%	36 61
En desacuerdo	1 1.6%		2 3.4%	9 15.2%	12 20.3
Muy en desacuerdo				8 13.5%	8 13.5
TOTAL	10 16.9%	21 35.5%	4 6.7%	24 40.6%	59 100

4.2.1.3.10 En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales. * Forma de desarrollo de la solidaridad.

Cerca a dos tercios de los docentes encuestados: 62.7% (37) están en desacuerdo con el postulado intercultural y de éstos el 33.8% (20) incentiva la cooperación. El 32.2% (19), no incentiva ninguna actitud que favorezca el reforzamiento de la solidaridad. El 10.1% (6) incentiva la reciprocidad de saberes en el trabajo de equipo. . Ver cuadro nº 32

- Poco incentivo al trabajo cooperativo entre los diferentes grupos culturales, en limitada por falta de esquema conceptual intercultural en el docente y prevalencia de la enseñanza tradicional..

- El incentivo a la cooperación se enmarca dentro de los moldes tradicionales de ayuda entre los alumnos, pero, solo a quienes se consideran amigos o compañeros.
- Según observaciones de aula, la cooperación es posible en quienes pueden disponer de algún material didáctico o algo que compartir o prestar.
- La cooperación esta mediada por el factor económico y conocimientos.
- El grupo es un medio para general cooperación e intercambio de saberes.

Cuadro n° 32
En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativa-
mente entre los diferentes grupos culturales. * Forma de desarrollo de la
solidaridad.

En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales * Actitudes desarrolladas para reforzar la solidaridad	Incentivo a la cooperación	Estímulo al intercambio o reciprocidad de saberes	Ambos	Ninguno	Total %
Muy de acuerdo					
De acuerdo	1 1.6%	1 1.6%	1 1.6%	1 1.6%	4 3.4%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4 6.7%	2 3.4%	2 3.4%	3 5.1%	11 18.6%
En desacuerdo	20 33.8%	3 5.1%	6 10.1%	8 13.5%	37 62.7%
Muy en desacuerdo				7 11.8%	7 11.8%
TOTAL	25 42.3%	6 10.1%	9 15.2%	19 32.2%	59 100%

4.2.1.3.11 En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativa-
mente entre los diferentes grupos culturales * Forma de desarrollo de la
sensibilidad hacia la diversidad.

Dos tercios de los docentes encuestados: 62.7% (37) están en desacuerdo con el postulado intercultural y de éstos el 22% (13) no incentiva ninguna actitud que sensibilice al alumno hacia la diversidad. El 27.1% (16) incentiva el respeto por otras formas de pensar y actuar. El 18.6% (11) incentiva el conocimiento y valoración de la variedad cultural y lingüística del país y otros. El 10.1% incentiva el análisis de temas y problemas desde diferentes puntos de vista. Sólo el 6.7% (4) apoya la receptividad a diferentes formas de pensar y actuar. Ver cuadro n° 33

- Los datos muestran que el desarrollo de la sensibilidad hacia la diversidad es incipiente por el poco incentivo al análisis, al reconocimiento y valoración de la variedad cultural propia y de otros, que no favorecen la percepción de las diferencias.
- De acuerdo a la observación de aula, la percepción enraizada de la existencia de una sola cultura como válida en la sociedad y ámbito escolar unida a la devaluación de las culturas nativas, incide en la poca percepción de la diversidad. Por lo tanto, la interculturalidad no se dará si antes no se supera esta concepción homogeneizante monocultural.

Cuadro n° 33

En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales * Forma de desarrollo de la sensibilidad hacia la diversidad.

En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales * Actitudes cultivadas para profundizar la sensibilidad hacia la diversidad	Respeto por otras formas de pensar y actuar	Receptividad a diferentes formas de pensar y actuar	Análisis de temas, problemas, desde diferentes puntos de vista	Reconocimiento y valoración de la variedad cultural del país y de otros	Ninguno	Total
Muy de acuerdo						
De acuerdo	1 1.6%		1 1.6%	1 1.6%	1 1.6%	4 6.7%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2 3.4%	2 3.4%	1 1.6%	3 5.1%	3 5.1%	11 18.6%
En desacuerdo	12 20.3%	2 3.4%	3 3.4%	7 13.5%	13 22%	37 62.7%
Muy en desacuerdo	1 1.6%		1 1.6%		5 8.5%	7 11.8%
TOTAL	16 27.1%	4 6.7%	6 10.1%	11 18.6%	22 37.2%	59 100.0

4.2.1.3.12 En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales. * Trato docente dispensado a los alumnos.

Dos tercios de los docentes encuestados: 62.7% (37) no están de acuerdo con el postulado intercultural y de éstos el 50.8% (30) afirma que dispensa trato igualitario a sus alumnos.

Sólo el 28.8% (17) indica que dispensa trato igualitario tomando en consideración sus diferencias socioculturales. Ver cuadro n° 34

- El trato igualitario dispensado por la mayoría de los docentes encierra una discriminación peligrosa, en este caso, hacia los alumnos que portan una cultura nativa. Esta forma de trato no da margen a las diferencias por tanto es desigual.
- La interculturalidad no es asociativo al trato igualitario sino se da margen a la diferencia.

Cuadro n° 34
En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperati-
vamente entre los diferentes grupos culturales. * Trato docente dispensado
a los alumnos.

En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales * Trato que dispensa a sus alumnos	Igualitario	Igualitario diferenciado	Ambos	Total %
Muy de acuerdo				
De acuerdo	1 1.6%	2 3.4%	1 1.6%	4 6.7%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	6 10.1%	4 6.7%	1 1.6%	11 18.6%
En desacuerdo	30 50.8%	5 8.5%	2 3.4%	37 62.7%
Muy en desacuerdo	1 1.6%	6 10.1%		7 11.8%
Total	38 64.4%	17 28.8%	4 6.7%	59 100.00

4.2.1.3.13 En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales. * Forma de interrelación del docente con sus alumnos.

Dos tercios de los docentes encuestados: 69.7% (37) no están de acuerdo con el postulado intercultural y de éstos el 44% (26) establece una relación dirigida (vertical) con los alumnos. Un 16.9% (10) una relación horizontal. Sólo en 16.9% (10), establece una relación

complementaria, es decir que se integran al proceso de aprendizaje que desarrollan los alumnos como un miembro más del grupo. Ver cuadro nº 35

- La relación dirigida evita la interrelación ente alumnos, esta es reducida generalmente a esporádicos intercambios entre docente y alumno. Por tanto no contribuye a la dinámica intercultural, cuyo requisito es la interacción para intercambio de saberes..
- La interrelación complementaria donde docentes y alumnos trabajan en pos de conseguir una meta común guarda relación con el postulado intercultural.

Cuadro nº 35
En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperati-
vamente entre los diferentes grupos culturales. * Forma de interrelación
del docente con sus alumnos.

En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales * Interrelaciones establecidas con los alumnos en los procesos de aprendizaje...	Horizontal	Dirigida	Complementaria	Todos	Total
Muy de acuerdo					
De acuerdo	2 3.4%	2 3.4%			4 6.7%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4 6.7%	5 8.5%	1 1.6%	1 1.6%	11 18.6%
En desacuerdo	4 6.7%	26 44%	6 10.1%	1 1.6%	37 69.7%
Muy en desacuerdo		4 6.7%	3 5.1%		7 11.8%
Total	10 16.9%	37 62.7%	10 16.9%	2 3.4%	59 100.0

4.2.1.3.14 Medio empleado en la evaluación de los aprendizajes interculturales. * En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente los entre los diferentes grupos culturales.

Dos tercios de los docentes encuestados: 62.7% (37) de los docentes no está de acuerdo con el postulado intercultural y de éstos el 25.4% (15) emplean pruebas objetivas para

evaluar los aprendizajes interculturales. Un 10.2% emplea la reflexión y composición. Y sólo el 1.6% (1) emplea el autoinforme. Ver Cuadro nº 36.

- Las pruebas objetivas en la evaluación no son aptas para evaluar competencias transversales como la interculturalidad porque deben medir actitudes de los alumnos, por ejemplo: la sensibilidad del alumno frente a las diferencias culturales de sus compañeros. Las pruebas de reflexión, el autoinforme son más adecuadas.
- La interculturalidad no guarda asociación positiva con las pruebas objetivas.

Cuadro nº 36

Medio empleado en la evaluación de los aprendizajes interculturales. * En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente los entre los diferentes grupos culturales.

Medio utilizado en la evaluación de los aprendizajes interculturales* En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperat.	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	TOTAL %
Prueba objetiva		2 3.4%	6 10.1%	15 25.4%	2 3.4%	25 42.4%
Prueba de demostración		1 1.6%	3 8.5%	5 8.5%		9 15.2%
Observación		1 1.6%	1 1.6%	5 8.5%	1 1.6%	8 13.6%
Inventario de actitudes				3 5.1%		3 5.1%
Entrevista				3 5.1%	1 1.6%	4 6.7%
Prueba de reflexión				4 6.7%	2 3.4	6 10.1%
Autoinforme			1 1.6%			1 1.6%
Todos				2 3.4%	1 1.6%	3 5.1%
TOTAL		4 6.7%	11 18.6%	37 62.7%	7 11.8%	59 100.0%

4.2.1.3. 15 En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales. * Cambios percibidos en los alumnos al finalizar la gestión del plan anual y/o unidades de aprendizaje.

Cerca a dos tercios de los docentes encuestados: 62.7% (37) están en desacuerdo con el postulado intercultural y de éstos el 28.8% (17) indica avances de los alumnos en el respeto a otras formas de pensar y actuar. El 16.9% (10) señala avances en el aprendizaje basado en el intercambiando saberes. Otro 16.9% (10) indica avances en el reconocimiento y aceptación de su cultura. El 15.2% (9) menciona variedad de cambios como el reconocimiento de su culturas, respeto a otras formas de pensar y actuar, e intercambio de saberes. Ver cuadro nº 37

- El incipiente intercambio de saberes entre los alumnos y en la aceptación de la cultura propia (identidad cultural) frente a un excesivo de respeto a otras formas de pensar, que no favorecen a consolidar futuras interrelaciones simétricas, sino más bien profundizar en la tendencia asimilacionista a la otra cultura, en este caso a la citadina occidental .
- El los procesos interculturales se debe equilibrar lo propio con lo ajeno, el abasallamiento de los otros atenta con la diversidad, perpetua la idea de una cultura superior

Cuadro nº 37

En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales. * Cambios percibidos en los alumnos al finalizar la gestión del plan anual y/o unidades de aprendizaje.

En la práctica educativa intercultural los saberes se construyen cooperativamente entre los diferentes grupos culturales * Cambios percibidos en los alumnos al finalizar la gestión del plan y /o unidades...	Reconocen y aceptan su propia cultura	Respetan otras formas de pensar y actuar	Aprenden intercambiando saberes	Todos	Total
Muy da acuerdo					
De acuerdo		1 1.6%	1 1.6%	2 3.4%	4 6.7%
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo		5 8.5%	3 5.1%	3 5.1%	11 18.6%
En desacuerdo	10 16.9%	17 28.8%	6 10.1%	4 6.7%	37 62.7%
Muy en desacuerdo		7 11.8%			7 11.8%
TOTAL	10 16.9%	30 50.8%	10 16.9%	9 15.2%	59 100%

4.2.1.3. 17 Adecuación de los materiales educativos

Más de la mitad de los docentes encuestados: 54.2% (32) señala que los materiales son poco adecuados al aprendizaje intercultural. Sólo el 16.9% (10) considera que son adecuados. Ver cuadro n° 38

- En los materiales en general no se percibe equilibrio en cuanto a la presencia de personajes de la cultura nativa y ciudadana, si existen se los muestra en condición generalmente de subordinación.

Cuadro n° 38

Adecuación de los materiales	Frecuencia	Total
Adecuados	10	16.9%
Poco adecuados	32	54.2%
Inadecuados	17	28.8%
TOTAL	59	100.0

De acuerdo a los datos empíricos recogidos entre los docentes de las escuelas primarias del Programa de Mejoramiento de las escuelas de la zonas Central y Noreste de la ciudad de La Paz, sobre la organización de la práctica educativa con base intercultural, la sub-hipótesis (c) es rechazada.

Por lo resultados precedentes:

- Rechazo de la sub-hipótesis a.
- Rechazo de la sub-hipótesis b.
- Rechazo de la sub-hipótesis c.

De acuerdo a los datos empíricos recogidos entre los docentes de las escuelas primarias del Programa de Mejoramiento de las escuelas de la zonas Central y Noreste de la ciudad de La Paz, sobre el replanteo de la gestión curricular de aula por el principio intercultural, la hipótesis general es rechazada.

CAPITULO V

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Los resultados en general muestran:

- **Respecto a los docentes:**

5.1.1 Los docentes encuestados tiene como promedio de edad: 32 años y 15 años de servicio.

5.1.2 La interculturalidad no es suficientemente comprendida entre los docentes debido a la falta de formación en este campo. Lo que ha incidido en la falta de esquemas conceptuales interculturales en los docentes que ha impedido su concreción.

5.1.3. Errada concepción docente de cultura la reduce a danza, folklore, pintura.

5.1.4 Indiferencia docente frente al principio intercultural por incertidumbre provocada por la poca familiaridad con el postulado intercultural.

5.1.5 La concepción docente de escuela monocultural impide percibir y reforzar la sensibilidad hacia la diversidad cultural.

Respecto a la planificación de aula:

5.1.6 Ausencia de previsiones interculturales en las planificaciones de aula por:

- 5.1.7 Diagnósticos iniciales que dan importancia a aspectos bio-psicopedagógico por sobre lo sociocultural, lo que incide en que los docentes no cuenten con base suficientes sobre el contexto sociocultural de los alumnos, para dinamizar la interculturalidad.
- 5.1.8 Énfasis en objetivos cognitivos derivados de los programas de estudio Pre-reforma que orientan el aprendizaje solo de contenidos culturales. Poca importancia otorgada a objetivos que orientan el aprendizaje de valores actitudinales como: identidad cultural (autoestima), solidaridad y sensibilidad a las diferencias culturales.
- 5.1.9 Mayor incorporación de competencias que familiarizan al alumno con su medio social y natural. Poca consideración de aquellos que valoran la cultura propia y ajena; el relacionamiento de la cultura comunal, nacional y mundial. Y casi nula consideración de competencias relacionadas con el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad cultural, identidad cultural y solidaridad.
- 5.1.10 La interculturalidad es considerada más como contenido temático que como eje de transversal.
- 5.1.11 Poca consideración de los valores actitudinales relacionadas con la interculturalidad
- 5.1.12 Priorización de la modalidad de aprendizajes y enseñanza tradicional. El primero sólo favorece al conocimiento teórico, en este caso de las culturas. La segunda exalta la experiencia y trabajo cooperativo, pero al ser dirigida pierden su esencia y se tornan tradicional. El constructivismo enfatiza lo

cognitivo y valórico es adecuado para el desarrollo de la interculturalidad, pero no es prevista la planificación de aula de los docentes.

Respecto a la organización de la práctica educativa:

- 5.1.13 Poco incentivo a sensibilidad hacia la diversidad cultural impide avanzar hacia la interculturalidad.
- 5.1.14 Reducido número de docentes: 33.9% (20) evidencian su capacidad bilingüe castellano- aymará, por el contexto de discriminación que aún esta vigente.
- 5.1.14 Reducido porcentaje de docentes: 23.7% (14) señala que sus alumnos son portadores de las culturas occidental (ciudadina) y aymará.
- 5.1.15 Menos de la mitad de docentes indica que más de seis alumnos de su curso hablan el idioma aymará además del castellano.
- 5.1.16 Prevalencia de motivación extrínseca dirigida al logro de contenidos temáticos y poca animación al cultivo de valores actitudinales relacionadas con interculturalidad.
- 5.1.17 Esporádico trabajo grupal y frecuente trabajo en el estilo estilo asamblea.
- 5.1.18 Poca participación activa del alumno impide integrar aspectos socioculturales de este en a planificación y procesó enseñanza aprendizaje.
- 5.1.19 Variedad de criterios empleados en la organización de los grupos de aprendizaje. El de nivel de aprendizaje permite la emergencia de grupos con correspondencia étnica cultural lingüística y pobreza. Por tanto, este criterio debe emplearse con cautela.

- 5.1.20 Interrelaciones dirigidas evitan la interacción entre los diferentes grupos culturales presentes en el aula.
- 5.1.21 Incentivo de la solidaridad mediante la actitud cooperativa más que la reciprocidad de conocimientos en el trabajo grupal.
- 5.1.22 Valoración de los conocimientos y sentimientos de los otros, más que los propios, refuerza la tendencia asimilacionista hacia la cultura occidental.
- 5.1.23 Empleo de la evaluación como verificación de resultados más que como ayuda, incide en la consideración de la interculturalidad como simple contenido.
- 5.1.24 Falta de materiales adecuados para apoyar la dinamización de la interculturalidad.
- 5.1.25 La multiculturalidad e interculturalidad no deben ser considerados como temas aislados o adicionales de los programas generales de formación docente, sino abordados como ejes temáticos y ejes transversal en cualquier programa de formación.

5.2 Recomendaciones:

- 5.2.1 Brindar formación en interculturalidad a docentes en ejercicio del Programa de Mejoramiento, con base en un "Plan de Reajuste" que tenga base en avances y dificultades de los Programa de que desarrolla la Reforma Educativa y de otras instancias privadas y públicas que trabajan en este campo.
- 5.2.2 Reorientar y complementar la formación docente de las Normales para la atención de grupos portadores de diversas culturas (multiculturalidad) e

impulsar la interculturalidad. Planteamiento que se hace en el entendido de que la Reforma no ha dado suficiente apoyo al desarrollo de esta temática en el Programa de Mejoramiento Docente.

5.2.3 La formación de docente en interculturalidad debe considerar el análisis de la concepción de la cultura/s y conocimiento de las culturas. Y esclarecer la diferencia entre educación multicultural e intercultural.

5.2.4 La valoración de la identidad cultural del docente debe ser trabajada en los programas de formación docente, porque gran parte de ellos también son portadores/as de las culturas nativas. Estas últimas al ser devaloradas por el sistema educativo, también han incidido en la devaloración del docente.

5.2.4.1 Pautas para encarar la formación docente en interculturalidad:

- Diagnóstico psicopedagógico y sociocultural de los postulantes
- Marco teórico: fundamentos y enfoques sobre interculturalidad
- Revisión del diagnóstico y marco teórico con los interesados para su precisión y ampliación.
- Planificación de la formación con los interesados: determinar objetivos, competencias y valores. En esto último se sugiere incluir la sensibilidad a la diversidad por ser el contexto en el trabajaran, solidaridad por el trabajo cooperativo en grupos y la identidad como afirmación de su autoestima para avanzar hacia al conocimiento de los otros lo contrario da amplio margen a reforzar la tendencia asimilacionista hacia la cultura occidental, porque la cultura propia se invisibiliza. Respecto a los contenidos considerar: conocimientos de las culturas: los aspectos esenciales, pedagogía de la diversidad, filosofía de la educación multicultural e intercultural; análisis de prejuicios, estereotipos, discriminación y exclusión
- Determinar procedimientos, estrategias interactivas basadas en la experiencia docente, métodos de manejo de grupos diversos, regulación e conflictos

- Determinar evaluación de acuerdo a la filosofía de la multiculturalidad e interculturalidad.

Para trabajar en la valoración de la identidad o autoimagen del docente es necesario:

- Crear condiciones favorables que reviertan la discriminación de las culturas que portan los docentes. Para evitar que por asociación a esta, se sientan discriminados.
- Promover el respeto al docente como persona al margen de su cultura o lengua, género.
- Reconocer la capacidad de los docentes relacionadas con la cultura nativa: pintura, música, artesanía.
- Reconocer la competencia lingüística de los docentes como recurso dinamizador de procesos educativos.
- Valorar la experiencia docente relacionada con trabajo realizado con grupos diversos.

5.2.5 Las instancia oficiales deben reconocer las capacidades de los docentes relacionadas con las culturas nativas: idioma, artes, música, artesanía, poesía.

5.2.6 La formación docente deben incidir en la formación en valores actitudinales frente a la diversidad cultural, para que en su actividad diaria de aula incentive a sus alumnos a la práctica de las mismas. Son aconsejables para impulsar la interculturalidad la sensibilidad a la diversidad, la valoración de la identidad cultural del alumno, y la solidaridad.

5.2.7 Es necesario buscar una mejor manera de aplicar la interculturalidad como eje transversal. Porque está en todo y a la hora de su concreción se corre el riesgo de la ignorarla. Considerando la marginación de las culturas nativas por mucho tiempo.

5.2.8 El fortalecimiento y valoración de la identidad cultural de los alumnos es fundamental para avanzar hacia la valoración positiva de las otras culturas. Es decir considerarla punto de partida para avanzar en interculturalidad.

- 5.2.9 El conocimiento de las culturas nativas debe ser la base para cultivar la sensibilidad a la diversidad cultural.
- 5.2.30 Las instancias educativas estatales deben reconocer y valorar las competencias lingüísticas de los docentes como recursos para el desarrollo pedagógico
- 5.2.31 Fortalecer la sensibilidad a la diversidad de los docentes esclareciendo errada concepción monocultural con se manejan.
- 5.2.32 Prever la creación de dinámicas de animación e interrelación intercultural en el proceso de formación docente.
- 5.2.33 Considerar la organización heterogénea cambiante de los alumnos en los proceso educativos interculturales
- 5.2.34 Esclarecer que la igualdad sin margen a la diferencia se relaciona con discriminación
- 5.2.35 Incentivo a la producción de materiales con enfoque intercultural
- 5.2.36 Hacer extensiva la educación multicultural e intercultural a toda la sociedad para eliminar rasgos discriminatorios.
- 5.23.7 La Universidad debe optar por la diversidad e interculturalidad en su quehacer formativo, un análisis de su gestión en este sentido le haría mucho bien.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

1. APALA F., Pedro / Para caminar en mundos diferentes: una aproximación a la interculturalidad . La Paz : Presencia, abril 26, 1998. p. 5 . -- (Sección sexta)
2. ARNAZ, José A . / La planeación curricular. -- México D.F.: Trillas, 1981. 74 p.
3. Bolivia. Leyes y Decretos. Constitución Política del Estado / Gaceta Oficial de Bolivia. -- La Paz : Gaceta Oficial de Bolivia, 1995. 84 p.
4. Bolivia. Leyes y Decretos. Decretos reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa / Gaceta Oficial de Bolivia. -- La Paz : Gaceta Oficial, 1995. 79 p.
5. Bolivia. Leyes y Decretos. Ley de Reforma Educativa: modificación del Código de la Educación Boliviana. La Paz : s. e., 1995. 66 p
6. Bolivia. Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Dirección Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos Programas para educación primaria, ciclo básico: quinto grado.-- La Paz: MEC, 1988. pp. 147-339
7. Centro de Investigación y Capacitación Sindical (CICS) / Estatutos Educativos y modelos educativos. -- Cochabamba : CICS, 1991. 345; 337.-- (Tomo I y II)
8. CALERO, PÉREZ, Mavilo / Proyecto educativo institucional. -- Lima: San Marcos, 1998. 162 p.

9. CALERO, PÉREZ, Mavilo / Constructivismo : un reto de innovación pedagógica . -- Lima : San Marcos, 1997. 395 p.
10. CARBONELL i París / Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación / -- Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1995. 152 p.
11. Colectivo Amani / Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. -- Madrid : Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de la Juventud, 1995. pp. 127-128
12. Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) / La articulación de los componentes curriculares a través del enfoque de interculturalidad. En: Dinamización Curricular : lineamientos para una política Curricular, 1993. pp. 49-57
13. Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) / La naturaleza multiétnica , pluricultural y multilingüe de Bolivia y el desarrollo de la interculturalidad. En. dinamización Curricular: lineamientos para una política Curricular, 1993. pp. 10-16
14. Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) / La Reforma Educativa : propuesta. -- La Paz : ETARE, 1993. 116 p.
15. GARCIA Castaño, F. Javier ; PULLIDO M., Rafael A. ; MONTES del CASTILLO, Angel / La educación multicultural y el concepto de cultura. En: Revista Iberormericana de Educación. -- Barcelona : OIE, 1997. 243 p.
16. FERNÁNDEZ S., Roberto ; FERNÁNDEZ C., Carlos ; BAPTISTA P., Pilar / Metodología de la investigación. -- México D.F.: Mcgraw, 1996. 505 p.

17. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS) / Diversidad étnica y cultural /. -- La Paz : ILDIS, 1992. 115 p.
18. JORDAN, José Antonio / La escuela multicultural .-- Barcelona : Paidós, 1994. 185 p.
19. JULIANO, Dolores / Educación intercultural : escuelas minorías étnicas. -- Madrid : Eudema, 1993. 96 p.
20. LOVELACE, Marina / Algunos aspectos de la normatividad en Estados Unidos. En: Educación multicultural : lengua y cultura en la escuela plural.- Madrid : Escuela Española, pp. 113
21. LOVELACE, Marina / La educación en una sociedad multicultural /. En: Educación multicultural : lengua y cultura en la escuela plural. -- Madrid : Escuela Española, 1995. pp. 15-40
22. LUCYKY, Eurolyn. Racismo e etnocentrismo dentro la educación multicultural /En: Yuyayninchick. -- La Paz : Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), 1994. pp. 81- 109
23. MARTÍNEZ P., Juan Luis. / Contribuciones sobre educación intercultural bilingüe en Bolivia (Estado del Arte). -- La Paz : CEBIAE, 1996. 135 p.
24. MC LAREN , Peter / Multiculturalismo revolucionario : pedagogías de disensión para el nuevo milenio. -- Madrid . Siglo veintiuno, 1998. 307 p.
25. NOGALES, Ivonne / Los maestros en las perspectivas de innovación pedagógica. --- CEBIAE, 1988. 103 p.

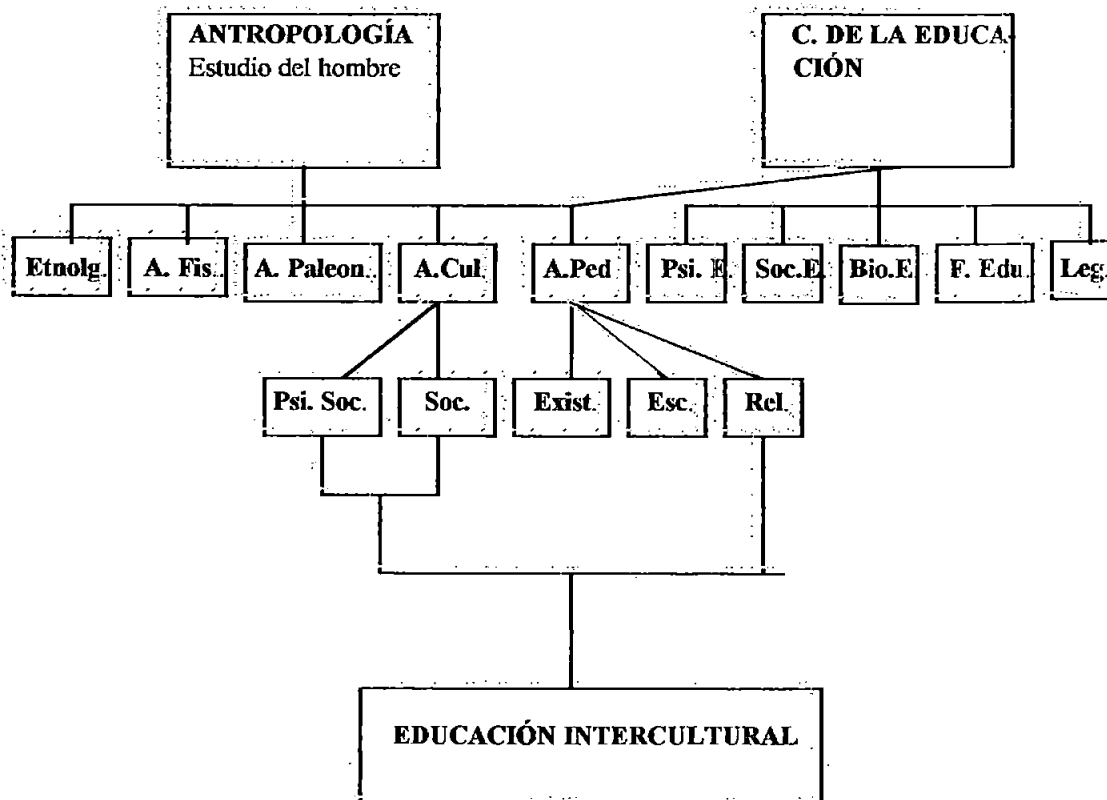
- 26.PACO, Delfina / Resúmenes analíticos educativos : reformas educativas (1987-1995). -- La Paz : CEBIAE, 1995. 63 p.
- 27.PACO, Delfina / Resúmenes analíticos educativos : políticas educativas en Bolivia (1959-1988) /. -- La Paz : CEBIAE, 1988. 63 p.
- 28.ROMÁN P., Maritignano ; DIEZ L., Eloisa / curriculum y enseñanza : una didáctica centrada en procesos. -- Madrid : Eos, 1994. 404 p.
- 29.ROBERTSON S., Margarita T / Método etnográfico en la investigación educativa. México: Universidad de Guadalajara, 1993. 116 p.
- 30.ROSENTAL, M. M. / Diccionario filosófico.--Lima : Homo sapiens.,1975. 637 p.
- 31.SERRANO T., Servando / Código de la Educación Boliviana.-- La Paz : Serrano, 1981. 95 p.
- 32.SAHONERO, Mónica / La formación docente en el proceso de reforma educativa : propuestas, logros, limitaciones y proyecciones . En: Foro del programa de reforma educativa. --La Paz : ILDIS. 1997.
- 33.SIERRA Bravo, R. / Técnicas de Investigación Social : teoría y ejercicios. -- 4a de. --- Madrid : Paraninfo, 1985. 701 p.
- 34.SUBIRATS, José ; NOGALES, Ivonne Maestros, escuelas, crisis educativa: condiciones de trabajo docente en Bolivia. -- Santiago : UNESCO,1989. 133 p.
- 35.TALAVERA, María Luisa / Como se inician los maestro en su profesión . -- La Paz : CEBIAE, 1994. 160 p.

36. TALAVERA, María Luisa / La función de la escuela en el contexto de una cultura de resistencia / En escolarización y descalificación cultural. El caso de una escuela urbano popular. La Paz : CEBIAE, 1986. pp. 33-39
37. TUMIRI, Julio / Por una política educativa indianista. En : Lingüística y educación. La Paz : Instituto Boliviano de Cultura, 1977. pp. 227-228.
38. Unidad de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNST-P) / Nuevos programas de estudio de la reforma educativa /. La Paz : Secretaría Nacional de Educación, 1995. 95 p.
39. Unidad de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNST-P) / Organización pedagógica. -- La Paz : UNST-P, 1997. 51 p.
40. Unidad de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNST-P) / Bases y fundamentos de la Reforma Educativa : documento de trabajo. -- La Paz : ETARE, 1997. 45 p.
41. Yuyayninchik : Revista del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) / Comisión Episcopal de Educación (CEE). -- La Paz : CEE, n° 3, 1996. 121 p.

ANEXOS

ANEXO N° 1

INTERCULTURALIDAD Y ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA RALACIONAL



- Antropología pedagógica existencial (Exis.)
- Antropología pedagógica escencial (Esc)
- Antropología pedagógica relacional (Rel.)

ANEXO N° 2
ESCUELAS ZONA NORTE Y CENTRAL

N°	ZONA	ESCUELAS	N	T	DOCENTES BÁSICO	DOCENTES INTER.	ALUMNOS BÁSICO	ALUMNOS INTER.
01	N	• Eduardo Idiaquez	B/I	T	15	24	374	470
02	N	• 18 de Marzo, Escuela Fiscal Mixta	B/I	T	13	15	217	195
03	N	• Fernando Bravo	B	M	11	--	209	---
04	N	• España	B/I	M	23	13	448	158
05	N	• Modesta Sanjinez	B	T	14	--	297	---
06	N	• República de Guatemala	B	M	20	--	481	---
07	N	• Feliz Reyes Ortiz	I	T	-	19	---	203
08	N	• Genaro Gamarra	B	M	20	--	333	---
09	N	• Elisa de Ballivian	B	T	17	--	302	---
10	N	• Natalia Palacios	B/I	M	29	10	506	213
11	N	• Antonio Dias Villamil	I	T	--	29	---	692
12	N	• Luis Alberto Pabón	I	T	--	22	---	349
13	N	• Ventura Farfán, Escuela	B	M	9	--	200	---
14	N	• República de China	B	T	13	--	307	---
15	C	• Luis Adolfo Siles Salinas	B	M	14	--	295	---
16	C	• Mayor José Agustín Castrillo	I	T	--	18	---	316
17	C	• Rafael Pabón, Escuela	B	M	15	--	300	---
18	C	• Eduvigés Vda. de Hertzog	B	T	9	--	122	---
19	C	• José Manuel Indaburo	B/I	T	13	17	229	262
20	C	• República de México	B	M	30	--	604	---
21	C	• Juana Azurduy de Padilla	B	M	29	--	611	---
22	C	• Juan Federico Zuazo	I	T	--	24	---	452
23	C	• Liceo de Srtas. Venezuela	I	T	--	33	---	671
24	C	• Belizario Dias Romero	B/I	T	14	16	273	298
25	C	• Vicenta Juaristi Eguino	B	M	27	--	619	---
26	C	• Colegio Nacional Ayacucho	I	T	--	21	---	395
27	N	• San Jerónimo Fe y Alegría	I	T	--	16	---	216
T.					335	277	6727	4920

ANEXO N° 3

OBSERVACIONES DA AULA : NOTAS AMPLIADAS

N° 1

Escuela: A (P. Mejoramiento)
 Tiempo de observación: 8:30 a 12:30
 Maestro/a: G. (Ma)
 Observador: D.
 Curso: 4°

N° T. de Alumnos/as: 45
 N° varones: 0
 N° mujeres: 45
 Fecha de observación: 08-99
 Turno: Mañana

OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN AMPLIADA
<p>Lleguela escuela a hrs. 8:20, tal como se coordino con la Directora del establecimiento y Profesora de curso. Con la sra. profesora nos constituimos en el 4° Rojo</p> <p>Los alumnas estaban fuera del aula</p> <p>La profesora y yo (observadora) ingresamos al aula la arreglamos para trabajar en grupos (7), y preparamos los materiales.</p> <p>A cada mesa de trabajo se puso un medio de comunicación o de transporte como identificación: periódicos, tren, teléfono, radio, avión, bus, barco, carta.</p> <p>Una vez arreglado el aula la maestra hizo ingresar a las alumnas por orden de lista. Antes de ingresar cada alumna debía coger una ficha (rifa) con el nombre de una medio de comunicación o transporte, lo que le daba su ubicación en los grupos de trabajo determinados previamente.</p> <p>Una vez estructurados los grupos la maestra incia su labor.</p> <p>El aula es amplia, cuenta son asientos para todos ,pero no está ambientado. No cuenta con cuadros didácticos, ni rincones de aprendizaje, tampoco se percibe los materiales bibliográficos entregados por la Reforma Educativa</p>	<p>Ma: ¡Buenos días alumnas!</p> <p>Aos: ¡Buenos días seeñooritaa! (en coro y de pie)</p> <p>Ma: ¡Tomen asiento niñas!</p> <p style="padding-left: 20px;">Les presento a la sra. Delfina, ella va ver como trabajamos en la escuela: "....."</p> <p>Aos: ¡ plaff! , ¡ plaff! (las alumnas aplauden!</p> <p>Ma: ¡Vamos a trabajar "Los Medios de Comunicación y Transporte"! . Para desarrollar el tema, ustedes deben elegir: una jefa de grupo, ayudante y trabajadores. Y sobre todo un nombre para el grupo, que las identifique:</p> <p>Aos: Murmullo, movimiento en los grupos.</p> <p>Ma: Recorre grupo por grupo verificando la forma como se van organizando. Se acerca hacia mi y me pide que le colabore en la orientación de los grupos.</p> <p>Aos. Los alumnos dialogan, discuten sobre el nombre del grupo y representante.</p> <p>Ma. Con la ayuda de la observadora, toma nota sobre los jefes de grupo</p> <p>Aos. Los primeros grupos organizados se apresuran a comunicar los nombres del grupo y del jefe.</p> <p>Obs: Terminado el proceso de organización de los grupos, la maestra incia la explicación sintética del tema</p> <p>Ma: ¡Haber niñas! vamos a inciar a lección</p> <p>Aas: Guardan silencio, los que estaban lejos de sus asientos se apresuran a ubicarse en su sitio</p> <p>Ma: ¿Alguién puede decirme, qué son los medios de comunicación?</p> <p>Abs: Luego de un breve silencio. Una alumna levanta la mano y responde ¡ sirven para comunicarse de un lugar a otro!</p> <p>Ma. ¡ Muy bien! Teresita</p> <p>Aa: Otra niña levanta la mano y responde: ¡Para comunicarnos a larga distancia!</p> <p>Ma. ¡Bien! ¡Bien!</p>

Ma: ¡Ahora niñas escuchen bien!...¿ qué medios de comunicación existen?

Obs: Varios alumnas levantan la mano. La maestra mira a las alumnas y señala a una: ¡Haber tú María!

Aa: ¡Periódico señorita!

Ma: ¡Bién!. ¿Haber tú? ¿qué medios de comunicación conoces?

Obs: La alumna no responde (silencio). La maestra pregunta a otra alumna: ¿Haber tú Lucía?

Obs: ¡Telegrama! señorita, responde Lucía.

Obs: Otra alumna levanta la mano, y responde: ¡El avión!

Ma: ¡Noo! , eso es traanspooorte!. ¿Haber tú Sofía?

Obs: La alumna responde. ¡Telégrafo señorita!

Ma: ¡Bien, bien!

Obs: Así , la maestra continua orientando la identificación de los demás medios de comunicación. Posteriormente pasa a trabajar junto con las alumnas los medios de transporte a través de la pregunta.

Ma: ¿Ahora, quien me puede decir qué es un medio de transporte ?

Obs: Las niñas guarden silencio por un instante, luego unas cuantas levantan la mano, mientras la mayoría permanece en silencio. La maestra da la palabra a una niña.

Má: Haber Karina, ¿qué es un medio de transporte?

Aa: ¡El tren!

Ma: ¡Siii! , pero ¿para que sirve el tren?

Obs: Las alumnas responden en coro. ¡Para viajar?, otras indican: ¡para ir de un lugar a otro! señorita

Ma: ¡Ah! sirve para trasladarnos de un lugar a otro. ¿Haber que otros medios de transporte utilizamos para desplazarnos en la ciudad, en el lago, en aire?

Obs: Las alumnas van dando a conocer los diferentes medios de transporte. Posteriormente, la maestra ordena que preparen en grupo un informe sobre los medios de comunicación y transporte: contenido, gráficos, recortes, para ser expuestos por cada grupo.

Aas: Van sacando todos su material para elaborar el informe: periódicos, colores, leterines, crayones, reglas.

Ma. Va entregando a cada grupo un papelógrafo para que preparen su informe.

Obs. Los grupos van trabajando según su ritmo: el grupo Space, solicita marcador para titular su trabajo. Las Rositas emplea leterines para titular su informe. Las Estrellitas, trabaja parcialmente, la jefe de grupo logra coordinar sólo con una parte del grupo, la mitad sólo observan. La maestra se acerca al grupo y exhorta

a las alumnas a trabajar cooperativamente, porque el informe debe ser de todas y reflejar lo que saben del tema avanzado. Las alumnas aceptan la recomendación y comienzan a trabajar mancomunadamente.

Ma: Se me acerca y me comunica que irá a la Dirección

Obs: El grupo Amigas, trabaja titulado su informe con letras del periódico.

Ma. Regresa al curso, trae un conjunto de libretas que empieza a corregir sentada en su mesa. De rato en rato se pone de pie para solicitar a las alumnas que disminuyan la bulla y apresuren su trabajo

Obs: El grupo Rositas trabaja sólo sobre medios de comunicación, la profesora se percata de ello por la pregunta de una alumna: — ¿Señorita debemos trabajar también sobre los transportees? ¡Claro! contesta la maestra.

Ma: Se levanta y va al grupo de las Rositas, llama la atención: ¡Niñas! ¡Eso les pasa por no atender cuando se les está explicando el trabajo!. Deben completar su trabajo con los medios de transporte. ¡Apúrense!

Aas: Las Rosita dialogan sobre el trabajo de los transportes se ponen de acuerdo sobre las diferentes actividades debe realizar cada una y comienzan a trabajar

Ma. Ve su reloj, llama a dos alumnas y les ordena ir a recoger la leche.

Aas: Las alumnas escuchan la instrucción de docente y apresuradas del curso.

Obs: Otra docente ingresa al curso y conversa con la maestra, ambas salen del curso. la maestra pide a la observadora fijarse en los grupos.

Aas: Los grupos continúan su trabajo con entusiasmo

Aas. Las dos alumnas que salieron por la leche y galletas regresan, trayendo las mismas en un balde y un cajón

Ma: Reparte galletas mientras otra alumna reparte la leche

Aas: las alumnas continúan trabajando prestan poca atención al refrigerio

Ma. Indica que deben tomar su leche porque se enfría

Aas. Sacan sus tasas reciben la leche y toman apresuradamente.

Ma. Comunica que faltan solo 5 minutos para que entreguen sus trabajos

Obs: Los grupos van entregando sus trabajos, mientras la profesora coloca los trabajos al frente sobre el pizarrón colándolos con masquin

Obs: Toca el timbre el recreo, las alumnas salen corriendo al patio. La maestra me invita a la dirección donde me ofreció una tasa de leche con galletas.

Luego del Recreo:

Ma. Indica a los grupos que pasen a exponer trabajo.

Aas. Se ponen inquietas y nerviosas.

Ma. Llama al grupo Space, la jefe de grupo se pone nerviosa y la maestra llama a otra niña del grupo para que exponga. Mirta sale al frente y expone: Medios de comunicación y transporte, define y explica cuales son.

Ma: Solicita a las alumnas premiar con aplauso al grupo Space. Las niñas aplauden. (¡plaff! ¡plaf! ¡plaf!...). Y luego llama al siguiente grupo "Estrellitas"

Aa: Sale la alumna Carmen y explica la u. temática, en dos partes: Comunicaciones y transportes. Da sus definiciones y en los tipos de medios en ambos casos. Al final explica la forma como trabajo el grupo.

Ma: ¡Bien Carmencita! las niñas aplauden a su compañera

Obs. La maestra llama al grupo "Amigas". La niña encargada de exponer se pone nerviosa y ella misma llama a una de sus compañeras para que exponga.

Aa: La alumna soledad con tranquilidad y claridad explica el trabajo de modo similar al anterior grupo. Pero, además agrega las funciones de cada medio.

Obs: La maestra llama al siguiente grupo, luego al siguiente, la explicación de los grupos es similar a los anteriores. Al finalizar la intervención del último grupo la Ma. solicita despedirse de la observadora.

Obs. Me despido de las alumnas.

Charla informal:

Salgo del curso y al despedirme de la maestra le formulo las siguientes preguntas:

¿La escuela está trabajando la interculturalidad?

Ma: ¡No! porque no hemos tenido capacitación !

Obs. Pero, ¿no han considerado que está normada en la Ley de Reforma Educativa?

Ma. ¡No!, no estoy informada. Yo soy peruana y me voy a mi país al año

Obs: La profesora demuestra prisa, entonces me despido agradeciendo la oportunidad que me dio de observar el trabajo de aula que desarrolla.

Escuela: R (P. Mejoramiento)
 Tiempo de observación: 8:30 A 10:00
 Maestro/a: Mo
 Observador: Delfina
 Curso: 5º

Nº T. de Alumnos/as: 43
 Nº varones: 25
 Nº mujeres: 16
 Fecha de observación: 08-99
 Turno: Mañana

OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN AMPLIADA
<p>Tres días antes se coordinó el trabajo de observación con el Sr. Director de la escuela.</p> <p>El día fijado me constituí en la escuela a hrs. 8:30. Presencie La hora Cívica y la charla sobre la fundación de la "La Paz" a cargo del Director, quien asignó como trabajo práctico a toda la escuela investigar sobre el escudo de La Paz.</p> <p>Ingresamos al 5º A, para realizar el trabajo, pero la Profesora se excusó por encontrarse resfriada y afónica. Salimos con ella a la dirección. El sr. Director, habló con el Profesor del otro paralelo y el aceptó que se observara su clase.</p> <p>La escuela es pequeña, tiene lo suficiente como para realizar las labores escolares.</p> <p>El aula es de tamaño regular 6 por 6 mts. Tiene 2 ventanas amplias. cuenta con 22 asientos bipersonales ordenados en tres filas con vista la pizarrón, un mueble para el docente.</p> <p>No está ambientado, es decir no tiene cuadros didácticos, ni afiches, ni rincones de aprendizaje, ni biblioteca de aula. Cuenta con dos cuadros del Libertador y Antonio José de Sucre.</p>	<p>Obs: A hrs. 8:45: Ingresamos con el Profesor al aula</p> <p>Mo: ¡Buenos días alumnos!</p> <p>Aos/as: ¡Buenos días profesooooor! (En coro y de pie)</p> <p>Mo: Me presenta a los alumnos como una profesora que los visita y que observara como estudian los alumnos del 5ª A.</p> <p>Aos/as: Los alumnas/as me saludan, y me invitan a sentarme en sus asientos.</p> <p>Obs: El Mo. toma su cuaderno y comienza a llamar la lista</p> <p>Los alumnos responden ¡presente! cuando son nombrados.</p> <p>Mo: Una vez terminado de llamar la lista, pregunta: ¿En qué nos hemos quedado en Ciencias?</p> <p>Ao: Levanta la mano y responde: ¡ En las partes del aparato respiratorio profesor!</p> <p>Mo: ¡Ah! si, si, vamos a repasar lo avanzado. Y llama a un alumno: ¡Juan! por favor anda a la Dirección y dile a Secretaria que te mande las láminas del Sistema respiratorio.</p> <p>Ao: Sale y pasados unos cinco minutos regresa con el material didáctico solicitado.</p> <p>Mo: Emplea al pregunta para incitar a los alumnos a recordar lo avanzado, de la siguiente manera:</p> <p>Mo: ¿El aparato respiratorio, para que sirve?</p> <p>Aos/as: ¡Para respiraaar! (En coro)</p> <p>Mo: ¡No en coro!, levanten la mano para responder</p> <p>¿Por dónde se debe respirar?</p> <p>Ao: Levanta la mano. Y responde: ¡Por la nariz!</p> <p>Mo: ¿Bien Francisco! Ahora, decime:</p> <p>¿Qué se llama ese acto de meter aire?</p> <p>Obs: Silencio general</p> <p>Mo.: ¿Haber Tina qué se llama?</p> <p>Aa: No responde se queda en silencio con cabeza baja</p> <p>Ao: Levanta la mano. El maestro le pregunta: ¡Haber Carlos! ¿Qué se llama?</p> <p>¡Aspirar profesor!</p>

Mo: ¡Sí!, ¿pero exactamente, acaso no hemos llamado inspiración?

Aos/as: ¡Sí! (En coro)

Mo: ¿Que partes compone el sistema respiratorio?

Obs: varios alumnos levantan la mano.

Mo: ¿Haber Mario, que partes tiene?

Ao: Nariz, pulmones

Mo: ¿Qué más?, ¿Haber tú Silvia?

Aa: Laringe, profesor

Mo: ¡Bien!, ¿Qué más tiene?, ¿haber Lorenzo?

Ao: Se queda callado

Mo: ¿Haber Carmen que partes más tiene?

Aa. Se queda callada.

Obs: El maestro, mira a los alumnos y pregunta a un alumno: ¿Francisco que partes más tiene el sistema respiratorio?

Ao: ¡laaringee! profesor

Mo: Algo más nos falta, ¿Qué será?

Obs.: Los alumnos quedan en silencio

Aa: ¿Bronquiios, Profeee?

Ma: ¡Siiii! niños, Ahora veremos como son estas partes del sistema respiratorio

Aa: ¡Profesor! ¡Profesor!, Alberto ha cambiado la puntabola de Irene.

Mo: ¡Alberto! voy a hacer llamar a tu madre. No es la primera vez que haces esto. ¡Devuelve su bolígrafo a Irene!

Ao: El alumno aludido devuelve el bolígrafo a la niña

Ma. ¿Por donde respiramos?

Aos/as: ¡Por la nariizz! (En coro)

Ma: ¿Que hay dentro las fosas nasales?

Obs: Dos alumnos y una alumna levantan la mano

Ma: Señala a un alumno. Este responde: ¡vellos!

Ma: corrige. vellocidades que nos protegen del polvo

Aa: Profe también hay moco

Mo. ¡Sii!, eso es lo que votamos

¡Ahora! ¿Quién puede indicar en el gráfico la laringe?

Obs. El maestro señala a un alumno. Francisco, tú

Aa: ¡Oh profe. a el nomas!

Mo: ¡Espera! Elvira ya te va tocarr!

Obs. Francisco, sale y señala con el puntero la laringe

Mo. ¡Bien Mario, sientate!

Obs. El maestro retoma la palabra y explica sobre la laringe: "La laringe no es hueso ni carne, es cartílago. ¿Ustedes han visto al comer pollo, que cerca de la pechuga hay un lugar blanco que no es ni carne ni hueso verdad?"

¿Qué incluso puede moverse?

Aos/as: ¡Siii! (En coro)

Mo: De ese material de es la laringe, suave y movable

Ao: ¡Profesor! Carlos me esta pateando

Mo: Desde hace rato los estoy observando, Carlos anda al último banco

Obs: El alumno levanta sus útiles y va al último asiento

Mo: ¡Niños! atiendan. La laringe en su interior lleva las cuerdas vocales. ¡Vean esto que parece un ojo!, son las cuerdas vocales.

Obs: Toca la puerta. Ingresa la Secretaria, saluda y comienza contar a los alumnos, para dar leche y galletas.

Mo: Solicita que me tome en cuenta. La Secretaria acepta.

Obs: El maestro retoma la lección. Llama a una alumna:

¡Elvira indícanos en la lamina la traquea!

Aa: Toma el puntero y ubica en la lámina la traquea

Mo: ¡Bién! toma asiento. La traquea como ven es un cilindro que penetra el torax y se divide en dos conductos llamados bronquios.

Ao: ¿Y los bronquiolos profe?

Mo: ¡Teresa ubica los bronquiolos!

Obs. La alumna sale, toma el puntero, busca en la lámina

tarda un poco y finalmente ubica los bronquiolos

Aa: ¿Estos son profe?

Mo: ¡Si!, esos son Teresa. ¡Ahora! ¿Quién va ubicar los pulmones?

Aos/as: ¡Yo! ¡yo!, profeece

Obs: El mestro se fija en los alumnos y señala a un alumno del último banco. ¡Ángel! muestra a tus compañeros los pulmones.

Obs: Sale apresurado y con el puntero hace un círculo en todo el aparato respiratorio.

Ma. ¡No!, eso es el aparato respiratorio, ubica sólo los pulmones.

Ao. Se acerca más a la lamina y lee los títulos, al cabo de de un rato señala los pulmones.

Ma: ¡Bien Ángel! Toma asiento.

¿Para que sirven los pulmones?

Aa: ¡Para respirar!

Mo: ¡Para meter aire!

Aa: ¡Para respirar!

Mo: ¡Bien! Pero, sobre todo purifica la sangre. Los pulmones de color rosado se infla desinfla de modo similar

al acordeón

Aa: ¡ Profesor quiero ir al baño!

Ma: ¡Anda!

Ma: ¿Donde estará ubicado el aparato respiratorio?

obs. Silencio general.

Mo: ¡Haber tu Ricardo!

Obs: No dice nada

Mo: ¡Haber tu Candelaria!

Obs. Tampoco responde

Mo. ¡Haber Marcelino! ¿Donde está el aparato repiratorio?

Ao: ¡En el pecho!

Mo. ¡Pero exactamente que se llama!

¿Francisco que se llama?

Ao: ¡Tórax profe!

Mo: ¡Bien!, ¡Haber toquense tórax!, ¿Es duro verdad?

Obs: Todos los alumnas/as se tocan el tórax

Mo: El tórax está lleno de huesos y en su interior está el aparato respiratorio

Mo: ¡Saquen sus cuadernos, les voy a dictar la lección!

Obs. Los alumnos sacan sus cuadernos, bolígrafos...

Mo. Pongan como subtítulo con rojo: Nariz

Aa: ¿Con z profe?

Mo: ¡Si!,

Obs: Repite narizz (pronuncia haciendo notar la Z)

Dicta lo más esencial de cada componente del aparato respiratorio

Aos/as. Piden ayuda en caso de duda sobre la escritura de alguna palabra. El maestro escribe la palabra dudosa en la pizarra o envía a los alumnos a escribirlos. Al final del dictado el docente se fija la hora y recomienda:

Mo: La próxima clase de ciencias vamos a trabajar en laminas el "Aparato Respiratorio", ustedes van a traer 10 ctvs. yo les voy a traer las laminas dónde van a colocar los nombres de las diferentes partes del aparato respiratorio, además van a colorear. Eso va a servir para calificar el avance de su aprendizaje de esta lección

Obs: Los alumnos/as escuchan con atención, se muestran in quietas, porque deben cambiarse para "Educación Física".

El maestro llama a dos alumnas para que vayan a recoger la leche y galletas.

Aos/as: Comienzan a prepararse para pasar Educación F.

Obs. Las alumnas que salieron regresan con un balde de leche y una canasto con galletas, que reparten con ayuda del docente, este reparte también papel higiénico.

Obs. Luego de tomar leche las alumnas/os van a pasar su clase de Educación Física

Charla informal con el docente:

Obs. ¿Ustedes están trabajando la interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Mo: No estamos aplicando la interculturalidad de manera oficial. Pero, si usted se fija en los planes tradicionales en los cuales también nos basamos, existen temas culturales. Como eje transversal no lo estamos aplicando.

Obs. ¿Usted ha efectuado diagnóstico al principio de gestión?

Mo: Si, hemos realizado diagnóstico

Obs. ¿Que aspectos a considerado en el diagnóstico?

Mo: Hemos considerado lo educativo y socioeconómico

Obs: ¿Y lo sociocultural?

Mo: No lo hemos considerado, porque estamos en la ciudad y todos hablan el castellano

Obs. ¿Usted se ha percatado, si entre sus alumnos alguno (s) habla(n) algún idioma nativo?

Mo: Si, entre 3 ó 4 entienden y habla algo del aymará, por algunas veces les hablo algunas palabras en aymará entienden su significado y se rien

Obs: ¿La escuela ha preparado su proyecto?

Mo: ¡No!

Obs: ¿ La planificación es institucional?

Mo. ¿No! es anual de grado (aula), con unidades de aprendizaje de donde voy desprendiendo los temas. Me muestra.

Obs. Me despido agradeciendo su cooperación

Mo: No es nada, venga cuando guste.

Nº 3

Escuela: R (P. Mejoramiento)
 Tiempo de observación: 8:30 a 10:00
 Maestra/a: Ma
 Observador: Delfina
 Curso: 3º

Nº T. de Alumnos/as: 39
 Nº varones: 24
 Nº mujeres: 15
 Fecha de observación: 09-99

OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN AMPLIADA
<p>De acuerdo a lo convenido con el Sr. Director me constituí en la escuela a hrs. 8:15 El Director me presenta a la maestra del 3º curso. La maestra me pregunta mis datos personales, formación y el trabajo que voy hacer. Una vez informada, me invita a pasar a pasar a su curso.</p>	<p>Una vez en el aula: Obs: La maestra me presenta a los alumnos. Los alumnos me saludan poniéndose de pie respondo al salud y me presento: les doy mi nombre y explico el motivo de mi presencia. Ma: Me invita a tomar asiento al final del curso. Obs: La maestra retoma su trabajo. Ma: ¡Continuemos con la lección niños! Aa: ¡Señorita, el Ramón me lo ha rayado mi cuaderno! Ma: ¡Ramón portate bien! sino te mando a la Dirección</p>
<p>La escuela sólo tiene lo suficiente para dar los servicios educativos a nivel de Kinder y Básico. En esos días les entregaron los baños higiénicos</p>	<p>Obs: El alumno agacha la cabeza en silencio Ma: ¡Hemos dicho que existen varios tipos de plantas! ¿Cuáles son? Obs: Los alumnos/as permanecen callados/as</p>
<p>El inmueble es viejo, el patio pequeño y los cuartos han sido habilitados como aulas.</p>	<p>Ma: Hemos dicho que unos crecen el al agua, otros en la tierra y otros en el aire.¿verdad? Aos/as: ¡Siiii! (En coro) Obs: En el curso de nota que 4 a 6 niños que prestan poca atención a la maestra, unas juegan con una muñeca de trapo, otros ven figuritas de album la maestra se percata que observo al grupo, se acerca y me explica:</p>
<p>El aula tiene una dimensión de 6 por 6, apenas caben 18 bancos bipersonales ordenados en fila con vista al pizarron y el mueble del docente. Tiene 4 ventanas pequeñas, el piso es de madera.</p>	<p>Este grupo no sabe leer, tiene dificultades, con el Sr. Director hemos quedado para que puedan venir en por las tardes, para que se les repase lecto-escritura Aa: ¡Señorita! , mi mamá le busca, quiere hablar con usted. Mal: Sale del curso. Me pide que me fije en los alumnos As: Me acerco al grupo de niños con dificultades en lecto-escritura, converso son ellos:</p>
<p>El aula no está textuada, se observa apenas un almanaque de Ediciones Bruño.</p>	<p>Abs. ¡Hola niños! Aos/as: ¡Hola señorita!</p>
	<p>Obs: ¿Que están haciendo?</p>
	<p>Aos/as: ¡Tareas señorita!</p>
	<p>Obs: Me cerco a una niña que permanece con la cabeza achada, y le pregunto. ¿Me puedes mostrar tu cuaderno?</p>

Obs: La niña, con lentitud entre seria y triste saca su cuaderno y me lo entrega.

Aa: La niña se me queda mirando, con cierto temor, los otros niños se acercan

Obs: El cuaderno contiene tareas de repaso de la silabas compuestas: tra, tre, tri, tro, tru y dibujo de un tren

Aos/as: ¡La profesora! ¡la profesora! (corren a sus sitios)

Ma: Se acerca y me dice: profesora estos alummitos tienen dificultades de lecto-escritura con ellos estoy repasando. No se que habrá pasado yo soy nueva recién hace

un mes que estoy aquí. La anterior profesora creo que estaba trabajando con transformación de la Reforma Educativa", pero no me explico ¿por que estos niños de

tercero no saben leer. Esa es la dificultad que tengo.

Obs: ¿Ahora, con que método las va a nivelar?

Ma: Con el de carteles

Obs: La maestra, retoma la lección que va avanzando con los otros niños

Ma: ¡Haber niños! continuemos con la tarea
¿Qué plantas crecen en el agua?

Obs: Los alumnos permanecen callados. La maestra se inquieta, mira a uno a otra. ¡Filomena! ¿Qué plantas crecen en el agua?

Aa: ¿Lechuga?

Ma: ¡No! ¡no! ¡vamos hacer lo siguiente, yo les voy dar unos ejemplos! pero, para la otra clase van a conseguir esas plantas para su herbario.

Las plantas que crecen bajo el agua son: la totora, los que han viajado al lago han visto que hay plantas bajo el agua. esa es la totora, otra es la alga.

Obs: Tocan la puerta, y aparece el Sr. Director. La profesora me mira, y me dice por favor una miradita a los alumnos vuelvo en seguida. Ambos salen del curso. Los alumnos, se mueven de sus lugares, conversan, charlan algunos se acercan y me preguntan: ¿Vas a venir mañana?, Les contesto: ¡No!, que sólo hoy es la visita.

Obs: La maestra regresa y los alumnos de manera atropellada regresan a sus sitios y asumen una actitud quieta

Ma: Me ha incluido en una comisión para organizar la excursión con los terceros. ¡Gracias por vérmelos!

Obs: La maestra retoma la clase.

Ma: ¿Qué plantas crecen en la tierra?

Aos/os: ¡Yo! ¡Yo! ¡La roossaa!

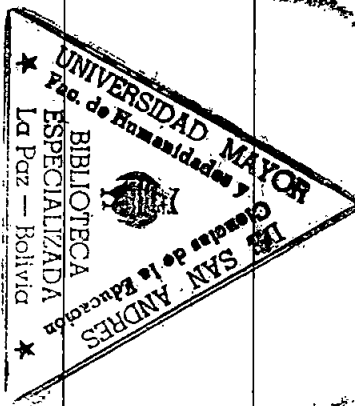
	<p>Ma: ¡Bien!, ¡Bien!. Pero, ¡no griten! ¡respondan sin gritar y se les de la palabra!</p> <p>Obs: Uno a uno los alumnos/as van dando nombres de plantas terrestres. Posteriormente pasa a desarrollar lo referente a las plantas aéreas:</p> <p>Má: ¡Ahora, escuchen!. Como tarea para el día martes van a traer sus álbumes con plantas que viven en el agua y plantas que viven en la tierra. De eso les voy a calificar. ¡Ahora saquen sus cuaderno!</p> <p>Aos/as: Los alumnos sacan sus cuadernos y lápices.</p> <p>Obs: La maestra escribe en el pizarrón: <u>Las plantas según el lugar donde viven</u> Con rojo van a escribir, ¡Ustedes ya saben! Se estarán fijando que viven se escribe con ve, dental-bial</p> <p>Obs: Los alumnos copian el título, algunos tienen dificultad porque la luz es tenue, se acercan a la pizarra.</p> <p>Ma. Las plantas se desarrollan en el medio en que viven, adaptan sus órganos al clima, humedad, agua tierra.</p> <p>Obs: La maestra dicta, enfatizado en la ortografía. Tocan a la puerta. Es la asistente de administración, trae la leche y galletas y vasos. La maestra con ayuda de dos alumnas reparte la leche y galletas, me ofrece una tasa de leche y ella toma otra tasa con leche.</p> <p>Charla informal:</p> <p>Obs. ¿Profesora ustedes en la escuela están trabajando la interculturalidad?</p> <p>Ma: ¡ No!, yo soy nueva en la escuela, antes trabaja con otra escuela por las tardes.. Me estoy habituando apenas. El otro profesor no creo, que hay aplicado, el Director me hubiera informado. Pero a decir verdad no nos han capacitado para esa temática para nosotras/os es nuevo. Pero, en la ciudad ¡quizá! no sea necesario.</p> <p>Obs.: ¿Cuántos/as de su alumnos/as hablan aymará?</p> <p>Ma: Varias/os, sus madres de algunas son aymaristas cerrradas, apenas se hacen entender. Pero, las alumnos/as no quieren saber nada del aymará, se enojan. Los chicos/as que no hablan el aymará les critican, les insultan, les ponen apodos. Muchas veces, tenemos que evitar mencionar que ellos saben aymará para no avergonzarlos.</p> <p>Obs. La maestra es solicitada por el Director, me despido agradeciendo su tolerancia por aceptar ser observada</p>
--	--

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES:
I. DATOS GENERALES DE LOS DOCENTES	Persona encargada de apoyar y orientar el aprendizaje de los alumnos en Escuelas del Nivel Primario	-Administración: recursos humanos	- Sexo - Edad -Años de servicio -Profesor de nivel - Grado con el que trabaja - Nivel de estudio - Idioma que habla -Formación en Interculturalidad	<p>I.1 Sexo: 1. Masculino : __ 2. Femenino: __</p> <p>I.2 Edad: 1. Menos de 29 años: __ 2. De 30 a 40 años: __ 3. De 41 a 50 años: __</p> <p>I.3 Años de servicio: 1. Menos de 5 años: __ 2. De 5 a 9 años: __ 3. De 10 a 19 años: __ 4. De 20 o más años: __</p> <p>I.4. Profesor de nivel: 1. Básico: __ 2. Intermedio: __</p> <p>I.5 Grado con el que trabaja: 1. Primero: __ 2. Segundo: __ 3. Tercero: __ 4. Cuarto: __ 5. Quinto : __ 6. Sexto: __ 7. Séptimo: __ 8. Octavo: __</p> <p>I.6 Nivel de estudio: 1. Universidad __ 2. Normal: __ 3. Instituto técnico: __ 4. Normal y Universidad: __ 5. Instituto técnico y Universidad: __ 6. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p>I.7 Idioma(s) que habla: 1. Castellano: __ 2. Aymará: __ 3. Quechua: __ 4. Castellano y Aymará: __ 5. Castellano y Quechua: __ 6. Otro. ¿Cuál?.....</p> <p>I.8 Formación recibida en interculturalidad: 1. Seminario-taller de la UNST-P: __ 2. Seminario-taller de instituciones privadas: __ 3. Seminario- taller de la escuela : __ 4. Todos: __ 5. Ninguno: __ 6. Otro: ¿Cuál?:</p>

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMES:
II. PRINCIPIO INTERCULTURAL DEL CURRÍCULO OFICIAL	Relaciones simétricas en contexto educativo multicultural generada por docentes que reconocen la diversidad cultural, refuerzan la identidad cultural, incentivan la solidaridad y la sensibilidad a la diversidad	Antropología Educativa relacional. Política Educativa. Currículo oficial	-Concepción docente de cultural -Actitud docente ante el principio intercultural	<p>II.9 ¿Cómo interpreta usted a la cultura?:</p> 1. Expresión de las tradiciones, danza, pintura de un pueblo: __ 2. Conocimientos recibidos en la escuela, academia, universidad: __ 3. Forma de pensar, percibir el mundo, sentir, valorarse y actuar de una persona o grupo: __ 4. Otro: ¿Cuál?..... <p>II:10 ¿Qué consideración otorga usted a la interculturalidad? (marque con una cruz en el lugar correspondiente, según grado de consideración que confiera):</p> <p style="text-align: center;"> Muy de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo </p> <p>A. "En la práctica educativa <i>la diversidad cultural y lingüística no deben considerarse</i>"</p> <p style="text-align: center;"> _____ _____ _____ _____ _____ </p> <p>B. "En la práctica educativa intercultural <i>los saberes se construyen cooperativamente</i> entre los diferentes grupos culturales"</p> <p style="text-align: center;"> _____ _____ _____ _____ _____ </p>

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMES:					
				<p><i>Continúa la pregunta 10.</i></p> <table data-bbox="1155 362 1953 453"> <tr> <td>Muy de acuerdo</td> <td>De acuerdo</td> <td>Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</td> <td>En desacuerdo</td> <td>Muy en desacuerdo</td> </tr> </table> <p>C "La interculturalidad para concretarse en la práctica educativa <i>no requiere reforzar la identidad cultural del alumno</i>"</p> <p style="text-align: center;">— — — — —</p> <p>D. "En la práctica educativa intercultural el <i>docente incentiva la relación horizontal</i> entre los diferentes grupos culturales"</p> <p style="text-align: center;">— — — — —</p>	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo					

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMES:
GESTIÓN CURRICULAR DE AULA	Mediación docente entre el principio intercultural del currículo oficial y su concreción en la práctica educativa de aula	Planificación de aula	-Nivel de concreción del currículo oficial -Aspecto socio-educativo diagnosticado -Objetivo/s intercultural (es) seleccionado/s	<p>III. 11 Nivel en el que planifica(n):</p> 1. De aula: __ 2. De unidades de aprendizaje: __ 3. De clase: __ 4. Unidades de aprendizaje y de Clase: __ 5. Todos: __ 6. Ninguno: __ 7. Otro: ¿Cuál?..... <p>III. 12 Aspecto (s) considerado(s) en el diagnóstico:</p> 1. Psicopedagógico: __ 2. Sociocultural: __ 3. Socioeconómico: __ 4. Todos: __ 5. Ninguno: __ 6. Otro: ¿Cuál?..... <p>III. 13 Objetivo/s intercultural/es de la Educación Primaria (estatuído/s por la Reforma Educativa) considerado/s en la planificación:</p> 1. Fomentar el bilingüismo (...) asegurando que todos los educandos (...) posean un manejo apropiado (...) del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural (...): __ 2. Fomentar la autoestima, identidad (...) el trabajo y convivencia grupal (...) la valoración de lo propio y respeto a los demás, la sensibilidad a las diferencias... : __ 3. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, así como de la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país.: __ 4. Todos: __ 5. Ninguno: __ 6. Otro: ¿Cuál?.....



VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMES:
			<p>- Tipo competencia/s socio-cultural/es seleccionada/ s</p> <p>-Tipo de valor /es actitudinal /es seleccionado/s</p> <p>-Modalidad de aprendizaje y enseñanza seleccionada</p> <p>-Tipo de procedimiento didáctico seleccionado</p>	<p>III: 14 Competencias (contenidos-habilidades), valores (actitudes) considerados en el plan:</p> <p>1. De inserción en su medio ambiente social y natural: __</p> <p>2. De reflexión sobre el cultivo y uso de las lenguas: __</p> <p>3. De reconocimiento de la diversidad como derecho: __</p> <p>4 De rescate y valoración de la cultura y valores propios y de otros: __</p> <p>5.De desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad, autoestima, solidaridad.: __</p> <p>6.De relacionamiento de la cultura e historia de la comunidad con el país y el mundo: __</p> <p>7. Todos: __ 8. Ninguno: __ 9. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p>III. 15 Valor (es) incorporado (s) al plan:</p> <p>1. Saber crítico: __ 2. Solidaridad: __</p> <p>3. Sensibilidad a las diferencias: __ 4. Todos: __</p> <p>5. Ninguno: __ 6. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p>III.16 Modalidad de enseñanza y aprendizaje previsto en la planificación:</p> <p>1. Tradicional: __ 2. Activo: __ 3. Constructivo: __ 4. Tradicional y activo: __</p> <p>5. Todos: __ 6. Ninguno: __ 7. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p>III.17 Procedimiento didáctico considerado en la planificación del aprendizaje intercultural</p> <p>1. De la experiencia, la reflexión a la construcción del conocimiento: __</p> <p>2. De los conocimientos, observación de hechos reales a la reconstrucción: __</p> <p>3. Análisis crítico de los hechos, ideas, valores de la cultura propias y de otras: __</p> <p>4. todos: __ 5. Ninguno: __ 6. Otro: Cual?.....</p>

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMES:
		-Organización	<p>- Forma de organización de competencias socioculturales</p> <p>-Forma de organización de eje transversal intercultural</p> <p>-Tipo de organización del aula (ambiente educativo) seleccionado</p> <p>-Forma de organización de alumnos</p>	<p>III. 18 Organización de las competencias (contenidos-habilidades), valores actitudes</p> <p>1. En área , tema: __ 4. Todos: __</p> <p>2. Experiencias, intereses: __ 5. Ninguno: __</p> <p>3. Áreas y experiencias: __ 6. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p>III.19 Organización del eje transversal intercultural para su desarrollo</p> <p>1. Como unidad temática: __ 4. Ninguno: __</p> <p>2. Como competencia transversal: __ 5. Todos: __</p> <p>3. En torno a otra competencia transversal: __ 6. Otro:¿Cuál?.....</p> <p>III.20 Organización del aula u ambiente educativo para el aprendizaje:</p> <p>1. Estilo tradicional (pupitres en fila orientados hacia el pizarrón): __</p> <p>2. Estilo taller (muebles funcionales al trabajo grupal): __</p> <p>3. Ambos: __ 4. Ninguno: __ 5. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p>III.21 Agrupación de los alumnos para el aprendizaje:</p> <p>1. Asamblea: __ 6. Asamblea y parejas</p> <p>2. Grupos: __ 7. Asamblea e individual</p> <p>3. Pareja: __ 8. Todos</p> <p>4. Individual: __ 9. Ninguno</p> <p>5. Asamblea y grupos: __ 10. Otro: ¿Cual?.....</p>

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMES:
		Ejecución	<p>- Tipo recurso/seleccionado/s</p> <p>- Modalidad de evaluación seleccionada/s</p> <p>- Características socioculturales detectadas en los alumnos</p>	<p>III. 22 Recursos considerados para el desarrollo de los aprendizajes interculturales:</p> <p>1. Libros: __ 2. Periódicos: __ 3. Gráficos: __</p> <p>4. Video: __ 5. Módulos: __ 6. Foro cassettes: __</p> <p>7. Teatro: __ 8. Rincón sociocultural: __ 9. Todos: __</p> <p>10. Ninguno: __ 11. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p>III.23 Criterio(s) de evaluación seleccionado (s) para verificar los aprendizajes:</p> <p>1. Verificación del aprendizaje en distintos períodos: __</p> <p>2. Ayuda para la retroalimentación permanente del aprendizaje: __</p> <p>3. Participativo (autoevaluación, coevaluación): __</p> <p>3. Todos: __ 5. Ninguno: __</p> <p>4. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p><i>*De acuerdo a su respuesta en la pregunta: III. 12, u observación cotidiana de sus alumnos, responda las siguientes preguntas:</i></p> <p>IV. 24 ¿Qué cultura(s) portan los alumnos de su curso?:</p> <p>1. Aymará: __ 2. Ciudadina (occidental): __ 3. Aymará y ciudadina: __</p> <p>4. Quechua y ciudadina: __ 5. Ninguno: __ 6. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p>IV. 25 ¿Qué lengua (s) hablan los alumnos de su curso?:</p> <p>1. Aymará: __ 2. Quechua: __ 3 Castellano: __ 4. Aymará y castellano: __</p> <p>5. Quechua y castellano: __ 6. Quechua, aymará y castellano: __ 7. Ninguno: __</p> <p>8. Otro: ¿Cuál?.....</p>

VARIABLE	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMES:
			<p>-Participación de los alumnos</p> <p>-Forma de participación de los alumnos</p> <p>-Forma de interrelación docente alumnos/as</p>	<p><i>IV. 26 ¿Qué número de alumnos de su curso que hablan un idioma nativo?:</i></p> <p>1. Uno: __ 3. Tres: __ 5. Cinco: __ 2. Dos: __ 4. Cuatro: __ 6. Más de seis: __</p> <p><i>IV. 27 ¿Los alumnos tienen participación en la precisión y desarrollo del plan?</i></p> <p>1. Si: __ 2. No: __</p> <p><i>Si su respuesta es positiva responda a la siguiente pregunta:</i></p> <p><i>IV.28 ¿Cómo participan los alumnos?:</i></p> <p>1. Atienden la presentación y explicación de las unidades temáticas: __ 2. Solicitan aclaraciones sobre aspectos del plan: __ 3. Dan sugerencias sobre el plan: __ 5. Expresan sus divergencias con el plan: __ 6. Ninguno: __ 7. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p><i>IV. 30 ¿Cómo se relaciona con sus alumnos en el proceso aprendizaje y enseñanza?</i></p> <p>1. Horizontal: __ 4. Todos: __ 2. Dirigida: __ 5. Ninguno: __ 3. Complementaria: __ 6. Otro: ¿Cuál?.....</p>

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMES:
			<p>-Trato docente dispensada a los alumnos</p> <p>-Forma de organización de grupos de aprendizaje</p> <p>-Forma de motivación al aprendizaje intercultural</p> <p>-Modalidad de desarrollo del aprendizaje intercultural</p>	<p><i>IV. 31 ¿Qué trato dispensa usted a sus alumnos?:</i></p> <p>1. Igualitario: __ 4. Ninguno: __ 2. Igualitario, diferenciado: __ 5. Otro: ¿Cual?..... 3. Ambos: __</p> <p><i>IV. 32 ¿Cuál es el criterio con que organiza los grupos de aprendizaje?</i></p> <p>1. Iniciativa de los alumnos: __ 4. Listas: __ 7. Todos: __ 2. Características socioculturales: __ 5. Género: __ 8. Ninguno: __ 3. Nivel de aprendizaje: __ 6. Sorteo: __ 9. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p><i>IV. 33 ¿Cómo motiva usted al aprendizaje intercultural?</i></p> <p>1. Presentación de la unidad /es temática/s a desarrollar: __ 2. Explicación de la utilidad de la/s unidad/es temática/s en el contexto sociocultural: __ 3. Explicación sobre la necesidad de asumir valores para una buena convivencia social: __ 4. Todos: __ 5. Ninguno: __ 5. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p><i>IV. 34 ¿Cómo desarrolla los aprendizajes (competencias y/o valores)?</i></p> <p>1. Centra usted toda la acción educativa mediante exposición y explicación de los temas: __ 2. Centra la acción educativa en el alumno/a os/as para que construyan la unidad temática con base en a su conocimientos previos y guías: __ 3. Ambos: __ 4. Ninguno: __ 5. Otro. ¿Cuál?.....</p>

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMES:
		Evaluación	<p>-Forma de fortalecimiento de la identidad cultural</p> <p>Forma de desarrollo de la solidaridad</p> <p>Forma de desarrollo de la sensibilidad a la diversidad</p> <p>-Medio empleados en la evaluación del aprendizaje intercultural.</p>	<p>IV. 35 ¿Cómo fortalece la identidad cultural de alumno?:</p> <p>1. Auto-observación y autovaloración de conocimientos y sentimientos propios: __</p> <p>2. Valoración de conocimientos y sentimientos de los otros por el alumno: __</p> <p>3. Valoración de conocimientos y sentimientos del alumno por otros: __</p> <p>4. Ambos: __</p> <p>5. Ninguno: __</p> <p>6. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p>IV. 36 ¿Qué actitudes incentiva para reforzar la solidaridad?</p> <p>1. La cooperación: __</p> <p>2. El intercambio o reciprocidad de saberes: __</p> <p>3. Ambos: __</p> <p>4. Ninguno: __</p> <p>4. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p>IV.37 ¿Qué actitud(es) incentiva para profundizar la sensibilidad hacia la diversidad?:</p> <p>1. Respeto por los otros: __</p> <p>2. Receptividad a diferentes formas de pensar y actuar: __</p> <p>3. Percepción y análisis de problemas, temas desde diferentes puntos de vista: __</p> <p>4. Reconocimiento y valoración de la variedad cultural, lingüística propia y de otros: __</p> <p>5. Todos: __</p> <p>6. Ninguno: __</p> <p>7. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p><i>*De acuerdo su respuesta en el Item n° 28, responda a la siguiente pregunta:</i></p> <p>IV. 38 Medio utilizado en la evaluación de los aprendizajes interculturales:</p> <p>1. Prueba objetivas: __</p> <p>2. Prueba demostrativa: __</p> <p>3. Observación: __</p> <p>4. Inventario de actitudes: __</p> <p>5. Entrevistas: __</p> <p>6. Prueba de reflexión: __</p> <p>7. Autoinforme: __</p> <p>8. Todos: __</p> <p>9. Ninguno: __</p> <p>10. ¿Cuál?.....</p>

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMES
			<p>-Pertinencia de los materiales interculturales</p>	<p><i>IV.39 ¿Qué cambios ha percibido en sus alumnos al final de los procesos de aprendizaje incluidos en el plan anual o de unidad?</i></p> <p>1. Los alumnos reconocen y aceptan su cultura: __</p> <p>2. Los alumnos aceptan y valoran la diversidad cultural del país y de otros países: __</p> <p>3. Los alumnos han aprendido a trabajar cooperativamente intercambiando sus saberes: __</p> <p>4. Los alumnos respetan y aceptan otras formas de pensar y actuar: __</p> <p>5. Todos: __</p> <p>6. Otro: ¿Cuál?.....</p> <p><i>IV.40 ¿Qué consideración da usted a los materiales empleados en el aprendizaje intercultural?</i></p> <p>1. Adecuados: __</p> <p>2. Poco adecuado: __</p> <p>3. Inadecuados: __</p>