

INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UMSS

Daniel Guzmán Paco
Delicia Escalera Salazar
Carlos Esteban Callapa Flores

10



**INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR:
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN UMSS**



**INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR:
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN UMSS**

Daniel Guzmán Paco
Delicia Escalera Salazar
Carlos Esteban Callapa Flores

Cochabamba, junio de 2025

© FUNPROEIB Andes

Directora ejecutiva FUNPROEIB Andes 2024

Nohemi Mengoa de Vargas

Director ejecutivo FUNPROEIB Andes 2025

Daniel Guzmán Paco

Administradora

Nohemí Mengoa Panclas

Investigadores

Daniel Guzmán Paco

Delicia Escalera Salazar

Carlos Esteban Callapa Flores

Investigadoras junior

Maribel Almonte Peñaloza

Paola Elizabeth Zalles Mamani

Silvana Camila Holguín Inturias

Coordinación del proyecto de investigación regional Interculturalidad en las aulas de la educación superior

Inge Sichra

Comité editorial

Inge Sichra, Sebastián Granda y Luis Enrique López

Diagramación

José M. Ledezma | Inambu Comunidad Editorial | +591 74624874

FUNPROEIB Andes

Calle Néstor Morales N° 947

Entre Aniceto Arce y Ramón Rivero

Edificio Jade, 2° piso

Teléfonos: (591)(4)4530037 - 77940510

Página web: <http://www.funproeibandes.org/>

Correo electrónico: fundación@funproeibandes.org

Cochabamba, Bolivia

Primera edición: Junio de 2025

ISBN: 978-9917-9638-3-7

Depósito Legal: 2-1-4581-2025

La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a FUNPROEIB Andes

Resumen

La investigación sobre la interculturalidad en las aulas en tres carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHYCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), se ha llevado a cabo para entender cómo se implementa y se expresa la interculturalidad en la práctica educativa. Una de las motivaciones principales es que, aunque existen políticas, leyes y marcos normativos que promueven la interculturalidad, la incorporación efectiva de esta en las prácticas pedagógicas todavía presenta desafíos y limitaciones. No obstante, si enfocamos la mirada desde las micro actividades en los quehaceres pedagógicos en las aulas, se pueden evidenciar algunos elementos interculturales en las prácticas áulicas.

Asimismo, esta investigación describe y analiza cómo los docentes y estudiantes viven e interpretan la diversidad cultural en el aula, identificando las estrategias y metodologías que favorecen o dificultan el fortalecimiento de prácticas interculturales. Lo que permite detectar, por un lado, esfuerzos y puentes, por otro lado, brechas entre la teoría y la práctica en la incorporación de la interculturalidad en los procesos educativos.

Contenido

Resumen	7
Índice de abreviaturas.....	12
Introducción.....	13
1. Marco Metodológico	17
1.1. Antecedentes	17
1.2. Objetivos de la Investigación.....	20
1.3. Metodología.....	20
2. Referencias conceptuales.....	26
2.1. Interculturalidad en la educación superior latinoamericana.....	26
2.1.1. Interculturalidad en Educación Superior en Bolivia: un desafío latente	29
2.2. Concepciones de Interculturalidad.....	31
2.2.1 Interculturalidad relacional	31
2.2.2. Interculturalidad funcional	32
2.2.3. Interculturalidad crítica.....	34
2.2.4. Interculturalidad transformativa.....	34
2.3. Concepciones de Prácticas Pedagógicas.....	36
3. Marco Referencial.....	41
3.1. La interculturalidad concebida desde el marco institucional en la FHYCE.....	41
3.2. Carrera de Ciencias de la Educación.....	46
3.3. Carrera de Psicología	50
3.4. Carrera LAEL	52
4. Carrera de Ciencias de la Educación: Una mirada al quehacer pedagógico de dos asignaturas desde la interculturalidad	60
4.1. Aspectos resaltantes de los planes globales de las asignaturas elegidas	60

4.2. Caso 1: Asignatura EC y docente formado en interculturalidad	63
4.2.1 Todos nos involucramos: Normas, hábitos y responsabilidades	64
4.2.2. ¿La organización del aula importa? Procesos pedagógicos basados en la circularidad y la horizontalidad	72
4.2.3. Estrategias didácticas centradas en la promoción de experiencias de aprendizajes	76
4.3 Caso 2: Asignatura Fundamentos de las Ciencias de Educación (FCE) y docente no formado en interculturalidad	88
4.3.1 Hábitos y normas de conducta	88
4.3.2. Tradiciones que perduran. La organización lineal del aula	95
4.3.3. Estrategias centradas en la enseñanza	98
5. Carrera de Psicología: Algunas acciones como puentes hacia la interculturalidad en las aulas	104
5.1. ¿Hay aspectos interculturales en los planes globales de las asignaturas observadas?	105
5.2. Prácticas áulicas en la carrera de Psicología	106
5.2.1. Caso 1: asignatura relacionada con interculturalidad y docente del área de EIB	106
5.2.2. A modo de cierre y reflexiones del Caso 1 de la materia AS1-PSI	121
5.3. Caso 2: Asignaturas AS2-PSI y AS3-PSI con docentes no formados en EIB	123
5.3.1. Materias matizadas con prácticas interculturales	123
5.3.2. Diversificando metodologías y estrategias	130
5.3.3. Reflexiones generales para concluir el caso 2 de las asignaturas AS2-PSI y AS3-PSI	152
5.4. A modo de cierre del capítulo V	153
6. Carrera LAEL: Esfuerzos por interculturalidad la Carrera	155
6.1 Aspectos resaltantes de los planes globales de las asignaturas elegidas	156
6.2 Asignatura de Antropología cultural	157
6.2.1. Antropología cultural en una carrera en LAEL	157

6.2.2	Contenidos de la materia de Antropología cultural.....	158
6.2.3.	Formas de enseñar que hacen interculturalidad	161
6.2.4.	Uso de materiales, aprovechamiento de lo digital y críticas al uso de la Inteligencia Artificial (IA)	169
6.2.5.	Organización del aula, ubicación y reglas para el ingreso a la clase	173
6.2.6.	Participación en clase: Depende del momento	175
6.3	Asignatura Lenguaje básico.....	177
6.3.1.	La materia y sus contenidos, presencia de interculturalidad desde la transversalidad	177
6.3.2.	Formas de enseñar lenguaje	179
6.3.3.	Materiales didácticos en la asignatura	184
6.3.4.	Limitaciones para la organización del aula y participación de estudiantes	185
6.4.	A modo de cierre del capítulo 6.....	188
7.	Nociones y representaciones de interculturalidad y diversidad de los estudiantes y docentes	189
7.1.	Nociones de interculturalidad desde los estudiantes	190
7.1.1.	La auto identificación a partir de una lengua indígena	190
7.2.	Representación y caracterización cultural de los otros	198
7.3.	Nociones de interculturalidad entre los docentes	204
7.4.	A modo de cierre del capítulo	213
8.	Conclusiones y recomendaciones	214
8.1	Conclusiones y reflexiones finales.....	214
8.2.	Recomendaciones para la implementación de la interculturalidad en la FHYCE.....	220
	Bibliografía	223
	Anexos.....	228

Índice de abreviaturas

AS1CCEE	Asignatura 1 de Ciencias de la Educación
AS2CCEE	Asignatura 2 de Ciencias de la Educación
AS1LAEL	Asignatura 1 de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
AS2LAEL	Asignatura 2 de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
AS1PSI	Asignatura 1 de Psicología
AS2PSI	Asignatura 2 de Psicología
AS3PSI	Asignatura 3 de Psicología
C1	Caso 1
C2	Caso 2
D1CCEE	Docente 1 de Ciencias de la Educación
D2CCEE	Docente 2 de Ciencias de la Educación
D1LAEL	Docente 1 de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
D2LAEL	Docente 2 de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
D1PSI	Docente 1 de Psicología
D2PSI	Docente 2 de Psicología
D3PSI	Docente 3 de Psicología
EC	Educación Comparada
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
Entr.	Entrevista
FCE	Fundamentos de las Ciencias de la Educación
FHYCE	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
FUNPROEIB Andes	Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad
IA	Inteligencia Artificial
LAEL	Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
LGBTQ+	Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Queer incluyendo a otras identidades y orientaciones sexuales que no se mencionan específicamente.
Obs.	Observación
ONGs	Organizaciones No Gubernamentales
OTB	Organización Territorial de Base
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Interculturalidad Bilingüe para los Países Andinos
SOCIEL	Sociedad Científica de Estudiantes de Lingüística
SOCEPSI	Sociedad Científica de Estudiantes de Psicología
SOCCED	Sociedad Científica de Estudiantes de Ciencias de la Educación
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
UMSS	Universidad Mayor de San Simón

Introducción

Como parte del proyecto “Educación Superior Intercultural”, la FUNPROEIB Andes ha desarrollado y promovido en una de sus Líneas de acción, “Investigación”, una serie de estudios y publicaciones sobre pueblos indígenas, revitalización cultural y lingüística, pluralismo epistemológico, desarrollo curricular, educación intercultural bilingüe, entre otros. De esta manera, se busca promover el acceso libre a la información, así como la publicación y difusión de textos de autores individuales como institucionales con el objetivo de aportar a la difusión del pensamiento y reflexiones en torno a la interculturalidad.

Se parte del principio de que la temática de la interculturalidad requiere reflexión permanente, puesto que el rol de los pueblos indígenas en el marco de los estados-naciones ha cambiado, resultado de su incorporación al Estado, así como de su rol político. Se han constituido en nuevos actores políticos, con nuevas narrativas, pero más allá de esto, la interculturalidad ya no puede ser pensada únicamente desde atalayas étnicas. Se

la puede reflexionar desde una multiplicidad de otros actores también subalternizados.

Desde otra perspectiva, los cambios constitucionales y legales acaecidos en América Latina, resultado de las luchas indígenas, el retorno de la democracia, la ampliación de derechos políticos y civiles, reconfiguraron el campo de poder y de lucha política. Consecuentemente, las demandas sociales y políticas de la población subalternizada ha cambiado de rumbo, adquirió nuevas perspectivas, en algunos casos, de radicalización de la democracia, en otros, de defensa de sus territorios. Puesto que las conquistas educativas, lingüísticas y culturales no han concluido, hay que considerar las nuevas formas y espectros de la lucha política social considerando que uno de los elementos centrales que hace a la categoría intercultural es su profundo carácter político, además de su condición de perfectibilidad y heterogeneidad (FUNPROEIB Andes, 2022).

Con respecto a iniciativas de educación superior intercultural, en varios países de la región se ha visto la construcción y funcionamiento de programas especiales de pre y postgrado dirigidos a la formación de profesionales indígenas en universidades convencionales. En algunos casos, la ejecución de estos programas especiales ha incidido en una mayor apertura de estas universidades con respecto a la diversidad étnica, cultural y lingüística de su alumnado y a las políticas y estrategias dirigidas, en particular, a garantizar un mayor acceso de la población indígena y afrodescendiente. En otros casos, por iniciativa de algunos investigadores universitarios, las universidades convencionales han comenzado a diversificar su oferta curricular con la inclusión de conocimientos, saberes y valores de los Pueblos Indígenas y de las Comunidades Afrodescendientes.

En este marco, la FUNPROEIB Andes promueve una serie de investigaciones binacionales desde el año 2022 a la fecha, abordando la interculturalidad en la educación superior en un contexto local boliviano y otro de la región. En este sentido, en una primera instancia, el año 2022 se desarrolló la investigación “Interculturalidad en la vida cotidiana de la universidad” en la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia y en la Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Médicas y Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas en la UMSS, en Cochabamba, Bolivia. En una segunda gestión, la interculturalidad se abordó para comprender las diversas formas en las cuales “el cuerpo se produce y cómo este resignifica las relaciones sociales entre los compañeros, con los docentes y administrativos”. Por un lado, se planteó esta labor en las Facultades de Ciencias Sociales; FHYCE; Arquitectura y Ciencias del Hábitat; Ciencias Económicas; Ciencias Jurídicas y Políticas; así como Ciencias Médicas, todas de la UMSS. Por otro lado, se adelantaron labores investigativas bajo la misma temática en la Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.

El 2024 se planteó la investigación “Interculturalidad en aulas universitarias” con dos equipos, el de Bolivia, conformado por miembros de la FUNPROEIB Andes, y el segundo, de Perú, compuesto por miembros de la Escuela de Educación Superior-EESP Pukllasunchis del Cusco.

El presente informe de investigación da cuenta del estudio realizado en Bolivia y se divide en ocho capítulos. El primer capítulo, titulado Objetivos, Metodología, y Diseño de investigación, aborda el planteamiento de la investigación en su conjunto, explicitando los puntos de partida, los objetivos que han guiado la labor investigativa, la metodología planteada desde lo cualitativo para trabajar en las carreras de Psicología; Lingüística Aplicada a

la Enseñanza de Lenguas (LAEL) y Ciencias de la Educación de la FHYCE.

El segundo capítulo, denominado Referencias conceptuales, presenta los ejes temáticos en que se ancla el estudio: Interculturalidad en la educación superior latinoamericana; Prácticas pedagógicas; e Interculturalidad. El tercer capítulo, llamado Marco institucional FHYCE, muestra los aspectos normativos de la Facultad y su modelo educativo; asimismo, la normatividad de las tres carreras señaladas.

En el cuarto, quinto y sexto capítulo, se presentan los hallazgos empíricos de la investigación productos de la observación de prácticas pedagógicas en el aula y de los diálogos con estudiantes y docentes en cada una de las carreras seleccionadas para el estudio.

El séptimo capítulo, denominado Nociones y representaciones de interculturalidad y diversidad entre estudiantes y docentes, se centra en las características socioculturales de los estudiantes de las asignaturas elegidas para el estudio. Se abordan temas sobre la autoidentificación étnica y uso de lengua por parte de los estudiantes; la representación y caracterización cultural de “los otros”; las concepciones sobre interculturalidad de los docentes; y los retos para concretizar la interculturalidad en la educación superior.

Finalmente, el octavo capítulo presenta las Conclusiones y Recomendaciones emergentes de la investigación, centrándonos en los puntos de encuentros y desencuentros de la interculturalidad en las aulas universitarias de la FHYCE.

1. Marco Metodológico

1.1. Antecedentes

Históricamente, la educación en América Latina y en particular, en los Andes, ha estado marcada por la exclusión y la asimilación de la población indígena y afrodescendiente. Durante los primeros años de la República, los indígenas y afrodescendientes fueron sistemáticamente excluidos del servicio educativo por el temor de los sectores hegemónicos blanco-mestizos respecto a que el acceso a la escuela y, sobre todo, la apropiación de la cultura escrita redundara en la exigencia de derechos.

A mediados del siglo XX, los Estados nacionales adoptaron políticas educativas dirigidas a la población indígena inspiradas en políticas asimilacionistas, bajo el supuesto de la “integración” de las personas y comunidades indígenas a la vida nacional. Si bien el derrotero fue la universalización del castellano, a partir de las décadas de 1960 y 1970, en algunos países más que en otros,

se comenzaron a implementar proyectos de educación bilingüe en los primeros años de la educación primaria con niñas y niños indígenas. En las décadas de 1970 y 1980, particularmente a partir de las Reuniones de Barbados I y II y del surgimiento de organizaciones etnopolíticas, tanto desde la academia como de la sociedad civil, en el ámbito de la educación indígena se acuña la noción de interculturalidad. El desarrollo de proyectos y programas de educación intercultural y bilingüe (EIB), las reformas constitucionales y la dación de normas nacionales en EIB dieron pie en la década de 1990 a la adopción de perspectivas y estrategias nacionales de educación intercultural para todos.

Los avances en la aplicación de la EIB y de la formación inicial y continua de docentes generaron en ese tiempo reflexiones en torno a la necesidad de interculturalizar la educación superior y de generar procesos de educación autodeterminada o propia, bajo control organizativo, social y político indígena. Con esta idea en mente, en algunos países surgen iniciativas de educación superior intercultural.

Estas iniciativas de educación superior intercultural se han visto complementadas con la construcción y funcionamiento de programas especiales de pre y postgrado dirigidos a la formación de profesionales indígenas en universidades convencionales. En algunos casos, la ejecución de estos programas especiales ha incidido en una mayor apertura de estas universidades convencionales con respecto a la diversidad étnica, cultural y lingüística de su alumnado y a las políticas y estrategias dirigidas en particular a garantizar un mayor acceso de la población indígena y afrodescendiente. En otros, por iniciativa de algunos investigadores universitarios, las universidades convencionales han comenzado a diversificar su oferta curricular, con la inclusión de conocimientos, saberes y valores de los Pueblos Indígenas y de las Comunidades Afrodescendientes.

Es de subrayar que la interculturalización de la educación latinoamericana no fue únicamente consecuencia de la voluntad política de los Estados. Por el contrario, ha resultado de una extendida lucha social de los sectores subalternizados; en un primer momento, de los Pueblos Indígenas, en segundo lugar, de las Comunidades Afrodescendientes, y más recientemente de otros sujetos y colectivos sociales como los conformados por población LGBTQ+.

En este contexto, desde que la interculturalidad fuera evocada y acuñada mediados de los años 1970, se evidencian diversos matices de qué entender por interculturalidad en la educación en América Latina, dependiendo de quién emplee la noción. Así, por ejemplo, la comprensión de la interculturalidad difiere cuando la enuncian los Estados y cuando lo hacen las organizaciones indígenas. Del mismo modo, la noción se ha ido complejizando y adquiriendo otras dimensiones en la medida que la EIB y la interculturalidad específicamente empezó a abarcar más niveles educativos además de la primaria. En Bolivia, la Constitución Política del Estado Plurinacional y la Ley de Educación 070 de Bolivia, la establecen bajo el nombre de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en todo el sistema educativo, primaria, secundaria y terciaria.

Para analizar estas dinámicas, se realizó la presente investigación sobre qué ocurre con la interculturalización en las aulas de la educación superior y los esfuerzos que se realizan para concretarla, específicamente en la FHYCE.

1.2. Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar las estrategias y formas de (re)producción de la interculturalidad en las aulas de tres carreras de la FHYCE de la UMSS de Cochabamba en la gestión 2024.

Objetivos Específicos

- Identificar el tratamiento de la interculturalidad en el marco institucional en la FHYCE y de tres carreras.
- Describir las prácticas áulicas y de interacción entre estudiantes y docentes que pueden o no ser (re)productoras de estrategias y formas para concretar la interculturalidad en las tres carreras de la FHYCE.
- Analizar las concepciones de interculturalidad y diversidad de los docentes y estudiantes en tres carreras de la FHYCE.

1.3. Metodología

La investigación se realizó con el enfoque cualitativo para comprender los procesos de (re)producción de la interculturalidad en las aulas universitarias, mediante el registro, la descripción, análisis y reconstrucción de las prácticas y sentidos que se van dando o no sobre el tema en cuestión.

1.3.1. Caracterización del Ámbito de la Investigación

Se ha priorizado trabajar en tres carreras de la FHYCE por dos razones fundamentales. La primera, porque desde hace exactamente 29 años (1996) se han desarrollado diferentes acciones para apoyar la interculturalización de la Facultad, en primera instancia, con el apoyo del Programa de Formación en Educación Interculturalidad Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), actualmente Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, y posteriormente, desde 2006, con el concurso de la FUNPROEIB Andes. Este apoyo consiste en el desarrollo de programas de formación a nivel de maestrías, diplomados, cursos cortos, seminarios, entre otros, mayoritariamente en la Facultad mencionada.

En segundo lugar, la FHYCE misma ha asumido la tarea de incorporar la interculturalidad como un eje formativo en el nuevo modelo educativo que debería regir las acciones académicas y curriculares, organizando diferentes espacios de reflexión y análisis sobre sus implicancias teóricas, prácticas y metodológicas. Se verá más adelante en qué medida esto puede haber sido impulsado por los actores institucionales antes mencionados.

Actualmente, la interculturalización de las prácticas formativas universitarias continúa siendo un desafío pendiente, tanto como política institucional como académica; sin embargo, esto no significa que al interior de las aulas no se vayan gestando prácticas pedagógicas interculturales con sus propias características y limitaciones, sea motivadas por el accionar de los mismos docentes o como respuesta a la realidad sociocultural que traen consigo los estudiantes.

Considerando estos antecedentes, la investigación se llevó a cabo en las siguientes carreras de la FHYCE: Ciencias de

la Educación, LAEL y Psicología. Se realizó la elección de estas carreras de acuerdo al aspecto de mayor, mediana o menor relación con la temática de interés.

Muestra

Se realizó la elección de las materias concretas de cada carrera bajo los siguientes criterios: En primer lugar, a) una asignatura que aborda directamente temáticas de interculturalidad, b) una asignatura que no tiene ninguna relación con la interculturalidad. Segundo, se consideró el criterio de docentes formados en temas relacionados en interculturalidad y docentes ajenos a ello. Tercero, se escogieron asignaturas que se dan en el primer semestre y en el 8vo semestre. En total, se trabajó en 7 asignaturas como se detalla en el siguiente cuadro.

Cuadro 1: Asignaturas del estudio

N°	Carreras	Asignatura	Semestre	Características de materia seleccionada		Entrevistas a estudiantes		Docente		
				Materia relacionada con interculturalidad	Docente formado en EIB	V	M			
1	Ciencias de la Educación	AS1-CCEE	5to	Sí	Sí	2	4	D1-CCEE		
2		AS2-CCEE	1ro	No	No	3	3	D2-CCEE		
3	LAEL	AS1-LAEL	8vo	Sí	Sí	3	3	D1-LAEL		
4		AS2-LAEL	1ro	No	No	3	4	D2-LAEL		
5	Psicología	AS1-PSI	8vo	Sí	Sí	2	3	D1-PSI		
6		AS2-PSI	1ro	No	No	3	2	D2-PSI		
7		AS3-PSI	8vo	Sí	No	2	2	D3-PSI		
Total		7 materias		4 Sí - 3 No		3 Sí - 4 No		18	21	7 docentes

Nota: Elaboración propia, 2024

En el caso de la carrera de psicología, en primera instancia se seleccionó sobre la base de los criterios de una asignatura relacionada o no a la interculturalidad la AS1-PSI y la AS3-PSI, también por la disponibilidad de los docentes. Sin embargo, decidimos la pertinencia de incorporar una materia del primer semestre, puesto que las primeras seleccionadas responden ambas al 8vo semestre. Es por ello que en total se observó tres asignaturas.

1.3.2. Sujetos de la Investigación

Los sujetos de la investigación fueron los docentes y estudiantes de las siete asignaturas seleccionadas. En total, la población de estudio estuvo conformada por 7 docentes y 140 estudiantes. Se entrevistó a 39 estudiantes (28%) considerando los siguientes criterios: estudiantes que asisten regularmente a las clases con predisposición de ser entrevistados; provenientes de otras provincias; que residan en la ciudad capital y en lo posible, equilibrio entre mujer y varón. Respecto a este último criterio, es necesario hacer notar que la Facultad tiene un porcentaje alto de mujeres en comparación con varones. Según Salinas (2013) "Las facultades con mayor presencia femenina son Odontología; Medicina; Bioquímica; Farmacia; y Humanidades y Ciencias de la Educación" (p. 129). Esto se corrobora en las distintas carreras seleccionadas para la investigación.

1.3.3. Unidades de Análisis

El primer objetivo referido a la identificación del tratamiento interculturalidad desde el marco institucional se abordó indagando

en su dimensión conceptual, las corrientes teóricas sobre el cual se sustenta desde el marco normativo y la operativización para la puesta en práctica.

El segundo objetivo enfatiza la práctica áulica, las interacciones pedagógicas y los discursos que se generan sobre ellas, implicó centrar el estudio en los siguientes aspectos:

- Gestión de la práctica pedagógica en las aulas (estrategias, metodologías, procedimientos, recursos, relaciones entre docentes y estudiantes).
- Las prácticas pedagógicas horizontales frente a la cultura universitaria tradicional

El último objetivo se enfoca en las concepciones de la interculturalidad en el aula desde la percepción de los docentes y estudiantes.

1.3.4. Técnicas e Instrumentos de Investigación

Como parte del desarrollo metodológico, se realizaron: observación de aula, entrevistas, grupos focales y revisión documental.

La observación se realizó de forma no participante en el desarrollo de las clases seleccionadas, con énfasis en las unidades de análisis previamente establecidas y con apertura a otras categorías emergentes relacionadas a la temática. Previo ingreso a las aulas, se obtuvieron los respectivos permisos de los docentes seleccionados para llevar adelante la investigación.

Las entrevistas se realizaron tanto a docentes de las asignaturas seleccionadas como a estudiantes que cursan la materia. La técnica de grupo focal fue aplicada en algunos casos con los estudiantes, de acuerdo a la predisposición de tiempo y de la modalidad de

interacción y complementación entre los participantes.

Los instrumentos de investigación están basados en guías de observación, cuestionario para las entrevistas guiadas tanto para docentes, como para estudiantes. (Ver anexo)

1.3.5. Equipo de Investigación

El equipo de investigación fue conformado por 3 investigadores principales de la FUNPROEIB Andes y 3 investigadoras junior. Es importante resaltar la participación de las investigadoras junior pertenecientes a las sociedades científicas de las carreras seleccionadas: Sociedad Científica de Estudiantes de Lingüística (SOCIEL), Sociedad Científica de Estudiantes de Psicología (SOCEPSI) y de la Sociedad Científica de Estudiantes de Ciencias de la Educación (SOCCED).

El involucramiento y la participación activa en el proceso de investigación de estas estudiantes tuvo también una intención formativa con la realización de varias sesiones de capacitación y explicación del proceso de la investigación, aplicándose además la estrategia de “aprender a investigar investigando”.

2. Referencias Conceptuales

En este acápite, se desarrollan distintos conceptos que nos permiten tener una mirada más puntual de aquellos aspectos que se desarrollan en la investigación, desde la Interculturalidad en la educación superior latinoamericana y boliviana como un desafío aún latente, las concepciones de Interculturalidad, y Práctica pedagógica.

2.1. Interculturalidad en la Educación Superior Latinoamericana

La Educación en América Latina ha estado marcada por la exclusión de poblaciones indígenas y afrodescendientes, donde se buscó la homogeneización desde lo ideológico, cultural y lingüístico. En ese sentido, la interculturalidad en la educación en Latinoamérica surge desde las discusiones iniciales de la Educación Bilingüe (EB) desde los años de 1940. Estas discusiones han cuestionado a la educación homogeneizante desde la invisibilización de lo cultural, de las lenguas indígenas, de los conocimientos y saberes propios.

Desde los años 1970 se comienza a discutir la modificación de los contenidos curriculares dentro de la educación para que respondan a estas demandas de una educación propia (López, 2021). En esa línea, el reclamo de una Educación propia estaba ligado con la lucha por la tierra, como parte de las reivindicaciones de los pueblos indígenas.

La EB da pie a la construcción conceptual de la Interculturalidad en la educación, “E. Mosonyi y O. González (1974) lingüistas-antropólogos venezolanos se encuentran entre los primeros en definir el concepto de interculturalidad y aplicarlo a la educación” (López, 2021, pág. 140). Es así que se va construyendo la noción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde las culturas están en diálogo a partir de construcciones de contenidos propios en el plano educativo.

Por tanto, la interculturalidad en la educación en Latinoamérica se va reflexionando desde las reivindicaciones de los pueblos indígenas, donde surge la demanda educativa de “ya no sólo el acceso a los servicios educativos que brindan los Estados nacionales, sino y sobre todo la construcción de una educación propia y diferenciada” (López & Prada, 2021, pág. 428). Junto con ello, el pedido del reconocimiento de la diversidad y con una educación propia.

Según Mato (2008), la educación superior tuvo avances menos visibles y con menos fuerza a diferencia de otros niveles de formación. Desde los años '80, varias Instituciones Educativas Superiores (IES) en diferentes países latinoamericanos han establecido programas con becas o políticas educativas para el acceso para poblaciones indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, aún persisten desafíos notables para llegar a una Educación Superior Intercultural.

En palabras de López,

Conseguir que la universidad se atenga al principio de interculturalidad no es fácil, porque la universidad en sí misma es uno de los agentes más poderosos de la reproducción de una sociedad que, desde antiguo, ha puesto en la monoculturalidad uno de sus más preciados objetivos. (2012, pág. 14)

Si bien las IES han sido creadas en sus inicios desde una visión homogenizante, es necesario “reconocer que la universidad, desde hace ya bastante tiempo, se ha aproximado al conocimiento indígena introduciendo en sus currículos contenidos vinculados con los saberes y tradiciones culturales de diferentes pueblos y en especial de los indígenas” (López y Prada, 2021, p. 437). En ese sentido, la educación Superior Intercultural es una respuesta a la realidad contextual y de la sociedad.

A partir de las diferentes experiencias de educación intercultural “se han hecho visibles los matices, dimensiones y escenarios en los que todavía hay mucho por decir y hacer, donde su praxis no se resuelve con ubicarla únicamente como enfoque” (García, 2025, pág. 109). De lo que se trata es que la interculturalidad en la Educación Superior esté como un eje troncal y una transformación profunda. En el caso boliviano, como veremos a continuación, es notable el avance de la Educación Interculturalidad Superior en el marco normativo. Sin embargo, el desafío de plasmarlo en la práctica sigue latente.

2.1.1. Interculturalidad en Educación Superior en Bolivia: un Desafío Latente

En Bolivia se han implementado varios programas de formación en EIB. Desde 1980 se implementó el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en núcleos escolares rurales seleccionados en la región aimara, quechua y guaraní. Acción que posteriormente fue considerada para su generalización en el área rural en la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994.

Al estar restringida la EIB a la educación primaria rural, surgieron cuestionamientos de que el sistema universitario también tiene la tarea de asumir la EIB como parte de su estructura y malla curricular de manera holística. Aunque, en primera instancia, el debate estaba instaurado en la formación de docentes y participación social para la aplicación de la Ley 1565 (Machaca, 2010).

Estos debates y reflexiones sobre el marco normativo fueron la antesala para la concreción de una nueva Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez 070, donde “se mantienen las demandas y reivindicaciones históricas del movimiento indígena y popular. Es más, dichas demandas se ampliaron y profundizaron, puesto que la educación intercultural y plurilingüe [...] debe implementarse en todo el sistema educativo nacional” (Machaca, 2010, p. 46). En ese sentido, desde la aprobación de la Nueva Constitución Política del Estado (CPE) del 2009 y de la Nueva Ley Educativa 070 (2010), la Educación Superior tuvo el desafío de asumir e implementar la transformación institucional y curricular basada en la interculturalidad.

Es necesario puntualizar que, en el sistema universitario, desde los años '80, ya se tenían experiencias con perspectiva intercultural, destacándose en la UMSS el Centro de Investigación

Agroecología Universidad de Cochabamba (AGRUCO), centro dedicado a la formación de pregrado y posgrado, la investigación transdisciplinar y participativa con poblaciones indígenas.

Otra experiencia a nivel de posgrado fue el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes) en la FHYCE, que entre 1996 y 2007 desarrolló acciones de formación, investigación, asistencia técnica, documentación y publicación y Red de EIB (Sichra, 2001) volviéndose referente en EIB a nivel latinoamericano. En la misma Facultad, el 2000 surge el Programa de Licenciatura en EIB dirigido a maestros en ejercicio en la educación regular cuando estaba en curso la Reforma Educativa de 1994 (Machaca & Arratia, 2024). Entonces, en la UMSS ya se tenían enclaves de experiencias formativas e investigativas enfocadas a la interculturalidad.

A pesar de un marco normativo favorable, así como puntuales experiencias y avances en el ámbito de la EIB, aún no se puede hablar de una educación superior intercultural en Bolivia. De acuerdo con Machaca y Arratia:

Una educación superior intercultural deberá, básicamente, generar procesos de intraculturalidad o de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas y de los conocimientos y saberes indígenas; promover una apertura crítica a los conocimientos de otras matrices culturales para establecer diálogos de saberes o interepistémicos; erradicar todas las formas de racismo y discriminación que aún prevalecen en las universidades. (2024, pág. 75)

En esta línea, según López y Prada (2021, pág. 438) “el desafío intercultural de la educación superior consiste, entre otras cosas, en reconocer esas metodologías diferentes e introducirlas en forma horizontal. (...) Vale decir, el reto está en lograr una

complementariedad de opciones, de formas de aprender y de enseñar”. En ese sentido, la Educación Superior o Instituciones de Educación Superior aún están lejos de denominarse interculturales desde la práctica.

Resaltamos el término de la “práctica” porque, en el marco normativo, muchas IES han avanzado e incluso son denominadas y están bajo el principio de una Educación Superior Intercultural. Hasta se ha hecho visible el avance de una interculturalidad relacional entre estudiantes, sin embargo, aún falta avanzar en las metodologías pedagógicas, transformaciones holísticas y profundas de las mallas curriculares, relaciones entre docentes y estudiantes, diálogos de saberes y conocimientos propios frente a otros, la funcionalidad de las lenguas indígenas en estos espacios, entre otros.

2.2. Concepciones de Interculturalidad

Para fines del presente estudio, se revisan las características de cuatro tipos de interculturalidad, los mismos que fueron propuestos por autores como Catherine Walsh (2009), Fidel Tubino (2005), Luis Enrique López (2021) y Gunter Dietz (2022).

2.2.1 Interculturalidad Relacional

Esta perspectiva hace énfasis en el carácter social del ser humano. Sostiene que el contacto y relacionamiento entre personas de diferentes culturas es un rasgo distintivo de cualquier grupo social. En este proceso, se intercambian saberes, prácticas, valores, lenguas, tradiciones etc.

La primera perspectiva es la que referimos como relacional, la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes. (Walsh, 2009, pág. 2)

Según este enfoque, todas las personas son interculturales por esa condición social que les caracteriza. No obstante, dependiendo de la intención, estas relaciones pueden ser negativas o positivas. Es negativa cuando hay una intención es destruir, someter, hacer dependiente e invisibilizar las particularidades del otro; y es positiva, cuando el objetivo es aprender y avanzar de la comprensión y el respeto al enriquecimiento mutuo.

Uno de los problemas de asumir esta concepción como marco de referencia para comprender la realidad social y educativa es que naturaliza las condiciones de poder, dominación y marginación dentro del cual se generan estas relaciones interculturales. “De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación muchas veces a nivel individual, encubriendo o dejando de lado las estructuras sociales, políticas, económicas y también epistémicas que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (Walsh, 2009, p. 3).

2.2.2. Interculturalidad Funcional

Esta perspectiva fue propuesta por el filósofo peruano Fidel Tubino (2005). Se denomina así por ser funcional o utilitaria a

determinados intereses vinculados generalmente con los Estados nacionales y el sistema económico vigente. Promueve una interculturalidad basada en el diálogo, el respeto y la tolerancia entre diferentes, pero sin cuestionar las causas de la asimetría y las desigualdades económicas, sociales y culturales que condicionan ese diálogo.

Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve – directa o indirectamente - para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción. El concepto funcional (o neo-liberal) de interculturalidad genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente. (Tubino, 2015, pág. 6)

Muchas de las políticas de educación intercultural implementadas en la década de los '90 por los gobiernos de la región fueron calificadas como funcionales por reducir el potencial político de la interculturalidad a un problema pedagógico, despojándola así de su carácter interpelador y transformador que le atribuyeron los movimientos sociales, indígenas y campesinos.

2.2.3. Interculturalidad Crítica

Esta perspectiva, a diferencia de las dos anteriores, no parte del problema de la diversidad o diferencia cultural sino del problema “estructural-colonial-racial” que ha establecido las inequidades sociales y culturales. En ese entendido, la interculturalidad no debe ser comprendida exclusivamente como diálogo entre culturas, sino, debe ser concebida como un discurso preocupado por explicar y cuestionar las condiciones sociales, económicas y políticas para que ese diálogo se dé (Walsh, 2009).

Desde esta perspectiva contra-hegemónica, la interculturalidad crítica, como horizonte descolonizador, se concibe como una herramienta, un proceso y un proyecto que se construye desde abajo, desde la gente y desde los movimientos populares e indígenas. Es un proyecto político, social y epistémico, que busca “cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, la interiorización, la racialización y la discriminación” (Walsh, 2009, p. 4).

2.2.4. Interculturalidad Transformativa

Este concepto fue profundizado ampliamente por Luis Enrique López, quien recoge aportes de las perspectivas propuestas por Walsh y Tubino. Parte del reconocimiento de las relaciones de poder como una condicionante del diálogo intercultural, y que es necesario identificarla, visibilizarla, analizarla y transformarla mediante procesos de acción-reflexión-acción y de co-creación de espacios de diálogo y escucha activa.

Una interculturalidad transformativa supone que todos reflexionemos sobre las situaciones y circunstancias que inciden en la construcción de la hegemonía cultural y en la subalternización de determinadas comunidades sociohistóricas. Paralelamente [...] implica una participación activa y comprometida con la transformación de esta realidad. De este modo, a partir de la comprensión, racional y afectiva de las situaciones y circunstancias histórico-políticas conducentes a la minorización y subalternización de unos grupos sociales por otros, la praxis social y política comprometida con la lucha por la emancipación social de los sectores subalternos genera progresivamente nuevas formas de convivencia y de relacionamiento social y, por ende, la transformación de la sociedad en su conjunto. (López, Guarayo y Condori, 2021, pág. 27)

Esta conceptualización, en términos prácticos y formativos, supone comprender la interculturalidad desde tres dimensiones: analítica, crítica y transformativa, como sugiere Gunter Dietz:

Es analítica porque analiza las relaciones simétricas y asimétricas, de visibilización/ invisibilización, de estigmatización y de discriminación que se dan entre diferentes grupos (culturales, étnicos, lingüísticos, generacionales y subculturales). Es crítica porque identifica y desenmascara los factores o causas de las asimetrías y las desigualdades existentes, las exclusiones que persisten. Es transformativa porque apuesta al potencial movilizador de las personas, que conscientes de las relaciones asimétricas existentes en la sociedad, toman la decisión de cambiar esa situación desde el lugar que cohabitan. (Dietz, 2023)

Esta perspectiva invita a asumir la interculturalidad como una forma de vida y como una acción permanente dirigida a construir verdaderas relaciones interculturales partiendo de uno mismo sin perder de vista la capacidad crítica y propositiva de los actores involucrados.

Los cuatro tipos de interculturalidad proporcionan herramientas teóricas y prácticas para analizar las formas en que se produce o reproduce la interculturalidad en el contexto de la educación superior. Sus aportes serán útiles para comprender el quehacer pedagógico de las asignaturas analizadas y el marco interpretativo que orienta su desarrollo.

2.3. Concepciones de Prácticas Pedagógicas

El acto de la realización de clases en un aula con la presencia e interacción entre los estudiantes y el docente conlleva una serie de procesos educativos que se plasman en la práctica misma, independientemente del nivel educativo en el que se desarrolle esta.

Es así que:

La práctica pedagógica representa una acción en la que intervienen diversidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, maestros, y saberes que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo que contribuye con la formación integral de la personalidad de cada individuo. (Contreras y Contreras, pág. 197, 2012)

La práctica pedagógica parte principalmente de los docentes, profesores o educadores, quienes plantean los procesos de enseñanza y aprendizaje con todos los elementos que la conforman desde la planificación, la puesta en práctica y la evaluación, en el marco de un currículo educativo. Para el tema en cuestión, cada uno de los puntos planteados tendrían que estar relacionados con o formulados desde la interculturalidad y ser evidentes en las prácticas áulicas.

Noguera & Marín (2017) plantean que la práctica pedagógica tiene que ser entendida en el marco de una matriz de experiencia donde el ejercicio pedagógico del maestro es la superficie de visibilidad de una relación tensa entre elementos (saberes, normas y sujetos) en los que intervienen que aspectos que hacen a la asignatura, al contexto y a los actores educativos.

El concepto de práctica pedagógica asume distintas características, como se puede apreciar en tres perspectivas que aquí presentamos.

Para Freire (2006, cit. en Parra y otros, 2021), la práctica asume un rol principal para la elaboración de la teoría pedagógica, puesto que ambas separadas resultan en un activismo ciego; es decir que práctica y teoría se llegan a complementar. Por lo tanto, “la teoría -en la práctica pedagógica- es una base para darle contexto al conocimiento y la práctica es la que permite desarrollarla”. En ese sentido, el desarrollo de la práctica pedagógica está mediado por procesos metodológicos dinámicos, de comunicación, reflexión e interacción permanente.

Asimismo, Freire (1976) postula que la práctica pedagógica en tanto método debe dejar de ser instrumento del educador con el cual manipula a los educandos para volverse herramienta de transformación de la propia conciencia:

No existe otro camino que el de la práctica de una pedagogía liberadora, en el que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de “cosas”, establece con ellos una relación permanente dialógica. (Freire, 1976, s.n)

Se puede indicar que la práctica pedagógica a la que apunta Freire es una donde la educación liberadora transforma al educador como al estudiante, una práctica que no sea instrumento para someter a los estudiantes, ni siga reproduciendo la opresión, mediante una relación de diálogo.

Por su parte, desde el constructivismo, Vygotsky (1987, cit. Rodríguez y otros, 2006) postula la práctica pedagógica derivada de una teoría de transmisión cultural, como también del desarrollo, ya que la educación no sólo implica el desarrollo del potencial del individuo, sino también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana. La educación no solamente conlleva al desarrollo cognitivo, es en esencia un hecho sociocultural. Desde esta corriente, el aprendizaje de los estudiantes se genera con la creación de significados a partir de experiencias, donde los mismos no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia la memoria, sino construyen interpretaciones personales del mundo basado en las experiencias e interrelaciones individuales. Es decir, la construcción de los aprendizajes surge de la reflexión y la influencia del contexto.

En este enfoque, la construcción de los conocimientos es una actividad social que deriva de la interacción entre alumnos y el docente a través de un proceso psicológico intersubjetivo. En consecuencia, los conocimientos construidos en este plano social llegan a ser internalizados por el alumno por medio de proceso intrapsicológico (Pinaya, 2005). El constructivismo en la educación

está mediado esencialmente por los instrumentos y los signos, por un lado, referido a los elementos didácticos como el aula, la pizarra, la tiza, los cuadernos u otros, que mediatizan las actividades que se realizan; y por el otro, por la dimensión comunicativa.

Finalmente, la experiencia del PROEIB Andes echa luces sobre una práctica pedagógica en la educación superior coherente con el estudiantado indígena de sus aulas. En el marco de la primera versión de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe, de las nueve que se realizaron, se plantea lo siguiente:

Los seminarios-talleres y talleres colocan a los estudiantes al centro del proceso y los involucran en el desarrollo de actividades que deben resolver cooperativamente, con la cooperación y supervisión de sus docentes-asesores y sobre la base de textos leídos por ellos. Los docentes asesores tienen luego la responsabilidad de sistematizar y relacionar las contribuciones de los alumnos y cerrar cada sesión de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la maestría intenta poner en práctica los principios de aprendizaje significativo y situado así como de aprendizaje cooperativo e intercultural, adscribiéndose al enfoque constructivista. (López, 2001)

El programa planteó una experiencia significativa para jóvenes provenientes desde distintos pueblos indígenas de la región por la característica novedosa de su planteamiento, logrando una comunidad de aprendizaje solidaria de apoyo mutuo entre varones y mujeres en todas sus versiones. La experiencia formativa promovió la reflexión, análisis, investigación y propuesta de temáticas educativas interculturales para los pueblos de cada uno de los participantes.

Otro aspecto a destacar es el proceso de toma de conciencia étnica y lingüística (Sichra, 2001) entre los estudiantes que el enfoque de educación superior intercultural del PROEIB Andes logró generar con la práctica pedagógica implementada, bastante alejada de la tradicional práctica pedagógica en universidades convencionales.

3. Marco Referencial

3.1. La interculturalidad Concebida Desde el Marco Institucional en la FHYCE

La FHYCE fue fundada el 11 de diciembre de 1976 en el marco de las disposiciones emanadas de la Conferencia Nacional de Rectores realizada ese mismo año en la Universidad Tomás Frías de Potosí. Esta instancia universitaria es la que autoriza su funcionamiento con los siguientes departamentos: Historia, Geografía, Pedagogía, Psicología, Filosofía, Lingüística e Idiomas y Educación Física y Deportes; además de una dirección que coordinará la gestión para la creación de las carreras de Licenciatura en Idiomas, la licenciatura en Pedagogía y el Técnico Superior en Psicometría (Ortega, 2015). Actualmente ofrece formación a nivel de licenciatura en: Psicología, Ciencias de la Educación, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Comunicación Social, Trabajo Social, Música, Ciencias de la Actividad Física y Deportes y Licenciatura especial en Educación Intercultural Bilingüe para maestros normalistas.

Las discusiones sobre la interculturalidad y la necesidad de incluirla como eje rector de los procesos de enseñanza, investigación e interacción social en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, empiezan a cobrar mayor protagonismo al inicio del presente siglo; el mismo se incrementó a raíz de los cambios sociopolíticos suscitados a partir de la asunción del gobierno del MAS en el 2006, inaugurando un nuevo ciclo político denominado Revolución Democrática y Cultural. Esta propuesta política propone la transformación del Estado y de la sociedad desde una lógica descolonizadora, intercultural, anticapitalista y antipatriarcal. El cambio propuesto empieza a materializarse con la realización de la Asamblea Constituyente, luego con la promulgación de la nueva Constitución Política del Estado (2009) y la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010).

En el marco de estas medidas gubernamentales y la urgencia de responder a las demandas emergentes del nuevo contexto, la FHYCE asume el desafío de empezar a construir una propuesta para interculturalizar la educación superior. Este proceso¹, según Arratia (2017), comenzó con la organización de un conjunto de seminarios-taller y finalizó con la construcción del Modelo Educativo Facultativo. A continuación, se detallan algunos de los eventos más significativos que contribuyeron a dicho propósito y que fueron sistematizados por el mencionado autor.

1. Modelo Académico de Investigación Multidisciplinaria (MABIM) (2004).
2. Seminario-Taller: “Estrategias para una educación superior descolonizadora intra e intercultural” (2010).

1 Impulsado y liderado por graduados del PROEIB Andes que se desempeñaban en la FHYCE.

3. Talleres con diferentes grupos y personas en la gestión 1998 en los inicios del PROEIB Andes y posteriormente la licenciatura en EIB.
4. Seminario taller: Desafíos para la interculturalización de la FHYCE (febrero 2012).
5. Taller sobre planificación institucional (junio 2012).
6. Documentos producidos para el Nuevo Modelo Educativo de la UMSS (septiembre 2012). (Arratia, 2017, pág. 9)

Como resultado de este proceso de construcción participativa y debates continuos, en el 2015 se aprueba el Modelo Educativo Facultativo. En este documento (que tiene el propósito de sentar las bases y las directrices para el desarrollo de la docencia, la investigación y la interacción), la interculturalidad ocupa un lugar central tanto en la definición como en la proyección del tipo de formación que se pretende impulsar.

Se constituye en fundamento y eje articulador de todo el Modelo Educativo. Está presente en la misión institucional (La FHYCE es una comunidad académica intercultural e interdisciplinaria), en la finalidad (Ser reconocidos como unidad académica de producción, desarrollo y transferencia de conocimientos desde el paradigma intercultural e interdisciplinario...), en los objetivos (Desarrollar actitudes y prácticas interculturales e interdisciplinarias) y en los principios y valores que orientan las prácticas pedagógicas (Educación intercultural, intracultural y Pluralismo epistemológico). Este último componente define el alcance y concepción de la interculturalidad en el marco de la educación superior universitaria.

Educación intercultural, intracultural con base en el pluralismo social

Este enfoque orienta las prácticas educativas fundamentadas en el pluralismo, entendido éste como un valor social y

político, que expresa e incorpora la diversidad de culturas originarias campesinas, urbanas y urbanas emergentes, que caracterizan la realidad social y cultural de la FHYCE y de la sociedad. Esta diversidad es parte también de la jerarquización social existente y el enriquecimiento personal y social que supone no está exento de tensiones y conflictos fruto de relaciones de poder.

Pluralismo epistemológico: producción, enseñanza y gestión del conocimiento

Las concepciones sobre ciencia, los modos de producción del conocimiento y los modelos de la gestión científica en la FHYCE implican una nueva forma de ver, interpretar y comprender la realidad, enmarcada en el paradigma sistémico, complejo y fenomenológico, que considera fundamentales la interacción y el diálogo horizontal en la producción de conocimientos. Se trata de una opción por superar una visión jerarquizada de epistemes que ha subordinado histórica y actualmente otros sistemas cognoscitivos de las diversas culturas. (FHCYE, 2015, págs.106-107)

Desde esta perspectiva institucional, la interculturalidad es concebida “como un diálogo horizontal, aunque no exento de conflicto, en el que se promueve un cambio en las relaciones hegemónicas, de dominación y subordinación, inequidad e injusticia, hacia la construcción de la equidad y la justicia social” (FHCYE, 2015, pág.115).

La interculturalidad concebida como un eje rector del quehacer académico e investigativo, no solo evidencia un esfuerzo por materializar sus postulados en una propuesta educativa concreta, sino que también se constituye en un referente institucional que ha

superado los enfoques tradicionales que orientaron sus principales acciones. Estos enfoques se han limitado a promover el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior o a crear programas especiales para ellos, como los que han surgido en la primera década del 2000 y que en la actualidad continúan vigentes.

Contrario a esta tendencia, la propuesta de interculturalidad del Modelo Educativo es concebida de manera integral y para todos. Es decir, no está restringido a un sector determinado de la población universitaria y tampoco a aún área curricular específica. No obstante, los avances a nivel discursivo y normativo sobre la interculturalidad no parecen encontrar eco en la práctica, al menos no en la dimensión proyectada o imaginada. Los casos analizados en la presente investigación develan esta realidad.

3.2. Carrera de Ciencias de la Educación

Los inicios de la carrera de Ciencias de Educación se remontan a la creación del Departamento de Humanidades en 1972, que en ese entonces formaba parte de la estructura administrativa de la Facultad de Ciencias Puras y Naturales de la UMSS, hoy Facultad de Ciencias y Tecnología. Este Departamento nace con el objetivo de prestar servicios de formación complementaria a todas las carreras de la universidad en las áreas de Pedagogía, Psicología, Lenguaje, Idiomas, Historia, Geografía y Educación Física.

Después de cuatro años de servicio continuo, se decidió constituirlo en una unidad académica independiente y dirigida a atender las necesidades y demandas del sistema educativo nacional, y “brindar al magisterio nacional la oportunidad de mejorar la calidad de su servicio profesional e iniciar procesos de investigación de la realidad educativa nacional, comprender

su problemática y proponer soluciones pedagógicas” (Carrera de Ciencias de la Educación, 2013, pág. 24). En respuesta a este requerimiento, el 11 de diciembre de 1976, mediante Resolución N° 63/76 emitida por la Conferencia Nacional de Universidades, se aprueba la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con tres carreras: Licenciatura en Idiomas, Técnico Superior en Psicometría, y Licenciatura en Pedagogía.

Con la complicidad administrativa y la expansión del Departamento, se vio la necesidad de vincular el medio educativo con los niveles inferiores de la educación superior universitaria, especialmente la capacitación de maestros para que, a partir de ello, logran la vinculación y unidad del Sistema Educativo Nacional. Estos fueron los argumentos para que, desde la Jefatura del Departamento y el Claustro de Docentes, se iniciaran acciones tendientes a desvincular el Departamento de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Puras y Naturales, para crear una Facultad con una visión que responda a las necesidades y expectativas locales, regionales y nacionales de una educación al servicio de los más altos intereses de la sociedad boliviana. (Carrera de Ciencias de la Educación, 2013, pág. 25)

Posteriormente, en 1979, la Carrera de Pedagogía cambia de denominación a Carrera de Ciencias de la Educación como consecuencia del replanteamiento sobre su objeto de estudio, perfil profesional y campo de acción. Este cambio, según Ortega (2015), responde a la necesidad de “construir una perspectiva de educación más amplia, vinculada a la idea de una ciencia multidisciplinaria” (Ortega, 2015, pág. 199). A partir de este cambio, asignaturas como Investigación, Currículo, Planificación,

Psicopedagogía, Orientación educativa, Antropología, Sociología y Educación No Formal y Popular van cobrando mayor relevancia en la nueva oferta formativa, que a la postre se constituirán en las líneas de formación y especialización del futuro profesional en Ciencias de la Educación.

El currículo de la carrera de Ciencias de la Educación fue modificándose según las demandas del contexto y la revisión de su objeto de estudio y campo de acción. A lo largo de su vida institucional, se han llevado a cabo, al menos, tres grandes procesos de actualización curricular (1979, 1983 y 2013). La preocupación por la problemática educativa, y como parte de ella, el factor cultural, empezó a cobrar cierta notoriedad en los primeros años de vigencia de la carrera para constituirse posteriormente en un componente fundamental de su programa formativo en el 2013.

Al respecto, los objetivos del primer Plan de Estudios (1976-1978) y del segundo (1979) ya planteaban la necesidad de formar profesionales capaces de investigar “científicamente el fenómeno educativo en el contexto de la realidad boliviana” y “elaborar la pedagogía nacional, planificar la política y estrategia educativa con criterios científicos nacionales” (Ortega, 2015, pp. 234 y 235). Esta apertura a la comprensión de las problemáticas educativas desde la investigación y la propuesta de soluciones pedagógicas es uno de los primeros pasos que pone en cuestión la necesidad de considerar el factor sociocultural como una variable determinante en el éxito y la calidad del servicio educativo.

No obstante, la necesidad de abordar la diversidad cultural en el currículo recién aparecerá de manera explícita en la restructuración del Plan de Estudios de 1983, concretamente en dos de sus objetivos formativos, los cuales son: “investigar científicamente el fenómeno educativo, descubriendo los mecanismos que utiliza el sistema para perpetuarlo” y “contribuir en

la interpretación de nuestras diferencias culturales” (Ortega, 2015, p. 237). La influencia de los planteamientos educativos de Paulo Freire fue decisiva para el cambio del paradigma instrumentalista que hasta ese entonces sustentaban los procesos de formación y las concepciones sobre educación. A partir de estos aportes, el nuevo currículo asume un enfoque sociocrítico y una sensibilidad hacia las diferencias culturales, donde resalta la comprensión de la educación como una acción política y al servicio del proyecto popular de las grandes mayorías (Ortega, 2015). La inclusión en el Plan de Estudios de asignaturas como Antropología Educacional y Sociología de la Educación y luego la materia de Lengua quechua en la década de los '90, responden a este propósito formativo.

Esta propuesta curricular, con algunos ajustes en los contenidos y carga horaria, continuó vigente hasta el 2012 (Ortega, 2015). Según mi opinión, a pesar de los esfuerzos curriculares por adecuar el Plan de Estudio a las necesidades y demandas emergentes del contexto en todo este tiempo, no se logró incorporar la interculturalidad como parte de la formación y especialización profesional en la Carrera de Ciencias de la Educación. No obstante, este propósito llegó a concretarse en el 2013 con la aprobación e implementación del Rediseño Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación, impulsado desde el 2010 por un grupo de estudiantes y docentes comprometidos y decididos a generar cambios estructurales. Entre las razones que impulsaron su modificación, sobresale la necesidad de actualizar el currículo en función a las actuales demandas de la sociedad boliviana caracterizada como multicultural, multiétnica y plurilingüe. Al respecto, uno de los párrafos de los fundamentos teóricos del mencionado documento señala:

La actual coyuntura política, social y económica de Bolivia exige aún más la necesidad de replantear la Universidad

y específicamente la carrera de Ciencias de la Educación, basándose en los principios de la educación boliviana como son: la intraculturalidad, la interculturalidad, la descolonización, la educación productiva y la educación comunitaria; así, como aún proyecto de vida que busque la armonización social y una relación amable y amigable con la Pachamama (Madre Tierra) como único hábitat del ser humano: el planeta Tierra. (Carrera de Ciencias de la Educación, 2013, pág. 2)

Este Plan de Estudios actualmente vigente asume el enfoque por competencias y plantea una estructura curricular organizada en tres ciclos (General, Interdisciplinar, Profesionalización); tres áreas de formación (Pedagógica y de Gestión Educativa; Educación Intra, Intercultural, Comunitaria y Diversa; Orientación Educativa y Psicopedagogía); tres ejes articuladores (Tecnología Educativa; Investigación Social y Educativa; Lenguas); y cinco menciones (Administración Educativa, Formación y Docencia, Gestión de Proyectos Socioeducativos y Culturales, Orientación Educativa y Psicopedagogía) (Arancibia, 2019).

La interculturalidad y el pluralismo epistemológico como fundamento y principio formativo atraviesa todos los componentes curriculares de la nueva propuesta formativa. Está presente en sus objetivos (Conocer y aportar políticas educativas pertinentes que respondan cabalmente a la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país), en el Perfil profesional (Interculturaliza, elabora y ejecuta críticamente planes, programas y proyectos de orientación educativa, psicopedagógica y de educación inclusiva, en respuesta a las necesidades, experiencias y problemas socio-educativo-cultural...) y especialmente en el Área de Formación "Educación Intra, Intercultural, Comunitaria y Diversa" integrada por 17 materias, entre las que sobresalen Antropología Cultural,

Educación Intra e intercultural y Plurilingüe y Cosmovisiones, Filosofías y Educación. Además, está presente en el Eje Articulador Lenguas conformado por dos asignaturas: Educación bilingüe y Lengua Quechua (Carrera de Ciencias de la Educación, 2013).

3.3. Carrera de Psicología

La carrera de Psicología se inició con la carrera de Psicometría en el año 1976, cuyo primer programa académico estaba marcado por la corriente clínica psicoanalítica. Sin embargo, a inicio de este siglo, los responsables de la carrera lograron hacer una revisión y un cambio a la malla curricular por especialidades. De esta forma, un conjunto de asignaturas es común hasta sexto semestre, del séptimo al décimo se establecen tres líneas de estudio: clínica, social y educativa con sus propias materias específicas para cada campo (Muñoz y Saavedra, 2022). La malla curricular entra en funcionamiento el año 2001, de manera que ya son más de veinte años de vigencia.

Cabe resaltar que en el antiguo plan de estudio figuraban las materias de quechua I, quechua II, junto con las lenguas extranjeras inglés y francés. Sin embargo, estas materias de lenguas no eran obligatorias sino electivas. En el plan actualmente vigente, ya no se visibiliza estas materias de lengua y algunos estudiantes mencionan que les dicen “si quieren aprender idiomas pueden aproximarse al laboratorio de lenguas y ahí se anotan para pasar clases” (conversación, est. S.H.06.07.2024).

En este Plan de Estudios se observa desde el primer semestre algunas materias con referencia al contexto propio y relacionado a la interculturalidad, por ejemplo, Antropología social boliviana, Etnopsicología, Psicología social; en las líneas de especialización

dentro del área educativa se incluye la materia de Interculturalidad y bilingüismo y en el área social las materias Psicología comunitaria I y II. Dentro de cada área de especialidad, cada estudiante debe cursar una materia electiva de otras áreas.

De acuerdo a la información desde la página web de la FHYCE, en la carrera de Psicología se estipula el siguiente perfil profesional²:

- Desarrolla acciones de prevención, evaluación y/o diagnóstico, intervención e investigación.
- Resuelve problemáticas y necesidades psicológicas, individuales, grupales y comunitarias en el contexto del país y la región, utilizando estrategias de intervención en las áreas clínica, educativa y social.
- Comprende los cambios psicosociales en el entorno promoviendo el desarrollo humano y la salud mental de los sujetos, grupos y comunidad.

El perfil profesional está estrechamente relacionado con las áreas de especialización de la carrera, no se explicita la interculturalidad, pero sí elementos de interculturalidad como lo comunitario y el contexto social.

El año 2021 se declara en la universidad el “año de actualización docente y de contenidos de las asignaturas en el marco de la construcción del modelo académico flexible” (Muñoz y Saavedra, 2022), con el fin de que los contenidos puedan ampliarse y responder al contexto actual a través de la oferta académica. En este marco, algunos docentes de la carrera realizaron investigaciones y artículos referentes al contexto y a la

2 <https://www.umss.edu.bo/licenciatura-en-psicologia-nue/>

realidad actual como insumos para el análisis de la transformación y actualización curricular de la carrera de psicología.

En ese sentido, según Muñoz (2022), una necesidad inmediata de la Carrera de Psicología es repensar la malla curricular frente a la realidad, porque los “contenidos son muy antiguos”. Ante ello, menciona que “las generaciones de estudiantes son parte de esa realidad social que llegan a la universidad con competencia de gestión del conocimiento propio. En la apreciación de los colegas, hay la necesidad de actualizar el planteamiento curricular para desarrollar conocimientos y competencias acordes a los cambios del tiempo y las demandas formativas de los estudiantes” (pág. 61). Esta actualización curricular es apoyada por Prieto³ (2022), quien menciona que se han hecho muy pocas modificaciones curriculares y que es necesario la innovación académica. Asimismo, Barraza (2022) afirma que “las redes informáticas están en todo y esto rompe con la definición de psicología tradicional” (pág. 208).

Entonces, esta emergencia de repensar la carrera desde los contenidos, actualización docente e innovación en la malla curricular es por los cambios notorios en la realidad contextual y el rol de la carrera frente a cómo se responde a estos cambios. Sin embargo, aún son propuestas y si se ven o se explicitan cambios, son en las unidades en las materias y no en sí en la malla curricular.

3.4. Carrera LAEL

Esta sección abordará aspectos institucionales de la Carrera de LAEL, desde su creación, aspectos relacionados al currículo que se

3 Thamer Cristian Prieto Barrientos, docente de la carrera de Psicología-UMSS.

implementa actualmente y las perspectivas y cambios que plantea una nueva propuesta.

Creada en 1977 como Carrera de Lingüística y Lenguas Nativas, LAEL cumple 47 años de vida institucional el 2025. Denominada Lingüística e Idiomas en 1980, la carrera se creó para formar profesores de idiomas dedicados principalmente a las lenguas extranjeras inglesa y francesa y de manera secundaria al castellano y el quechua. Cabe señalar que esta nueva denominación mantenía por separado los términos de lingüística, por un lado, e idiomas por otro.

A inicios de la década de los años '90, la carrera se transformó curricularmente y pasó a denominarse Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, debido a los cambios generados en el ámbito social, educativo y político que acontecían en el país, particularmente dirigidos a la aprobación de la Ley de Reforma Educativa 1565 y la modificación de la Constitución Política del Estado. Este cambio conllevó una base científica más sólida y la inclusión de la diversidad cultural y lingüística del país en el plan de estudios (LAEL, 2019).

En este escenario, resulta necesario especificar la dimensión del nombre que se adoptaba; la Real Academia de la Lengua Española indica que, bajo esta denominación, lingüística aplicada, se entiende: "Rama de los estudios lingüísticos que se ocupa de los problemas que el lenguaje plantea como medio de relación social, especialmente de los que se refieren a la enseñanza de idiomas" (2025)⁴. A partir de ello, la carrera estaría marcada por la alusión a la enseñanza y también al número de lenguas que se aprendía, dejando de lado el componente del estudio del lenguaje

4 Real Academia de la Lengua Española. Diccionario de la lengua española. En línea: <https://dle.rae.es/ling%C3%BC%C3%ADstico?m=form>

como ciencia, lo que se refleja también en el perfil profesional⁵ del titulado en LAEL, cual indica:

- Proponer métodos y técnicas adecuadas de enseñanza y aprendizaje de lenguas en el Sistema Educativo Plurinacional.
- Evaluar y adaptar métodos de enseñanza, tanto para lenguas extranjeras, como para el castellano y las lenguas indígenas.
- Diseñar materiales de enseñanza de lenguas.

El licenciado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas realizará investigaciones sobre:

- Problemas de alfabetización en nuestro país, a nivel del aporte desde la perspectiva de la psicolingüística.
- Problemas específicos al desarrollo del bilingüismo y del contacto de lenguas.
- Características del castellano boliviano en sus distintas variantes.

El licenciado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas podrá evaluar los contenidos de las asignaturas relacionadas con el área de enseñanza de lenguas en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

Este currículo establecido el 1994 comprende 62 asignaturas⁶ que los estudiantes cursan desde que inician la carrera hasta su conclusión en los diez semestres planteados. Se presenta una caracterización y organización bajo el siguiente detalle:

- Materias relacionadas con el inglés: 15

5 Carrera de LAEL. En línea: <https://disu.umss.edu.bo/wp-content/uploads/2023/09/02-LINGUISTICA.pdf>

6 Malla curricular LAEL. En línea: <https://www.umss.edu.bo/lic-en-linguis-aplic-ensenanza-lenguas/>

- Materias relacionadas con el francés: 14
- Materias relacionadas con el castellano: 6
- Materias relacionadas con el quechua: 4
- Materias relacionadas con la investigación: 6
- Materias relacionadas con la lingüística: 4
- Materias relacionadas con procesos de enseñanza y aprendizaje: 10
- Materias relacionadas con la diversidad cultural y lingüística: 3

Con referencia a las lenguas presentes en el currículo, resulta evidente la cantidad de asignaturas, y consecuentemente, la carga horaria destinada a las lenguas extranjeras, más concretamente el inglés y el francés, en contraposición al quechua, que no alcanzaría ni la cuarta parte de presencia con respecto a los otros idiomas; además de ser la única lengua indígena, se puede afirmar que persiste el foco en las lenguas extranjeras, incluyéndose apenas una mirada interdisciplinaria para la indagación y apertura al quechua como lengua indígena. Otro aspecto que se resalta reside en las materias dirigidas a brindar herramientas técnicas y teóricas en el campo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; al igual que las que están destinadas al estudio del lenguaje que pasan por las materias de lenguaje y las estrictamente apegadas a la lingüística.

Con respecto a un nuevo currículo, el 2009 se inició el proceso de transformación curricular de la Carrera de LAEL. Han transcurrido casi 16 años, ahora existe una reciente propuesta trabajada con sus características propias que pueda plantear un horizonte distinto. Entre las razones para su realización, se pueden mencionar:

El primero, porque es una obligación desde todo diseño curricular pasar por un proceso, luego una autoevaluación

para hacer los ajustes y lamentablemente en la carrera desde 1994 no se ha hecho ese proceso. La otra razón es porque el país ha cambiado. Han cambiado las normas, la constitución, se han dado procesos sociales y políticos muy importantes que además han movido, digamos, las relaciones y el panorama vinculado con las lenguas y su enseñanza. Y por el otro lado, porque han surgido también desde la misma ciencia, muchos cambios que ya los han notado los propios estudiantes, y que los han incorporado, por ejemplo, en sus intereses de temas de investigación de tesis. Entonces, ellos mismos han abierto el abanico de las posibilidades de investigación y el plan de estudios no cumple, digamos, con todas sus expectativas. (Entr. P A⁷. 31.3.25)

La transformación curricular de LAEL parte desde tres perspectivas; a) desde los principios académicos que todo currículo debe pasar por un proceso de autoevaluación, de pensarse y repensar su rol dentro de la sociedad; b) la apertura de adecuar la carrera al momento histórico en el que se encuentra el país con el cambio de marco jurídico y normativo plurinacional, expresado en la propia Constitución Política del Estado; la Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez (070) que plantea una educación intracultural, intercultural y plurilingüe; y la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (269), donde las lenguas están mencionadas de manera categórica; y c) hace alusión a las brechas temáticas abiertas por los propios estudiantes desde los trabajos académicos de tesis.

7 Entrevista a la Dra. Patricia Alandia, impulsora y parte de la comisión de transformación curricular desde su inicio en 2009.

La futura malla curricular, a comparación de la que está en vigencia, abre una serie de posibilidades, como se menciona a continuación:

Que ya no sólo se focaliza en Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, sino que se abre a la planificación lingüística y a la traducción. Si bien no se tiene como especialidades, porque eso no funcionaría desde el punto de vista práctico, sí como áreas de formación. Entonces, el hecho de que aparece la planificación lingüística y, además, se fortalece la ciencia en la que se sostiene la carrera, que es la lingüística, entonces surgen una serie de motivaciones, se incorporan con una mayor presencia las lenguas indígenas. Y la posibilidad, además, de entender, de comprender todos los procesos que están relacionados con ellas.

El anterior plan, si bien ya era Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, de alguna manera mantenía esa carga y representación sobre la prioridad de las lenguas extranjeras sobre las otras lenguas. Entonces, si se veía el plan de estudios, era inglés, francés prácticamente, con un poco de ciencia. Pero ahora tratamos de que la ciencia sea más fuerte, de manera que permita moverse en lenguas extranjeras, en otras lenguas, etc. (Entr. P A. 31.3.25)

Se pretende dar una mirada más centrada en la lingüística como ciencia y dejar de lado el imaginario de la carrera como idiomas extranjeros, que si bien continuarán presentes, no se plantean como el foco principal; en ese sentido, dos áreas de planificación y traducción abrirán nuevos espacios para la formación de los estudiantes. También se hace alusión a una mayor apertura a las lenguas indígenas, en ese sentido, se plantea:

Primero que crece el área de quechua, se fortalece en carga horaria y el número de materias. Pero, además, dentro de las mismas materias de lingüística, se incorpora la necesidad de describirlas. Es decir que, junto con las otras lenguas, van a ser parte de, a partir del desarrollo de competencias en la descripción, de conocimientos lingüísticos, entonces se van a convertir también en un objeto de análisis, de descripción. (Entr. P A. 31.3.25)

Una de las características de la propuesta de malla curricular reside en brindar mayor visibilización, espacio e importancia al quechua como lengua indígena cercana al contexto cochabambino, no solo como idioma de aprendizaje, sino de estudio, lo que apuntaría a que LAEL ponga en relieve al quechua y pueda llegar a constituirse en un centro de referencia.

La nueva propuesta brinda mayor espacio al quechua, cerrando brecha entre los idiomas extranjeros y la lengua indígena, y se espera que se mantengan las asignaturas sobre diversidad cultural y lingüística o que aparezcan más. De este modo, se estaría en frente de un currículo intercultural:

Porque en todos los momentos de explicitación de la propuesta se incorpora la realidad diversa de Bolivia, sociolingüística. Entonces no solamente lengua, sino la comprensión mucho más amplia de nuestra situación en relación a las lenguas, su uso, su condición, su estatus, etc. Entonces la idea es que parte, obviamente no todos, pero parte de los egresados se conviertan en activistas también de las lenguas indígenas.

La propuesta plantea un currículo que promoverá la sensibilización y actitudes positivas hacia las lenguas indígenas, con varios aspectos que hagan posible su estudio y promoción.

Es decir, una propuesta que ponga en manifiesto el abordaje horizontal del quechua en la educación superior.

Actualmente el currículo se encuentra en la fase de socialización y trabajo interno en las asignaturas. Sorteando dificultades, la carrera de LAEL está luchando por contar con una malla curricular nueva que responda a las necesidades y demandas actuales, dando mayor énfasis a la lingüística como ciencia y mayor espacio para las lenguas indígenas, así también romper esa asociación que lingüística es sólo aprendizaje de idiomas e introduciendo varios aspectos históricos y sociolingüísticos que las caracterizan. De acuerdo con la comisión encargada, se espera que este currículo pueda ser implementado el semestre II del 2025 o a inicios del 2026.

4.

Carrera de Ciencias de la Educación: Una Mirada al Quehacer Pedagógico de dos Asignaturas Desde la Interculturalidad

En este capítulo se describe el acontecer pedagógico de dos asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación desde la perspectiva de la interculturalidad. El análisis está centrado en la descripción de los planes globales, la organización del aula, las formas de interacción entre los principales actores, las estrategias metodológicas y los patrones de conducta que resultan de ella.

4.1. Aspectos Resaltantes de los Planes Globales de las Asignaturas Elegidas

Antes de proceder a analizar la relación de estas dos asignaturas con el tema de interés, será necesario precisar primero algunas de sus características. La primera asignatura (AS1-CCEE) corresponde al quinto semestre y la segunda (AS2-CCEE) al primer semestre. Ambas forman parte del Área Pedagógica Curricular, una pertenece al Ciclo Formativo Interdisciplinario y la otra al Ciclo Formativo General.

Una primera aproximación a la presencia o no de prácticas interculturales en las asignaturas objeto del presente estudio son las planificaciones pedagógicas que presentan los docentes al inicio de cada ciclo formativo y que en el medio universitario es conocido como Planes Globales.

Un aspecto que distingue de entrada a las dos asignaturas tiene que ver con la intención de abordar y/o trabajar la interculturalidad. En la asignatura Educación Comparada (EC), esta intención es explícita tanto en la justificación, las unidades de aprendizaje, los resultados de aprendizaje, la vinculación con los resultados de la mención y los ejes transversales.

En cuestiones de contenido, el tratamiento de la interculturalidad se ve reflejado en la Unidad 1 (Fundamentos teóricos desde la educación comparada mundial) y la Unidad 3 (Alternativas y experiencias educativas de acuerdo al contexto nacional, regionales y/o internacionales). Respecto a la primera, el énfasis de la temática está puesto en la identificación de “hitos históricos concretos de EC en la vida del estudiante”, para lo cual se proponen las historias de vida como método para explorar aspectos significativos de la historia personal como la educación en la familia, la escuela, entre otros (Plan Global AS1-CCEE, I-24).

En la tercera unidad, las temáticas que más resaltan son: Aprendizaje del tejido andino, Momentos del aprendizaje, Teshentala: Educación Yurucaré, Tinku de Macha, Discriminación y racismo. Estos temas a primera vista no guardan relación con el objetivo de la asignatura, por sus características podrían formar parte de otras asignaturas relacionadas más con antropología. Sin embargo, como veremos más adelante, el tratamiento de estos contenidos encuentra sentido en la perspectiva intercultural que orientó el diseño y desarrollo del curso.

Aparte de lo mencionado, un aspecto común en las tres unidades de aprendizaje son los contenidos actitudinales que evidencian intenciones de promover valores, normas, conductas y actitudes de respeto y valoración de la diversidad cultural. Al respecto, destacan contenidos como: “Desarrolla una actitud analítica, crítica y respeta la diversidad educativa”, “Valora la educación y respeta las diferencias educativas nacionales y del contexto internacional”, “Reconoce la diversidad cultural en los momentos de aprendizaje” (Plan Global AS1-CCEE, I-24).

Con relación a la asignatura Fundamentos de las Ciencias de la Educación (FCE), a diferencia de la anterior, no tiene relación directa con temáticas referidas a la interculturalidad, tampoco es evidente una pretensión clara de abordarla desde esta perspectiva. En su propuesta formativa, prevalecen contenidos disciplinares propios del campo de las Ciencias de la Educación como en la mayoría de los programas de formación universitaria. Algunas de ellas son: Dimensiones y objeto de las Ciencias de la educación; Influencias sociales, políticas y económicas de la modernidad y posmodernidad en la educación; Importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje con valores y principios de un cientista de la educación (Plan Global AS2-CCEE, I-24).

Esta orientación, como se podrá apreciar, responde a la naturaleza de la asignatura (de carácter introductorio), al nivel de formación (primer semestre) y a los logros de aprendizajes que se pretende que los estudiantes alcancen al final del periodo formativo. Entre los logros de aprendizaje destacan la importancia de conocer “los ámbitos y dimensiones de las ciencias de la Educación según aportes teóricos de sus principales representantes”, reconocer “el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación en sus dimensiones macro, meso y micro”, y caracterizar “las influencias sociales, políticas y económicas de la modernidad y posmodernidad

en la educación, identificando sus diferencias y particularidades más importantes” (Plan Global AS2-CCEE, I-24).

Esta primera aproximación a la interculturalidad desde la dimensión curricular (Planes Globales) nos permite aproximarnos a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se busca inculcar y desarrollar en los estudiantes, además de las orientaciones metodológicas y logros de aprendizajes. Estas pautas posteriormente serán de utilidad para observar, en el caso de la asignatura EC, cómo se concretan en las prácticas áulicas y en las interacciones sociales; y en el caso de FCE, posibilitarán identificar y conocer la presencia o no de prácticas de interculturalidad no necesariamente explicitados o reflejadas en la planificación docente.

Para finalizar, es importante resaltar que ninguna de las dos asignaturas mencionadas tiene relación directa con la interculturalidad en términos curriculares. Es decir, no están comprendidas dentro del área “Educación Intra, Intercultural, Comunitaria y Diversa”, que es la encargada de su tratamiento. No obstante, la orientación y los contenidos de la asignatura EC hacia la interculturalidad responde más al interés y la visión del docente sobre la educación que al cumplimiento de directrices o pautas curriculares.

4.2. Caso 1: Asignatura EC y Docente Formado en Interculturalidad

Las prácticas pedagógicas de esta asignatura conllevan una serie de elementos que definen su particularidad y la forma de comprender y encarar la interculturalidad. En lo que sigue nos detendremos a describir y analizar tres de estas particularidades.

4.2.1 Todos nos Involucramos: Normas, Hábitos y Responsabilidades

La manera cómo se conducen las clases revela ciertos patrones de conductas, normas y hábitos que son rasgos distintivos de sus principales protagonistas y de la materia en sí. Estas prácticas son instituidas mediante una serie de mecanismos basados en el diálogo, el consenso y la dinámica de la asignatura.

a) Llegar Antes y Organizar las Sillas

Un primer comportamiento que llamó mi atención cuando participé por primera vez en la clase de EC, fue la tarea que asumieron los estudiantes antes de la llegada del docente y que consistió en organizar las sillas de una forma diferente a la habitual. Esta acción, aparentemente normal y propia de la dinámica de una clase cualquiera, no es un conducta aislada o restringida a una actividad en concreto (eso lo constatamos en todas las sesiones posteriores de las cual participamos), más al contrario, responde a una práctica habitual y asumida por los estudiantes como parte de sus responsabilidades. En el siguiente registro de observación se presenta una descripción detallada de este episodio:

Después de haber transcurrido unos tres minutos de mi llegada, la puerta del aula se abrió y comenzaron a salir estudiantes de la otra asignatura. Una vez que se salieron todos del aula, los estudiantes que estuvieron esperando en el pasillo ingresaron y rápidamente comenzaron a mover las sillas (que estaban organizadas en hileras o filas) para acomodarlos al frente, en los laterales y al fondo del aula. A un inicio eran pocos, como unos siete, luego se fueron sumando más y a medida que llegaba el resto procedían a

colaborar con la organización. Después de haber transcurrido cinco minutos las sillas estaban ubicadas de manera que todos podían verse de frente.

Con relación a las sillas que sobraron, estas se quedaron en el centro del aula.

Pasado los 10 minutos, el docente ingresa al aula saludando: “Buenas noches queridos estudiantes”, mientras el resto de los estudiantes terminaban de acomodarse en el lugar que preferían: algunos optaban por las sillas del frente, otros del fondo o de los laterales, hasta que alguien dijo: “por grupos es”. Esta consigna posteriormente fue ratificada por el docente: “Les pido que se pongan en grupos de 5, tal como fueron a Macha”. Dicho esto, los estudiantes aludidos se movieron del lugar en el que se encontraban para dirigirse al grupo que les correspondía. (Obs. A1-CCEE.13.05.24)

Este comportamiento, como mencionamos a un inicio, se ha hecho un hábito y como tal forma parte de la rutina de las clases de EC. Al ser una acción voluntaria, internalizada y asumida como una responsabilidad por los estudiantes, no requiere de un ente supervisor que controle y garantice su cumplimiento. “Es parte del hábito de las clases. Es decir, cuando uno llegaba antes, ya tenía que acomodar su silla pegadita a la pared, ¿no?, en el lugar donde se iba a sentar, y así se formaba el círculo” (Entr. IC 13.6.24).

La importancia de promover este tipo de estrategias (que no es habitual observar en la universidad), radica en la intención de demostrar con ejemplos prácticos de que es posible imaginar y construir alternativas pedagógicas diferente a la tradicional, donde la participación e involucramiento de los estudiantes sean uno de sus principales objetivos.

b) Llevar Algo Para Compartir

Destinar un espacio de la clase para compartir alimentos es otra característica de la asignatura. El trasfondo de esta práctica, como se demostrará, trasciende la noción tradicional de recreo o de la idea de esparcimiento en el que los estudiantes realizan una pausa en sus deberes para servirse un alimento, conversar o simplemente distraerse. La particularidad que lo distingue tiene que ver con su intención (integración y convivencia), el involucramiento de los estudiantes en su organización (conformación de grupos de trabajo) y el tiempo de duración de la clase (de tres horas aproximadamente).

Luego de haber transcurrido una hora y media desde el inicio de la clase (19:00), el docente solicitó realizar una pausa en la actividad indicando lo siguiente: 'Tienen 15 minutos de diversión, vayan a sonsear con sus celulares, vayan a desestresarse, vayan saliendo del aula por favor'.

Después de escuchar la instrucción del docente la mayoría de los estudiantes salieron del aula para comprar alimentos o sacar lo que habían traído y compartir con sus compañeros. En su recorrido hacia la puerta del aula, el docente se detiene un momento para llamar la atención a una de las estudiantes que permanecía sentada en su silla: 'Mamita, vayan saliendo he dicho, por eso se llama hora académica'.

Los alimentos se compartían en los pasillos en grupos de dos, tres o cuatro personas; y también el aula. Entre los alimentos que se consumían destacan, por ejemplo, el pollo frito, sándwich, galletas, pisara de quinua y otros.

El docente recibía alimentos de un lado y de otro, otros lo

llamaban para compartir con ellos. Al final, apareció con un plato de charque y papas que luego nos invitó a servirnos a Isabel y a mi persona. (Obs. A1-CCEE. 13.05.24)

El registro de observación evidencia una de las formas en que se realiza esta actividad, donde cada uno de los participantes tiene la obligación de llevar un alimento para compartir con el resto de sus compañeros. La otra forma adquiere un carácter más colectivo, el cual consiste en conformar grupos de trabajo a quienes se les encarga la tarea de preparar el refrigerio para la siguiente clase. La conformación de estos grupos es responsabilidad del docente y se realiza según el orden de la lista de asistencia. “Para la preparación de las comidas, el docente decidía la elección de los grupos, ¿no? Veía la lista y decía: uno, dos, tres; así se conformaban los grupos, según el orden de la lista” (Entr. IC 13.06.24).

La organización en el preparado de alimentos también tiene sus particularidades y dependerá del tiempo que dispone el grupo para cocinar o comprar el refrigerio.

Teníamos que preparar un refrigerio diferente al que preparó el grupo anterior. Además, los alimentos que teníamos que llevar debían ser para todos. La primera vez que nos asignaron, decidimos traer alimentos cocidos por separado; por ejemplo, una persona se encargaba de la ensalada, otro del quesillo y los demás de la papa. Así era cómo nos organizábamos. (Entr. PC 15.06.24)

En una ocasión, al finalizar la clase, conversé con el docente sobre el objetivo de esta actividad. Él comenzó señalando que las clases de su materia tienen una duración de tres horas y que realizarlo de manera continua es tedioso y antipedagógico, además mencionaba que muchos estudiantes vienen cansados y

sin cenar. Esto último es una de las razones que ha impulsado la iniciativa sumada a la necesidad de promover mayor integración en el grupo y establecer lazos de amistad entre los participantes. A continuación, una apreciación similar sobre este punto, pero desde la mirada de un estudiante.

Se hacía una especie de trabajo cooperativo para llevar un refrigerio. Al principio me parecía mucho, pero luego me di cuenta de que confraternizar con otras personas era necesario. El docente elegía al azar el grupo. Por ejemplo, a mí me tocó con personas con las cuales no conversaba mucho, no hablaba nada, pero después de la actividad, hasta se han hecho mis amigos. (Entr. SP 14.06.24)

Otro elemento que resalta de esta actividad es el tipo y calidad de alimentos que se comparten en el aula. “El docente pedía que no sean comidas chatarras, o sea, decía que tienen que ser comidas saludables” (Entr. PC 15.06.24). En las clases posteriores, constatamos el cumplimiento de esta consigna, donde apreciamos comidas como: pishara, charque, papa cocida y otros. Aunque también constatamos la presencia comida chatarra como pollo frito, hamburguesas y gaseosas; pero en menor proporción.

Los grupos responsables de preparar el refrigerio también se encargaban de su distribución. Por lo general, empiezan invitando al docente, luego al auxiliar y después al resto del grupo.

Compartir alimentos en el intermedio de la clase, como se ha mencionado, no solo es una medida pedagógica que permite “aliviar”, “tomar un respiro”, “distraerse” o recargar energías para luego continuar. Es, ante todo, una acción de empatía, de ponerse en el lugar de los “otros” y una oportunidad para que los estudiantes se conozcan, compartan responsabilidades y como resultado del mismo, iniciar o fortalecer nuevas amistades.

c) No se va Nadie si las Sillas no Están en su Lugar

La tarea que asumen los estudiantes al inicio de cada clase también se repite al final de la misma, pero esta vez para volver acomodar las sillas en el mismo lugar en el que se encontraban; es decir, en filas. “No se va nadie si las sillas no están en su lugar” es la frase habitual que utiliza el docente para sugerir y exigir a los estudiantes a cumplir con dicha instrucción. Si bien la forma de expresar este mandato adquiere un tono de obligación y coerción, pero es una estrategia efectiva para que todos colaboren y se involucren en la actividad.

‘Por favor, antes de retirarse, todos deben dejar las sillas en el mismo lugar. Seamos respetuosos con el próximo docente que va utilizar el aula. A mí no me gustaría encontrar el aula desorganizada y sucia. Así que no se va nadie si las sillas no están en su lugar’. Dicho esto, sugiere a uno de los estudiantes cerrar la puerta hasta que terminen con la tarea encomendada. ‘Cierre la puerta por favor, no debe dejar salir nadie por ningún motivo, si eso pasa tú te harás responsable’. Después de la consigna cada uno de los estudiantes comenzaron a mover las sillas de acuerdo las recomendaciones del docente. Por unos cinco minutos se generó un alboroto donde todos se movían de un lugar a otro, hablaban entre ellos o se acercaban al docente para realizar consultas. Después de este tiempo y luego de constatar que las sillas se encontraban como al inicio, el docente dio la orden para abrir la puerta. (Obs. A1-CCEE. 15.05.24)

A partir de esta experiencia, en sintonía con lo anterior, es posible constatar un replanteamiento constante del rol del estudiante que desborda la figura clásica impuesta por la pedagogía

tradicional, limitada a un rol pasivo. Al parecer, la intención detrás de estas acciones tiene que ver con el involucramiento en la gestión de la asignatura y la co-responsabilidad que implica la misma.

d) Todos Deben Portar un Gafete con su Nombre Respectivo

Los gafetes que portan los estudiantes es otro rasgo distintivo. El uso de este elemento está asociado a la necesidad de personalizar a los sujetos que interactúan en aula; responde también a la intención de ser coherente con la instauración de una práctica pedagógica basada en la comunicación e interacción constante entre el docente y los estudiantes, que traen consigo conocimientos, intereses y experiencias diversas. De ahí la necesidad de individualizar y nombrar a los sujetos con quienes se dialoga y se comparte saberes y sentires. Como indica el docente, “son tantos estudiantes que no encontré otra manera mejor que exigir a cada uno que lleve un gafete con su nombre respectivo, de esa manera me puedo referir a ellos por su nombre sin necesidad de memorizar cada uno de ellos” (Entr. D1-CCEE.12.08.24).

Cumplir con el cometido de esta tarea es complejo cuando en el aula se cuenta con más de 50 estudiantes. En consecuencia, recordar el nombre de cada uno de ellos se hace difícil y en algunos casos imposible cuando se atiende no solo a un grupo sino a varios con la misma cantidad de estudiantes. Una manera que encontró el docente para sortear esta dificultad es pedir a cada estudiante que porte un gafete con su nombre completo y que esté visible para todos.

‘Tu nombre’, le decía el docente a uno de los estudiantes que no llevaba el gafete respectivo. En este distintivo, de forma rectangular, está escrito con letras grandes el nombre de cada estudiante; la mayoría lo tiene prendido en su indumentaria,

por lo general en el lado derecho o izquierdo del pecho. 'Jóvenes pónganse sus nombres (gafetes), son tantos que no recuerdo cómo se llaman cada uno de ustedes'.

Al parecer, el uso de este elemento distintivo es una regla convenida entre todos y como tal no está permitido su incumplimiento. Por ejemplo, observamos que los estudiantes a medida que ingresaban al aula y terminaban de organizar las sillas, sacaban sus gafetes respectivos y los sujetaban en sus prendas a la altura del pecho, ya sea con pequeños ganchos o alfileres; incluso ellos mismos controlaban su cumplimiento y llamaban la atención a los que no lo portaban: 'Dónde está tu nombre, si te ve así el docente se va enojar'. (Obs. A1-CCEE. 13.05.25)

Este recurso permite al docente identificar a las personas y dirigirse a ellos por su respectivo nombre.

Para participar en las clases, el docente te llamaba de tu nombre, lo que implica que sí o sí tenías que participar. En otras materias no pasa eso, digamos, estás sentado detrás de alguien, a veces el docente ni te ve, o a veces te sientas atrás porque justamente no quieres que te vea el docente o no quieres participar. Entonces, en esa materia era todo lo contrario. (Entr. MP 19.06.24)

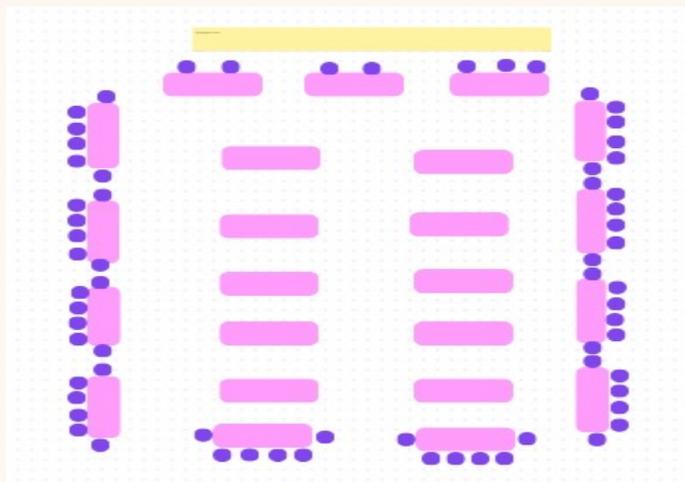
Además, esta forma que tiene el docente de interactuar con los estudiantes genera un clima de confianza y de motivación; lo cual hace que la participación en clases se lleve a cabo en un ambiente de respeto, seguridad y de libre expresión, donde cada uno puede intervenir sin temor a equivocarse.

4.2.2. ¿La Organización del Aula Importa? Procesos Pedagógicos Basados en la Circularidad y la Horizontalidad

La disposición de las sillas en los extremos del aula es una peculiaridad de la asignatura Educación comparada que no se restringe a una clase o a una actividad en particular. Esta forma de organización, como mencionamos en un subtítulo anterior, es constante y responde a las características de una pedagogía que busca innovar y romper con los moldes tradicionales de la enseñanza universitaria.

En la siguiente imagen se muestra una representación gráfica de este tipo de organización, en el mismo se podrá observar la ubicación de los estudiantes y del docente.

Gráfico 1: Representación Gráfica de la Organización Circular del Aula AS1 CCEE



Nota: Elaboración propia con base en los datos de observación.

Esta organización corresponde a una clase en específico, en la cual se realizó una valoración sobre un viaje de estudio que los estudiantes realizaron a una comunidad rural del departamento de Potosí. Para ello el docente instruyó trabajar en los mismos grupos con los que viajaron, tal como se muestra en la imagen. Los grupos, de 6 integrantes en promedio, se situaron en diferentes lugares del aula, la mayoría en los extremos y algunos en el fondo, próximo a la puerta de ingreso.

Al final, la disposición del aula facilita que todos se miraran de frente, de tal manera que participaran en la actividad y prestaran atención a la intervención de sus compañeros.

Respecto a la ubicación y desplazamiento del docente, dependían de la situación de aprendizaje. Por ejemplo, se situaba al frente o al centro del aula cuando tenía que realizar alguna instrucción, presentación o cierre de la clase; pero cuando se trataba de monitorear la realización de una tarea en particular, resolver dudas o solicitar la participación de los grupos, se desplazaba por todo el curso.

La percepción de los estudiantes sobre esta forma de organización es variada, pero la mayoría coincide en destacar los siguientes objetivos: promover relaciones horizontales, motivar la participación, fortalecer la seguridad personal y obligar a revisar las lecturas asignadas.

Con relación al primer objetivo, este supondría en primera instancia romper con las jerarquías que conlleva el ejercicio de la docencia y que muchas veces se manifiesta en una relación desigual entre aquellos que saben (el docente) y los que supuestamente no (los estudiantes). Por tanto, este acto concreto y a la vez simbólico implicaría superar esta relación y promover otra de carácter más horizontal. Si bien este objetivo, como manifiesta el entrevistado, no fue explicado en esos términos por el docente, puede seguir

el mismo propósito que le asigna otra docente que trabaja bajo la misma modalidad.

La Lic. Eliana nos decía que ella organizaba el aula en círculo para que se pierda esa especie de autoridad que tiene el docente. Entonces, el docente al formar parte del círculo genera una relación más horizontal. No sé si pensará de la misma manera el docente. No lo sé.

Seguramente explicó este detalle en algún momento, pero la cuestión es que no me acuerdo bien. Sin embargo, sí nos explicaba que era para que nos conociéramos. (Entr. IUC 13.06.24)

Favorecer el diálogo, la interacción mutua y la posibilidad de que todos se mirasen y se conocieran, es otro de los objetivos de esta forma de organización.

Yo me siento cómodo, porque puedes ver a tus compañeros de frente y saber quién está participando, cosa que no ocurre cuando todos estamos sentados en filas, donde tienes que voltear la cabeza para ver quién está hablando. Entonces, pienso que es para que podamos vernos entre todos y para poder escucharnos mejor. (Entr. IUC 13.6.24)

Así mismo, la organización circular busca promover la participación activa de los estudiantes. En ese sentido, una regla básica de la asignatura es que todos tienen la obligación de preguntar y opinar en clases. El cumplimiento de esta regla implicaba que cada estudiante debía prepararse con anterioridad para no ser sorprendido por el docente; es decir, leer los textos asignados, tomar apuntes, realizar resúmenes o preparar exposiciones si es que el trabajo era grupal. Esta dinámica demandaba también

prestar atención a las intervenciones de los demás compañeros para no repetir ideas o plantear otras que ayuden a profundizar o ampliar el tema abordado.

Creo que la intención era que todos estudiemos, porque uno tenía que ir a la clase leyendo los textos y sabiendo lo que iba a decir. También tenía que estar atento a las participaciones de los compañeros, esto para no repetir ideas o aprovechar las mismas para complementar o profundizar otros temas. Entonces, creo que su intención era de poder fortalecer la participación, complementar las opiniones de nuestros compañeros y profundizar en el contenido. (Entr. SEP 17.06.24)

Pasar de una organización lineal a una circular exigía, además, superar temores e incomodidades que provocaba el hecho de que todos estuvieran mirándose de frente, y acostumbrarse a la idea de participar activamente en cada clase.

Al principio, era como incómodo, porque es, como que ya estás viendo a todos, todos te están viendo, hasta el docente. Entonces, para el momento de participar, cualquiera podía hacerlo, cualquiera podía hablar, dar su opinión. El licenciado podría preguntar a cualquier persona, aparte de que nos hacía poner nombrecitos. (Entr. MP 17.6.24)

La organización circular sin duda predispone a las personas a dialogar, a ser escuchados y estar atentos a la participación de los otros.

Yo en realidad sentía que todos me observaban cuando hablaba. Entonces, eso hacía que me sienta más escuchada, más comprendida. Si hubiera sido diferente, es decir, estar

sentada uno detrás de la otra, entonces como que me sentiría que nadie me estuviera escuchando, solamente el licenciado y todo ello. (Entr. NMO 12.6.24)

Este requerimiento demanda también superar el temor de hablar en público, a expresar las propias ideas y forjar una actitud crítica y propositiva: “La forma en que organiza el aula me parece muy bien, porque también te forma como persona; es decir, que seas más crítico, que hagas valer lo que tú dices y que los demás también lo observen” (Entr. NMO 12.6.24).

Esta forma de organización del aula revela concepciones pedagógicas distintas que funcionan a la vez como sustento teórico y práctico de los procesos formativos que se llevan a cabo en la asignatura analizada. Ofrece elementos que permiten identificar pautas relacionadas con la producción o reproducción de la interculturalidad, en este caso, desde la configuración del ambiente de clase. Por ejemplo, en la organización circular, prevalece un propósito común: brindar las condiciones para favorecer el desarrollo de una educación “que no niega ni ignora a nadie”, que alienta a comprender el “horizonte del otro” y que promueve el establecimiento de “relaciones comunitarias” entre el docente y los estudiantes, donde no es necesario “vigilar” el accionar de los sujetos para garantizar los resultados de aprendizajes, sino el dialogar y el estar cara-a-cara entre todos.

4.2.3. Estrategias Didácticas Centradas en la Promoción de Experiencias de Aprendizajes

El protagonismo activo de los estudiantes y el rol de facilitador que desempeña el docente son algunos de los rasgos distintivos

de este tipo de estrategias. Sobresalen los diálogos dirigidos, los relatos de vida y los viajes a comunidades.

Esta orientación está claramente explicitada en el Plan Global de la asignatura 1. Al respecto, se menciona que “La metodología de enseñanza contemplará una perspectiva inductiva y deductiva y como técnicas se recurrirá a la exposición oral participativa del docente, diálogo dirigido que fomente la intervención ordenada de los estudiantes sobre los contenidos desarrollados en el aula, complementando con la modalidad virtual enfatizando el uso de las TICS y TAS educativas (plataforma *Class Room* y Documentos en Línea)” (Plan Global AS1-CCEE, 1-24).

Un primer detalle a destacar de esta propuesta es su intención de equilibrar el protagonismo del docente y de los estudiantes en la práctica pedagógica. Con la primera perspectiva, se busca que los estudiantes se involucren activamente en su aprendizaje, se enfrenten a retos o situaciones que demandan aplicar conocimientos en experiencias concretas. En cambio, con la segunda perspectiva, el énfasis recae en el trabajo del docente en su condición de planificador, conductor y evaluador del proceso educativo; en ella sobresalen la aplicación de técnicas convencionales como las expositivas, que son empleadas para profundizar o plantear un panorama general sobre los temas abordados, que luego se complementan con aquellas técnicas centradas en los estudiantes.

Las estrategias que se presentan a continuación son aquellas que tuvimos la oportunidad de presenciar durante el periodo de observaciones de aula.

a) **Relatos de Vida**

Los relatos de vida son narraciones de hechos o experiencias significativas de la vida de una persona. En el campo de la

investigación social se ha utilizado frecuentemente como una estrategia para conocer o explorar la dimensión subjetiva de un individuo o grupo social. Esta misma intención es recuperada en la asignatura en cuestión, pero con un matiz más pedagógico y orientado a “comparar el desarrollo de procesos educativos cotidianos con los procesos educativos escolares, considerando enseñanzas y aprendizajes más significativos en la vida de los estudiantes” (Estructura Relatos de vida, AS1-CCEE 2024). El énfasis de este ejercicio demanda indagar, analizar, describir y contrastar dos formas de educación totalmente distintas en aspectos relacionados con la finalidad que perseguían, los agentes involucrados, los espacios y las estrategias de socialización.

Los temas sugeridos para los Relatos de vida abarcan cuestiones personales, familiares, escolares y laborales. El documento guía de la actividad “Acercamiento a los procesos educativos comparados del Estudiante de Ciencias de la Educación” especifica los siguientes tópicos: Datos personales y familiares, aprendizaje de habilidades básicas (caminar, hablar, etc.), aprendizajes de habilidades domésticas y económicas, transmisión de conocimientos, aprendizaje de la lectura y escritura, importancia de la lectoescritura, relevancia y utilidad de los conocimientos adquiridos en la escuela, entre otros. Cada uno de los puntos mencionados abarcan una serie de preguntas guías o pautas que tienen la función de orientar y focalizar la descripción del relato. Preguntas como: “¿quién me enseñó a caminar?, ¿quién me enseñó a pelar papa, cocinar, tejer, abrir la puerta?, ¿cómo aprendiste estas habilidades?, ¿cómo enseñas a otras personas las destrezas que aprendiste?, ¿a qué estrategias recurre?, etc.” (Estructura Relatos de vida, AS1-CCEE 2024,), son algunos ejemplos de estas orientaciones que ayudan a fijar la descripción en asuntos relacionados con el proceso de aprendizaje, el despliegue de estrategias y los sujetos involucrados en la experiencia.

El texto que se presenta a continuación es un extracto de un relato de vida y que muestra varios de los temas señalados anteriormente.

Mi nombre es Leonardo Pillco Callapa, tengo 21 años, y actualmente vivo con mis padres en nuestra casa ubicada en la calle Sucre #192 en el municipio de Colcapirhua, que se encuentra en el kilómetro 9 de la avenida Blanco Galindo en el departamento de Cochabamba. Nací en la ciudad de Cochabamba en el año 2003, y hasta el día de hoy resido con mi familia. Formamos un núcleo familiar compuesto por mis dos hermanas, Fernanda, que es la mayor, y María José, la menor, junto con mis padres, Jesús Pillco y Salomé Callapa.

En lo personal, la aplicación de conocimientos que he adquirido en casa se da especialmente con mi hermana menor. Como mencioné antes, al enseñarle a caminar, todos en la familia la ayudamos y guiamos sobre cómo debía hacerlo, siempre dándole un apoyo y felicitación verbal cuando lograba avanzar. Aunque mi hermana menor aún no colabora mucho en las tareas del hogar, yo me he encargado de enseñarle algunas cosas básicas que está aprendiendo poco a poco, como lavar los utensilios que usa y no ensuciar en la cocina. (Relato de vida, L. P.C. 2024)

En la misma línea, otro de los testimonios destaca la potencialidad de esta estrategia para explorar el paisaje interno focalizándose en etapas o momentos de la historia personal que interesa revisar.

Todo eso es interesante. De pronto yo recuerdo que cuando era niño, no podía hablar muy bien, a mis siete años no podía pronunciar bien algunas palabras. Entonces, les pregunté a

mi mamá y a mis hermanas sobre este problema que tenía y ellos me contaron que hicieron varias cosas para que logre pronunciar correctamente. Por ejemplo, dice que mi papá me colocaba un bolígrafo en la boca para morder y luego pronunciar la palabra que no podía hacerlo.

Es una forma que mi papá, tal vez, o mi mamá y también mis hermanos utilizaban para que yo pueda pronunciar, no sé si otros lo habrán utilizado o no; también me daban vino para que pronuncie un poquito mejor. (Entr. IH 13.07.24)

Los estudiantes, para redactar sus relatos de vida, debían recurrir a sus padres, hermanos u otros familiares que les ayuden a rememorar experiencias de aprendizajes conexos con los temas propuestos en la guía.

Los relatos de vida consisten en narrar aspectos significativos de tu vida. Por ejemplo, cómo aprendiste a escribir, a leer, quiénes fueron aquellos que te enseñaron, dónde lo aprendiste. Para que puedas identificar todo eso, tenías que buscar información, preguntar a tus hermanos, a tus padres o a tus tíos; porque hay muchas cosas de las que nosotros no nos acordamos, ¿no? la memoria es muy engañosa a veces. Entonces, en tu relato tenías que mencionar o citar el nombre de la persona que te ha facilitado la información. (Entr. IH 13.07.24)

Esta actividad finaliza con una presentación pública. En este evento cada estudiante tenía la libertad para compartir con el resto de sus compañeros los temas que consideraba pertinente. Algunos preferían hablar de las experiencias vividas en sus primeros años de vida y otros de su etapa escolar o de la utilidad de los conocimientos adquiridos en la escuela.

Respecto a su finalidad, el siguiente comentario ilustra muy bien la intención de este ejercicio y cómo se vincula con el objetivo de la asignatura:

Según los conceptos que yo tenía de educación comparada, yo decía que era de instituciones, de países. Pero después de reflexionar un poco, me di cuenta que educación no solamente es la parte formal, sino también es la vivencia que nosotros tenemos. Entonces, lo que hicimos es partir de los relatos de vida para identificar esas experiencias de educación que ya hemos tenido y luego compararlos con las experiencias de los demás compañeros. (Entr. IH 13.07.24)

Sobre el mismo punto, el docente afirma que esta estrategia permitió a los estudiantes realizar procesos comparativos partiendo de sus historias personales.

El método comparativo es la descripción de los procesos educativos. ¿Y cómo van a entender los procesos educativos? Primero, con su autobiografía. Es decir, ¿cómo han aprendido a abrir un candado?, ¿cómo han aprendido a devolver cambio?, ¿cómo han aprendido a escribir, a leer? Las primeras clases son alucinantes, porque todos recuerdan sus vivencias. ‘Mi mamá se ha muerto; mi papá, mi tío, me han enseñado a trabajar’. Nadie dice me ha gustado la escuela. No hay una palabra. La escuela la han enterrado. ¿Y qué quisieras hacer en Educación? ‘Yo quisiera algún día enseñar a leer a mi mamá, a mi abuela’. (Entr. D1-CCEE. 19.08.24)

Este ejercicio no solo posibilitó cumplir con el objetivo de la actividad (describir procesos educativos), sino también encontrar sentido o fortalecer las razones del porque decidieron estudiar la carrera de Ciencias de la Educación, además de identificar

demandas y posibles escenarios para su futuro desempeño profesional.

b) Lo Importante es Escuchar a Todos

En una sección anterior, se explicó cómo la organización circular del aula predispone a los estudiantes a participar activamente en clases; también se hizo énfasis en que esta forma de concebir el espacio áulico no es común en las prácticas pedagógicas del profesorado universitario y que su aplicación, más allá de responder a una moda pedagógica, evidencia un esfuerzo consciente de replantear y transformar la docencia. No obstante, promover su implementación y lograr que la misma sea una práctica recurrente se constituye en un gran desafío no solo por sus implicaciones metodológicas, sino también porque supone hacer frente a dos problemáticas que han condicionado el cambio en la educación superior universitaria: la masificación estudiantil y la prevalencia de una enseñanza centrada en la repetición más que en la producción y aplicación de conocimientos.

En ese sentido, la intención de que todos los estudiantes estén ubicados en el aula de manera que puedan mirarse de frente favorece la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y las discusiones dirigidas. Esta forma de proceder, en palabras de sus protagonistas, genera un ambiente de confianza y de seguridad, donde cada quien es reconocido y valorado por sus aportes, y es motivado a expresar sus puntos de vista sin temor a ser juzgado o a equivocarse. “Yo soy un poco tímida, y me daba miedo hablar en público. Cuando me tocaba participar en las clases, me preguntaba: ¿qué voy a decir ahora? Pero, como el licenciado decía que era obligatorio participar y que además nos animaba a hacerlo, entonces tuve que vencer poco a poco mis miedos y así

ganar más confianza (Entr. NM 17.06.24)”. La espontaneidad y seguridad que mostraban los estudiantes al momento de realizar sus intervenciones es una muestra de ello, que contrasta con la obligatoriedad y el ambiente casi coercitivo que por lo general prevalece en otras asignaturas.

En Educación Comparada es más sencillo hablar o expresarse; en cambio en la materia Filosofía no me da esas ganas. Yo no sé si es por mí o es por el docente, o es por la materia. Pero no me da ganas de hablar con el docente de filosofía. No me da mucha confianza el docente, se puede decir. En cambio, en Comparada lo veo más sencillo para hablar. El docente te da la oportunidad de equivocarte. Obviamente que te va a decir algo, pero te lo dice de buena manera. Yo lo veo así. Pero prefiero equivocarme más en Comparada que intentar decir algo correcto en Filosofía. (Entr. JWG 17.06.24)

Sin duda el carisma del docente, la confianza que transmite y la forma de conducir la enseñanza, son algunos de los factores que podrían explicar los altos niveles de participación en clases.

Al principio, nadie participaba, porque no querían o tenían miedo; entonces, ahí es donde el docente nos hizo participar de forma obligatoria, uno por uno, por más que se tome toda la clase. Él quería escucharnos a todos. Esto era así en todas las clases; y en las últimas se ha visto que ya no era por obligación, sino porque uno quería participar y dar su punto de vista, sin temor a ser juzgado si estaba bien o no lo que decía. (Entr. MDP 19.06.24)

En la implementación de este tipo de estrategias pedagógicas seguramente se tuvo que lidiar con diversos obstáculos, lo cual no tuvimos la oportunidad de observar y dar cuenta de ello.

Pero si pudimos evidenciar sus resultados, los cuales se reflejan en la presencia y fomento de la pluralidad de voces en el aula, la participación activa y el clima motivador que acompañaba el desarrollo de cada clase.

c) Conocer Otras realidades: Viaje a Comunidades Rurales

Los viajes de estudios, por lo general, son realizados para que los estudiantes conozcan otras realidades socioculturales y apliquen los conocimientos adquiridos. Esta estrategia pedagógica es muy común en la formación universitaria, principalmente en aquellas relacionadas con las ciencias sociales y humanas. Dependiendo de la carrera y la disciplina, su propósito puede variar al igual que su enfoque.

La asignatura A2 es conocida en la comunidad estudiantil por esta peculiaridad. Los mismos estudiantes reconocen que, antes de inscribirse a la materia, ya tenían conocimiento de que iban a realizar este tipo de actividades como parte de su formación académica. “Mis compañeros me decían que el licenciado siempre hace viajes. Entonces, ya sabía, porque en el semestre anterior también viajaron, pero no sabía que íbamos a ir al Tinku de Macha” (Entr. SEP 17.06.24).

Los lugares elegidos para realizar los viajes de estudio, por lo general, varían en cada gestión. Por ejemplo, los que cursaron la materia en el primer semestre del 2024 visitaron la comunidad de San Pedro de Macha para participar del Tinku de Macha; y los que se inscribieron en el segundo semestre del mismo año tenían previsto viajar a una comunidad yuracaré del Trópico de Cochabamba.

La organización del viaje es corresponsabilidad del docente, el auxiliar y los estudiantes. Todos se involucran y asumen diferentes

tareas. Se designan responsables para coordinar la logística del viaje (contratación del bus, elaboración de presupuesto, cobro de pasajes, etc.), el lugar del hospedaje y la alimentación.

Así mismo, se conforman grupos de trabajo, de cinco o seis integrantes, para realizar la observación y registro de todo lo acontecido en la fiesta del Tinku. Estos equipos tienen la consigna de permanecer juntos y apoyarse mutuamente durante su permanencia en la comunidad.

El Plan Global, específicamente en lo que corresponde a la descripción de las estrategias de enseñanza de la Unidad 3, especifica la naturaleza y el propósito de esta actividad: ‘realizar un viaje de reconocimiento y aplicación de la Educación Comparada’ (Plan Global AS1-CCEE, 2024). En decir, contrastar realidades y formas de vida distintas mediante el método comparativo. “Nos ha explicado que la finalidad del viaje al Tinku de Marcha es que nosotros pudiéramos comparar cómo es la educación de ellos, cómo es su forma de vivir, cómo son sus tradiciones, sus costumbres; porque la forma de convivir de ellos es muy diferente a la ciudad...” (Entr. NMO 12.06.24). En esa misma línea, otro de los participantes afirma:

Creo que su intención del licenciado era, o es, que nosotros sepamos primeramente qué es educación comparada y que podamos observarla, verla y analizarla, entenderla en nuestro contexto. O sea, no simplemente comparar modelos educativos de Bolivia y otros países, sino que aquí mismo tenemos un montón de formas para hacer este ejercicio. Si bien entendemos de que las culturas aún siguen sobreviviendo, el asunto es por qué continúan vivas, cómo es que se transmite el conocimiento y por qué no se pierde. Entonces, conocer cuáles son estas diferencias es importante para poder entender la educación comparada, no solamente

comparando teorías, sino comparando también lo que nosotros tenemos aquí en Bolivia. (Entr. SEP 17.06.24)

Desde la perspectiva del docente, además del propósito señalado, realizar este tipo de actividades responde a un objetivo mayor, que es de generar condiciones pedagógicas para promover aprendizajes significativos, vivenciales, aplicativos y críticos. La idea es que los estudiantes tengan la oportunidad de conocer y vivenciar otras formas de expresión cultural y prácticas educativas. “La visión que tengo de la docencia es que esta debe promover aprendizajes significativos y eternos. Los que han ido a Macha jamás se van a olvidar de esa experiencia, van a contar lo que han observado y lo que han aprendido...” (Entr. D1-CCEE. 11.6.24).

La intención del viaje al Tinku de Macha, como se mencionó, no se reduce a una simple actividad de esparcimiento o de excursión. Además de ello, esta debía responder a un fin académico: comparar prácticas educativas. Siguiendo esta línea de trabajo, los estudiantes durante su estadía en la comunidad tenían como tarea observar y levantar registros etnográficos de todo lo acontecido en los días de fiesta. Esta tarea implicaba tomar notas de todo lo observado, sacar fotografías, realizar entrevistas, conversar con las personas, participar de los rituales, etc.

Como señalaba el docente, la experiencia vivida por los estudiantes en el Tinku de Macha trasciende lo meramente pedagógico y académico.

Entonces, ir a un lugar donde la vida es diferente, donde no se quejan literalmente de cómo viven, porque para ellos es normal; y conocer una cultura que se ha mantenido a través de miles de años, intacta, a pesar de todo el colonialismo que hubo, entonces es muy lindo como ir a ver y tal vez observar a fondo que nosotros somos parte de esto. Gracias

a sus esfuerzos, a las luchas que han hecho, es que nosotros estamos donde estamos, como Bolivia. (Entr. SEP 17.06.24)

Esta manera de encaminar los procesos formativos con apertura al conocimiento e involucramiento en prácticas culturales y educativas distintas al contexto de vida de los estudiantes, posibilita, en primera instancia, el reconocimiento de la existencia de otros lenguajes, cosmovisiones, danzas, ritmos y saberes; en segundo lugar, predispone el acercamiento a estas realidades para comprender sus manifestaciones con una actitud de respeto e interés; y en tercer lugar, asumir una posición crítica que permite valorar la fortaleza y vigencia de la cultura de un pueblo, al mismo tiempo cuestionar y reafirma la identidad cultural de uno mismo.

Con todo esto no se pretende afirmar que a raíz del viaje al Tinku de Macha todos los estudiantes volvieron fortalecidos cultural y lingüísticamente o que cambiaron su forma de pensar con relación a esta práctica milenaria. De entrada, es difícil comprobar que esto haya sucedido. Sin embargo, considero que el fomento de este tipo de actividades beneficia de gran manera al desarrollo de prácticas y actitudes interculturales. En definitiva, confrontar a los estudiantes con otras realidades, reflexionar con ellos sobre las diferencias existencias y asumir una actitud de respeto, son algunas de las estrategias que favorecen a la interculturalización de la educación superior universitaria.

4.3 Caso 2:

Asignatura Fundamentos de las Ciencias de Educación (FCE) y Docente no Formado en Interculturalidad

El docente de esta asignatura es responsable de dos grupos o paralelos. Ambos corresponden al primer semestre. Las observaciones de aula se realizaron con el primer grupo, sin embargo, en las entrevistas participó una estudiante del segundo grupo y sus apreciaciones fueron consideradas para describir y analizar algunas categorías.

4.3.1 Hábitos y Normas de Conducta

En la práctica pedagógica de la asignatura Fundamentos de las Ciencias de Educación, al igual que la asignatura anterior, resaltan una serie de patrones de conducta y normas que le dan cierta identidad. Destacamos de manera particular la puntualidad exigida por el docente, la participación unidireccional, el silencio y la toma de apuntes.

a) ¡Ay Dios mío!, Pasa de una vez

Las clases se llevan a cabo en el Aula Magna de la FHYCE los días lunes y jueves, de 6:45 a 8:15 a.m. Las condiciones que ofrece este espacio para el desarrollo “pedagógico” es otro tema que lo trataremos más adelante, pero es importante tenerlo presente porque, al final de cuentas, es el que determinará la dirección y la forma que adquiere la acción pedagógica, además del lugar y el papel que cumplen sus principales protagonistas.

Por lo general, es el docente el primero en llegar al aula, lo hace cinco minutos antes del inicio de la clase o en ocasiones al filo de la hora indicada. Las veces que participé de la misma, pude constatar el ejercicio de este principio y la exigencia para su cumplimiento. Además, que es uno de los principales hábitos que se pretende inculcar ante la impuntualidad que prevalece, para lo cual se recurre a las siguientes estrategias: demostrar con el ejemplo, sensibilización y coerción.

En el siguiente extracto de observación. se presenta los pormenores de las estrategias señaladas anteriormente.

Transcurrían los minutos y el docente continuaba preguntando sobre los temas avanzados. No obstante, esta actividad era interrumpida constantemente por el ruido de la puerta que hacían los estudiantes al ingresar al aula o por la solicitud del permiso correspondiente, al punto de provocar la molestia del docente y la reprimenda por este comportamiento recurrente que dio paso a la siguiente reflexión del docente:

‘¡Ay dios mío!, no puede ser. La última persona ponga un letrero en la puerta que indique Prohibido entrar, que ya no se permite el ingreso.... ¡Ay dios mío!, pasa de una vez (le dice a un estudiante que justo había pedido ingresar). Sean puntuales, todas las clases tengo que repetirles varias veces, y si no van a llegar puntuales, mejor no vengán. ¿Por qué no cambiamos?, ¿Se han puesto a pensar? Yo sé que entienden el mensaje, pero por qué no podemos tener una actitud de cambio. Para una muestra un botón, somos un país pobre, seguimos buscando excusas, culpando a alguien para salvar nuestra situación... Por eso necesitamos que todos los docentes exigen puntualidad, que todos debieran poner un letrero en la puerta para que ya no entren. Pero en

una sociedad culta, desarrollada no es necesario, solamente hace falta decir la consigna una vez, no necesito repetirlo dos veces. En cambio, aquí tengo que estar repitiendo una y otra vez, y a pesar de eso, no entendemos. Parecía que nos faltaba un tornillo, alguna neuronita que no nos permitía comprender este pequeño hecho de la puntualidad y la limpieza”.

Estamos hablando de un cambio, ¿no ve?, de una liberación, de una pedagogía del oprimido; por eso somos oprimidos, porque nuestros propios defectos, nuestra propia conducta nos oprime antes que nos oprima el otro; aquí dentro está nuestra opresión con ese comportamiento. La liberación amerita o significa un cambio de actitud, un cambio de comportamiento. Tienes que sentir admiración por lo que haces, por el valor que tiene levantarse temprano. Qué tal si yo llego tarde, con media hora de retraso, se van; una segunda vez que me falte, me denuncian; una tercera vez, me despiden. A ustedes quién les sanciona. Nadie. Por eso siguen cometiendo el mismo error y lo van a cometer toda su vida, y por eso no pueden alcanzar el éxito, porque no se autodisciplinan. Voy a tomar examen y aparecen toditos... miren cómo es el comportamiento, cómo es la conducta. Entonces, de qué pedagogía de la liberación podemos hablar, si los principales oprimidos somos nosotros mismos. Les diré que es una característica particular...’ (Obs. A2-CCEE. 21.05.24)

Más allá de las estrategias verbales a las que recurre el docente para exigir que los estudiantes lleguen puntuales a las clases, resaltan en particular los recursos y la analogía con los temas avanzados que utiliza para llamar la atención sobre este comportamiento. Por

ejemplo, se recalca que este problema (impuntualidad) es ante todo un cambio de actitud, de comportamiento, pero que no es posible lograrlo por nuestra condición de país pobre (que sería una de las causas), y que no nos permite avanzar como país y como personas. Por esa razón, es que, al incumplimiento de cualquier compromiso, siempre se están buscando “excusas de todo tipo o culpando a alguien para salvar dicha situación”, sin reconocer el error cometido y comprometerse a mejorar.

Para sostener esta afirmación, pone como ejemplo lo que sucede en las “sociedades cultas, desarrolladas” donde la “puntualidad” es una de las principales características de sus habitantes. A ellos, afirma, no es necesario reiterarles todos los días que deben llegar puntuales, con una sola instrucción es suficiente para que cumplan, y lo hacen por respeto a los demás y así mismos.

El otro aspecto que explica la persistencia de este mal hábito, según el docente, al parecer tiene que ver con una cuestión cognitiva. “Parecía que nos falta un tornillo, alguna neuronita que no nos permite comprender este pequeño hecho de la puntualidad y la limpieza”. La perspectiva expuesta por el docente sobre las causas de la impuntualidad es una mirada más y que requiere complementarse con otras para comprenderlo en su magnitud, y que se ha hecho recurrente entre el estudiantado, principalmente en esta asignatura. Sin embargo, llama la atención el trasfondo ideológico que atribuye la recurrencia de este hábito a la idiosincrasia de la sociedad boliviana.

Aparte de lo mencionado, este episodio muestra también una tensión latente entre el comportamiento que se espera que demuestren los estudiantes (puntualidad) y lo que realmente sucede (impuntualidad). Esta tensión puede atribuirse a otras razones que no necesariamente encajan en aquellas que fueron mencionadas por el docente.

b) Todos Deben Participar

“Todos deben participar”, es una de las frases que constantemente se le escucha decir al docente, ya sea al inicio de la presentación de algún tema o durante el desarrollo. Esta muletilla es utilizada para animar e invitar a los estudiantes a participar en clases.

A lo largo de la clase, la participación de los estudiantes es escasa. Algunos toman notas, mientras que otros juegan con sus teléfonos móviles. En esta ocasión, el docente explica el tema Inteligencia emocional de Daniel Goleman, donde va anotando los puntos importantes en la pizarra. Después de una larga explicación, el docente vuelve a pedir que opinen sobre el tema, a lo que el mismo compañero que dio el resumen al inicio de la clase decide intervenir.

Luego de esta participación, pregunta quién más quiere opinar sobre Daniel Goleman y lo que leyeron en el dossier de la materia, sin embargo, nadie responde. Ante esta indiferencia, el docente procede a llamar asistencia. (Obs. A2-CCEE 21.05.24)

La invitación a participar es constante y como tal, forma parte de los recursos utilizados por el docente para dinamizar la clase. Esta expresión se complementa con otras que tienen la misma finalidad como: “qué opinan”, “comentarios”. Además, es una forma de condicionar a los estudiantes para que participen, estén atentos y cumplan con las tareas asignadas.

Dichas frases, como se podrá observar, son generales y no están dirigidas a algún estudiante en particular. En el tiempo que estuvimos en las clases, pudimos observar que el docente no tiene

la costumbre de obligar a los estudiantes a que participen; es decir, no individualiza a los estudiantes, no les llama de sus nombres o se dirige a ellos para que intervengan; más al contrario, la invitación a participar está dirigida a todos, esperando que los interesados de manera voluntaria levanten la mano y participen. Aunque en alguna ocasión se vio en la obligación de romper con esta regla ante la indiferencia y silencio prevaleciente en el aula.

No obstante, por su carácter voluntario, esta estrategia no siempre logra su cometido, ya que los que intervienen regularmente en clases son las mismas personas y las que generalmente están ubicadas en las primeras filas, muy próximos al docente. Al ser una práctica común, se constituye en un distintivo propio de la manera en que las clases son dirigidas por el docente y marcan una cierta identidad de acción pedagógica que se promueve en cada clase.

c) Silencios Prolongados, Toma de Apuntes y Distracciones

El silencio prolongado de los estudiantes, desde que inicia hasta el final de la clase, es otro rasgo distintivo de la forma en la que se desarrolla la acción pedagógica en la asignatura Fundamentos de la educación. Este comportamiento parece inalterable y con poca probabilidad de que vaya a cambiar, a pesar de la motivación e invitación que realiza el docente para que los estudiantes participen.

Como mencionamos anteriormente, son unos cuantos los estudiantes que regularmente participan y dinamizan la clase con sus intervenciones, los demás pasan desapercibidos, se limitan a escuchar la exposición del docente, tomar apuntes, realizar otras actividades o simplemente quedarse dormidos.

Como suele suceder en estas situaciones, alrededor de las 7:30 de la mañana, muchos de los estudiantes comienzan a quedarse dormidos poco a poco; otros prefieren conversar entre ellos y algunos se distraen con sus celulares, principalmente los que se encuentran ubicados en el fondo del aula. (Obs. A2-CCEE. 04.06.2024)

A medida que el docente continúa hablando, aplaude energicamente para intentar despertar a los compañeros que están en las últimas filas, quienes parecen estar en sueño profundo. Sin embargo, se da cuenta de que una compañera en particular permanece profundamente dormida y no responde a sus intentos de llamar su atención. (Obs. A2-CCEE. 13.06.2024)

Esta actitud puede estar relacionada con varios factores, pero en particular sobresalen tres: cantidad de estudiantes, características del aula y nivel de formación (primer semestre). El docente atiende a un grupo de 90 estudiantes aproximadamente, de los cuales asisten 70 en promedio. Este número de por sí plantea desde inicio grandes desafíos metodológicos y esperar que todos participen es un reto difícil de cumplir.

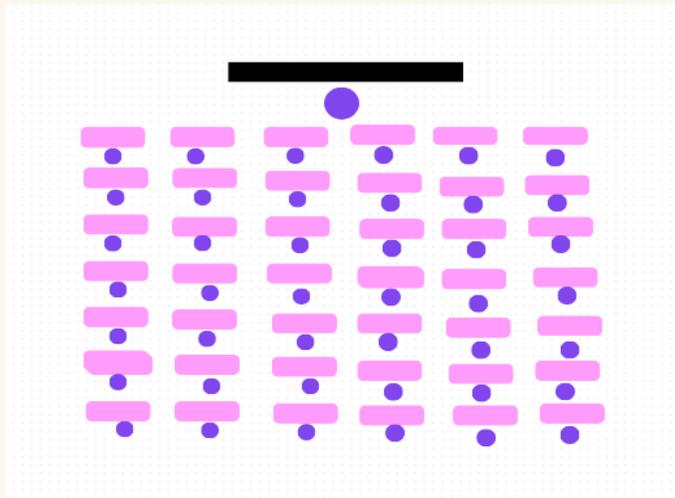
Además, la amplitud del aula (diseñada para eventos académicos masivos) no ayuda en este propósito, más al contrario, favorece la dispersión, el bajo nivel de control y la mimetización de los estudiantes.

Con relación al tercer factor, para muchos estudiantes el primer semestre constituye una etapa de transición y de cambios acelerados entre la secundaria y la universidad, por lo que se sienten abrumados por la exigencia de las tareas académicas que deben cumplir (leer, resumir, exponer, etc.), por la metodología (exposición) y los horarios dispersos.

4.3.2. Tradiciones que Perduran. La Organización Lineal del Aula

Esta forma de organización es la más conocida y está presente no solo en la universidad sino tradicionalmente en los niveles del sistema educativo. La disposición de sillas o pupitres en filas es una de sus características distintivas, tal como se muestra en la imagen.

Gráfico 2: Representación gráfica de la organización lineal del aula AS2-CCEE



Nota: Elaboración propia con base en datos de observación.

Esta representación gráfica corresponde al Aula Magna de la Facultad de Humanidades y es el lugar donde se llevan a cabo las clases de esta asignatura. El Aula Magna es un espacio destinado más para la organización de eventos académicos masivos que para el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje, pero ante la falta de infraestructura y la cantidad de estudiantes que se

inscriben en los primeros semestres (como regularmente sucede cada gestión) es utilizada como salón de clases desde hace varios años atrás.

Este ambiente tiene una capacidad para albergar a más de 200 personas; dispone de un mobiliario diferente a los que se encuentra en las aulas comunes; por ejemplo, sobresalen las sillas empotradas al piso, luego una tarima, un atril y las puertas de ingreso y salida. Otro dato interesante es que no cuenta con una pizarra y las particularidades de su inmobiliario limita la realización de actividades que involucren movimiento y trabajos colectivos.

La organización habitual del aula es como la que se muestra en la imagen, donde los estudiantes están sentados en sillas unipersonales unos detrás de otros, al frente se encuentra el docente y detrás de él la tarima y la pared de fondo que sirve para proyectar diapositivas o audiovisuales.

El desplazamiento del docente en el aula se reduce al espacio disponible que existe entre la tarima y la primera fila. Este movimiento va de izquierda a derecha o viceversa, aunque la misma no es constante y se da solo cuando la situación amerita.

A continuación, una apreciación sobre las limitaciones y las ventajas que ofrece este espacio académico.

El Aula Magna no está diseñada para ser un aula de clases. Está diseñado para un espacio de exposiciones, conferencias. El Aula Magna ha estado bien para nosotros por el tema de la cantidad de alumnos. Al principio, eran demasiados, tanto que incluso en el aula no entraban por completo. Por esta razón, muchas veces tuve que venir incluso a muy tempranas horas de la mañana para agarrar al menos un asiento. (Entr. DV 25.06.24)

Pasar clases en un ambiente cerrado y con más de 90 estudiantes es otro de los inconvenientes con el que tienen que lidiar a diario los estudiantes y el docente. Esta singularidad, sin duda, repercute en el nivel de participación, aprovechamiento y desempeño académico, porque no es lo mismo trabajar con un grupo de 30 estudiantes que hacerlo con 90, las condiciones son diferentes y limita la implementación de estrategias de enseñanza y evaluación personalizadas y enfocadas en la aplicación de conocimientos más que en la retención o memorización de los mismos.

Por otro lado, el lugar que ocupan los estudiantes en el aula, más allá de que uno llegue tarde o temprano, denota el interés o desinterés en la clase. Por esta razón, no es casual que aquellos que participan regularmente se encuentren en las primeras filas, ya que esta ubicación posibilita escuchar mejor las explicaciones del docente, preguntar sobre algo que no se ha comprendido, intervenir con opiniones y tomar apuntes.

Antes me sentaba atrás y solía dormirme toda la clase. Solía dormirme ahí atrás, siempre estaba tranquilo, distraído con mi celular y sin atender, no le tomaba mucha importancia al licenciado; y cuando pasé a sentarme en las sillas de adelante, atendía mucho mejor las clases; pude notar ese cambio; adelante me siento más cómodo para atender y participar. (Entr. ET 25.06.24)

Los estudiantes son conscientes de las limitaciones pedagógicas que ofrece este tipo de ambientes. El siguiente testimonio ilustra algunas de ellas, y resalta, además, las ventajas que ofrecería una organización diferente.

Pues, cuando estoy atrás veos soloucas portodo lado, cabellos, peinados, lo cual no me permite atender cómodamente al docente. En cambio, si puede ser en un círculo, tal vez puede variar, porque yo puedo ver a las demás personas, saber si atienden o no atienden, y las personas igual pueden saber que les estoy viendo, y de seguro pueden cambiar la forma de su estudio o de su comportamiento. (Entr. ET 25.06.24)

Es innegable que esta manera de estructurar el aula influye en la frecuencia y el carácter de las interacciones entre los diferentes actores. En esta forma de organización, impera una estructura que fomenta una relación jerárquica marcada por el protagonismo del docente y la “invisibilización” de la mayoría de los estudiantes. En esta relación no parece importar la particularidad de los sujetos; es decir, su historia, experiencia y conocimiento, sino el cumplimiento de los contenidos curriculares previstos en el programa y de las tareas asignadas.

En el siguiente subtítulo continuaremos profundizando estas ideas, pero desde la dimensión metodológica. Si bien la configuración del aula es parte de esta dimensión, no obstante, analizarla por separado permitió conocer sus propias características y funcionamiento en relación a las lógicas que la dirigen y la estructuran en función a un propósito pedagógico.

4.3.3. Estrategias Centradas en la Enseñanza

En este tipo de estrategias, la figura del docente es la que tiene mayor protagonismo en la práctica pedagógica. La imagen del docente al frente de un grupo de estudiantes que “esperan” recibir conocimiento, sintetiza a la perfección la forma como se dirige la enseñanza en esta asignatura. A esto se debe sumar el

retrato de un aula abarrotada con más de 90 estudiantes, que reciben la clase sentados en sillas unipersonales empotradas al piso.

Las condiciones descritas influyen también en la decisión de aplicar determinados métodos didácticos en desmedro de otros. Sobresalen las exposiciones magistrales y los controles de lectura, como las principales estrategias de enseñanza implementadas en esta asignatura.

a) Exposiciones: Monopolización de la Palabra y Participaciones Esporádicas

Esta estrategia es la más utilizada por el docente y es la que ocupa gran parte de la clase. Se utiliza principalmente para explicar o puntualizar en los aspectos clave de un tema en particular. Entre sus principales características destacan la presentación de información organizada, el dominio del tema y el uso de recursos como diapositivas, pizarras o audiovisuales.

Presentar el tema, explicar sus aspectos centrales, hacer uso de ejemplos, responder a consultas o invitar a los estudiantes a realizar preguntas, son algunos de los rasgos de la puesta en práctica de esta estrategia. Los mismos estudiantes destacan estas cualidades y al mismo tiempo sus limitaciones. “En cuanto al docente, habla mucho y explica bien, pero no deja espacio para la participación. Cuando ve que participan mucho, ya les quita la palabra de la boca (Entr. AC 25.06.24)”. En ocasiones, el docente aprovecha el comentario de los estudiantes para resaltar o volver a explicar algún aspecto del tema abordado que no se haya comprendido; sin embargo, esta forma de proceder parece incidir negativamente en el tiempo destinado para los comentarios y preguntas. “Eso es el tema, o sea, como que no los deja abarcar

mucho, como si dijera: dígame algo que yo no sepa; por eso el estudiante tiene miedo y no participa; entonces, sería mucho mejor ponerlo en práctica, para que luego pueda decir: ah, ha aprendido mi tema". (Entr. AC 25.06.24)

Al margen de las limitaciones señaladas, otros estudiantes destacan la motivación y la apertura del docente para corregir o hacer notar los errores que uno comete.

Yo me siento muy bien con la manera de enseñar del docente. Quizás es muy, como te explico esto, un poquito cortante cuando uno participa, pero después te deja participar, te deja aportar, y si te equivocas, como dice mi compañera, te corrige. Para mí me parece perfecto que responda las dudas que tenemos, o sea, que tenga esa disposición de estar y responder las preguntas del estudiante. (Entr. BO 25.06.24)

Por otro lado, los bajos niveles de participación en clase registrados en el grupo 1 de la asignatura (objeto del presente estudio) contrastan radicalmente con lo que sucede con los estudiantes del grupo 2, que también está a cargo del docente mencionado.

El licenciado dice: 'participa, no importa que te equivoques, voy a corregirte, pero quiero que tú aprendas'. En el aula realizamos un debate entre todos, nadie puede sentarse atrás. Hay cinco minutos de tolerancia, y luego se cierra la puerta y nadie más puede entrar, por eso es que llega temprano a clases. Todos tienen que sentarse al frente, está prohibido sentarse en las filas de atrás. Esta estrategia es para ver que han hecho su tarea; el docente nos dice: van a investigar tales autores para la siguiente clase. Y en la clase pregunta a cualquiera, porque se supone que nosotros hemos leído. (Entr. EM 25.06.24)

b) Controles de Lectura

Los controles de lectura forman parte de las estrategias aplicadas por el docente para garantizar la lectura de los textos asignados. Esta actividad se realiza al inicio de cada clase y consiste básicamente en lanzar preguntas generales como: ¿Quiénes leyeron el texto? ¿Quién se anima a comentar lo que ha comprendido? Este ejercicio sirve de base para posteriormente proceder con la explicación del tema programa.

El docente ingresa al aula aproximadamente a las 6:47 a.m. En el aula hay alrededor de 27 estudiantes. Se acomoda frente a ellos y los saluda cordialmente, diciendo: “Buenos días a todos”. Luego, les pide que inicien una pequeña introducción sobre el autor que tenían previsto estudiar ese día: Paulo Freire, un destacado intelectual latinoamericano.

El docente invita a los estudiantes a compartir sus comentarios sobre el autor, pero al principio nadie parece animarse a participar. Sin embargo, tras unos momentos de silencio, una compañera da el primer paso y comienza a comentar sobre el libro “Pedagogía del oprimido”, de Paulo Freire. A partir de su intervención, la dinámica en el aula cambia, porque otros estudiantes también se animan a participar.

Algunos estudiantes comparten sus reflexiones sobre la relevancia de la obra en la actualidad y cómo las propuestas de Freire podrían aplicarse en sus propias experiencias educativas.

Hasta las 7:30 a.m. siete estudiantes expresaron sus opiniones; sin embargo, este número es escaso, considerando que en el aula hay 70 estudiantes. Muchos de ellos están tomando

notas, pero pocos se animan a participar activamente en la discusión. (Obs. A2-CCEE. 23.05.24)

La invitación a comentar los textos asignados es básicamente el único recurso utilizado para promover la discusión sobre las principales ideas de los autores leídos. Cada intervención de los estudiantes es acompañada por el comentario del docente.

La dinámica en este espacio de diálogo transcurre entre comentarios generales o referencias inconexas a los temas centrales del texto en cuestión. Quienes intervienen generalmente son los que están ubicados en las primeras filas del aula.

La manifestación de este comportamiento se evidencia en la mayoría de las asignaturas del primer semestre. Es comprensible que esto suceda, porque es una etapa de tránsito y adaptación a un sistema de formación que exige mayor disciplina, autoformación y constancia para superar las exigencias de las tareas académicas. Al ser menos instructivo, demanda del estudiante aprovechar espacios como los controles de lectura para fortalecer y confrontar sus aprendizajes. Un estudiante lo expresa así:

Como dice Paulo Freire, en la Pedagogía del oprimido, el estudiante en vez de aprovechar la oportunidad que se le da de aprender, se queda solamente con lo que dice el docente, confían plenamente en la palabra del licenciado, no cuestiona y por tanto no aprovechan la oportunidad. Es decir, lo que aprendemos debemos fortalecerlo, ya sea buscando información, leyendo libros, o realizando un debate. (Entr. EM 25.06.24)

En esta asignatura, los rasgos de interculturalidad son menos visibles al igual que la intención de tratarla desde la dimensión pedagógica y considerando las particularidades de la asignatura.

A manera de cierre, las prácticas pedagógicas de ambas asignaturas muestran ciertas particularidades con relación a la forma de conducir los procesos de enseñanza aprendizaje. La primera evidencia la puesta en práctica de diferentes elementos de interculturalidad y las mismas tienen que ver con la didáctica, el contenido y las estrategias metodológicas. Esta práctica pedagógica intercultural, de alguna manera, es el resultado de la combinación de dos factores: la formación y compromiso del docente y el semestre al que corresponde la asignatura. Los referentes de esta forma de conducir los procesos formativos, como el mismo docente lo ha manifestado, son la experiencia y los conocimientos adquiridos en la maestría en educación intercultural y bilingüe del PROEIB Andes.

Por otro lado, los estudiantes de esta asignatura se encuentran en la mitad de su carrera profesional. A lo largo de los cuatro semestres anteriores o en las otras asignaturas del mismo semestre (antropología cultural, epistemología, educación bilingüe, educación intercultural, etc.), fueron parte de diversas experiencias formativas relacionadas con la interculturalidad. Es por esta razón que se percibe en ellos mayor apertura y sensibilidad hacia la diversidad cultural y lingüística.

La segunda asignatura, que corresponde al primer semestre, responde a una práctica pedagógica tradicional, en el cual no es posible identificar elementos o intenciones de interculturalizar los contenidos, la metodología de enseñanza o las formas de evaluación.

5. Carrera de Psicología: Algunas Acciones Como Puentes Hacia la Interculturalidad en las Aulas

En este capítulo sobre la carrera de la carrera de Psicología, se presentan dos casos: el primer caso de la Asignatura 1 de Psicología (AS1-PSI) con un docente formado en EIB; el segundo caso abarca dos docentes: el primero de la Asignatura 2 de psicología (AS2-PSI) formado en psicología con experiencias laborales con misioneros noruegos en proyectos educativos que le permitió trabajar temas de interculturalidad en diferentes regiones del país y con pueblos indígenas; el segundo de la Asignatura 3 de psicología (AS3-PSI) formado en sociología y psicología⁸.

Las diferencias se verán a partir de las observaciones, de las entrevistas y de las revisiones a los planes globales realizadas en cada caso.

8 El segundo docente del C2 realizó su tesis de sociología en el área de interculturalidad e identidades.

5.1. ¿Hay Aspectos Interculturales en los Planes Globales de las Asignaturas Observadas?

De acuerdo a la revisión de los planes globales de las asignaturas observadas para esta investigación, se puede evidenciar lo siguiente.

Por un lado, el caso de la asignatura AS1-PSI, tanto la materia, como los contenidos están estrechamente relacionados con la EIB, porque además está en el área educativa. En el Plan Global, se hace alusión al marco normativo, la Nueva Constitución Política del Estado que caracteriza al país como multicultural y plurinacional, el marco educativo desde la reforma educativa de 1994, la Ley de Educación 070, abarcando hasta la actualidad con problemas emergentes de crisis ambiental. En ese sentido, se espera formar a psicólogos del área educativa con una visión crítica ante la realidad socio-educativa.

Por otro lado, en el Plan Global de la Asignatura AS2-PSI, del primer semestre, se explicita el rol del psicólogo en la sociedad contemporánea y actual, reflexionando desde lo social, lo cotidiano. Si bien hay mención a lo comunal, los contenidos están alejados de la interculturalidad como tal. En cuanto al Plan Global de la Asignatura AS3-PSI, del octavo semestre, la asignatura tiene relación con lo intercultural y lo comunitario desde las unidades temáticas, analizados en el contexto boliviano, por medio de una didáctica constructivista. Entonces, se evidencian algunos elementos de interculturalidad tanto en la malla curricular como en algunas unidades temáticas de las asignaturas en cuestión.

5.2. Prácticas Áulicas en la Carrera de Psicología

Nuestro tratamiento de prácticas áulicas y de interacción en relación a la interculturalidad parte de la reflexión de que cada uno es portador de una herencia cultural y formativa la cual influye en la forma de pensar, de expresarse, de aprender, de enseñar, de relacionarse. Esto se refleja y repercute en las prácticas pedagógicas en el aula, evidenciándose de esta forma la convivencia, interacción, la enseñanza y el aprendizaje dentro el aula.

El verdadero desafío es crear el espacio de diálogo y construcción de conocimientos entre todos los participantes, lo cual requiere una transformación profunda de prácticas pedagógicas y actitudes que favorezcan la interculturalidad.

Como primer caso AS1-PSI, tanto la materia como el docente están estrechamente relacionadas con la interculturalidad, mientras que el segundo caso las materias AS2-PSI y AS3-PSI no tienen una relación directa con el tema de interculturalidad, a continuación, se presentan estos casos.

5.2.1. Caso 1: Asignatura Relacionada con Interculturalidad y Docente del Área de EIB

En la carrera de Psicología, la AS1-PSI en tanto asignatura como docente están relacionados directamente con el tema de interculturalidad, el cual se refleja directamente en materias de semestres superiores y en asignaturas electivas. Son pocos los espacios donde se tocan y reflexiona específicamente sobre la interculturalidad. "Chicos de todos los grupos sociales simpatizan con mi materia. Y es electiva donde aprenden otro enfoque, otra teoría. También es la única vez que ven interculturalidad, temas antropológicos y temas culturales, porque luego muchas materias

de psicología siguen siendo muy occidentalizadas” (Entr. D1-PSI. 4.7.24).

Una estudiante mencionó que tenía curiosidad de cómo el tema de la interculturalidad puede ayudar en la formación de un psicólogo y por qué se tocan estos temas en la carrera. Fueron estas incógnitas las que la llevaron a tomar esta asignatura.

a) Materia Flexible y Relajada

La asignatura AS1-PSI es denominada por varios estudiantes como una materia flexible y relajada, por distintas particularidades de metodología, reglas de la asignatura, formas de evaluación, entre otras características.

En cuanto a la hora de ingreso hay una flexibilidad, puesto que los estudiantes pueden ingresar aún pasado el tiempo de inicio de clases, es por ello que la puerta siempre está abierta, una característica que refuerza la idea de ser una asignatura relajada, como se deduce de los testimonios:

Este día, el docente llegó un poco más después de la hora de ingreso. Él menciona ‘quién dice que no se aprende mejor comiendo o de otras formas, otros [docentes] solo se fijan en las reglas del aula nomás, aquí lo que importa es si aprenden los estudiantes y cómo aprenden mejor, no esas otras cosas’. La puerta siempre está abierta y los estudiantes continúan llegando y se sientan en los espacios de atrás. (Obs. AS1-PSI. 18.5.24)

Creo que el primer punto quizás es el horario, ya que es una de las pocas clases que es de madrugada. También porque el licen no es muy estricto. Él nos decía que pueden llegar un poco tarde, porque la puerta va a estar abierta. (Entr. MV 11.7.24)

Pienso que el licen es suave, no se enoja si llegas tarde, por eso no había mucho alumnado, por estos comentarios que hay, de que no, no te preocupes y el lic. tampoco creo que insiste mucho en ese control, no sé por qué, pero debe tener su razón, y debe ser una interesante razón. Y el horario tal vez, es de muy madrugada, y bueno yo tengo compañeras que viven, por ejemplo, en Quillacollo y más adentro, y para venir aquí en la madrugada, tienen que salir 5, y es oscuro, por eso llegaban tarde. (Entr. GC 5.7.24)

El tema del horario en una clase dentro de la universidad es una de las primeras reglas que generalmente se toca y el docente es quien lo establece; en este caso, el docente determinó que la puerta siempre esté abierta. Los estudiantes refieren esta perspectiva como un docente no muy estricto, e incluso alguien suave que no se enoja, no es rígido en el tema de la puerta u hora de ingreso como la mayoría de los docentes. Incluso uno de los estudiantes menciona que “debe ser interesante la razón de por qué pasa ello”. Las palabras del docente refieren a que no les da importancia a las reglas en el aula (en este caso, la puntualidad, o el prohibir comida) sino al resultado y la manera de llegar a un aprendizaje significativo.

De la misma manera, el control de asistencia no es una regla rígida del docente, los estudiantes que están en la materia están al tanto de ello, de allí su reducida asistencia en las clases. “El docente comienza la clase diciendo: ‘eso de llamar la lista es arcaico, cerrar las puertas en las narices también’. Mientras alista sus materiales y los equipos, continúa mencionando ‘Los docentes en su mayoría están más preocupados del reglamento y no en cómo están enseñando y aprendiendo’. Al inicio hay 4 estudiantes y al final hay 12 estudiantes, 5 varones y 7 mujeres” (Obs. AS1-PSI. 11.5.24). Si bien, por parte del docente, no existe un control

administrativo de llamar lista, la asistencia es obligatoria, tal como se menciona en el plan global, donde además se establece que cada uno es responsable de su aprendizaje a través de las explicaciones realizadas en clases.

b) Materia "no muy Práctica" y Pasiva

Durante las observaciones del C1, la dinámica en el aula fue pasiva y unidireccional con explicación y exposición del docente, sin actividades que demanden movimiento o discusión, sino fue solo de escucha por parte de los estudiantes. Esto a pesar de que en else observa una metodología diseñada con diversas estrategias de participación activa, como se muestra en la siguiente cita:

Cada una de las unidades de estudio se desarrollará en sesiones de aprendizaje combinados en seminario, taller e investigación. Los contenidos conceptuales que se pretenden desarrollar requieren la subversión de las horas de seminario tomando en cuenta las nuevas formas de aprender y enseñar se prevén la complementación de sesiones de aprendizaje en la modalidad de taller. Estas sesiones de aprendizaje se caracterizan por involucrar a los participantes (estudiantes) en los procesos de construcción del conocimiento; más que todo, desarrollan actividades que integran la experiencia y el conocimiento (previo) del estudiante a los contenidos teóricos y prácticas de interculturalidad y bilingüismo. Los talleres serán organizados bajo el enfoque del aprendizaje activo, que ubica a los estudiantes en situación de descubrimiento y de construcción de conocimientos. (Plan global AS1-PSI, I-24, p. 8)

De acuerdo a la cita, estás sesiones están direccionadas para la participación activa de los estudiantes, con actividades que

recuperan los conocimientos y experiencias previas. Pero, en las clases observadas no se evidenció esto. Es por ello que algunos estudiantes mencionan que la materia “no es muy práctica y es pasiva”.

Entonces, si bien en el Gse menciona que “se aplicará sesiones de aprendizaje activo y vivencial que integre la realidad a los objetos de estudio. [...] participación, exposiciones, trabajos en grupo, actividades de sistematización, lectura y revisión bibliográfica” (Plan Global-AS1-PSI, I-24, p. 8), donde el docente es el facilitador, el desarrollo de las clases fue en su mayoría de tipo magistral, es decir, una exposición continua del docente, con escasa interacción entre docente y estudiantes, tampoco entre estudiantes:

Mientras el docente va a comprar marcador, todos los estudiantes están en silencio, nadie habla porque están distanciados y están muy quietos. Solo hablan dos estudiantes que están sentados juntos, pero hay un silencio total. El docente comienza la clase planteando preguntas para fomentar la interacción, como ‘¿les gusta la música?’ continúa haciendo preguntas e intenta motivar a los estudiantes a participar: ‘¿me están entendiendo, no ve?’ pero no hay respuesta, solo algunos mueven la cabeza, no hay ninguna interacción, el silencio abunda en el aula. (Obs. AS1-PSI. 18.5.24)

El docente consulta a los estudiantes y vuelve a preguntar ‘¿me están entendiendo?’ y nadie responde, solo miran al docente. Los estudiantes que están sentados juntos comienzan a interactuar entre ellos, pero muy mínimamente. Luego el docente dice: ‘el mejor curso es el callado, así decían antes, es el miedo, la disciplina que realizaban con

los estudiantes, como en el cuartel, que se fue aplicando en las escuelas'. Explica con ejemplos propios, sencillos con buen humor, los estudiantes solo ríen. El docente vuelve a preguntar '¿están entendiendo, no ve?' y el docente mismo se responde, porque nadie hace el intento para responder, solo miran hacia adelante. El docente hace contacto visual con los estudiantes, ríen en algunas ocasiones. La mayoría de los estudiantes está con sus cuadernos y mirando hacia adelante. (Obs. AS1-PSI. 25.5.24)

En algunos momentos de las clases, el docente trataba de motivar a los estudiantes para que participen, con preguntas como "¿me están entendiendo, no ve?", "¿les gusta la música?", pero los estudiantes solo mantenían silencio, o hacían algunos gestos y movimientos de la cabeza.

También, es importante mencionar que, en la explicación de las unidades, el docente hacía relación del contenido temático con el contexto. En una clase "El docente explicó y dio un ejemplo sobre la educación alternativa del Centro Educativo *Kusikuna*. En un momento dijo: 'antes, el curso más callado se pensaba que era el mejor'. Paradójicamente el curso que observamos es el más calladito" (Obs. 11.5.24). Este hecho nos llamó la atención puesto que los estudiantes no hacían consultas, no preguntaban o no daban sus puntos de vista, ni recurrían a sus conocimientos previos cuando las explicaciones se hacían relación con el contexto o experiencias personales.

Entonces, [el docente] preguntó, casi nadie sabía, justo a mí me tocó responder y yo respondí. Entonces me dijo, 'ya, ¿y qué libro conoces?' Y yo le dije, 'no conozco ningún libro'. Entonces me dijo, 'ya, no importa'. Pero esa creo que fue la única interacción que hubo en la clase. Supongo que, de alguna forma, él se ponía en una posición como que yo sé y

ustedes aún no saben. Entonces era como que no nos dejaba a nosotros ir más allá, o nos preguntaba con la intención de que fallemos, porque él a veces preguntaba como que nos equivocáramos. Pero creo que, de esa manera, él se ponía en esa situación, en esa posición más que todo, de que como que no puedo hacer que intervengan en mi clase, porque ustedes no saben la realidad y han venido con una mente estructurada, entonces, era como que él automáticamente no nos permitía a nosotros expresarnos. (Entr. AC 4.7.24)

Esta aseveración muestra la actitud del docente dentro del aula. Si bien con formación posgradual en EIB, que para el docente significó comprender y analizar la interculturalidad, su práctica pedagógica en una asignatura relacionada con interculturalidad no incluye estrategias participativas y dialógicas. Por otro lado, como expresa en el testimonio siguiente, él ha estado más involucrado en el campo de institucional y de gestión además de enfatizar su producción intelectual:

La maestría [en EIB] me ha hecho mucho bien, quizá como soy psicólogo, he podido entender el constructivismo social, el constructivismo radical, los modelos Montessori y todo eso. Entonces, estoy muy aventajado conceptualmente. Pero mi trabajo no ha sido tanto metido, digamos, en la línea intercultural, sino más institucional. Más mi producción intelectual ha sido más en campos de interculturalidad, pero más focalizado en problemáticas institucionales, más de gestión. (Entr. D1-PSI 4.7.24)

A pesar de que el docente se haya formado en EIB, el peso de la cultura universitaria influye en su práctica de docencia, como

en este caso, clases no participativas y unidireccionales. Es decir, entrar al aula tan solo limitarse a “dictar” las clases.

Otro factor de la pasividad en el aula es que los estudiantes no quieren intervenir porque mencionan que el docente abarca temas relacionados a la política y el peso en lo teórico.

Como que abarca mucho tiempo acerca de la política y no de la materia en sí, eso no me gusta, tampoco no es muy práctica la materia, simplemente avanzábamos, y en los parciales era un trabajo grupal. Sus investigaciones eran muy interesantes, eran, por ejemplo, de la contaminación o de la violencia, qué él ha hecho ¿no? Entonces teníamos que analizar o según la actividad que nos pedían ¿no? Era interesante, pero tampoco era como que había una retroalimentación, era presentar el trabajo y listo, se terminó ahí. (Entr. AZ 11.7.24)

Ante lo mencionado, es necesario reconocer que actualmente, cuando se habla sobre interculturalidad o aspectos de ella, muchos hacen referencia de que son temas políticos, por ello, como el docente hace referencia a ejemplos contextuales, algunos estudiantes asimilan como charlas políticas.

También la metodología del docente no fue generadora de participación activa en el aula, como lo menciona un estudiante

La metodología de la clase no me agradó, porque el licenciado es muy flexible, aunque si bien muchos temas que hablaba tenían mucha coherencia y mucha razón, te hacían sacudir y reflexionar bastante. Pero la metodología del licen es muy diferente a los demás licenciados y muchas veces, eso te descoloca, porque es como que ya vienes teniendo cierta dinámica con los docentes, con las clases, y llegas donde el licen y es completamente diferente. (Entr. AC 4.7.24)

La entrevista anterior remite a que la metodología del docente es diferente, porque los estudiantes la conciben como una materia flexible, ya que rompe con algunas lógicas tradicionales, como la hora de ingreso, exposiciones, parciales, entre otros, al que los estudiantes están acostumbrados. Aspecto que también genera pasividad en el aula, aunque cuando finalizaba la clase, algunos estudiantes solían acercarse al docente y le consultaban, conversaban sin problema alguno.

Entonces, si bien la participación activa dentro del aula desde el enfoque intercultural es importante, porque promueve a que las voces, posturas y reflexiones de los estudiantes y docentes sean escuchadas y cada aporte pueda generar aprendizaje y reflexión colectivos desde distintas miradas y posturas, en este caso, no había intervención de los estudiantes, solo eran receptores. Esta dinámica fue unidireccional, representada como sesiones magistrales donde los participantes mantienen la distancia de solo escuchar. Si bien el docente ha sido formado en EIB, se evidencia que la praxis en el aula va mucho más allá de solo la formación.

c) Trabajos Grupales Negociados en la Materia

En la AS1-PSI hay la modalidad de trabajos grupales, que son negociados con los estudiantes. Esta negociación consiste en que los estudiantes puedan presentar sus trabajos las veces que ellos quieran y cuando quieran. En este caso, como lo podemos deducir del testimonio del docente, la negociación es una herramienta clave para tomar decisiones entre los integrantes de acuerdo a las características de la interculturalidad en el marco de las prácticas áulicas.

Yo les hago trabajar más, aunque pareciera que flojeamos así, pero ellos [los estudiantes] me dicen 'con usted leemos,

no sabe cuánto leemos, usted nos pone de tal forma que es difícil'. También [el trabajo] es negociado, porque con ellos negocio, '¿cuándo quieren presentar?' les digo, no hay plazos fatales, no hay muerte súbita. Incluso, yo les doy un trabajo, porque ellos están haciendo un trabajo que lo tienen que hacer todo el semestre y pueden hacer revisar las veces que quieran. (Entr. D1-PSI. 4.7.24)

Estos acuerdos o negociaciones para los trabajos de la asignatura, según el docente, son primordiales, porque de esta manera se construye y se valora las decisiones propias de cada grupo, asimismo, permite que haya un aprendizaje significativo, porque se desarrollan distintas actividades, como lecturas, revisiones constantes, avances, contribuciones desde las experiencias, entre otros.

Aunque algunos estudiantes mencionan que no había retroalimentación por parte del docente en los trabajos presentados, "sus investigaciones eran muy interesantes, por ejemplo, eran de la contaminación o de la violencia, que él ha hecho, ¿no? Entonces teníamos que analizar, o según la actividad que nos pedía ¿no? Era interesante, pero tampoco era como que había una retroalimentación, era presentar el trabajo y listo, se terminó ahí" (Entr. AZ 11.7.24). Frente a ello, el docente menciona que muchas veces, los estudiantes aprovechan muy poco porque son solo algunos los que entregan varias veces para su revisión durante el semestre en el marco de la negociación. (Entr. D1-PSI. 4.7.24), por lo que se evidenció que estos trabajos son defendidos y expuestos frente al docente a través de unas preguntas.

El docente suele entregar también a cada grupo un acta para que cada integrante pueda realizar una autoevaluación de las actividades desarrolladas durante el proceso del trabajo grupal,

“ellos [los estudiantes] registran el desempeño de cada uno, ellos evalúan y me pasan una nota. El acta tiene indicadores como: si trajo ideas nuevas, si su intervención ha sido creativa, productiva, entre otros. Entonces, con eso se controla el grupo” (Entr. D1-PSI 4.7.24). El acta es llenada en el grupo y se entrega junto con el trabajo al final del semestre. Ésta práctica de autoevaluación es un rasgo de la práctica pedagógica intercultural, porque cada integrante se evalúa su rol, su aporte o la reflexión de trabajo en grupo.

Otra característica en los trabajos es recurrir a los escritos del docente como autor, cuya estrategia, según el docente es para que los estudiantes no hagan plagio o que puedan recurrir directamente a la Inteligencia Artificial (IA).

Normalmente nos daba los trabajos de su autoría, lo que él escribía. Entonces a partir de eso, nos pedía hacer trabajos. Entonces nosotros teníamos que responder preguntas, hacer un cuadro, o sea, todos los trabajos eran de su autoría. Él decía, recuerdo que en una clase mencionó que era para evitar que lo hagamos con inteligencia artificial. (Entr. AC 4.7.24)

Una de las prácticas áulicas en el marco de la intercultural también es el uso de bibliografía contextualizada, saliendo de la revisión bibliográfica tradicional eurocentrista, lo que permite que los contenidos temáticos están relacionados con el contexto y den paso a la reflexión contextual. Aunque para algunos estudiantes, las temáticas parecían repetitivas y referidas a la política, como ya se dijo, y se ve en el siguiente testimonio:

Hablaba muchas veces sobre el poder y de la política, de que, en vez de hacer canchas, deberían haber hecho escuelas, eso

comentaba. También de la zona urbana, la zona rural, pues yo digo, sí, eran muy interesantes sus temas y lo que te hablaba, pero era como que no había como tal la materia. Todos sabemos que hay diversidad cultural aquí en Bolivia, en la universidad también, pero no había un tema, cómo intervenir nosotros como psicólogos educativos en la interculturalidad y bilingüismo. Repetía muchas veces los mismos temas; sin embargo, cuando daba los trabajos, y tú leías sus trabajos, tenía mucha coherencia. Pero, yo sí me conflictué mucho en esa parte porque, como le digo, soy muy metódica, no había una línea que seguíamos. (Entr. AC 4.7.24)

En el marco de la interculturalidad, es necesario repensar las prácticas pedagógicas, estrategias que no tome en cuenta únicamente los paradigmas tradicionales, como en este caso el tema de los trabajos negociados, consensuados y que no dependa de un examen, sino como un documento construido, a lo largo del semestre, que integre conocimientos, perspectivas de distintas tradiciones culturales, contextualizadas, para ello es necesario también recurrir a bibliografías plurales.

Desde nuestra experiencia -como docente en pre grado- afirmamos que es posible incorporar o recurrir a estas estrategias de trabajo u otras, porque no hay una camisa de fuerza. Desde el ámbito administrativo es requisito la entrega de evaluaciones y prácticas parciales para las notas, pero el docente es libre de ver la manera en que se pueda desarrollar en el aula. Es importante resaltar en este caso el tema de la 'negociación' porque es dar la voz y participación de los estudiantes al momento de determinar la metodología de trabajo.

d) Organización del Aula en el C1

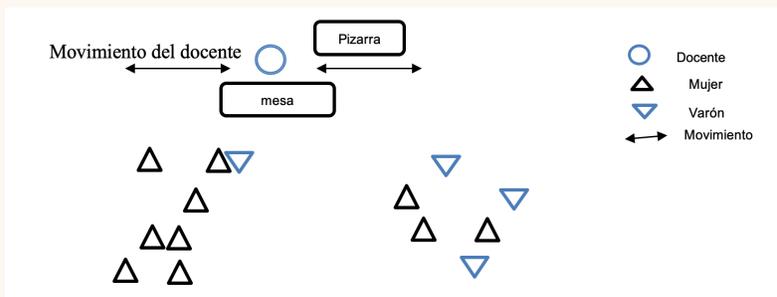
En la AS1-PSI la organización y el espacio físico del aula son los tradicionales, es decir, sillas en filas con dirección hacia al frente, donde se ubican la pizarra y el escritorio del docente. Este tipo de organización invisibiliza a muchos estudiantes, especialmente a los que se sientan al final del aula y, de alguna manera, se recrea una jerarquización entre el docente y los estudiantes. Esta organización del aula se reproduce en la mayoría de los casos desde las escuelas y se hace más énfasis en la Educación Superior, por la gran cantidad de estudiantes que se aceptan para las distintas materias.

Durante las observaciones realizadas, pudimos notar que la organización del aula tradicional era recurrente, centrada en el docente al frente cerca de la pizarra:

Antes del inicio de la clase, hay 9 estudiantes (3 varones y 6 mujeres). El docente está sentado en una silla al frente de toda el aula, comenzó la clase mientras algunos están tomando apuntes. Lo curioso es que los estudiantes se sientan muy dispersos, todos están mirando al pizarrón, algunos tomando apuntes, otros agarrando sus celulares (los que están más atrás). (Obs. AS1-PSI. 18.5.24)

El docente, en general, siempre estaba al frente, con pocos movimientos de un lado al otro delante de los estudiantes, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 3: Organización del Aula AS1-PSI



Nota: Elaboración propia en base a observación de aula, 2024

Cuando el aula está organizada de manera circular se genera cierta horizontalidad y se establece la participación en un escenario de proximidad; sin embargo, en este caso, la organización es tradicional, se visibiliza lo que se esperaría una clase magistral e implícitamente la jerarquización.

Los estudiantes mencionan que esta organización del aula en filas viendo al frente viene desde el colegio. Si bien el aula es un espacio físico en el que se interactúa, la organización física de la misma es importante porque posibilita el intercambio de información y de ideas. Pero la organización del aula tradicional implícitamente sigue la jerarquización y unidireccional, donde el docente es el centro. Freire (1992) denomina a esta práctica áulica como una educación bancaria, porque predomina la narración y disertación de docente a estudiantes antes que la discusión, es decir la reproducción de la verticalidad en la organización del aula. Frente a ello, el docente menciona que él es de la línea constructivista, y que existe una relación horizontal con los estudiantes, al ser pocos

estudiantes no hay la necesidad de marcar o reordenar el aula porque ya hay una horizontalidad (Entr. D1-PSI. 4.7.24).

La organización del aula emite un mensaje implícito de proximidad y de participación activa, aún así haya un discurso de horizontalidad, si el aula sigue organizada de manera vertical, lo inconsciente y la costumbre de lo tradicional se activa.

e) ¿Evaluación con Perspectiva Intercultural?

En cuanto a la evaluación, desde ese punto el docente de la AS1PSI menciona que rompe con el esquema tradicional como son los exámenes o evaluaciones tradicionales. Por ejemplo, el docente da un trabajo para todo el semestre, cuyo trabajo es la evaluación semestral y que incluye revisión bibliográfica, lecturas, análisis, entre otras actividades.

Ese trabajo es de 50 puntos ponderados, o sea, la mitad de la nota. Y eso tenían que presentarme las veces que quieran. Y yo tenía que devolver las veces que quieran. Porque a mí me interesa que aprendan. Pero el otro, ese modelo que manejamos de primer parcial, segundo parcial, es de muerte súbita. No aprenden, además, aprenden para la memoria corta, no para la memoria larga. Es como, si tú tienes un examen mañana, vas a leer el texto, porque estás leyendo con un objetivo preciso, que es dar tu examen y lograr tu nota. Entonces, das examen, aunque des un buen examen, y ves tu nota que has aprobado, todo lo que has aprendido se borra, ¿Por qué? Porque estaba condicionado a un hecho. Mientras si les dices 'pueden entregar las veces que quieran', pueden rehacer las veces que quieran. O sea, ahí importa que aprendan, no que solo cumplan. Entonces, es muy distinta

la lógica. Hay otros que ponen muerte súbita, tal fecha, tal hora, y los matan. Incluso, si hay chicos que por algún motivo no han hecho, les hago dar todavía el examen, los trabajos que hay, o sea, mi método es el trabajo sustancioso, 50%, y después de cada tema, los trabajos en grupo que les doy con material. (Entr. D1-PSI. 4.7.24)

De acuerdo al testimonio, la evaluación final o semestral es un informe que tiene una nota de 50 puntos ponderados, el cual se puede presentar varias veces, tanto como los estudiantes requieran para su revisión antes de la entrega final. Para el docente, este tipo de evaluación permite un aprendizaje significativo, y es lo que le importa según su afirmación: “porque a mí me interesa que aprendan y no solo que cumplan o memoricen”. Aunque, muchos estudiantes se limitan a presentar un solo trabajo, dejando de lado la oportunidad de presentar varias veces.

Entonces, desde la mirada del docente, la evaluación es una estrategia que genera reflexiones a partir de lecturas, por lo que es un tipo de evaluación orientada al aprendizaje significativo. Sin embargo, si bien es distinta y rompe con lo tradicional, esta práctica está en el marco del constructivismo y no necesariamente intercultural, porque para ello es necesario la pluralidad evaluativa. Es decir, poner en práctica distintos formatos, tal vez en varias lenguas, y con metodologías propias.

5.2.2. A modo de Cierre y Reflexiones del Caso 1 de la Materia AS1-PSI

El docente de la materia AS1-PSI menciona que ha trabajado desde el constructivismo y desde el paradigma intercultural, que son pedagogías horizontales, por lo que está enseñando pedagogías alternativas. Por ello menciona, “yo no puedo ser un sargento en

el aula, no va pues, si estoy enseñando desde estas pedagogías, no va con el discurso, con la teoría” (Entr. D1-PSI. 4.7.24). Ante lo mencionado, es importante hacer una reflexión sobre metodologías y miradas desde el constructivismo y metodologías interculturales.

En cuanto al modelo constructivista, el docente es el facilitador, el estudiante forma parte activa del proceso de construcción de su aprendizaje (Tünnermann, 2011). Desde nuestra perspectiva, este modelo es un componente que complementa en las prácticas áulicas interculturales, porque permite espacios de formación y encuentros de diferentes visiones y diversidad, un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre los miembros de la asignatura desde la horizontalidad, con una participación activa, por encima de las diferencias culturales, lingüísticas y sociales.

Entonces, por un lado, concluimos que el modelo constructivista permite integrar elementos de la interculturalidad, desde el relacionamiento, conocimientos previos y contextualizados; horizontalidad en un contexto diverso; discusión permanente donde el aprendizaje y la enseñanza se pueden desarrollar en distintos formatos y con diversas metodologías y lenguas.

Por otro lado, concluimos que en la AS1-PSI algunos resultados muestran varias prácticas áulicas que no producen estrategias de la pedagogía intercultural en sí. Por ejemplo, las clases magistrales, participación pasiva, uso de materiales pedagógicos tradicionales (pizarra, data display), organización vertical del aula son aspectos que resaltaron más durante las observaciones. Sin embargo, también hay que reconocer que hay elementos que se acercan y se desarrollan desde la mirada de la interculturalidad como los temas y reflexiones, flexibilidad en el tema de horario, trabajos negociados, evaluaciones distintas a la convencional, el posicionamiento ideológico de la interculturalidad del docente relacionado con el contexto.

Asimismo, desde nuestra mirada de 'estudiante y docente (que algún semestre pudimos asumir)' es evidente que existe la ideología en los estudiantes de que las clases de la universidad son magistrales, estrictas, con reglas ya casi predeterminadas, aspectos que muchos docentes también la reproducen, pero también es evidente que el docente es el que direcciona la forma de dar las clases, con las estrategias y metodologías que él decida, no hay una camisa de fuerza o un manual de cómo dar las clases, en el marco y función del Plan Global. Entonces, el docente puede moldear su clase desde el enfoque que mejor le parezca.

5.3. Caso 2: Asignaturas AS2-PSI y AS3-PSI con Docentes no Formados en EIB

El segundo caso es el resultado de dos asignaturas⁹, característica común de ambas es que los docentes no están formados directamente en EIB; sin embargo, no es una limitante para que las prácticas áulicas en sus asignaturas estén matizadas con actividades interculturales, ya que estas son impulsadas por diferentes factores como: actitudes y postura personal, experiencia laboral y formación cercana a la interculturalidad.

5.3.1. Materias Matizadas con Prácticas Interculturales

Ambas asignaturas del segundo caso tienen prácticas áulicas desde el modelo constructivismo y con varios elementos desde

9 De aquí en adelante en el C2 denominaremos a una de las asignaturas como AS2-PSI y a la otra como AS3-PSI.

la mirada de la intercultural, en uno se refleja más que el otro algunas prácticas áulicas. Además, se visibiliza desde el hecho de comprender que el aula es diversa y cada estudiante tiene situaciones particulares, con sus propios conocimientos y vivencias. Este es un punto de partida para que se realicen actividades que incorporan elementos interculturales.

El docente de la AS2-PSI menciona que su experiencia de trabajo con comunidades indígenas en diferentes regiones del país le ayudó a comprender y trabajar desde la mirada de la interculturalidad y la diversidad en el aula.

El haber trabajado con comunidades indígenas, naciones originarias a nivel Bolivia, como con los weenhayek, al sur por el Chaco, los guaraníes, pacahuaras, al norte de Pando, que en ese entonces eran 10 personas, luego se juntaron con los cabineños¹⁰ para que no desaparezca y otros. O sea, trabajar esa experiencia que tuve aquí en la carrera con las distintas instituciones y experiencias me ayudó luego a reflejarlo con los proyectos sociales y en mi trabajo en general. Porque parte de la formación y el aprendizaje es conocernos en la diversidad y como psicólogos tenemos que saber interpretar también. (Entr. D2-PSI. 10.7.24)

Una estrategia del docente es el cuestionario a inicio del semestre, con el fin de conocer la diversidad de población que existe dentro del aula y para tener el conocimiento de las actividades extracurriculares de los estudiantes. El docente menciona que esta

10 Aclaración: Los pacahuaras han sido, por decirlo así, chacobizados por sus vecinos los chácobos, ambos pueblos hablan una lengua de la familia Pano. Los cabineños hablan una lengua de la familia Takana.

estrategia le ha funcionado bien, porque así podía dar diferentes alternativas, estratégicas y didácticas dentro del aula.

Para eso hay que conocer mucho, leer tal vez de distintas culturas lo que hay. Yo veo, siempre les hago hacer un cuestionario, pongan su nombre, sus teléfonos de los lugares de donde son, así. Entonces, trato de que algunos ejemplos sean con su conocimiento porque tú puedes dar el contenido que quieras al módulo como profesor, docente, facilitador y enseñas a tus estudiantes con lo que conocen de su ambiente. Entonces, que tú puedas alimentar los contenidos con conocimientos desde tu lugar, de tu conocimiento, de tu cultura. Entonces, eso es lo que nosotros en la universidad tenemos que hacer y creo que la universidad está abierta, porque los posgrados que hay ahora también apuntan a esa formación multilingüe, multicultural. (Entr. D2-PSI.10.7.24)

A partir de esas explicaciones, el docente de la AS2-PSI menciona que es importante conocer a los estudiantes, porque muchos de ellos trabajan y estudian o tienen otras actividades, por eso toman esa materia en el horario nocturno. Es por ello que hay flexibilidad y tolerancia para el ingreso al aula.

Yo les dije, dentro del marco de comunicación, de respeto y de confianza, yo soy su docente, pero también soy su facilitador, soy su guía, voy a ser su mentor, voy a ser en algún caso un amigo, consejero, pero todo dentro del marco de respeto y confianza. Algunos se sorprendieron, otros lo tomaron como si nada, tal vez otros no entendieron el primer mensaje, ¿no? Y lo que sí, yo sentí al final de esa primera clase de dos de los estudiantes que se acercaron y me dijeron, '¿es en serio? Porque nunca yo he visto un docente que habla de esa manera'. Además, sé que algunos trabajan, por eso

tomaron la materia en este horario, se entiende. (Entr. D2-PSI. 10.7.24)

En la clase, se observa a los estudiantes sentados en fila, cuyo orden era para la evaluación, el docente comenzó a repartir las hojas del examen, cada uno comenzó a desarrollar. La puerta del aula estaba cerrada, pero aún llegaban algunos estudiantes e ingresaban. En eso llegó una estudiante casi media hora después del inicio, pero con una seña, el docente le dijo que ingrese y le consulta cómo le había ido con su práctica de voluntariado, la estudiante le respondió y conversaron. De esa manera, vimos que el docente está al tanto de las actividades de algunos de sus estudiantes y ellos demuestran confianza en el docente. (Obs. AS2-PSI. 24.5.24)

De acuerdo a la entrevista y a las observaciones, es visible la apertura del docente en cuanto a la flexibilidad del horario de ingreso, asimismo, se evidenció que el docente tenía conocimiento de otras actividades, como trabajos, voluntariados, u otros aspectos. Por ejemplo, una de las estudiantes menciona que suele llevar a su hijo a clases porque es de noche, frente a ello el docente tiene apertura.

En el caso de la AS3-PSI, de igual manera existe una tolerancia de ingreso, “yo pienso que antes que nada, hacemos reglas en el aula, por ejemplo, el que llega tarde a clases pone un monto, son algunas reglas que se aplican en ciertas comunidades, por así decirlo, porque tampoco es una docente que cierre la puerta, hay compañeros que tenemos choque de materias o trabajamos, entonces, es un poco flexible” (Entr. MM 28.6.24). Esta flexibilidad es con una sanción a quienes llegan tarde, el cual se ha determinado en consenso entre docente y estudiantes, y

es controlado por los estudiantes a través de la metodología de “control social comunitario”, el cual se explicará más adelante.

La docente de la AS3-PSI menciona que, al igual que ellos, ella ha sido estudiante y que ha estado en su situación, trabajando y estudiando al mismo tiempo, por eso entiende que muchos trabajan para poder estudiar. “Yo he trabajado y estudiado, por eso ubico que hay gente que trabaja y que no puede venir en otro horario. Por eso hay tolerancia, por eso se explica las metodologías y las diferentes estrategias dentro la materia, como en este caso, la tolerancia en el horario” (Entr. D3-PSI. 5.7.24).

Asimismo, es importante la asistencia, aunque los docentes tanto del AS2-PSI como del AS3-PSI no hacen control alguno, las participaciones y actividades que se realizan en el aula necesitan de la presencia de los estudiantes y, de esa manera, también la asistencia es evaluada implícitamente.

a) El Docente Siempre ha Buscado Interacción en el aula (Participación Activa)

De acuerdo a los planes globales de este segundo caso, las participaciones están diseñadas para un diálogo activo y un aprendizaje significativo. En el Plan Global de la AS2-PSI menciona que “se estimulará a la reflexión crítica, analítica e interpretativa de los fenómenos sociales, permitiendo al estudiante interactuar con el docente, de tal manera que este logre manifestar sus inquietudes, metas y su nivel de aprovechamiento” (Plan Global AS3-PSI, I-24, p.14). Entonces, está prevista una apertura para la participación activa en el aula. En el Plan Global de la otra asignatura, se menciona que: “cada clase en el aula se establecerá retroalimentación entre docente y estudiantes en torno a los contenidos de la materia” (Plan Global AS2-PSI, I-24, p. 8). A partir

de ello, se evidencia la centralidad de la participación, para la cual los docentes utilizan estrategias activas que fomentan e invitan a las interacciones, generando un clima de confianza favorece la intervención.

En la AS2-PSI, el docente fue explícito en sus clases para que los estudiantes puedan participar o consultar. Uno de los estudiantes menciona: “al momento de explicar, nos decía ‘si tienen alguna duda o quieren dar su opinión, simplemente levanten la mano y pueden expresarlo’, eso nos decía. Y si es una pregunta, él va a explicarlo y va a ayudar a los demás para comprender mejor” (Entr. VR 27.6.24). La participación no solo son reacciones a cuestionantes que el docente menciona, sino que implica reflexiones, contribuciones, percepciones, experiencias o conocimientos previos y de esa manera, genera diálogos y debates entre los participantes. Sin embargo, cuando en el aula hay muchos estudiantes, sólo algunos son los que participan y generalmente son los que se sientan adelante.

Quando tú quieres participar y el resto no participa, como que te baja las ganas de participar. (...) Y siempre hay ese miramiento, ¿no?, de que participas mucho, o hablas mucho es porque eres un chupa medias del docente. A mí no me gusta transmitir esa imagen a los compañeros, por eso decidí dejar de participar tanto como hacía al principio. Algunos son muy calladitos, no sé por qué. (Entr. DF 8.7.24)

De acuerdo al testimonio, la decisión de no participar continuamente es para que los demás no piensen que es un adulator, alguien que quiere quedar bien con el docente. Esta reacción resulta común cuando hay muchos estudiantes y son solo algunos los que interactúan constantemente.

En la AS3-PSI, también las clases son participativas, “en la clase los estudiantes levantan la mano para participar, se nota que existe esta dinámica activa de participación, al finalizar cada intervención, los estudiantes dicen su nombre, al principio parecía que la participación también valía nota, pero los estudiantes dijeron que es para que la docente sepa los nombres de quienes participan” (Obs. AS3-PSI. 24.5.24). Después de cada participación, los estudiantes mencionan su nombre y seguidamente la docente retribuye a las participaciones, tal como menciona una estudiante: “así de lo pequeñito siempre te va a ayudar a orientarte más, nunca te dice ‘no, está mal’, como otros docentes, siempre te dice ‘sí, está bien, lo que puedo rescatar de tu idea es esto’, esto entonces siempre nos orienta desde la pequeña idea que tú tienes te orienta e informa la teoría que nos quiere enseñar (Entr. P 28.6.24)”.

Respecto a propiciar el espacio de participación, la docente menciona: “a mí me gusta escuchar qué es lo que tienen que decir y no les obligo necesariamente, porque cuando lo hacen obligados, me parece que es como que forzar, ¿no? Y en materias como (Psicología) comunitaria tiene que haber no más predisposición de tiempo y de motivación (Entr. D3-PSI. 5.7.24)”. Explicar y dar a conocer que toda participación es valorada estimula a los estudiantes a responder y participar más, porque se da un ambiente de confianza y valoración a cada aporte.

Otro aspecto que motiva la participación es el uso de un lenguaje sencillo, buscando una interacción constante para que sea más participativa la clase.

En general, en todas las clases siempre (el docente) ha buscado esa interacción, motivar a los estudiantes que participen, y claro, sí hay siempre alguna que otra clase un poco pesada de manera teórica (...) sé que es algo pesado, pero ya luego vamos a socializar para que sea más entendible. Entonces,

el hecho de preguntar, socializar, y no necesariamente tener un lenguaje totalmente técnico, permite también orientar de mejor manera al estudiante, y también poder participar sin ese temor de equivocarse. (Entr. ML 27.6.24)

La participación activa posibilita “la integración y encuentro entre estudiantes de distintas condiciones, socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Castro Q. & Venegas V., 2023, pág. 11). También Cruz y Vargas mencionan “la educación intercultural como apuesta alternativa propone diálogo que rompa con la verticalidad entre el proyecto hegemónico y el subalternizado [...]” (Cruz & Vargas, 2025, pág. 49). Lo que permite la construcción de conocimientos de manera colectiva y desenvolverse desde sus experiencias, realidades, reflexiones, dudas y otros aspectos. Es por ello la importancia del rol del docente, quien crea un ambiente de confianza y de respeto a la diversidad y de reconocer las diferentes formas de pensamiento y contribuciones, como el caso explícito de la AS3-PSI.

5.3.2. Diversificando Metodologías y Estrategias

En las asignaturas observadas, los docentes de la AS2-PSI y AS3-PSI utilizan distintas metodologías y estrategias para la explicación y participación de los estudiantes. Se ha observado la utilización de diferentes materiales y recursos, los estudiantes también han innovado, han utilizado otras maneras de exposiciones dejando de acudir a lo que tradicionalmente se realiza como son los papelógrafos o *data display*.

El docente de la AS2-PSI afirma que, para él, “la docencia no es solamente el que instruye. Yo he aprendido aquí en San Simón que el docente es guía, es capacitador, es facilitador, porque tienes

que facilitar los instrumentos y además llegar a los estudiantes desde diferentes áreas, motivar a que sea desde ellos la manera de cómo quieren participar” (Entr. D2-PSI. 4.7.24). Este último punto ha sido una consigna específica del docente, quien les dijo que tienen toda la libertad de realizar las presentaciones de otra manera, con otros recursos que no sean los de siempre, sino que fluya la creatividad.

Es así que en la AS2-PSI se realizaron teatros o actuaciones para diversificar las participaciones de los estudiantes: “hemos hecho actuaciones, era una práctica, pero no solo exposición y ya, quería que nos expresáramos ahí mediante actuación, canto, y ha invitado a una psicóloga, a tres personas en cada clase para que vean y también califiquen cómo hemos hecho y nos recomienden, que estamos bien, qué nos falta y esas cosas” (Entr. AD 5.7.24).

Esta metodología permitió a los estudiantes salir de lo común y ser creativos para que las explicaciones sean claras, por tanto, los grupos se prepararon y practicaron varias semanas. A través de esta práctica, los estudiantes pudieron desarrollar la parte oral, organización grupal y también tenían el conocimiento de que otro profesional en el área sería el invitado para la calificación.

La mayoría de las exposiciones han sido como actuaciones, para que sea más dinámico, para poder entender lo que quería decir el tema. Creo que era para que veamos cómo expresamos lo que estamos aprendiendo a alguien externo para que también lo califique desde su punto de vista, y no solamente desde el punto de vista del docente. Para que también escuchemos otra opinión, claro, es otra perspectiva y también, digamos, consejos distintos de otra persona. (Entr. MD 5.7.24)

Según Marzano (1998), cuando el estudiante está comenzando sus clases, muy pocas veces se preocupa de los contenidos de la asignatura, sino se preocupa del ambiente, presta atención en sus compañeros, el docente, la dinámica o la apertura y confianza que genera el docente y las metodologías pedagógicas, es por ello que se trata de actitudes y percepciones. Entonces, la integración de las exposiciones a manera de actuaciones fomenta la participación activa, reflexión y explicación de distinta manera.

Por otro lado, en la AS3-PSI también se hace uso de diferentes recursos y técnicas. Desde nuestro punto de vista, la implementación de la diversificación de estrategias y metodologías resulta importante en el marco de las prácticas áulicas interculturales, porque es ahí donde convergen diferentes maneras de aprender, de enseñar y de participar.

La licenciada ha sido más diversa, no solamente se ha enfocado en pararse enfrente del aula y dictar las clases, sino que también explicaba la materia a través de trabajos de investigación en grupos, exposiciones, ir al campo, hacer un trabajo de campo. Yo pienso que la licen ha abarcado todas las formas de enseñanza, las técnicas, las estrategias, y lo ha hecho muy bien, porque, o sea, en otras materias tú tienes que comer un libro, digamos, todo un mes digamos y dar examen de eso, mientras en esta asignatura, lo hacemos vivenciando, y es más práctico, más abierto, claro que tienes que leer, pero también tienes que comprobar en tu práctica, en la teoría. (Entr. P 28.6.24)

En este caso, resalta esta posibilidad de práctica en la asignatura y la diversidad de aprendizaje, evitando una sola manera o método, sino permitiendo que los estudiantes sean agentes de

su propio desarrollo y tener la oportunidad de desenvolverse en diferentes contextos y realidades.

Referente a este punto, la docente de la AS3-PSI menciona:

Aquí quizá nos quedamos en Austria, en otros lugares, todas estas teorías que se ven en cierta medida, y hasta el material mismo es muy del extranjero, muy occidental, ¿no? Pero en la docencia, te da tiempo para compartir lo que estás haciendo [referido a los trabajos de investigación u otros proyectos], y para también escuchar de los estudiantes cuáles son sus inquietudes y me gustó esa dinámica, esta retroalimentación, hacer uso de diferentes estrategias y materiales. (Entr. D3-PSI. 5.7.24)

Según Viveros, Benjumea y Plaza (2022), “en el aula de clase, el docente encuentra un mundo de diversidad, pensada desde la discapacidad, lo cultural, estilos de aprendizaje y las necesidades, entre otras. (...) Por tanto, el maestro no sólo debe orientar a los estudiantes, sino que debe investigar para enriquecer sus prácticas pedagógicas para que sean inclusivas y contextualizadas” (2022, pág. 44). También para Cruz & Vargas (2025), el pensar la interculturalidad desde la diversidad para todos permite construir escenarios pedagógicos “para ver, escuchar, sentir, dialogar, empalabrar, resonar y corazonar, de manera colectiva desde y para las diferencias” (P. 46).

En ese sentido, es importante la diversificación didáctica en las aulas, como se da en este caso, por la postura del docente, hacer uso del modelo constructivista, al que se añaden elementos de prácticas áulicas interculturales, como es el uso de la lengua propia, lo cual se explicará más adelante.

a) Prácticas Conectadas con la Realidad a Través de Viajes y Trabajos de Campo

En la AS3-PSI, cada semestre se realiza un viaje y trabajo de campo, ya sea a algunas comunidades, unidades educativas, o instituciones sociales, con el fin de poder hacer una práctica y de esa manera, conectar con la realidad. Los estudiantes mencionaron que este tipo de actividades pedagógicas enriquecen sus aprendizajes.

Las herramientas que nos ha brindado son más acertadas en el contexto real, entonces sí hubo una preparación teórica, y claro, también nos planteó algunos objetivos referentes a estas comunidades, ella nos anticipó de que podría haber este tipo de situaciones, pero también nos facilitó, con otras organizaciones, otras conexiones que tenía la licenciada para poder realizar un trabajo. A mí, la verdad, este tipo de conexiones, este tipo de enseñanza, me enriquece bastante, creo que, al menos a mí, me incentiva más a manejar más teorías, o a preguntar más, o a convivir más. (Entr. ML 27.6.24)

Me parece muy enriquecedor, porque con un libro tienes que matarte estudiando. Este semestre algunos viajamos a Colcapirhua, también fuimos a Tarata a estudiar la provincia, cuáles son los problemas que hay en ese sector, entonces, lo hace más fácil de aprender. La licenciada busca las maneras de que nosotros entendamos mejor los temas, pero yendo a practicar es cuando aprendes más. Con la investigación acción aprendes más y esas son cosas que no se te olvidan, jamás se te olvidan. Cuando hemos viajado, hemos visto y hemos hecho cosas, eso ayuda a que tengamos más aprendizaje. Entonces, a mí me ha parecido demasiado enriquecedor en cuanto a conocimientos. (Entr. P 28.6.24)

Según Contreras & Contreras (2012) “la práctica pedagógica representa una acción en la que intervienen diversidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, maestros y saberes” (p. 197). Por tanto, al ser una serie de acciones, como en este caso que implica las interacciones y conexiones con las comunidades e instituciones, fortalece las habilidades interpersonales y cognitivas de los estudiantes, porque se involucran directamente con situaciones reales, tal como los estudiantes lo mencionan, el salir del aula e interactuar en el trabajo de campo es complemento de lo aprendido y esto genera en muchos estudiantes más motivación y autoconfianza.

b) 'Control Social Comunitario' Como Estrategia Metodológica en el Aula

La docente de la AS3PSI utiliza la estrategia metodológica de “control social comunitario”, haciendo referencia a las prácticas y costumbres de muchas comunidades enfocadas en controlar lo que pasa en la comunidad. Esta fue una propuesta de la docente con los estudiantes y que se fue aplicando en el aula: “al iniciar la clase, todos acomodan sus sillas en forma circular, después de que la docente ingresó al aula cierran la puerta, la última en ingresar se acomoda al lado de la puerta. Los estudiantes que llegan tarde se acercan a la estudiante que está cerca la puerta y le dan monedas, después mencionaron que era parte del control social” (Obs. AS3-PSI. 29.5.24).

El control social, para empezar, es una idea que propuso la licenciada como hay en algunas comunidades y ONGs que estaban trabajando. Y claro, también fue como una manera de que nosotros lleguemos temprano a clases y no tarde. Entonces, también era como un fondo que se iba a utilizar

justamente para estas salidas o estos viajes. Entonces fue un consenso por ambas partes, es un tipo control porque así, igual ya no nos interrumpen tanto, porque a veces llegaban un poco tarde algunos compañeros. La mayoría sí estuvo de acuerdo. Y la idea también no era que solo una persona controle, sino de que, bueno, sea al azar, una de las últimas que ha entrado, que se encargue de hacer el control, de cobrar. Y rendir cuentas al final de la clase a la licenciada. Pero sí fue algo más en consenso, eso me pareció interesante. (Entr. ML 27.6.24)

Yo pienso que, antes que nada, hacemos reglas en el aula, por ejemplo, el que llega tarde a clases, pone un monto, son algunas reglas que se aplican en ciertas comunidades, por así decirlo, porque tampoco es una docente que cierre la puerta. Hay compañeros que tenemos choque de materias o trabajamos, entonces es un poco flexible. Eso es una réplica de lo que pasa en una OTB o en una comunidad cuando hay una reunión donde se va a compartir experiencias, conocimientos o compartir información, entonces es una réplica de eso. (Entr. MM 28.6.24)

Esta herramienta promueve una convivencia entre los participantes dentro del aula, normas que son consensuadas y aplicadas colectivamente, por tanto, es una modalidad en la que todos pueden tomar decisiones, tanto como mecanismo de seguimiento y como de participación activa. Así también, permite gestionar los recursos económicos para los viajes y trabajos de campo de la asignatura, como el tema del transporte, gastos de viaje, entre otros que son necesarios para los trabajos de campo.

La docente del AS3-PSI trata de aplicar varias costumbres comunitarias, entendiendo también que muchos estudiantes

trabajan y estudian, tal como lo hacía en la universidad, “yo he trabajado y estudiado, yo ubico que hay gente que trabaja y que no puede venir en otro horario o tiene choque de horario, es una manera de participar entre todos y tomar decisiones (Entr. D3-PSI. 5.7.24)”. Entonces, esta estrategia denominada ‘control social’ tiene varios fines y el hecho de implementar dentro del aula es muestra que se puede complementar con elementos y prácticas interculturales.

c) Lengua Originaria Dentro del Aula: ¿Quién Habla Quechua?

En la AS3PSI, si bien no todos hablan la lengua quechua, la docente resalta la importancia de hablar y sobre todo valorar la lengua originaria. Para ello, incentiva que se visibilice el estudiante que habla, “con cada comentario vertido por un estudiante, la docente suele asentir con la cabeza y seguidamente retoma algunas cosas y procede a comentarlas, asimismo, la docente resalta el bilingüismo de un estudiante: ‘por suerte aquí hay un compañero que habla bien el quechua’ y hasta conversan algo corto o palabras” (Obs. AS3-PSI. 29.5.24).

Han escuchado en mi clase ¿no? Yo les digo, ¿quién habla quechua? Porque si vamos a una comunidad, eso es importante. Cuando fuimos a la punta del cerro, han dado talleres en quechua y era a lo que más venían las personas. Era súper bonito, porque hablaban sobre todo lo que era sexualidad, pero en quechua para jóvenes, y decían, tienes razón, porque la asamblea es en quechua y se peleaban en quechua también. (Entr. D3-PSI 5.07.24)

Había una persona en el aula que él sólo hablaba quechua, y el quechua tiene que ver también con la historia y la

comunidad. Entonces, justamente fue como rescatar un poco de historia cultural, de cómo la vivían ellos, porque claro también tiene que ver con la lengua en la que hablan. Entonces, porque tiene una connotación fuerte, al menos en el ámbito psicológico, tiene una razón de ser el lenguaje en cualquier persona, entonces fue algo que rescató la licenciada referente a una vivencia de los abuelitos del compañero. La licenciada igual sabe nomás quechua, indicó que sabía hablar y conversaron algo, pero quizá por lo que la mayoría no entendía mucho, entonces prefirieron hablar en castellano, pero sí me parece importante. (Entr. ML 27.6.24)

Había un estudiante que habla fluidamente quechua entonces, la docente aprovecha para que él pueda compartir, traducir o explicar desde su lengua o la experiencia que ha tenido, por ejemplo, en ciertos lugares. Entonces, en ese aspecto sí, y ella trata de aprender, trata de acordarse de lo que ha aprendido, entonces es una situación recíproca entre docente y estudiante. (Entr. MM 28.6.24)

Desde la interculturalidad, se plantea al aula como un espacio para el diálogo del conocimiento universal con los saberes locales (Cruz & Vargas, 2025). También referido a términos lingüísticos, desde el reconocimiento de la lengua, pero, no es simplemente reconocer o tolerar, sino es posicionar y hacer uso, por eso, en este caso, la lengua quechua ha sido un elemento importante y necesario tanto por la asignatura y el valor que se ha dado en el aula como una práctica pedagógica. Aunque se debe reconocer que el uso del quechua son solo pocos momentos, puesto que en la clase casi todos son solo castellanohablantes. Algunos estudiantes valoran la lengua quechua, mencionan que es necesario y algunos hasta

dicen que, si pudieran volver el tiempo atrás, en vez de decidir aprender inglés hubiesen elegido aprender quechua.

Entiendo quechua pero muy poco. Por temas de tiempo, estudio y trabajo, no me puedo escribir a clases de quechua, no me enseñaron en mi hogar, entonces, tendría que sí o sí aprender en un instituto, pero siento que sí lo voy a hacer en algún momento, porque sí me gusta trabajar con comunidades y así. Entonces, es uno de mis objetivos. Pucha de más antes yo preferí aprender inglés, digamos, tener clases de inglés, pero ahora, si hubiera la oportunidad de volver el tiempo atrás, en vez de aprender inglés, hubiera aprendido quechua. (Entr. DF 8.7.24)

Recuerdo que todos como que se sorprendieron porque no esperaban que ella hablara quechua y tan fluido, ¿no? Porque ahora es como que ya se va perdiendo un poco esto. Entonces, todos se sorprendieron y cuando terminó eso, creo que todos aplaudieron. no pensábamos que hablaba tan fluido, porque habla bastante bien castellano. Hay muchas personas que tienen estigmatizado de que las personas que hablan quechua no hablan bien el castellano. (Entr. AC 4.7.24)

Si bien la mayoría de los estudiantes de psicología afirma no hablar la lengua, es evidente que la mayoría de los estudiantes no tienen ningún problema con que se utilice la lengua quechua en el aula, es más, algunos admiran y la valoran. Al igual que la docente, quien valora y lo dice explícitamente e incluso se apoya con los estudiantes que hablan para explicar en quechua y de esa manera mostrar el valor importante de la lengua quechua, dentro y fuera del aula.

La verdad, yo admiro a los que hablan quechua, admiro, a veces digo, da envidia, quisiera hablar como esa persona, es bueno cuando saben hablar quechua, ayuda mucho en las actividades, ¿no? Por ejemplo, hemos ido a Tarata, necesitábamos que alguien hable quechua, porque algunas personas eran netamente de quechua y creo que ayuda demasiado. (Entr. AZ 11.7.24)

Esta actitud positiva hacia la lengua indígena es reforzada por muy pocos docentes, quienes incorporan las lenguas indígenas como parte pedagógica. Quizá como no es un tema principal o un punto de reflexión, puesto que la carrera en general es ajena a ella, son pocas las materias y docentes que aluden a su importancia, por consiguiente, los estudiantes se invisibilizan y no lo manifiestan. Asimismo, el hecho de seguir pensando que los que hablan quechua no tienen un buen dominio del castellano hace referencia a que la estigmatización continua en las aulas.

Entonces, las lenguas indígenas dentro la educación superior son muy precarias, vistas como ajenas a la vida institucional en la dimensión holística, a pesar de la Ley de Educación 070, donde se establece una Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe también en el ámbito Educativo Superior.

Sin embargo, es un tema clave por la diversidad de estudiantes que acoge esta casa superior de estudios, pero no basta con ello sino tener la mirada para una transformación pedagógica en el marco de la interculturalidad.

d) Participación de Otros Actores en el Aula

Ambas asignaturas, tanto la AS2-PSI como la AS3-PSI incorporan a otros participantes en algunas actividades dentro del

aula, esto genera una conexión con el contexto, partiendo desde la experiencia y reflexión de otros actores en relación a la temática en cuestión de la asignatura. Los estudiantes ven esta práctica como algo positivo y conocer desde otras experiencias les motiva a seguir indagando en las temáticas compartidas dentro la materia.

Vinieron justamente de la Casa de la Cultura, esa fue una de las experiencias, nos explicaron y muchos compañeros fueron a hacer el voluntariado ahí. También vino un doctorante, nos dio apoyo y compartió su experiencia de cómo estaba trabajando y nos invita a saber y explorar más, ahí aprovechó la docente de poder explicarnos cómo se debe abordar, cómo es el trabajo de campo. Yo veo que la licenciada es una de esas personas que no se cierran sólo en ella, sino invita a otros profesionales a que puedan compartir su experiencia. (Entr. P 28.6.24)

Trajo a dos personas, justamente referente a investigaciones, nos proporcionaron bastante información, sobre una investigación, desde ese punto de vista, desde lo institucional, las comunidades, el poder que se mantiene en ciertas comunidades. En otra ocasión, traje a otro colega, el cual nos pudo informar sobre justamente el mapeo que nosotros hicimos, tratando también de incentivar a que nosotros tengamos quizá un pensamiento más crítico. Me parece bastante acertado, porque creo que nos presenta no solamente un nuevo modelo, un estudio actual, real, sino también algo personalmente como una inspiración de una persona que ya está realizando un estudio superior, entonces, de alguna manera a mí me motiva, me inspira a que puedo seguir adelante, puedo ir más allá. (Entr. ML 27.6.24)

Tal como se muestra en los testimonios, la apertura a otras miradas, reflexiones, otras experiencias son valoradas por los estudiantes, “me parece bueno, porque al dar su opinión, la otra persona también complementa con algo diferente. Tú ves como que dos perspectivas son diferentes y eso más te ayuda a comprender” (Entr. VR 27.6.24). Desde los estudiantes, esta práctica pedagógica es importante, porque pueden ver distintas miradas, y así también genera un vínculo directo con contextos reales y con el entorno, lo que permite un aprendizaje contextualizado.

Desde nuestro punto de vista, esta práctica pedagógica dentro del aula es un elemento que da pie para concretar la interculturalidad dentro del aula. Además, según los testimonios de los estudiantes, la participación de otros actores dentro el aula, más allá del docente y los estudiantes, motiva a extender las miradas y reflexiones aún más ante la diversificación de opiniones y perspectivas.

e) Temáticas en Relación al Contexto

Otro factor relevante es la relación temática con el contexto tanto en los contenidos, explicaciones como en las ejemplificaciones. Esta práctica invita a que los estudiantes puedan participar y hacer conocer sus propias experiencias y conocimientos previos. El docente de la AS2PSI menciona que, “cada grupo es distinto y diverso, por ello es importante ese aspecto, tener esa apertura, digamos, dentro de los contenidos también, sin salirte de la línea del plan global, ampliar algunos conocimientos, ejemplificando tomando en cuenta su contexto” (Entr. D2-PSI. 10.7.24).

También el recurrir y compartir la experiencia propia a partir de los trabajos desarrollados en otros escenarios y relacionar los temas con los contextos propios desde la docencia es valorado por los estudiantes, porque no todos los docentes lo realizan.

La docente tiene una estrategia que muy pocos docentes usan, es el tema de la experiencia laboral, la experiencia de trabajo, porque trabaja en eso. Entonces, en clases nos comparte sus experiencias y eso hace que, como estudiante, te interese, incluso pone en contexto la teoría con la práctica, entonces, entendemos más por la práctica, por la teoría y nos da ejemplo de un trabajo que realizó, o que se observó, o que se logra identificar. Ese método, en especial, es de las pocas docentes que hace trabajo de campo, muy poco se ve, y si hay, son en situaciones demasiado controladas, mientras que, con la docente, a cada semestre va cambiando diferentes escenarios, diferentes problemáticas, entonces, eso te ayuda, y eso es importante la relación del tema de psicología y contexto social, en este caso, nos ayuda bastante. (Entr. MM 28.6.24)

La docente de la AS3PSI menciona que el ser docente significa compartir conocimientos y experiencias “como era auxiliar de docencia, ahí decía, está interesante esto de compartir lo que conoces, retroalimentar, no está mal, decía, me fue gustando la docencia, porque veía que era una manera de mantenerme actualizada también (Entr. D3-PSI. 5.7.24)”. La interacción social e investigación es uno de los principios de la universidad y se encuentra en su oferta académica¹¹, aunque esta interacción

11 <https://www.umss.edu.bo/principios-fines-y-objetivos/>

social se da más en el aspecto relacional y experiencias contadas desde los contenidos temáticos, es por ello que los estudiantes mencionan que no todos los docentes tienen esta estrategia.

f) Organización del Aula

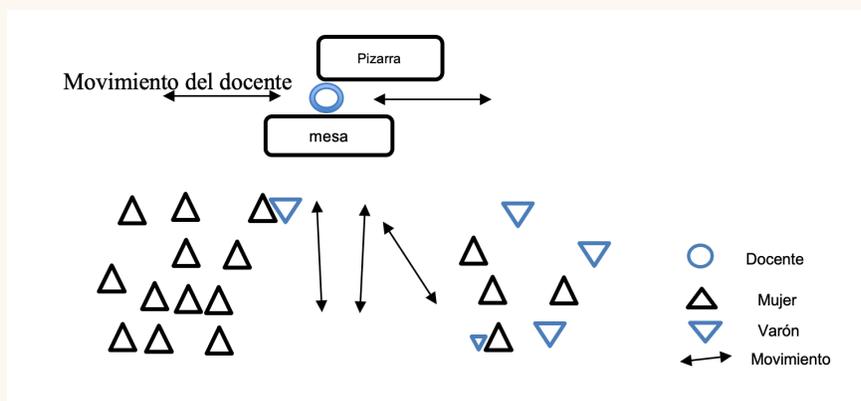
La organización tradicional en filas, vista a la pizarra es uno de los aspectos comunes en la educación superior. Muchas veces, esta manera de distribución estudiantil en el aula es por la cantidad de estudiantes que se recibe en las materias, especialmente en los primeros años de estudio e incluso, en algunos casos, rebasa al espacio físico y se destina otros ambientes para las clases como los auditorios: “siempre ha sido así (las sillas en fila), pero miércoles pasamos en el auditorio principal. Y siempre está así, la verdad” (Entr. VO 3.7.24).

Si bien este aspecto pasa desde admisión y administración, no está pensado desde el aspecto pedagógico y menos desde el enfoque intercultural. Por lo que muchos docentes y estudiantes que se encuentran en esta situación se enfrentan a distintos retos en el desarrollo de las clases. Tal es el caso de la AS2-PSI, donde asisten más de 70 estudiantes a clases; el hecho de pasar en auditorios con sillas fijas también dificulta la movilidad o reorganización del aula.

Añadiendo a ello, una estudiante menciona que ya es costumbre esta manera de organización tradicional, porque se viene practicando desde el colegio, entonces no ven raro, sino más bien es algo normal, “yo creo que eso (de sentarnos en fila) ya es desde que venimos del colegio y que tenemos que sentarnos y mirar al que está al frente, entonces creo que ya es la costumbre de sentarnos así. No he visto que haya sido de otra manera. Siempre ha sido así” (Entr. VR 27.6.24). También la organización

es tradicional cuando es una clase magistral; no obstante, el docente suele moverse en toda el aula, preguntando, observando, es decir interactuando con los estudiantes, aunque, cuando se realizan actividades grupales, los estudiantes se acomodan a su conveniencia.

Gráfico 4: Organización del aula AS2-PSI



Nota: Elaboración propia en base a observación de aula, 2024

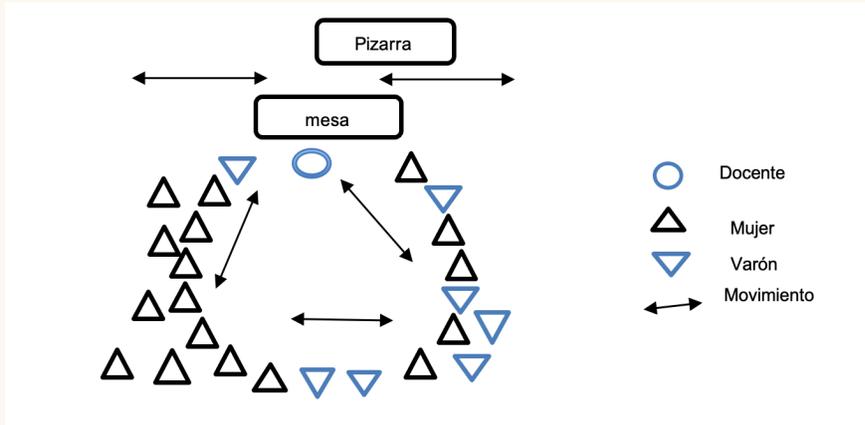
El gráfico anterior presenta esquemáticamente tanto la organización del aula como el movimiento del docente y la diversidad de estudiantes varones y mujeres. Algo que cabe resaltar es la asistencia de un niño que acompaña a su mamá en la clase.

Al frente del aula, se sitúa un escritorio acompañado de una silla para el docente. Detrás del escritorio, se encuentra

una pizarra blanca destinada al uso de marcadores. Las sillas, unidas a los pupitres, están organizadas en filas con orientación hacia la pizarra. Aunque las filas no están estrictamente marcadas, se percibe un cierto desorden con algunos bancos fuera de lugar, pero, en general, se mantiene un nivel básico de organización. (Obs. AS2-PSI. 22.5.24)

De acuerdo a las observaciones y entrevistas realizadas, se evidencia que el docente es flexible en las diferentes metodologías, a esto se suma la organización del aula. Es evidente que el contar con un gran número de asistentes es complejo para una dinámica activa con todos los estudiantes, sin embargo, es recurrente que se busca la participación continua en el aula.

En el caso de la AS3-PSI, la organización del aula juega un rol importante para el aspecto pedagógico, metodológico, porque se trata de recrear algunas reglas y prácticas comunitarias, como la organización circular. A pesar de una cantidad considerable de alrededor de 30 estudiantes que asisten regularmente a clases, es posible acomodar en ronda porque las aulas son amplias, "al frente del aula, se sitúa un escritorio acompañado de una silla para el docente. Detrás del escritorio, se encuentra una pizarra blanca. Los bancos se encuentran acomodados en círculo, pero algunos estudiantes se sientan un poco más atrás, pero la circunferencia es notoria" (Obs. AS3-PSI. 22.5.24).

Gráfico 5: Organización del Aula AS3-PSI

Nota: Elaboración propia en base a observación de aula, 2024

Esta forma de organización tiene el propósito de generar participación activa y equitativa, es decir, rompiendo la jerarquización y verticalidad que de hecho se recrea en un aula tradicional, asimismo, invita al diálogo horizontal entre los participantes, donde el docente es mediador y facilitador.

Además, la asignatura al estar relacionada desde el nombre con lo 'comunitario' permite recrear este tipo de organización que se vivencia en las comunidades, como se describe en los siguientes testimonios.

Eso es una réplica de lo que pasa en una OTB o en una comunidad cuando hay una reunión donde se va a compartir experiencias, conocimientos o compartir información, entonces sentarnos en círculo es una réplica de eso. Entonces poder vernos todos es una técnica de eso, conocernos y así

uno pueda levantar la mano y participar, ella como moderadora y nosotros como participantes demos nuestra opinión, así también nos conocemos, no nos damos las espaldas, es mucho más unido. Además, también porque éramos pocos, porque imagínate que también si fuéramos más de 100 estudiantes, creo que ya tomaría otras técnicas al respecto, pero debido a la cantidad de estudiantes que éramos, entonces creo que fue una estrategia muy acertada. En esta media luna que nos hacía sentarnos o en círculo, yo me he sentido tranquilo, relajado, puedo dar una opinión sin que me juzguen, ni me estén señalando con el dedo o con la mirada, entonces ese aspecto es positivo en ello. (Entr. MM 28.6.24)

Para empezar, yo pienso que es una buena estrategia esta ruptura justamente del poder, que antes el docente se ponía en la tarima y claro, era como que, de manera indirecta, él está por encima de los estudiantes, entonces sí, bueno, quizás en ese entonces no se podía refutar a un docente, en cambio, el hecho de que el curso primeramente se ponga en un círculo, pienso que se toma en cuenta a todas las personas involucradas que puedan estar en el mismo nivel. El hecho de poder interactuar, compartir ideas, socializar algunos temas, siento que es una oportunidad por igual a todas las personas, y más que todo, desde un punto de vista educativo, ver al docente, no como docente, sino como facilitador, para que el mismo estudiante pueda construir sus ideas, entonces pienso que es algo importante, bonito, yo me siento tranquilo, a gusto. (Entr. ML 27.6.24)

Como en los testimonios anteriores se hace énfasis de que esta organización de por sí ya recrea un ambiente de confianza y de cercanía, también promueve diálogos que fomenta la valoración de

la diversidad en un espacio sin ser excluidos y aporta a la ruptura del poder implícito que se percibe en la organización tradicional.

Estas prácticas áulicas con enfoque constructivista y matices de interculturalidad requieren una planificación consciente para lograr su cometido, es por ello que en los planes globales se menciona que será a través de diálogo reflexivo socrático entre el docente y los estudiantes, juego de roles (sociodrama) es decir, representaciones actuados sobre las situaciones de la vida real, análisis de casos, trabajos de campo o viajes para que tengan una experiencia y acercamiento con la realidad, aprendizaje basado en problemas relacionados a los contenidos, investigaciones, exposiciones magistrales a cargo del docentes, participaciones de expertos, profesionales del área y la diversificación metodológica y didáctica (Plan Global AS3-PSI, I-24, págs.14 y 15).

g) Algunos Indicios Interculturales en las Evaluaciones Dentro el Aula

La evaluación en ambas asignaturas, según elg, es continua, progresiva, de acuerdo al desempeño del estudiante en todos los aspectos a lo largo del semestre, desde las prácticas, participaciones, parciales, entre otros. Tal como se aprecian en los documentos de Planes Globales tanto de la AS2-PSI y AS3-PSI.

El proceso de evaluación es progresivo, continuo, formativo y sumativo. Se realizará la valoración del desempeño del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de las siguientes características: una evaluación diagnóstica al inicio de la asignatura; la evaluación formativa se llevará adelante a través de la presentación de evidencias, por parte de los estudiantes, en cada unidad de aprendizaje. Estas evidencias habilitan al estudiante al primer, segundo parcial

y examen final. La evaluación sumativa se llevará a cabo a partir de dos exámenes parciales y un examen final que constituyen el 70% de la nota y un trabajo práctico grupal que constituye el 30 % de la nota, de acuerdo al cronograma del semestre. (Plan Global AS2-PSI, I-24, p.8)

En la materia se aplicará el concepto de evaluación continua, vale decir que se evalúa todo trabajo realizado por el estudiante, incluyendo su participación en clases, el trabajo grupal desarrollado, los trabajos individuales y por supuesto que se utilizarán los instrumentos para poder medir el grado de apropiación de conocimiento y la posibilidad de aplicar estos a la solución de problemas específicos y generales. (Plan Global AS3-PSI, I-24, p. 16)

Si bien la evaluación como tal en estos casos sigue en el tenor de medición de lo aprendido, de las actividades realizadas tanto dentro el aula como trabajos en casa, también se ha observado que los docentes entienden las situaciones particulares de cada estudiante y existe la flexibilidad de alternar otras opciones para cada situación.

Por ejemplo, el día de evaluación de parcial en la AS2-PSI, algunas situaciones denotaron la apertura, el conocimiento del docente sobre algunos casos particulares de los estudiantes, como se explica en la siguiente cita.

Hoy es el día del parcial, los estudiantes están en filas, son más de 70 estudiantes que ocupan toda el aula. El docente llega, los anima a no tener miedo, y los motiva diciendo que el examen es sobre la base de reflexiones personales de acuerdo a las lecturas y discusiones que se han realizado en las clases. Comienzan a repartir el examen. Ya en el

examen, algunos se acercan a preguntar al docente, en algunos momentos el docente se acerca a los estudiantes, va caminando de un lado a otro, también les hace recuerdo del día que han hablado sobre ello, los ejemplos. Algunos van terminando y entregan sus exámenes, también ingresa una señorita y el docente le hace una seña de que puede ingresar y le pasa el examen, con una consulta 'cómo te fue en el voluntariado' esto señala de que el docente sabía la actividad extracurricular de la estudiante, después llega otro estudiante, de igual manera pasa y conversa con una apertura y confianza. (Obs. AS2-PSI, 21.5.24)

Este caso refleja la actitud de comprensión y el conocimiento de las situaciones de algunos estudiantes por parte del docente. Aspectos como trabajos o voluntariados u otras situaciones que el docente manifiesta comprender y estimula a que los estudiantes continúen sus estudios. Estos son indicios de aperturas actitudinales dentro del paraguas de la interculturalidad.

Las evaluaciones, según la docente de la AS3-PSI "se dan de manera continua, no siempre son los exámenes, sino trabajos grupales, investigaciones con trabajos de campo y también la explicación o participaciones en clases" (Entr. D3-PSI. 5.7.24). Es decir, las evaluaciones en estas asignaturas se van diversificando y los estudiantes tienen conocimiento de ello, además con elementos interculturales como la apertura de acuerdo a la situación individual de los estudiantes.

5.3.3. Reflexiones Generales Para Concluir el Caso 2 de las Asignaturas AS2-PSI y AS3-PSI

En el segundo caso, si bien los docentes no son formados específicamente EIB, sus experiencias profesionales, o como el caso de la docente de la AS3-PSI, su vínculo y mirada en el marco de la interculturalidad gracias a su formación en sociología, diplomados en intercultural e identidades, les permite de alguna manera incorporar y permear con elementos de la interculturalidad en las prácticas áulicas.

Entonces, el acercamiento a la interculturalidad en las aulas por parte de los docentes se origina, por un lado, en la formación y/o experiencia en trabajos en esta temática, lo que los lleva a implementar algunas prácticas áulicas con elementos interculturales. Por otro lado, la misma materia permite las prácticas interculturales como el caso de la AS3-PSI, donde se van implementando actividades dentro y fuera del aula que van recuperando prácticas comunales y propias, desde la valoración y uso de la lengua, la organización circular del aula, la recuperación de conocimientos y experiencias propias, propiciando un ambiente de confianza de discusión, con miradas y prácticas desde afuera hacia adentro.

También, es importante reflexionar que algunas clases continúan siendo tradicionales, es decir, clases magistrales con espacios de participación, al que algunos se referían a materias teóricas o con momentos de peso en teorías, donde el docente se centra en el rol de explicar y compartir sus conocimientos. Una muestra de ello es cuando los estudiantes se refieren a “que algunos días son pesados porque hay mucha teoría”, “la metodología de los docentes en otras materias son las que siempre se desarrollan en la universidad [metodología tradicional o bancaria]”, “son muy

pocos docentes los que avanzan así su materia, con viajes de campo, diferente”, o “sólo algunos nos entienden y que siempre nos están motivando”.

En conclusión, las asignaturas observadas del segundo caso tiene muchos elementos de la interculturalidad, por eso la denominamos en la primera categoría como materias matizadas con prácticas interculturales, e incluso más que la AS1-PSI, porque se esperaría que la formación específica en EIB, el discurso y la experiencia serían insumos fuertes para que se visualice en la práctica de docencia en el aula, sin embargo, nos muestra que no solo basta ello, sino el espíritu decisivo de los docentes, lo que influye en la práctica.

5.4. A Modo de Cierre del Capítulo V

Algunos aspectos para concluir dentro las prácticas áulicas en la carrera de Psicología son los siguientes:

- Existen algunos indicios de prácticas áulicas interculturales reflejadas en algunas acciones en las asignaturas observadas.
- La formación docente y experiencias de trabajo son esenciales para generar acciones pedagógicas con matices interculturales.
- La materia o asignatura permite prácticas áulicas interculturales.
- Hay uso de la lengua indígena quechua, en menor medida, como el caso específico de la AS3-PSI, pero se ha reflexionado en el aula sobre ello, a raíz de ello, se han

hecho visibles aspectos donde los estudiantes no estén en contra del uso de la lengua quechua en el aula y que algunos sientan incluso admiración a quienes hablan.

- Si bien la postura ideológica de los docentes es importante para la aplicación o concretización de la interculturalidad en las aulas, no es suficiente para la puesta en práctica. Entonces, sigue siendo un desafío mayor llegar a la praxis, por la influencia fuerte de una cultura tradicional universitaria.

6. Carrera LAEL: Esfuerzos por Interculturalidad la Carrera

La presentación de este capítulo contempla principalmente las acciones que ocurren específicamente en el aula durante el periodo de tiempo destinado al desarrollo de clases de las asignaturas seleccionadas. Se realizará un acercamiento a los momentos en que la interculturalidad se produce o no; obviamente, una de las limitaciones representa enfatizar o enfocarnos qué se entiende sobre una práctica intercultural, pero se tiene el reto de visibilizarlo. Antes de ingresar a las aulas, nos referiremos a los planes globales que rigen ambas materias escogidas.

6.1 Aspectos Resaltantes de los Planes Globales de las Asignaturas Elegidas

Las asignaturas elegidas para investigar la Interculturalidad en el aula de la Carrera LAEL son dos:

a) Antropología cultural, ubicado en el noveno semestre de la carrera, es decir casi al concluir el plan de estudios de diez semestres y la materia presenta la importancia de la cultura en la lengua. El objetivo general de la asignatura se presenta de esta manera: "Aportar al desarrollo de un cuerpo de conocimientos teórico prácticos que permitan describir, explicar y comprender las problemáticas socioculturales de la realidad global y, en particular, de la realidad multicultural y plurilingüe del país desde la perspectiva de la antropología cultura" (Plan Global AS1-LAEL, 2024). Es decir que el plan global, desde su mismo planteamiento, brinda una perspectiva de abordaje de la interculturalidad directa e indirectamente. Esta asignatura recibe el código AS1-LAEL en esta investigación.

b) Lenguaje básico, ubicada en el primer semestre de la carrera y centrada específicamente en los aspectos principales que hacen el uso del castellano. Las unidades temáticas están centradas en la Comunicación y el lenguaje; la Microestructura textual: la morfosintaxis y la sintaxis; la lectura de comprensión; la estructura textual y la introducción a la tipología de textos (Plan Global AS2-LAEL, 2024). Cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes son jóvenes que recién han ingresado a la universidad y, que casi en su totalidad, son bachilleres recién egresados de la secundaria. Esta asignatura recibe el código AS2-LAEL en esta investigación.

6.2 Asignatura de Antropología Cultural

6.2.1. Antropología Cultural en una Carrera en LAEL

La asignatura se caracteriza desde su mismo nombre y presenta los puntos en que se van a centrar sus contenidos. Lo cual puede ser extraño para muchos estudiantes al no centrarse específicamente en el tema de lengua. Al respecto, se presenta algunas impresiones de estudiantes que la cursaron:

Ya, como materia, honestamente, el primer día no le encontraba mucho sentido, pero luego de pensarlo bien, creo que sí es muy trascendental para la carrera, porque básicamente no puedes separar lengua y cultura ¿verdad? Entonces, de esa manera es como que aprendes, o sea, lo holístico que una cultura es, o sea, bueno, la antropología como tal, y creo que se complementa bien con la carrera, en el sentido de que, para aprender una lengua, una persona tiene que tener la mente abierta, creo que enfocarse solo de una manera no es muy útil, mientras tanto, la antropología, o sea, es una ciencia que te abre la mente. En ese sentido, y creo que ver, por ejemplo, lo último que hicimos fue aprender cómo la antropología influye en la lengua. (Entr. FF 2.07.24)

Y entonces creo que la materia al final ha resultado ser muy pertinente y creo que ha abierto mi perspectiva respecto a temas culturales que antes yo los pasaba por alto, incluso lo que tiene que ver con el relativismo cultural, que para mí eso no tenía valor, pero ahora sí creo que ha ayudado a mejorar mi perspectiva, mi tolerancia y también la última parte de la materia es la que me pareció más bonita porque es la que se relaciona ya con la lingüística. (Entr. DA 1.07.24)

La materia ha logrado transmitir la relación entre cultura y lengua, y ha sabido presentar su importancia y papel dentro del currículo de la carrera de LAEL, al brindar una perspectiva cultural sobre las lenguas en general a los estudiantes que antes no tomaban en cuenta o pasaba desapercibida, tanto desde los aspectos académicos como desde la parte personal.

6.2.2 Contenidos de la Materia de Antropología Cultural

Los contenidos se refieren al conjunto de saberes, conocimientos, elementos centrales, actitudes y valores que el docente facilita a los estudiantes para que puedan lograr las competencias u objetivos, y en este caso, referidas a la asignatura en la que nos referimos. En ese sentido, presenta la siguiente observación de clase:

Durante la explicación, reflexionan sobre la interculturalidad. Hablan, entre otras cosas, que la interculturalidad se puede definir como un encuentro con el otro y que algunas veces esto puede ser conflictivo. El docente añade algunas explicaciones a lo que el grupo decía, habla de la marca de identidad desde la variedad lingüística, y que, debido a esto, surgen a veces los estratos o las estratificaciones. Hablan un poco de los conflictos por racismo, misoginia, clasismo en la sociedad; dicen: 'son marcas de nuestra sociedad. Jerarquizamos'. Continúa: 'La lengua es uno más de los marcadores de identidad, la ropa también'. Habla también algo de La Paz, dice: 'Los que somos del Altiplano'. También habla de los sesgos de género: 'Hace unos años, manejar era exclusivo de varones, luego las mujeres pudieron'. Por eso dicen: 'Mujer al volante, peligro constante.' Algunos en la clase reaccionan con una sonrisa. También el docente habla

sobre el tema de la raza, dice: 'Hay mucha gente que cree que hay razas. Dicen, se le ha salido su indio. Hay chistes de Tra la la o Santalla... Yo soy muy susceptible a burlarse de la forma de hablar y de la vestimenta de un paceño. Son siempre despectivos'. (Obs. AS1-LAEL. 10.06.24)

En el registro de observación, el docente de la asignatura ha tocado en particular el tema en cuestión de este trabajo, también por la cercanía temática de la misma; asimismo, se plantea una definición relacionada con el encuentro, pasando por la identidad y ligando con la lengua, para dar cuenta de estratos y los problemas que se presentan relacionados a estos puntos. Se incluye la lengua no de manera separada, sino como algo más complejo, incluyendo problemas que se presentan en la sociedad.

En esta secuencia de clase, se habla de la identidad ligada a la lengua y otras maneras de representarse, como es la imagen a través de la ropa que uno lleva puesta. Se destaca que se hace una contextualización de lo que se habla, y se utiliza de ejemplo para situar la manera en que se usa el lenguaje en la parte andina del país; para pasar luego de la diversidad lingüística a un tema de género, aunque de una manera para provocar risa entre los estudiantes. Después, vuelve al tema de la lengua, relacionándolo con la raza, haciendo alusión a los chistes y estereotipos que se mencionan cotidianamente, para ejemplificar el tema. Es decir que el docente liga y contextualiza los conceptos con los usos que se hacen en la vida cotidiana para hacer significativos los aprendizajes.

Por otro lado, la lengua ha estado presente a lo largo de la asignatura, como se observa en el siguiente registro:

Después continúa la explicación, habla entre otras cosas de Cerrón-Palomino, la lingüística, y pregunta: '¿qué lengua hablaban los incas?' Ante el silencio, él mismo responde:

‘el puquina’. Continúa hablando del puquina y la historia del Tiahuanaco. Habla también de que, en algunos casos, el poderoso toma la lengua del conquistador. También habla de la quechuización y de la arbitrariedad del lenguaje. (Obs. AS1-LAEL. 3.06.24)

En la clase se visibilizaba en particular las lenguas indígenas, a llevar a acotación a un reconocido autor de la historia de lenguas andinas y relacionarlo con una de las culturas y lugares más reconocidos y emblemáticos del país, como es Tiahuanaco. Resulta interesante ligar lengua y poder para explicar fenómenos lingüísticos que se viven, para explicar la expansión de los idiomas, en este caso del quechua.

Por otro lado, en clase se hablaban de contenidos relacionados a la cultura, como muestra el registro siguiente:

Luego sugiere: ‘Hagan tesis, no salgan por la ventana (refiriéndose a la carrera)’. Les pregunta: ‘¿Conocen la k’oa?’ Habla sobre esto, les dice que el ritual ocurre cada primer viernes y que pueden hacer una tesis sobre eso. Les pregunta si conocen las tablillas que hay en la k’oa y que pueden hacer una tesis acerca del significado que tiene cada tablilla. (Obs. AS1-LAEL. 20.05.24)

Se ha podido constatar que, más allá de presentar los contenidos respectivos de la asignatura, el docente promovió a que sea de manera contextualizada, con ejemplos de la vida cotidiana para despertar el interés de los estudiantes, además motivando a que se realicen investigaciones a manera de tesis de titulación.

A manera de conclusión, este apartado demostró que en la asignatura de Antropología cultural se busca el aprendizaje

significativo de los estudiantes a través de los ejemplos y la contextualización de la relación entre lenguas y culturas.

6.2.3. Formas de Enseñar que Hacen Interculturalidad

Esta sección dará cuenta de algunas estrategias del docente que se acercan a lo intercultural.

a) Relación de la Teoría con la Práctica: No Quedarse en lo Abstracto

Resulta importante contar con maneras adecuadas de enseñar los contenidos para que los estudiantes puedan lograr las competencias respectivas o los objetivos trazados. Al respecto, un estudiante destaca lo siguiente:

A mí me pareció muy bien porque era bastante didáctico, porque él utilizaba para enseñarnos, digamos, qué es la antropología, qué es la etnografía, y los temas posteriores, siempre partía de sus propias experiencias dentro del campo de la antropología. Por eso mencionaba tanto a los afrobolivianos, a Morochata (Pueblo), siempre partiendo de investigaciones reales que ha hecho para relacionar, para no quedarnos solamente en lo que es lo abstracto, lo teórico. Sino tener un ejemplo real de lo que estamos avanzando en el tema. Por eso que nos mencione tantos pueblos, temas. Por una parte, me encanta por esa parte didáctica. Y por otra, también me ha gustado porque he podido conocer más de lo que es la realidad boliviana y también desde el trabajo de la antropología. Entonces yo creo que capaz a alguien le ha motivado de ser antropólogo, lingüista antropólogo. (Entr. RV 1.07.24)

Todos los estudiantes entrevistados mencionaron la importancia de la experiencia del trabajo en campo del docente al momento del avance curricular, puesto que ligaba sus investigaciones con los temas mencionados y que esto vuelve significativos los contenidos y podía llegar a los valores y sensibilizar sobre la diversidad cultural y lingüística. Asimismo, respecto al aprendizaje de saberes y conocimientos indígenas:

El docente continúa y habla cómo los niños de la comunidad reciben una porción de terreno pequeña y ahí cultivan su papita', dice que los niños cuidan mucho su papita, se emocionan de ver crecer su papita y dedican tiempo de su jornada para cuidar el crecimiento de papita. También dice que, al final, la papa de los niños suele ser más grande que la de sus padres porque está libre de fungicidas. Después de la cosecha, venden su papita en las ferias, reciben dinero y con eso compran ropa, útiles escolares o bicicletas. El docente dice: 'Ellos aprenden responsabilidad'. (Obs. AS1-LAEL. 13.06.24)

Se puede afirmar que ligar los contenidos de la temática, situarlos y poner ejemplos de la vida real permitió al docente concretizar los aprendizajes como parte de la estrategia metodológica para sus clases, lo que demuestra que el ejercicio profesional es fundamental en la enseñanza.

b) Actividad Fuera del Aula, Encuentro con la Realidad, con la Cultura, con la Familia

La actividad fuera del aula fue una de las estrategias que los estudiantes recalcaron del semestre. El docente organizó una visita a la festividad de Santa Vera Cruz Tatala que se realiza en la zona

sur de la ciudad, conocida por ser la fiesta de la fertilidad en la que se agradece por los milagros cumplidos y se pide la reproducción del ganado, de las cosechas y también la llegada de niños para las familias. El ejercicio conllevó una serie de tareas tanto del docente para organizar el la visita y los ejes temáticos, las consignas y la evaluación misma, como para los estudiantes significó una serie de retos, al respecto se presentan los siguientes testimonios:

La verdad que nos encantó. Fuimos entre tres, y las tres somos amigas, compañeras, y fuimos así animadas. Cuando llegamos al lugar estaba repleto de personas creyentes, y pensábamos que iba a ser fácil obtener información, que nos iban a ayudar con las entrevistas, pero fue un poquito difícil, porque nos acercábamos y la señora no nos quería ayudar. Nos decían no, nos decían no, no, no. Y nosotros al principio nos pusimos muy tristes, porque ¿qué, no nos iban a ayudar? Es que el docente nos dijo: ‘vayan, les van a ayudar, las personas son buenas’. Pero después, hubieron personas que sí nos ayudaron y nos compartieron todas sus experiencias, por qué estaban ahí, qué pensaban sobre la fiesta, sobre el santito. (Entr. VRCH 2.07.24)

El ejercicio se organizó para que los estudiantes vayan el día de la festividad el momento que tuvieran disponibilidad, organizados en grupos de tres. La actividad supuso un reto para realizar un trabajo en campo que se traducía en la realización de entrevistas y tratar de entablar una conversación con las personas que estaban festejando en el lugar; ante la negativa de colaboración, persistieron e insistieron hasta lograr su cometido. Sumado a la riqueza de las respuestas, también cabe señalar los aprendizajes de estar presente en un acontecimiento cultural y ver directamente lo que sucede, como nos dicen: “Nos encontramos, de hecho,

con el licenciado ahí, de casualidad, y al final, creo que con los avances que hicimos, de manera interna, creo que aprendimos un poco más de cómo funciona nuestra propia cultura” (Entr. FF 2.07.24). Otro aspecto a rescatar de la cita anterior, reside en que el docente asistió también a la festividad y no solo fue una tarea para los estudiantes sin que él se involucrara.

La festividad reúne cada año a un sinnúmero de personas y que los estudiantes asistan a este evento cultural posibilitó el encuentro con la familia y con la cultura, como se presenta a continuación:

Y fue interesante escucharlos, porque yo sí tenía idea de qué era la fiesta, porque mis papás van, e incluso los encontré ahí. No sabía. ¿Qué estás haciendo aquí? (dije) Y mi papá me dice: “pues vine a traer mi autito”. Se había comprado un autito, ‘voy a hacer bendecirlo’ me dijo. Y yo le digo: ‘está bien papá, anda nomás’. Después había una fila enorme, entonces ellos tuvieron que hacer fila igual. Pero mientras yo estaba entrevistando con mis compañeras, y estábamos escuchando lo que nos decían las señoras, y me daba cuenta que, o sea, antes mi mamá sí me había comentado que solamente era para la fertilidad, pero cuando hice las entrevistas y también cuando hice la observación, pude ver que no solo era para la fertilidad, sino que las personas ya tenían una visión más, no sé, más grande de que ese santo podía cumplir cualquier petición que ellos hicieran. (Entr. VRCH 2.07.24)

El testimonio nos muestra que la asignatura permitió un encuentro directo entre miembros de la familia, que en cierta medida también implica un reconocimiento a la pertenencia a la cultura. La actividad académica fue más allá de la entrevista, abarcó la transmisión de saberes desde la familia. En este caso, y quizá en varios, los estudiantes ya tenían conocimiento de la

festividad, pero en otros fue nuevo, como nos mencionaron en otras entrevistas: “Sin embargo, yo fui con una idea en mi mente de cómo iba a ser la fiesta, qué me iba a encontrar. Y fue algo completamente diferente a lo que me imaginaba. Cómo la gente se comportaba, qué es lo que pedían, la fe que profesaban” (Entr. DA 1.07.24).

Se recalca que esta actividad permitió salir de la zona de confort de los estudiantes y salir de las cuatro paredes:

Yo creo que como todos tenemos un poco de pánico de salir al mundo real, así se podría decir, porque, por lo menos yo, soy bastante metida en teorías, entonces como que práctica es medio raro, digamos, pero la cantidad de información que se puede obtener en el campo es realmente increíble, es como que cosas que tal vez ni lo consideraste, pero que la gente te dice o te cuenta o cosas así. Entonces es enriquecedor, supongo. (Entr. BCMF 15.07.24)

Sin lugar a dudas, esta fue una actividad productiva para los estudiantes, la interacción con lugares donde se realizan actividades culturales. Durante el semestre, se intentó realizar varias otras visitas, pero no se pudo, al respecto se pudo observar:

Cuando llegué al audiovisual, [los estudiantes] estaban organizándose para formar una comisión que se encargue de averiguar la logística para hacer un viaje de fin de curso a Incachaca para ir a recibir los rayos del sol por el año nuevo andino. Algunos estudiantes se muestran interesados y entusiasmados. Otros no están tan al tanto, y otros van llegando a la clase. (Obs. AS1-LAEL. 13.06.24)

El docente les dice que deben entregar el examen, el video, el lunes y el jueves posiblemente irían a Incachaca. Les dice:

‘Ninguna actividad mía es obligatoria y esta en particular, no’. Les dice que puede ser un tiempo de esparcimiento, de relajación, que pueden guitarrear, tener una fogata, pero que se pondrá a consideración. Dijo que si la mayoría va, sería bueno, si no, sería en vano. (Obs. AS1-LAEL. 17.06.24)

Hubo predisposición del docente para hacer otra actividad en el campo, posteriormente se constató que la visita no se llevó a cabo, los estudiantes también contaron que antes hubo la posibilidad de ir a Macha, pero por diversos motivos no se realizó.

La realización de una actividad o prácticas fuera de las aulas implica para el docente una serie de consideraciones. Al respecto, este comparte:

Porque sacarles a los estudiantes a la plaza implica responsabilidad para el docente, ¿no? Ya que alguien se haga algo, el seguro no va a cubrir. Si se lastima alguien afuera, no le cubre el seguro médico. Por ejemplo, es preferible evitar eso para muchos, ¿no? Y, por el contrario, el que toma la decisión de viajar, por ejemplo, está asumiendo una responsabilidad muy grande. Sabiendo que hay prohibición, sacarles para el beneficio de ellos, implica también ser, no sé si valentía o ser irresponsable. Pero implica esa responsabilidad para el docente. Entonces es complicado sacarles a los estudiantes. Pero, por la otra parte diría que es una experiencia que muchos valoran, que puedan salir afuera, encontrarse con personas, charlar con ellas, entrevistarlas con un propósito. Es bien interesante, les gusta mucho. (Entr. D1-LAEL. 10.8.24)

La responsabilidad sobre la integridad física de los estudiantes se menciona como un punto a tomar en cuenta, con los riesgos que conlleva, incluso mencionando las limitaciones del seguro social

universitario y con las responsabilidades que el docente tenga que asumir como responsable principal como un factor decisivo para que no se hagan prácticas fuera del aula; cual está prohibida por circular oficial de la universidad. No obstante, el docente reconoce los beneficios del salir del aula con un propósito académico para la formación de los estudiantes y que ellos mismos lo valoran.

En conclusión, se puede afirmar que esta actividad fue de carácter intercultural porque permitió abordar contenidos temáticos y ligarlos con la realidad de manera contextualizada, además de introducir saberes y conocimientos, es decir epistemes quechuas a través de una festividad en la que se puede observar la cultura viva. Los estudiantes pudieron aprender y reaprender de la cultura, encontrarse con ellos mismos, encontrarse con la familia a través de la investigación y de la universidad. Sin embargo, existen limitaciones institucionales para poder realizar estas actividades.

c) El Diario de Campo Como Mediador de Aprendizajes y Acceso a Clase

Los estudiantes mencionaron que una de las estrategias que utilizó el docente fue el diario de campo, donde ellos tenían que escribir los avances, tareas e información referida a la asignatura. Al respecto, se comparte lo siguiente:

En cambio, en Antropología, el licenciado literalmente nos ponía a trabajar así, de una, que compartan sus ideas, que compartan sus diarios, que hagan sus fichas y las compartan, entonces, tenías que estar activo, sí o sí, con él tenías que estar activo. Porque al momento te cachaba chateando con tu celular y es como, 'a ver, muéstrame qué has anotado, qué apuntes tienes' y yo, entonces, nos sacaba de ese confort, de

lo que los demás docentes como que te dejan hacer lo que quieras ahí atrás. (Entr. RV 1.07.24)

La estrategia utilizada por el docente invitaba a los estudiantes a la realización de un registro de seguimiento de la asignatura que también promovía estar al pendiente del avance curricular, tener los insumos ante las preguntas y realización de la escritura manual, cada vez más escasa en la misma universidad. Por otro lado, la no realización de este ejercicio conllevaba otras decisiones que repercutían directamente en el aula, como la cita indica:

Tal vez era porque el licenciado nos daba textos así muy extensos y no teníamos tiempo, tal vez para leer todo así y hacer como él quería, que hagamos paso por paso, subrayar, después hacer las fichas y también comentar acerca de las citas que habíamos escogido, porque sí es muy complicado. Además. el docente quería que saquemos citas de varias, digamos de muchas citas y de todas esas comentar de qué opinamos acerca de esa cita o si no también podíamos relacionar esa cita con lo que sabemos. Entonces era como un poquito complicado porque era más por el tiempo, se podría decir, por eso algunos no hacían y preferían salirse, o sea, no entrar a clases, porque decían no he hecho, bueno, yo me he topado con varias personas que me han dicho 'no he hecho, voy a salir porque seguro me va a preguntar y no quiero que me riñan o me regañen', entonces salían. (Entr. VRCH 2.07.24)

La lógica pedagógica del diario de campo exigía un proceso académico para los estudiantes, que en muchas ocasiones no cumplían. Ante la dinámica de su uso y socialización frente los demás compañeros, fue una razón para no ingresar a clases para evitar no

pasar momentos vergonzosos en caso de no haber cumplido con la actividad. Es decir que la lógica del diario permitía seguir la clase entre la práctica y la complementación en clase, pero que no funcionaba para todos los estudiantes.

Para concluir esta sección, por la naturaleza de la asignatura, la experiencia del docente fue fundamental para aproximar a los estudiantes a maneras de sensibilizarse y entender la interculturalidad; la actividad fuera del aula como medio para puedan palparla y vivirla, y el diario campo para los apuntes y reflexiones sobre la temática; todas estuvieron de alguna manera concatenadas para transmitir la asignatura.

6.2.4. Uso de Materiales, Aprovechamiento de lo Digital y Críticas al uso de la Inteligencia Artificial (IA)

Los materiales didácticos para la asignatura se utilizaron en función al plan global establecido. Al respecto se observó:

Los estudiantes tienen un texto, varios de ellos lo tienen en digital, es por eso que varios tienen el celular en sus manos. Algunos de los estudiantes, en menor cantidad, tienen el texto en físico, impreso. (Obs. AS1-LAEL. 16.05.24)

El grupo escribe un poco en la pizarra para explicar su tema y también emplea imágenes impresas a colores en una hoja tamaño carta para ilustrar sus ejemplos. Ellos explican la cultura como sistema de práctica. (Obs. AS1-LAEL. 20.05.24)

Se ha notado que los textos de las lecturas disponibles han sido facilitados en fotocopia y en formato digital, sobreponiéndose el segundo por la facilidad que presupone realizar la lectura en

dispositivos móviles. Asimismo, se usan los materiales disponibles en el aula para facilitar las clases.

También se ha observado el uso de materiales audiovisuales para el aprendizaje en clases en dos sentidos, el primero para hacer otras realidades culturales: “El video que puso el docente es acerca de los Simba, a grandes rasgos el video trataba de mostrar cómo ellos usan pocas palabras para percibir y describir los colores” (Obs. AS1-LAEL. 3.06.24). Asimismo, se ha utilizado en otra dirección:

El docente le dice: ‘Tu voz me ha hecho acordar que estamos desaprovechando la oportunidad de realizar materiales audiovisuales. Voy a pedirles, van a hacer video audiovisuales como examen final. Audiovisuales con estos temas. No quiero ch’api presentaciones. En grupos de cinco, creo que es razonable, no más de cinco. Yo les voy a asignar el tema, relájense, va a ser del semestre’. (Obs. AS1-LAEL. 10.06.24)

El uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) se ha extendido en distintos espacios de la vida cotidiana, y es evidente su llegada a la educación con mucha fuerza, también gracias a las posibilidades que muestran los dispositivos celulares para la elaboración de materiales que puedan reflejar aprendizajes, como en este caso; en cierto modo, muestra las posibilidades de rendir las pruebas en otros formatos más allá de lo escrito, pero con criterios que respondan a un examen final, lo que resulta un desafío también para los estudiantes.

Complementando lo anterior, también se ha evidenciado que el docente utilizó plataformas educativas como apoyo para la asignatura:

Los grupos trabajan, hablan, coordinan, un grupo tiene una computadora, los demás escriben en papel. El docente se para y dice: 'Este tiempo no es para darle vacación. Para tener la prueba, vamos a subir una fotito de lo que están trabajando hoy al Classroom y eso va ser también parte de la nota'. (Obs. AS1-LAEL. 17.06.24)

En cierto modo, esto demuestra que se aprovechan algunas herramientas y aprendizajes y prácticas del periodo de virtualización de la educación.

Por otra parte, IA en la educación superior está avanzando a pasos agigantados y cada vez aparecen nuevas herramientas para facilitar los aprendizajes, pero que también abren posibilidades para un uso no adecuados de las mismas. Al respecto se presenta lo siguiente:

Una estudiante vuelve de revisión y comenta que (el docente) le dijo que hizo el trabajo con inteligencia artificial y que observó eso. Pregunté y me dijeron que los trabajos que presentan son impresos, el docente los lee y si descubre, según su criterio, que han usado IA, no los revisa. (Obs. AS1-LAEL. 23.05.24)

Habla un poco de la IA y dice que él puede identificar un fragmento redactado por la inteligencia artificial, esto debido a que pasó por "quichientos" módulos de posgrado. Después dice: 'Aprovecho el paréntesis, no he subido las notas. Y a algunos les voy a llevar y les voy a decir que escriban igualito que en sus trabajos'. Esto en relación a la IA y su uso en los trabajos. Después continúa: 'Mi intención no es ser punitivo, pero no está bien que yo califique a una IA'. (Obs. AS1-LAEL. 3.06.24)

Las citas demuestran que los estudiantes están acudiendo a la realización de trabajos con el apoyo o la realización completa de la IA, no todos, por supuesto. Y que el docente tiene su postura clara al respecto, en este caso, la negación a la revisión de los mismos, lo que también demuestra un docente actualizado con las competencias para identificar el uso de la IA a través de la escritura y formas de redacción por parte de los estudiantes. Asimismo, de apelar a la dimensión ética de su uso. En ese sentido, el docente comparte lo siguiente:

Entonces voy a pedirles que hagan un ensayo medio abierto, libre, sobre su propia realidad, que escriban de manera manual. Porque eso me va a servir también cuando revise después los productos. Lo van a hacer ya con computadora, entonces, te diré, del 100% de los estudiantes en los anteriores dos semestres, debe ser el 3%, 4%; 4 de 100, digamos, o 3 de 100 que hacen conscientemente su trabajo. En la mayoría de ellos, son copias de internet, o son ya ahora generadas por inteligencia artificial.

Algunos tienen más habilidad que otros, otros lo copian, lo pegan directamente, y otros hacen algunas, como se dice, para mí, así es una copia de la inteligencia artificial. Entonces, es un desafío muy, muy grande de que no pasen, o sea, de que no les dejes pasar por su propio bien, que ejerciten, que piensen. Algunos te dicen, descaradamente incluso, sabiendo que es copia, sabiendo que han hecho con inteligencia artificial, ¿dónde está?, ¿dónde me he equivocado?, ¿dónde nuestro?, ¿dónde yo he escrito?, ¿dónde yo he hecho? Y entonces, sabes, tú tienes que demostrarle que ha hecho. (Entr. D1LAEL. 10.8.24)

Desde la perspectiva del docente, se afirma que la mayoría de los estudiantes recurre al uso de la IA para la realización de sus trabajos para la asignatura que implica el mínimo esfuerzo para aprobar la materia. El docente parte de la premisa de promover a un trabajo consciente, evitar el plagio y enfrentar de manera justificada la elaboración de trabajos elaborados con IA. Asimismo, alerta sobre los retos y desafíos que presupone para un docente de estar listos para identificar la IA en los trabajos de los estudiantes.

6.2.5. Organización del Aula, Ubicación y Reglas Para el Ingreso a la Clase

Las aulas están asignadas para cada una de las asignaturas y generalmente todas son similares, variando en tamaño y cantidad de asientos. La disposición de la misma es realizada por el docente de acuerdo con las actividades.

El tipo de aula es tradicional en el edificio nuevo de Humanidades, una parte con mesas y sillas para que los estudiantes compartan, otra parte con pupitres individuales. Algunos estudiantes tuvieron que traer asientos pupitres, ya que los que estaban en el aula resultaron ser insuficientes para la cantidad de estudiantes que iban llegando. (Obs. AS1-LAEL. 20.05.24)

Todos van camino a la sala audiovisual de la carrera de lingüística. Esta tiene una organización similar a un aula tradicional. Cada mesa es para dos estudiantes y están ordenadas en columnas, una tras otra. Esta sala audiovisual tiene un televisor no muy grande adelante, el cual facilita la reproducción de videos. (Obs. AS1-LAEL. 23.05.24)

Se ha podido evidenciar que generalmente el aula fue organizada de manera tradicional, haciendo alusión a que hay un escritorio en frente para el docente y los asientos individuales de los estudiantes estaban ubicados en líneas o hileras frente a la pizarra. para las clases por el tipo de organizaciones y estrategias preparadas por el docente. Aunque también hubo dinámicas que proponían y posibilítaban que los estudiantes se junten en grupos y la configuración del aula cambie:

Los grupos se sientan en una especie de círculo. El grupo 1 empieza a trabajar, una compañera toma la iniciativa para poder organizar a su grupo. En el grupo 2 un chico toma como una especie de liderazgo; sin embargo, otro de sus compañeros opina 'podemos hacer un esquema mental, mapa mental'. El grupo 3 está un poco disperso, hablan solo entre unas cuantas estudiantes, las demás están un poco dispersas incluso alejadas físicamente. El grupo 4 escucha las opiniones de sus miembros, hablan y comparten sus conocimientos. (Obs. AS1-LAEL. 10.06.24)

Por otro lado, se ha notado un patrón que mostraba la ubicación de los estudiantes desde que llegaban al curso: "La configuración de la clase parece automatizada. Las mismas personas se sientan adelante siempre, y algunos optan casi siempre por los últimos lugares" (Obs. AS1-LAEL. 13.06.24).

En otro tema relacionado, entre las reglas para el ingreso a las clases se tenía acordado un tiempo de tolerancia a partir del horario oficial de inicio, que en ocasiones no ha sido seguido por los estudiantes: "Antes se toma una pausa para recalcar la regla del horario de ingreso. El docente dice que tienen hasta las 7pm para entrar y después ya no. Les dice que solo por esa vez les dejó entrar, por el velorio y eso" (Obs. AS1-LAEL. 16.05.24).

6.2.6. Participación en Clase: Depende del Momento

La participación en clase siempre es un desafío para los docentes, ver las maneras que las sesiones no sean de maneras magistrales, sino participativas. En este caso, el docente ha propuesto una estrategia en particular ligada con el diario de campo mencionado anteriormente. Un estudiante menciona lo siguiente:

La participación, la verdad depende del momento, porque había momentos en los que el licenciado pedía de nuestras fichas algo que nos haya impactado, algo que haya sido importante para nosotros de la lectura. El pedía voluntarios alguna que otra vez, pero normalmente él decía 'ahora dime tú qué parte, dime tú qué parte'. Lo que sí, ya después él se ponía a explicar, a empezar su tema. Lo que sí, yo me acuerdo que nos permitía, si queremos decir algo sobre lo que está hablando, participar. Y sí, ha habido participación bastante, porque hay veces que igual no estás acostumbrado tanto, porque lo que estamos acostumbrados es que el docente hable, ¿no?

Pero sí ha habido, cuando ha habido temas de que un estudiante sabía alguna cosa, alguna curiosidad, o podía aportar algo si se animaban a participar. O también con preguntas al licenciado. También he visto que a muchos se les, no sé si cuenta como participación, pero se les acercaban para preguntarle en privado. (Entr. RV 1.07.24)

De hecho, sí. Como dijo, de manera voluntaria no querían participar, pero obligatoriamente sí, porque incluso el licenciado se acercaba y decía '¿y tú? a ver qué has hecho'. Entonces ellos, atemorizados, trataban de leer. No sé cómo

habrán hecho tampoco, pero sí, después del licenciado les daba el visto bueno de que, '¡ah, sí tienes como que muy buena redacción!' o tal vez 'me encanta lo que dijiste', o algo así, porque les daba un visto bueno. (Entr. VRCH 2.07.24)

Se presentan dos perspectivas en los testimonios, que, como menciona un estudiante, dependen del momento y quizá de la temática; por un lado, la apertura del docente a recibir las opiniones de los estudiantes respecto al tema en cuestión, la oportunidad de escuchar las distintas perspectivas de manera voluntaria, que en ocasiones es aprovechada y en otras no; de otra manera, también sobresale y se coincide en que, al no tener una respuesta, el docente opta por elegir a estudiantes para que, con las preguntas directas, se dé paso a las respuestas trabajadas.

Un aspecto que resalta reside en que el docente acompaña las respuestas, las retroalimenta y felicita si son realizadas de manera acertada, promoviendo la participación.

Sale a relucir que no hay una costumbre de participación estudiantil porque se espera que el docente realice la clase magistral y hable la mayor parte del tiempo, en esta asignatura no fue necesariamente de esa manera.

A modo de conclusión del trabajo realizado en la asignatura de Antropología cultural, dentro de la práctica pedagógica, entendida como un conjunto de estrategias de enseñanza, la comunicación, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, maestros, y saberes, todos vinculados desde el quehacer educativo un proceso continuo (Contreras y Contreras, 2012), se puede confirmar que las clases han tomado características interculturales y constructivistas, en gran medida, por la naturaleza del planteamiento de la asignatura, que desde su Plan Global menciona temas relacionados a la diversidad cultural y lingüística, tocados desde conceptos y metodologías desde la antropología.

El docente ha propiciado la participación, los conocimientos previos, la reflexión y el análisis en clases, y mucho más allá, porque se han promovido prácticas educativas fuera de las cuatro paredes del aula, donde los estudiantes se han encontrado con la realidad y han podido relacionar sus conocimientos teóricos con la práctica, pero de manera situada; es decir que la acción educativa toma en cuenta el desarrollo cognitivo y recoge lo sociocultural (Vygotsky 1987, cit. en Rodríguez y otros, 2006).

Por otro lado, se destaca que la asignatura ha sensibilizado a los estudiantes en las temáticas de lengua y cultura, y como se mencionaba en la sección de contenidos (6.2.2.), ha brindado otra mirada a estudiantes que han cursado la carrera, que como se mencionaba en la contextualización, brinda mayor énfasis a la formación en lenguas extranjeras.

6.3 Asignatura Lenguaje Básico

6.3.1. La Materia y sus Contenidos, Presencia de Interculturalidad Desde la Transversalidad

Esta sección hará alusión a una materia que figura desde el primer semestre y se extiende hasta el cuarto subiendo de nivel y que hace alusión al uso y estudio del lenguaje centrándose específicamente en el castellano, como menciona un estudiante en la siguiente cita: “Y, bueno, la diferencia que tendría con las otras materias sería las sintaxis, las oraciones, los ejercicios, análisis de sintaxis, porque en las otras materias, es más que todo la gramática, el vocabulario y eso” (Entr. SM 3.07.24).

El castellano en sus diferentes niveles y en sus distintas expresiones es abordado en esta asignatura tal como lo reconocen

los estudiantes; pese a que no tiene tanta cercanía inicial y directamente con el tema principal en cuestión, al consultar con el docente, salía a relucir que se toca de manera transversal algunos puntos que hacen alusión a culturas y lenguas:

De hecho, tiene que haber el tema este de las plantas, la ecología, la gran enseñanza que nos ha dejado el TIPNIS¹², que además hasta puedes trabajar con TIPNIS, que varias veces lo hacemos nosotros, qué es TIPNIS desde el punto de vista del lenguaje y de la gramática, un acrónimo y cómo lo diferencias de una sigla, de una abreviación y vamos trabajando las palabras. Territorio indígena, ¿qué es un territorio indígena? ¿qué es una cultura? ¿qué es un parque nacional?

Y ahí ya vas integrando, no te quedas en el tema frío, teórico, sino vas hablando de interculturalidad cuando hablas del territorio indígena, ¿qué es un territorio indígena? Y vamos trabajando así temas, porque al menos tengo yo la suerte de que esta materia es muy flexible con los contenidos, entonces puedo darme el lujo de partir de contenidos así relevantes y puedo transversalizar temas como las culturas bolivianas, la ecología, la violencia a la mujer. Así que, por ejemplo, esos tres temas son muy importantes dentro de mi reflexión, la ecología, el tema cultural y el tema de la violencia contra la mujer, en general contra los niños. (Entr. D2-LAEL. 10.9.24)

El estudio del lenguaje abre una serie de posibilidades dentro de los contenidos de la asignatura, como lo menciona el docente. Se abordan temas referidos a la interculturalidad y las culturas, de manera cercana también la ecología y luego la lucha

12 Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro Sécuré.

contra la violencia, temas que están en constante escenario de debate social. Es decir que se llega a ejemplificar y contextualizar contenidos de la asignatura desde la perspectiva intercultural.

6.3.2. Formas de Enseñar Lenguaje

Una particularidad y aspecto a tomar en cuenta es que la asignatura tenía más de cien inscritos, que variaban su asistencia a clase; el docente tenía el reto de preparar su clase para llegar a una gran cantidad de presentes, quienes también acababan de ingresar a la universidad, lo que presupone un desafío adicional al ser estudiantes que han pasado de la transición de la educación regular a la superior.

a) Te enseña de una Manera Fácil y Hace Gustar la Materia

En cuanto a las habilidades docentes para impartir la asignatura, uno de los puntos sobresalientes es la manera de enseñar. Veamos opiniones de los estudiantes:

A mí me gustó cada tema de lo que avanzamos, cualquier clase, todo el apunte que hacía, todo el libro, contenido, todo me gustó. Y, bueno, siempre las clases me animaba a ir, a ir, a ir. O sea, es como que el licenciado te daba ese motivo a ir, las ganas para estudiar siguen. Y eso es lo que más me gusta de la materia, el licenciado y la forma en que enseñaba, te enseñaba de una manera tan fácil, así que era fácil entender a la primera, no era tan complicado de entender. (Entr. SM 3.07.24)

A mí me ha gustado mucho su materia porque el docente explica todo con un entusiasmo y es muy bonito porque él mismo te hace gustar de la materia, de los temas que está explicando. Y en su sala, en su aula siempre hay que procurar sentarse adelante, porque hasta atrás a veces no se escucha y no entiendes luego. (Entr. ATP 9.07.24)

El entusiasmo, el entusiasmo, las ganas de enseñar. Se nota, es evidente cuando el licenciado quiere enseñar, quiere transmitir su idea con los alumnos. En comparación de otros, el licenciado era muy dinámico con las clases. (Entr. FDCA 9.07.24)

La manera de ser y llevar adelante las clases del docente resaltó en las entrevistas y también se hacían notorias en los registros de clase. Los estudiantes recalcan el aspecto motivacional hacia ellos, logrando que una asignatura enfocada en el estudio del lenguaje pueda ser llevada a cabo con una didáctica que la haga parecer sencilla; asimismo, el enfoque dinámico que brinda al avance de los contenidos.

b) Manera de Abordar las Culturas y Lenguas ¿Interculturalidad Mirando Afuera y Adentro?

Se ha podido observar que las culturas y lenguas son aludidas desde distintas perspectivas; por un lado, haciendo alusión a algunas con tintes extranjeros procedentes de occidente y oriente; por otro lado, tocando otras que son más locales. Asimismo, se han hecho visibles en clase, así como en actividades extracurriculares.

c) Hablando de Culturas y Lenguas Occidentales

Cabe mencionar que el docente a cargo de la asignatura también es encargado del Instituto “Confucio” que enseña chino mandarín y que está alojado en las instalaciones del Colegio CENDI dentro de los predios universitarios de la Universidad Mayor de San Simón. Desde esta perspectiva, también se incidía en clases, según opiniones de estudiantes:

Creo que dijo que trabajaba con el Instituto Confucio y nos decía de vez en cuando que había algún evento y que, si queríamos ir, entonces íbamos, ahí estaba él, nos hacía participar y eso también en lo personal me incentivó un poco a querer aprender chino. Entonces, siento que fue provechoso el que nos diga, que nos haya hecho tener actividades extra como esas. (Entr. EO 3.07.24)

Después, el docente dice: ‘Les anuncio, miércoles vamos a asistir a la conferencia del Embajador de China en Bolivia’. (Obs. AS2-LAEL. 17.06.24)

El docente propuso a través de actividades extracurriculares el acercamiento a la cultura y lengua china, lo que, en cierto modo, para muchos estudiantes representó y fue un encuentro cultural nuevo, porque en la malla curricular no se tiene especificado ese idioma.

Otro punto en el que se hacía notorio y visible la referencia a otras lenguas que el docente hacía en las clases fue el estilo de presentar las actividades y usar oraciones y frases en lenguas que forman parte de la malla curricular de la carrera, haciendo alusión al inglés y al francés: “Nos decía frases en inglés y francés y eso nomás no lo aplicaba mucho al momento de darnos los contenidos,

pero sí uno que otro chiste o así lo decía en otro idioma a veces” (Entr. EO 3.07.24).

d) Hablando de Culturas y Lenguas del Contexto

Como se mencionaba en un acápite anterior, el docente afirmaba que se tocaba el tema de los pueblos indígenas de manera transversal y cuando el ejemplo podría ayudar para contextualizar el avance de contenidos, lo cual ha sido confirmado por los estudiantes:

¡Ah, creo que sí! Había igual un evento de un bosque, pero ahí nos explicó todo lo que pasaba en ese bosque, de los incendios, de que quieren formar una carretera. Los pueblos indígenas, es cómo hacen su artesanía con unas semillitas, eso es que los vuelven collares, a veces vestimentas, depende de la decoración, y habla del TIPNIS. (Entr. SCH 3.07.24)

El docente ha llevado dentro de su asignatura el tema de los pueblos indígenas, haciendo alusión a una problemática social acaecida hace más de diez años atrás que sigue latente; pero más allá de ello, a maneras de sensibilizar a los estudiantes sobre la situación medioambiental y social y visibilizarlos desde su cultura.

Desde otra perspectiva, también tocaba el uso del castellano desde una variedad local hablada en el departamento contextualizando su uso para mostrar la manera en que se la habla cotidianamente: “A veces, cuando nos estaba enseñando decía como ‘esta frase se dice así, pero nosotros los cochabambinos lo cambiamos por el uso social’ o cosas así de Cochabamba nos iba indicando” (Entr. EO 3.07.24).

Por otro lado, desde las actividades extracurriculares, el docente promovió que los estudiantes asistieran a eventos académicos y literarios que eran tomados en cuenta como puntos adicionales a las actividades en aula; por un lado, relacionados con el castellano: “Los que han ido al encuentro de poesía me van a mandar su nombre al WhatsApp para tener un punto extra”. Pero también relacionados con el quechua:

Era en el aula magna cuando fueron a lanzar la app, su aplicación para aprender quechua. Ahí fue. También asistí a ese evento. Hay una aplicación, ¿cómo se llama? Pero es tipo ranita verde. Lanzaron esa aplicación los de la UMSS. (Entr. JA 3.07.24)

Escuchar. En sí la actividad de que pues nosotros teníamos que estar. Nos sacamos una foto del evento y subimos al Classroom. Lo notaba como actividad extra. Lo calificaba como actividad extra. (Entr. FDCA 9.07.24)

Entonces, desde la asignatura se dio oportunidad para que los nuevos estudiantes se puedan acercar a la lengua quechua y estrategias para su aprendizaje que en este caso se remitía a las TIC.

En conclusión, el docente ha hecho alusión a culturas y lenguas tanto locales como de afuera, mostrando un panorama intercultural, o como lo planteaba de manera transversal a la asignatura. La práctica áulica del docente demuestra que no es necesario que los contenidos estén relacionados cercanamente con la interculturalidad, que trayendo a colación las culturas y lenguas se puede dar cuenta de la temática, e inclusive mostrar una faceta de interculturalidad no solo con lo local, sino con lo occidental u oriental.

6.3.3. Materiales Didácticos en la Asignatura

En este acápite, nos referimos a la descripción de los materiales que utiliza el docente para llevar adelante su asignatura, asimismo, las maneras en que los estudiantes hacen el registro de sus notas en las clases presenciales.

El docente llegó e instaló un data y su computadora para proyectar una presentación. Al inicio habla sobre la tarea que les dejó el día anterior, también acerca de unos videos que les compartió a su grupo de WhatsApp acerca de temas relacionados con el avance de la materia. Muy pocos estudiantes, entre hombres y mujeres, escriben o tienen un cuaderno en frente, la mayoría recurre a su celular. (Obs. AS2-LAEL. 15.05.24)

Los estudiantes sacan fotos para hacer zoom y ver mejor los ejemplos escritos de la pizarra. El docente usa algunos colores de marcadores, él explica y hace el ejercicio en la pizarra. Para hacer énfasis en algunos ejemplos, el docente usa los objetos que están a su alcance. Da suaves golpes con la palma a una mesa para llamar la atención, mientras explica el complemento de objeto directo. Después de un corto tiempo, el docente procede a borrar el pizarrón y escribe otra cosa, otros ejemplos para explicar el análisis sintagmático de la oración. (Obs. AS2-LAEL. 16.05.24)

Casi en la parte del medio del salón una estudiante está grabando video de la explicación. (Obs. AS2-LAEL. 1.05.24)

Al ser estudiantes de primer semestre, la mayoría de los hábitos, maneras y estrategias de estudio las heredan del colegio y les dan continuidad en la universidad. Por un lado, el docente

usa componentes tecnológicos para facilitar su clase y también los que tiene disponible en el salón, además para el aspecto logístico y comunicativo se apoya en la aplicación de celular WhatsApp. Por otro lado, los estudiantes prefieren el registro de clases por medio de celulares Smartphone a través de fotografías y hasta videos, aun así, también hacen apuntes en cuadernos, lo que muestra y afirma la presencia de las tecnologías para el aprendizaje, pero ya otro punto reside en las maneras y estrategias de los estudiantes para aprovecharlas y revisarlas.

6.3.4. Limitaciones Para la Organización del Aula y Participación de Estudiantes

La asignatura se desarrolla tanto en el Auditorio de la FHyCE, un espacio grande dentro de la facultad, como también en otro curso de gran tamaño en el sector del Multiacadémico. Ambos espacios no permiten mover sillas o asientos para ciertas dinámicas o actividades, ambos salones están como predispuestos para una clase de tipo magistral. Sobre la configuración del aula se observa lo siguiente:

La mayoría de los estudiantes están sentados y se han ubicado en la parte de atrás, adelante también hay estudiantes. En todos los sectores hay espacios vacíos. La organización del aula es la tradicional (Aula multiacadémico). (Obs. AS2-LAEL. 17.06.24)

El docente está al frente de la clase, pero no arriba de la tarima. Está al mismo nivel que los estudiantes, esto también para manipular la computadora para pasar su presentación. Desde los últimos asientos del auditorio no se alcanza a ver la presentación con claridad. (Obs. AS2-LAEL. 15.05.24)

Los estudiantes se distribuyen en todo el salón, tanto en la parte de atrás como cerca al docente. Se menciona que el aula está ordenada de manera tradicional haciendo referencia a la hilera o fila de asientos frente al pizarrón. Algo que llamó la atención fue que el Auditorio tiene una parte elevada en frente, pero el docente prefirió no utilizarlo durante sus clases; aunque esto suponga que los estudiantes más alejados no puedan seguir las clases.

Por otro lado, el tema de la participación de estudiantes en las clases dependía en gran medida del lugar en el que se ubicaban.

Sí, la mayoría ha participado, la mayoría era entusiasta. Bueno, de lo que yo veía atrás, de la mitad para adelante, siempre había participación porque estaban muy bien pendientes de lo que estaba haciendo el licenciado. Después ya cada uno por su lado, si es que, por ejemplo, mencionaba que repartía sello por puntos, ahí es donde ya tenían conectados a todos, siempre había la manera de hacerla o intentar conseguir para que te selle el licenciado, siempre había ese dinamismo que metió al final del semestre y sí, fue muy buena la participación. (Entr. FDCA 9.07.24)

Sí, igual conocí amigos, compañeros que no se esforzaban del todo, a pesar de que el licenciado explicaba o siempre estaba en cada clase y bueno, siempre se salían de la clase o no asistían simplemente. Y al final, ya en el examen o cuando los sacaban al pizarrón, estaban sufriendo, no sabían qué hacer o cómo hacer y no sabían. Bueno, en esa parte no me gustó tanto, porque es un buen licenciado. Yo diría que deberíamos aprovecharlo más porque enseña de una forma tan buena. (Entr. SM 3.07.24)

Resulta ya un patrón común o regla de participación el lugar de ubicación de los estudiantes, pese a los esfuerzos que pueda hacer el docente que, como se menciona, buscó hacer la clase de manera participativa.

Una de las estrategias del docente para la participación fue hacer seguimiento y revisión de los trabajos encomendados a los estudiantes, acudiendo a dejar el sello y la firma en los cuadernos de los estudiantes: “Él nos hacía participar por sello, o sea, si traían la oración resuelta, te ganabas un sello. O por responder una pregunta correcta, un sello y también firma” (Entr. JA 3.07.24). Esta técnica forma parte de la manera de evaluación del docente, y en cierta medida, también para promover la realización de actividades y participación de los estudiantes.

A modo de conclusión del trabajo realizado en la asignatura de Lenguaje básico, el planteamiento de la materia está diseñado en base al análisis y estudio de la lengua castellana como tal (Plan Global A2-LAEL, 2024) y no necesariamente se hace alusión explícita de temáticas relacionadas a la interculturalidad y lenguas indígenas. Sin embargo, desde la práctica docente se toman iniciativas para hacer alusión a la diversidad cultural y lingüística, tanto en el aula como en la promoción de actividades extracurriculares. La diversidad cultural y lingüística se toma desde dos perspectivas, en relación a culturas locales y extranjeras. Se pudiera decir que la materia se implementa con tintes interculturales con relación a estas temáticas, y como el docente lo menciona, la interculturalidad es una transversal en su práctica pedagógica (Contreras y Contreras, 2012) y en el objeto de estudio de la asignatura.

Un aspecto a destacar con respecto a los estudiantes, reside que, a pesar de ser un grupo numeroso con 80 a 100 participantes, se destaca el esfuerzo del docente para propiciar clases motivadoras y participativas.

6.4. A modo de Cierre del Capítulo VI

La interculturalidad en las aulas en ambas asignaturas se ha presentado de distinta manera; en la materia de Antropología cultural ha sido más notoria, dada la naturaleza de su planteamiento, las temáticas y el ejercicio docente, encontrando estrategias y momentos explícitos e implícitos para abordar temas de culturas y lenguas; por otro lado, en la materia de Lenguaje básico ha tenido ciertos tintes interculturales, donde el docente ha jugado un papel fundamental en una inclusión transversal, pese a que la asignatura no necesariamente está diseñada para tocar temas relativos a diversidad cultural y lingüística.

7. Nociones y Representaciones de Interculturalidad y Diversidad de los Estudiantes y Docentes

En este capítulo se identifican las nociones y percepciones sobre la interculturalidad y diversidad desde la visión de los estudiantes y de los docentes.

En el caso de los estudiantes, nos acercamos a la interculturalidad y diversidad desde elementos como la auto identificación a partir de una lengua, de su procedencia, de las formas de vestir, el cómo se caracterizan frente a los otros. En el caso de los docentes, se reflexiona en torno a la interculturalidad desde las aulas hacia la dimensión de la universidad.

7.1. Nociones de Interculturalidad Desde los Estudiantes

Las nociones de los estudiantes sobre la interculturalidad en las aulas se manifiestan desde distintos elementos como: la autoidentificación desde el hablar una lengua indígena o simplemente el reconocimiento de la diversidad en el aula.

Walsh menciona que “la interculturalidad es inseparable de la cuestión de la identidad. El relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requieren un autoconocimiento de quién es uno” (Walsh, 2005, pág. 7). Por tanto, para comprender desde la perspectiva de los estudiantes, nos acercamos primero desde la auto identificación, tomando en cuenta su historia, costumbres, su cultura, valores, entre otros elementos y factores que utilizan para auto identificarse.

7.1.1. La Auto Identificación a Partir de una Lengua Indígena

En las tres carreras de la FHYCE, de manera general, los estudiantes, al momento de auto identificarse con una cultura, mencionan a la lengua indígena. Se encontraron resultados como: la auto identificación con una cultura por hablar la lengua indígena o, al contrario, no se identifican con ninguna cultura porque no hablan una lengua indígena, también algunos no se identifican porque nacieron en otra región o país o por la discriminación y también algunos hacen referencia a la pertenencia a una familia que habla una lengua indígena o ser procedente de una región donde se la habla.

a) Me Identifico Como Quechua Porque la Hablo

Hay muchos estudiantes que se identifican como quechua, porque lo hablan. “Yo sé hablar [quechua]. Mi lengua materna ha sido quechua. Mi mamá desde pequeña ya me ha enseñado y mis abuelitos igual. Y también la primera lengua que he aprendido es quechua. Hasta mis 6 años yo creo. Después, el castellano ha sido como complementario, pero después” (Entr. NMO 12.6.24). “Sí, hablo quechua. Yo siempre he sido muy cercana a mi abuelita. Ella participaba de talleres que realizaba con la ONG Ciudadanía, Comunidad de Estudios Sociales y Acción Pública, si no me equivoco. Y estos talleres eran en quechua” (Entr. MDP 19.6.24).

En ambos testimonios se resalta saber la lengua quechua, por ello que se identifican con esa cultura.

b) Me Identifico con esa Cultura por mis Raíces

Si bien el hablar una lengua indígena es un factor para auto identificarse, en otros casos no necesariamente es el único elemento de identidad, porque algunos aluden a su árbol genealógico.

He nacido acá en Cochabamba, en la zona de Jaihuayco. Tenía una abuelita que vivía en el norte de Potosí, y mi otra abuelita que era de Totorá. Entonces, al final las dos son quechua. Entonces, tal vez con esa cultura me podría identificar. (Entr. P 28.6.24)

De hecho, quechua, porque mis papás son quechua hablantes y también son de esa cultura. Y, la verdad, me gusta que tengan ciertas costumbres, tradiciones, porque la verdad me siento identificada igual. Porque siento que esa cultura

transmite como que amor, unidad, y es lo que me gusta, porque mi familia igual se ve así. (Entr. VRCH 2.7.24)

En los testimonios estudiantes expresan adherirse a una cultura porque sus abuelitos y/o sus papás son de esa cultura, enfatizando las raíces, como también vivencias y valores culturales familiares. Asimismo, algunos se identifican con una cultura indígena al remitirse al lugar de origen o residencia donde se habla una lengua indígena “si, quechua. Porque Cliza es un área rural donde la mayoría utiliza el quechua” (Entr. MDP 19.6.24); el lugar de nacimiento es un factor para identificarse con una cultura: “yo soy afrodescendiente, me identifico así, porque he nacido en La Paz” (Entr. MD 5.7.24).

La identificación cultural también es una determinación y posición ideológica individual, para algunos, independientemente del dominio de una lengua indígena o de haber sido socializado en ella, pasa por diversas razones, sea interés académico, convicción política, en el que deciden reconstruir su identidad de acuerdo a su contexto, historia o reivindicación.

Yo soy quechua. Bueno, porque me gusta leer mucho el indianismo y comparto la idea de que el mestizaje no existe, que es una construcción que han hecho los ciclos de poder y académicos para dividir a los pueblos originarios y para separarlos de entre sí y para tratar de unir a estas personas a su discurso hegemónico. Entonces, creo que todas las personas aquí en Bolivia deberíamos identificarnos con una cultura originaria a menos de que realmente hayas nacido, no sé, en Londres, tus papás sean de otro país, ahí sí no podrías. (Entr. DF 8.7.24)

El anterior testimonio muestra la determinación al momento de identificarse con una cultura, donde la identidad es parte de una postura propia. Y que todos de alguna manera pertenecemos a una cultura, porque nuestras raíces son de ellas.

c) No me Identifico con Ninguna Cultura Porque no Hablo Ninguna Lengua Indígena

Algunos de los estudiantes no se identifican con ninguna cultura¹³ porque no hablan ninguna lengua indígena, como se describe a continuación.

La verdad no me identifico porque no hablo. Si bien hay costumbres que se van un poquito transmitiendo, no hay una predominancia, que yo pueda decir 'ah, sí me identifico', o sea, respeto mucho, pero no podría decir 'yo que me identifico' porque para mí sería una falta de respeto decir que me identifico. (Entr. AC 4.7.24)

Mi abuelita es quechua, pero yo no soy, porque no hablo el idioma, yo me crié en Cercado, no hay mucho de esa cultura ahí. Mi mamá también es de Cercado, pero mi papá era argentino. (Entr. MV 11.7.24).

Actualmente, a decir verdad, ninguno de nosotros ya llegaría a pertenecer a ninguna cultura. O si bien va a llegar a pertenecer, no hablan sus idiomas, no tiene las costumbres. Nuestros abuelos sí pertenecen a ciertas culturas. Nuestros familiares pueden llegar a hablar ciertos idiomas, pero

13 Como se desprende de los testimonios que siguen, "cultura" se utiliza como un marcador étnico, es propio de un pueblo originario o persona indígena. Un mestizo o criollo no tiene marca étnica, por lo tanto, no tendría cultura.

nosotros, la verdad es que no. Por ejemplo, en mi caso, mi abuelo hablaba quechua, pero yo no hablo. (Entr. BO 25.6.24)

Si bien algunos estudiantes reconocen que sus familiares o en el contexto hablan una lengua indígena o se identifican como tal, ellos mencionan que no sienten pertenecer a ninguna cultura. Algunos estudiantes afirman que la predominancia de una cultura sobre otra es uno de los motivos para que algunos no se autoidentifiquen con ninguna cultura.

Otro factor para que no se autoidentifiquen con alguna cultura es porque algunos han nacido y crecido en otro país, y aunque sus abuelos o familiares pertenezcan o se autoidentifiquen con una cultura, a los jóvenes les falta el conocimiento sobre el país.

No me identifico con ninguna cultura. La verdad, yo nací en México y no tengo mucho conocimiento, tal vez por eso. Mis papás son bolivianos y ellos a sus 28 años decidieron ir a México para hacer su especialidad y yo nací ahí. Me costó demasiado en cuanto a las costumbres, en el colegio, por lo menos, fue un cambio muy fuerte porque no sabía nada de Bolivia, tenía que empezar de cero, himno nacional, cantos, todo, sí, me costó. (Entr. AZ 11.7.24)

En cuanto a otro factor de la negación, algunos estudiantes hacen alusión la discriminación como un aspecto principal, por ello algunos se mimetizan y no expresan con facilidad.

Por parte de mi familia, lamentablemente son personas que no fortalecen la cultura. Y si hablaban, eran precisamente solo por obligación, porque antes los maestros rurales tenían que estar obligados a hablar el idioma del lugar

donde estaban situados ¿no ve? ya sea quechua o aimara. Pero ellos, en realidad, si no nos han enseñado o inculcado, es precisamente porque son un poquito racistas. Ya que discriminan esta lengua, como lo dicen ellos en sus propias palabras, que este lenguaje es de indios. Si nosotros estamos viviendo en la ciudad, entonces ¿por qué tendríamos que aprender eso si aquí no es necesario? Sí vivieras en el campo, sí sería necesario. Así decían. Más que todo decían mis abuelos. Mi mamá era la que me decía: "tienes que aprender, aunque lo básico, hijito, aunque no te guste". Y cuando yo intentaba aprender este idioma (quechua), a mis nueve años aproximadamente, siempre me decían: "ese idioma es de indios, ¿por qué no aprendes inglés?". (Entr. BO 25.6.24)

El testimonio anterior es una muestra de la fuerte discriminación y de la percepción de no funcionalidad hacia las lenguas indígenas. Ideología que, en muchos casos, aún es latente en estos espacios académicos. Siguiendo esta línea, existen casos que, si bien se auto identifican con una cultura, el miedo es mayor antes que mostrar su identidad.

Tengo 18 años, vivo en Vinto, por Pairumani, Iscaypata, me considero quechua, pero tengo miedo decir que soy de esa cultura, me cuesta decir, porque así llegan críticas ¿no?. Y más o menos tengo ese miedo que me está costando un poco superar y decir que yo soy de esa cultura, hablo ese idioma y no me debería importar lo que dicen. Y me está costando un poco superar eso. Desde la escuela. Allá hay algunos que cuando hablan así a veces, se hacen la burla. (Entr. VR 27.6.24)

Entonces, desde el testimonio anterior, podemos afirmar que la desvalorización y discriminación a las culturas indígenas han generado heridas, causando que muchos nieguen sus propias raíces identitarias y lingüísticas. Asimismo, algunos estudiantes están conscientes de pertenecer a una cultura, pero el hecho de no hablar la lengua indígena hace que ellos nieguen su identidad.

Mmm ajá, (afirma) pero me da vergüenza, porque no la hablo, a lo mucho la entiendo y es como que siento un poco de vergüenza como decir, sí, soy quechua hablante, pero es que no la hablo. Sí, es como que sí, quisieras decir con orgullo, sí, soy perteneciente a la cultura quechua, pero es como que, si no la hablas, da un poquito como de vergüenza, o sea, ¿cómo perteneces a esa cultura si no lo hablas? (Entr. AEV 15.7.24)

Frente al testimonio anterior es visible el valor y la importancia de hablar una lengua indígena cuando se trata de identificarse con esa cultura.

d) Me identifico con las dos Culturas

Algunos de los estudiantes hacen alusión a la procedencia de sus papás para identificarse del lado de la mamá y del papá "Sí, más que todo quechua, pero también soy aimara" (Entr. SCH 3.0.24). También se evidenció que una persona es quechua y aimara porque sus papás la hablan y en su lugar se habla con normalidad las dos lenguas.

Mis padres son de Norte Potosí, sus lenguas maternas son el quechua y el aimara. Entonces, en ese lugar hablan ambos idiomas, en mi familia y casi todos hablamos quechua. Al

menos mi lengua materna siempre fue quechua y el aimara, siempre he entendido desde niño. Pero por circunstancias del sistema escolar, nos prohibieron. Así que yo empecé a olvidar hablar. (Entr. MM 28.6.24)

Este estudiante valora y acepta la pertenencia a dos culturas indígenas, porque es así como se identifican sus papás, aquí también se pone en relieve el olvido de las lenguas a causa del sistema educativo. En otro caso, un estudiante menciona ser quechua-árabe, recalcando que las lenguas propias de cada cultura no son requisito de identificación cultural, sino de dónde y cómo se identificaban sus progenitores.

Hace años, mi tatarabuelo Oscar Sabbat emigró acá, y se conoció con una boliviana y se casó. Nació mi mamá, que es hija única, ella conoce Arabia Saudita, Pakistán y tengo hartos familiares, entonces mi mamá constantemente habla en árabe con mis tíos allá. Mis amigos aquí de seguridad, me dicen '¿tu papá de dónde es?'. Yo les digo, 'mi papá es de Punata. Mi mamá nació aquí en Bolivia, pero se crio en Arabia Saudita'. O sea, soy un quechu-árabe, un árabe que habla quechua. Entonces, soy mixto, un poco de todo, no me hago problema, porque he llegado a entender y comprender cada cultura. (Entr. ADS 5.7.24)

La frase final alude a que es mixto y que no tienen ningún problema ser un árabe que habla quechua y el ser parte de las dos culturas es muestra de la riqueza de la diversidad identitaria que le permite tener una visión más amplia.

La identidad es un elemento de pertenencia y como rasgo diferenciador frente al otro, no es estática ni uniforme, sino que va en constante cambio y construcción desde el sentimiento y decisión de pertenencia, tal como dice Bákula "el patrimonio y

la identidad cultural no son elementos estáticos, sino entidades sujetas a permanentes cambios, están condicionadas por factores externos y por la continua retroalimentación entre ambos” (2000, pág.169). Entonces, la lengua es un elemento de auto identificación o, en algunos casos, es como una barrera para la auto identificación. Pero, algunos estudiantes tienen claro que no es el único elemento para la auto identificación, también lo es su procedencia, o hacen referencia a sus progenitores e incluso algunos también remiten al lugar donde nacieron.

7.2. Representación y Caracterización Cultural de los Otros

Los estudiantes llegan a la universidad después de haber pasado doce a trece años en el sistema regular de educación, procedentes de centros educativos privados, públicos o de convenio. En el caso de la UMSS, no solo provienen del centro de la ciudad, sino también de la periferia y de las provincias y municipios del valle Bajo, valle Alto y del trópico (Quillacollo, Tiquipaya, Colcapirhua, Vinto; Cliza, Punata, Tarata, Chapare), e incluso desde localidades más alejadas y otros departamentos del país. En este marco, los estudiantes vienen a la universidad con todo un bagaje cultural e historias de vida y familiares diferentes, y se encuentran de frente contra la ciudad y la universidad. En ese sentido, se hace visible que muchos de ellos manifiestan actitudes o utilizan marcadores para demostrar gustos e intereses, que pueden estar ligados o no a su identidad. Esta sección abordará aspectos relacionado a ello.

a) La Pregunta que Cuesta Responder ¿A qué Cultura Pertenece uno?

Entre varios de los docentes e investigadores que trabajan temas referidos a culturas y lenguas, se ha escuchado hacer mención a ejemplos relacionados a preguntas hechas a sus estudiantes con referencia a autoidentificación y a idiomas hablados.

He visto, por ejemplo, en una materia cuando ella (docente) hizo una pregunta ¿De qué cultura son? Entonces, nadie dijo de qué cultura eran ¿sí? Y entonces, de ahí yo he visto que a muchos también les cuesta, les cuesta, e incluso ella nos contó que aquí (Carrera de LAEL) les ha costado entender qué es eso de la interculturalidad. Y de ahí también he visto que ella nos ayuda a que podamos demostrar, o no tener miedo a demostrar de qué cultura somos. (Entr. VR 27.6.24)

Aún cuesta responder esta pregunta, lo que demuestra que cuesta manifestar libremente la identidad de cada estudiante en la FHYCE, esto también en complementación con la sección anterior. Se alude a esta pregunta porque a partir de la autoidentificación, se puede hacer notorios algunos aspectos referidos a la representación y caracterización de uno mismo.

b) Es Raro ver a una Cholita Aquí en la Universidad (Vestimenta Tradicional)

Por el contexto en el que se encuentra Cochabamba, de representación y raíz quechua principalmente, el imaginario inmediato lleva a pensar en la vestimenta tradicional cochabambina, con el varón vestido con un pantalón de tela de color oscuro, una camisa blanca, un chaleco y un sombrero, y la mujer con la blusa de color claro y principalmente con una pollera como marcador. Años

atrás, era inusual e incluso inexistente la asistencia de estudiantes que vistieran sus indumentarias propias que las identificaran a una cultura indígena. Al respecto, comenta un estudiante:

Tal vez sería por el detalle de la vestimenta, ¿no? A veces también piensas cómo, qué, ah, ella debe ser de tal lugar, o él de tal lugar. Pero no puedes confirmar hasta que ellos mismos lo dicen. Digamos, ahora es raro ver a una cholita aquí en la universidad. Es muy raro, porque las mismas cholitas que salen de pollera de sus pueblos ya comienzan aquí a vestir jean y cosas así. (Entr. A.C 4.7.24)

Aún no es muy común encontrar estudiantes que tengan un marcador identitario en su vestimenta: para ingresar al ámbito académico, muchos de los jóvenes dejaron de lado las vestimentas propias y pasaban a la moda occidental popular. No obstante, se encuentran personas que muestran su autoidentificación con acciones:

De hecho, sí he visto, he visto, de una cultura, ¿verdad? He visto aquí en Cochabamba, en la universidad como tal, cuando yo a veces ingresaba, había más que todas mujeres de pollera, que entonces a mí me dejaban claro de que no todos están totalmente perdiendo su identidad cultural, sino que algunos la conservan a través de la vestimenta, en este caso. Entonces, he visto así, en donde no he visto, sí, digamos, adolescentes, por así decirlo, que realmente se consideran parte de una cultura, hubiese sido lindo que lo mostraran también como parte de su vestimenta. (Entr. S.E.P 17.06.24)

La demostración de marcador identitario en vestimenta se ve principalmente en mujeres a través de la pollera, no así en alguna

prenda de los varones; si bien, no son muchas, aparecen y se las relaciona con la cultura quechua.

c) Mimetizarse por los Cambios y Ganas de ser Aceptado

Al indagar sobre el uso de marcadores identitarios en la vestimenta u otros, se indica que hay una mimetización, se indica:

Muchos se mimetizan ¿no? Entonces, es como que, no sé si algún rato he sentido o he percibido cierta vergüenza por algunos compañeros, ¿no? Que no me parece nada (mal), o sea, por ejemplo, sí conozco personas de Sacaba, de Punata, que no sé, por alguna razón tal vez sienten esa vergüenza de que son del campo (...) Creo que son personas contadas, las cuales sí se enorgullecen un poco, ¿no? De ser del campo y de tener esa riqueza cultural porque, bueno, en las materias, cuando se socializa justamente de este tipo de temas, se ve. (Entr. ML 27.6.24)

La cita presenta dos perspectivas, la primera que indica la mimetización por razones de vergüenza y mostrar que son de provincias y no de la ciudad; por otro lado, de que hay estudiantes que demuestran su pertenencia o proveniencia de otros lugares y que lo demuestran, o si no lo demuestran, se evidencia de otra forma. El testimonio da cuenta de que en clases se reconoce y tematiza la existencia de diversidad de culturas entre los estudiantes.

Sin lugar a dudas, el deseo de ser aceptado o adaptarse a una facultad, carrera y universidad es importante para los estudiantes, pero esto toma distintos matices, como se menciona:

Pero ya vienes con ciertas formas, costumbres que ya quieres ir aprendiendo, digamos, que podrías haber aprendido en el transcurso de tu carrera. Capaz, antes al llegar, tenías una manera de vestir. Pero te vas influenciando de lo que vas viendo de tus compañeros, de la gente que está en la U. Entonces, vas cambiando también esa forma de vestir, esa forma que tienes de hablar, de expresarte. Mismamente, yo no he visto igual de la manera que yo cuando ingresé a la U de ahora, digamos.

Te vas influenciando por lo que ves, con esas ganas de ser aceptado, las ganas de pertenecer también. Pero eso tampoco significa que cuando vuelvas a tu zona, a tu comunidad, pierdas eso. Porque eso siempre se va a mantener. Sino que cada uno, podríamos decir, se adapta dependiendo del contexto, de la situación en donde está. (Entr. RV 1.07.24)

Los estudiantes tienen maneras y formas de ser al ingresar a la universidad, pero el contacto con sus otros pares influye en “querer parecerse a los otros”, en algunos casos más que otros. Los cambios a los que se recurren son de distintas dimensiones de manifestarte, de mostrarte y de ver la realidad, y los estudiantes pueden notarlo al ingresar y estar casi al salir de sus carreras; todo ello para formar parte de una cultura universitaria, una especie de homogeneización. Un punto interesante reside en que los cambios se producen como estrategias personales de adaptación a quienes uno se encuentra o quiere estar, sin que implique que sean cambios irremediables, al contrario, hay la posibilidad de reestablecer la identidad en el contexto de la comunidad o zona de origen.

Más allá de los cambios personales para ser aceptado, también se hace alusión a otro tipo de cambio de actitud en función a la carrera y al carácter formal que implica estar dentro

de una universidad o estar apegados a un discurso y línea con lo académico: “Y eso significa que la mayor influencia es la universidad, sus compañeros, los docentes. Obviamente tienes que adaptarte al contexto, en especial en lingüística, donde lo que esperan de nosotros es que seamos propios en nuestro discurso. En la forma en la que nos comportamos, ser académicos todo el tiempo” (Entr. RV 1.07.24).

El cambio que se menciona parece que va dirigido a moldear un tipo de estudiante universitario, donde varios de los bagajes que se traen desde los lugares de los que uno procede pueden no ser válidos, pero puede suceder cuando se buscan otras maneras de ser y comportarse. Al respecto se menciona lo siguiente:

Y eso es lo que noto. Sí, somos bastante homogéneos y creo que sí tiene que ver con la adaptabilidad. Porque, al final, tienes que hacer lo que te va a convenir, ¿no?

Ser tan diferente tal vez no te ha traído buenas consecuencias. Y te es más fácil si te ves como los demás, te tratan mejor o te aceptan como alguien de su grupo. Te sientes más cómodo, incluso los docentes te ven de manera positiva. Creo que influye en eso, entonces ellos deciden ya ser como los demás. (Entr. RV 1.07.24)

El testimonio indica la tendencia a querer ser homogéneos dentro de la carrera, relacionado con el modelo de estudiante universitario, ya que esto puede derivar en una manera más sencilla de ser aceptado tanto por los compañeros como también por los docentes.

En conclusión, las maneras de representarse identitariamente en las carreras, en la Facultad y en la misma universidad, aún son muy pocas, porque todavía sigue presentándose una mimetización

y cambios para llegar a corresponder al imaginario de “estudiante universitario”; sin embargo, ya se hacen presentes otras maneras de expresarse y mostrarse por parte de las estudiantes.

7.3. Nociones de Interculturalidad Entre los Docentes

Las concepciones que tienen los docentes sobre la interculturalidad en la educación superior son diversas e incluso contradictorias. En estas apreciaciones, prevalecen cuatro tendencias con características bien definidas. Además, la profundidad y amplitud de su comprensión y alcance que tienen cada uno de ellos vienen condicionadas por la historia personal, la formación, la experiencia y el acercamiento o familiaridad con la temática.

De los seis docentes entrevistados, tres cuentan con formación especializada en interculturalidad, dos regentan materias relacionadas con las misma y el resto no tiene ninguna familiaridad.

a) La Interculturalidad Como Proceso de Transformación

El punto central de esta noción es el cambio que debe promover la interculturalidad en los sujetos y las comunidades. Apuesta por la transformación de sus condiciones materiales, sociales y culturales.

Creo que mi historia es parte de esa historia reunida en el PROEIB Andes. Entonces, son historias de vidas no construidas, son historias de vida desde mi mamá, liberación de los pueblos, lucha, mi mamá dirigente, mi papá dirigente, minero muerto, en pobreza.

De niño siempre soñaba con comer pan. El pan era lo máximo que podías encontrar. Siempre soñaba. Pero esas necesidades me han construido a que, si no tengo, me las aguento nomás. Pero hay que luchar para conseguir eso.

Por eso, no estoy de acuerdo con la interculturalidad, de que yo respeto al pobre que viva en escasez y al rico que viva cómodamente. Eso no es interculturalidad. Para mí, interculturalidad es distribuir el poder y la economía en las mismas condiciones. ¿Por qué puede haber un colegio privado para algunos y un colegio fiscal de última con un docente que no está ni bien peinado?

Y desde que yo he llegado (a la universidad), la interculturalidad no es poner la palabra interculturalidad. No es la palabra, es la actitud. Y en esa actitud he aprendido. La interculturalidad es práctica, es acción. Y esa acción es para que el otro mejore. En realidad, la interculturalidad es lucha de clases, ¿no? No es una relación armónica. No debe ser así. (Entr. D1-CCEE. 08.08.2024)

Esta manera de comprender la interculturalidad, como afirma Walsh, (2009), va más allá de las conceptualizaciones clásicas, que lo han restringido a una acción dirigida a la promoción de actitudes de tolerancia y respeto entre diferentes; o al reconocimiento y valoración de la diversidad. Desde esta perspectiva, las acciones de interculturalidad encontrarían sentido en la medida que logren cambiar, transformar y subvertir las condiciones de desigualdad.

Otro de los aspectos llamativos de esta concepción tiene que ver con su componente práctico. La interculturalidad, además de ser un principio de vida, una actitud, es una acción orientada a mejorar la vida de los otros. Esta acción, desde el ámbito educativo,

se traduciría en ofrecer una formación diferente, de calidad y pertinente a la realidad de los estudiantes.

Sumado a lo anterior, sobresalen las experiencias de discriminación vividas por el docente y que, a la vez, actúan como marco de referencia desde el cual interpreta la educación y la interculturalidad: “Yo he vivido serios hechos de discriminación racial en la universidad. Pero tienes que demostrarle que los indios también podemos. Por eso, en mi práctica de aula, yo comparto varios hechos con los estudiantes. Por ejemplo, la pobreza, mi condición de indígena, lo que he sufrido para llegar donde estoy...” (Entr. D1-CCEE. 08.08.2024)

Finalmente, es llamativo que en esta definición de interculturalidad no se haga referencia de manera explícita a términos como “diálogo de saberes”, “uso de lenguas indígenas”, “diferencias culturales”, “tolerancia”, “respeto”, etc., que, por lo general, están presentes en las conceptualizaciones existente sobre interculturalidad. Esta omisión no significa que en la práctica pedagógica dicho componente esté ausente (eso lo constatamos en el capítulo anterior). En su lugar, asoman con fuerza y de manera reiterativa palabras como: “cambio”, “actitud” y “acción”.

Este énfasis en la capacidad interpeladora de la interculturalidad, como la que propone López (2021) y Walsh (2009), no es casual, responde a la historia y posicionamiento político del docente, como mencionamos al inicio; e invita a superar la concepción folclorista que prevalece en la universidad por una de carácter transformadora y crítica.

b) La Interculturalidad Conceptual, Cognitiva u Ontológica

Esta concepción plantea la necesidad de cuestionar la matriz cultural de los conocimientos que se enseñan en la universidad.

Apuesta por la reivindicación de aquellas epistemologías que históricamente fueron invisibilizadas y negadas por la ciencia occidental.

Lo intercultural están practicando en los *apthapis* que hacen. Todo es *apthapis* para ellos (docentes y autoridades). Pero no se ha llegado a una interculturalidad conceptual, cognitiva u ontológica. La matriz del conocimiento sigue siendo el conocimiento dominante. Entonces, eso es fácil de darse cuenta. Tú vas a la materia de cualquier docente de San Simón, agarras su plan global y miras la bibliografía. ¿Qué bibliografía está ahí?, ¿qué autores nacionales hay? Muy pocos. Quizás yo soy el único y la única materia que utiliza bibliografía propia, nacional, local, contextualizada.

Por ejemplo, el docente de psicología social sigue enseñando psicología europea o anglosajona, los modelos anglosajones, el modelo alemán. Tantas maravillas se pueden hacer en esa materia... Pero no, están trabajando psicología social europea. Entonces, no se hizo una interculturalidad que vaya a trabajar el componente conceptual, lo relacional sí, por eso vas a ver *apthapis* cada día, vas a ver chicos de todos lados. (Entr. D1-PSI. 4.7.24)

Según esta perspectiva, los avances respecto a la interculturalización de la universidad se han hecho evidente en el aspecto relacional o de convivencia (Walsh, 2009). La diversidad de la población estudiantil, en términos culturales, sociales, lingüística y económicos, es una muestra de ello; junto con la celebración de prácticas culturales como los *apthapis*, el *mast'aku* (ofrenda para difuntos), el festival de coplas de carnaval o de Todos Santos que anualmente se organizan en la FHYCE. Sin embargo, estas acciones no han trastocado la supremacía del conocimiento científico en

la formación universitaria, ni mucho menos sus modalidades de reproducción, validación y difusión. El paradigma de la ciencia occidental continúa vigente, inalterable y como único referente para comprender y explicar la realidad multicultural y plurilingüe del país.

Por otro lado, los mismos docentes reconocen avances a nivel discursivo sobre el proceso de interculturalización, principalmente en la etapa de construcción del nuevo Modelo Académico Facultativo (2015), donde se logró incorporar como eje y principio del tipo de formación profesional que deberían ofrecer las distintas carreras de la Facultad de Humanidades. En este documento, resaltan términos como diálogo de saberes o pluralismo epistemológico para hacer referencia al alcance y al tipo de interculturalidad que se pretendía impulsar. No obstante, estas reflexiones y propuestas no consiguieron repercutir en la forma de pensar de los docentes y mucho menos en su práctica pedagógica.

Un día dijeron: 'vamos a hacer unas jornadas preparatorias para el congreso'. Y ahí les dije: 'nuestro modelo académico tiene que ser multicultural'.

¿Por qué? Otra vez con su... O sea, igual como los profesores, cuando llaman al conocimiento no como intercultural, sino como cosa de indios, igualito dicen 'cosa de PROEIB están metiendo', yo les dije: 'salgan afuera, van a ver un contexto multicultural'. Entonces, son de distintos acervos culturales, acervos cognitivos, de lógicas, de razonamientos. Nuestro modelo académico tiene que ser, pues, intercultural.

Entonces, en lo tecnológico, en lo conceptual, en lo biológico, es partir por una educación con estas características. Ese es el modelo académico. Pero solo ese día nomás se ha

hecho, todos se han entusiasmado, han dicho qué bien, han aplaudido, pero después se quedó ahí. (Entr. D1-PSI. 04.7.24)

Desde esta perspectiva, la construcción de una universidad que promueva el reconocimiento y valoración de otras formas de producción de conocimiento que no encajan en los patrones de la ciencia europea todavía es un proyecto y que falta mucho para que se concrete en la práctica.

En consecuencia, los avances en la interculturalización de la universidad, particularmente de la FHYCE, se ha dado más a nivel normativo y discursivo. Una muestra de ello es el Modelo Educativo, donde la interculturalidad constituye la base y el principio de los procesos formativos que se busca implementar. Además, la construcción de este documento responde a la necesidad de adecuar la universidad a los cambios sociopolíticos y educativos que se sucedieron a partir de la promulgación de la nueva Constitución política del Estado y la Ley de Educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

c) La Interculturalidad Como Relación Armónica

Desde esta visión, la interculturalidad es entendida como diálogo, respeto e intercambio mutuo de conocimiento, lenguas, costumbres y tradiciones.

La interculturalidad para mí es un proceso de compartir culturas, conocimientos, lengua, costumbres, tradiciones entre distintos grupos, ¿no? Donde no podemos imponer, pero sí debemos buscar un equilibrio...Entonces, la interculturalidad dentro de la universidad es también, creo, aplicado a la enseñanza, flexibilizarte como docente, ser

versátil y no buscar solamente ejemplos propios, digamos, de un autor X, sino nacionales, contextualizados a una enseñanza.

Y para eso hay que conocer mucho, leer tal vez de distintas culturas lo que hay. Yo veo, siempre les hago hacer una lista, pongan su nombre, sus teléfonos... Entonces, trato de que algunos ejemplos sean con su conocimiento. Porque eso hacen las competencias. ¿Por qué la competencia, el modelo por competencia es versátil, flexible? Porque no va a imponer. Tú puedes dar el contenido que quieras al módulo y enseñas a tus estudiantes con lo que conocen de su ambiente. Entonces, no te obliga a seguir un modelo X, sino que tú puedas alimentar con los contenidos que tienes de tu lugar, de tu conocimiento, de tu cultura. (Entr. D2-PSI. 10.7.24)

La primera cita se apega a lo que Walsh (2009) denomina como interculturalidad relacional y es la que predomina en los ambientes universitarios, es la más visible y la que mayor impulso ha recibido, no solo desde los estudiantes y docentes, sino también desde lo institucional. Asimismo, algunos conciben que la interculturalidad es la realización de ferias y eventos o las señaléticas en lengua quechua inscritas en varios espacios de la Facultad.

En la segunda cita, desde lo pedagógico, la interculturalidad estaría asociada con el ejercicio de contextualizar los conocimientos que se pretenden enseñar a los estudiantes. Es decir, traducir el lenguaje técnico de los conocimientos disciplinares a un lenguaje sencillo y comprensivo para los estudiantes, con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los mismos. Se confirma que el docente tiene la potestad y libertad de orientar su asignatura al enfoque que quisiera, sin necesariamente apegarse a un modelo exigido.

d) La Interculturalidad Como Contenido Curricular

La interculturalidad como contenido curricular supone que la misma debe enseñarse en una asignatura específica, de acuerdo con los objetivos y los tiempos establecidos para su desarrollo. Por tanto, no tendría sentido abordarla en otras áreas que no guardan relación directa con temáticas culturales, como es el caso de la materia que regenta el docente entrevistado.

El tema de la interculturalidad.... Hay que ver, ¿sabes dónde? En la materia de interculturalidad. Ahí hay que ver cómo lo enfocan. Ahí hay que ver cómo lo transmiten, cómo lo llevan adelante esa materia. ¿Cuál es el principio, el fundamento de analizar las diferencias culturales?

Es que, la verdad, todos estamos incluidos. ¿Quién te excluye? Creo que cada uno se excluye solito, ¿no? En la universidad, por ejemplo, no sacan un aviso que diga: Aquí se escriben los quechuas, aquí los aimaras, aquí los hombres, aquí las mujeres. Para todos es por igual. Entonces entran al aula todos mezclados, colores, razas, lenguas, todo. La única diferencia es que todos tienen que hablar el castellano porque lamentablemente ahí sí, de una manera indirecta, hay una cierta, discriminación.

Nadie va a hacer una materia en castellano para ti solita. Quien tiene que acomodarse eres tú, no el sistema. En cambio, aquí el sistema te hace esa diferencia, esa puntualización. Dicen que aquí las clases son en castellano y punto. Ahí no tiene sentido luchar y pelear por el tema intercultural, bilingüe y todas esas cosas. (Entr. D2-CCEE. 26.06.2024)

El término inclusión es un elemento que aporta a la comprensión de la interculturalidad como contenido y no como acción o fundamento de los procesos formativos. De entrada, para este docente, la universidad es inclusiva, no hace distinción alguna con relación a los estudiantes, y todos tienen el derecho de cursar una carrera universitaria sin importar su adscripción étnica, lingüística, de género.

Así mismo, se afirma que la universidad no excluye, no margina o segrega. Los contenidos de enseñanza, los mecanismos de evaluación y la exigencia en el aprendizaje son iguales para todos. Los que se excluyen, de acuerdo a esta opinión, son los mismos estudiantes. Por tanto, no hay ninguna diferencia, “por más que vayas vestida de cholita”, la enseñanza será la misma.

La gente que usaba pollerita, entonces es la que viene así, ya no lo usa. Entonces, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿cómo puedes distinguir cuál es esa diferencia intercultural? Para mí todos son iguales. No hay ninguna diferencia. Por más que vayas vestida de cholita, de pollera, todo, pero en la interacción del aprendizaje, no hay diferencia. Ahí solo pones en práctica tu conocimiento. (Entr. D2-CCE. 26.6.24)

Esta opinión no sólo naturaliza e invisibiliza las condiciones y los mecanismos de desigualdad que se reproducen al interior de la universidad, sino que también niega la necesidad de construir una universidad plural donde valorizar e incluir diferentes formas de comprender la realidad, de producir conocimientos y de hacer educación.

Aparte de una postura discriminatoria al utilizar el diminutivo (“pollerita”), se percibe una visión culturalista en este testimonio. Se resaltan categorías relacionadas con la cultura, la lengua, la

forma de vestir y la procedencia étnica de los sujetos que serían los marcadores de identidad, y en el momento en el que estos no son visibles en aula, todos resultan ser iguales.

Estas cuatro concepciones evidencian múltiples interpretaciones sobre la interculturalidad. Por esta razón, no es casual que la particularidad de las prácticas pedagógicas analizadas guarde una relación directa con lo que piensan los docentes sobre estos temas. Es decir, para algunos la interculturalidad es una cuestión de respeto y valoración de la diversidad, para otros significa un cambio de actitud y de transformación de la vida de las personas.

7.4. A Modo de Cierre del Capítulo

En este apartado, se abordaron dos perspectivas relacionadas al estudio. Por un lado, las percepciones de autoidentificación y representación de los estudiantes en la FHYCE, donde se mostró que la autoidentificación con una cultura indígena está ligada principalmente al uso de una lengua indígena, historia familiar o procedencia. Además, las maneras de expresarse y representarse identitariamente de los estudiantes aún son muy limitadas, porque todavía hay una mimetización de su cultura y cambian para corresponder al imaginario de “estudiante universitario”; sin embargo, hay resistencias y se encuentran maneras de expresarse y mostrarse por parte de las estudiantes.

Por otro lado, desde las percepciones docentes sobre interculturalidad, los entrevistados evidencian múltiples comprensiones sobre la interculturalidad y su aplicación a la educación superior. A la vez, estas concepciones se constituyen en referentes que orientan sus prácticas pedagógicas en el aula.

8. Conclusiones y Recomendaciones

8.1 Conclusiones y Reflexiones Finales

Las conclusiones se presentan a partir de los datos emergentes obtenidos de acuerdo a los objetivos trazados para la investigación, los cuales son: Tratamiento de la interculturalidad desde el marco institucional de la Facultad y carreras; Prácticas pedagógicas productoras o no de la interculturalidad en las aulas; Nociones sobre interculturalidad y diversidad desde la mirada de los docentes y estudiantes.

Tratamiento de la Interculturalidad Desde el Marco Institucional de la FHYCE y Carreras Escogidas

Actualmente existe un marco normativo favorable para el desarrollo de la interculturalidad en la formación universitaria en la FHYCE. Una muestra de ello es el Modelo Académico Facultativo vigente desde el 2015, que ha adoptado la interculturalidad como principio y eje rector de los procesos formativos, investigativos y de interacción social.

En cuanto a las mallas curriculares de las 3 carreras, se pueden evidenciar diferentes perspectivas en su planteamiento con respecto a la interculturalidad. Por un lado, el plan de estudios de CCEE es intercultural, en tanto la interculturalidad y el pluralismo epistemológico es un principio formativo que atraviesa todos los componentes curriculares de su propuesta formativa.

Por otro lado, las carreras PSI y LAEL dan cuenta de un cierto acercamiento a la interculturalidad en sus mallas curriculares. En la primera, se evidencia algunos aspectos de interculturalidad principalmente en unidades temáticas de ciertas asignaturas. En la segunda, el currículo está focalizado en las lenguas extranjeras, con menor apertura al quechua como lengua indígena. La propuesta de un nuevo currículo, actualmente en fase de socialización, plantea brindar mayor importancia a la interculturalidad y las lenguas indígenas.

El marco normativo favorable para la interculturalidad no parece generar ruido en la práctica en la magnitud que se plantea desde el modelo académico facultativo, porque su implementación se restringe a acciones puntuales en las aulas, quedando sujeta a la apreciación o disposición de cada docente.

Prácticas Pedagógicas Productoras o no de la Interculturalidad en las Aulas

Las prácticas áulicas interculturales se ven reflejadas desde el replanteamiento de las relaciones pedagógicas, la organización áulica, las formas de enseñanza y aprendizaje, las evaluaciones, inclusión de otros actores y apertura a otras realidades educativas.

En el caso de las relaciones pedagógicas, se promueve un mayor acercamiento a las relaciones horizontales entre docentes y estudiantes con una participación activa, por encima de las diferencias culturales, lingüísticas y sociales. Sin embargo, aunque en menor medida, persisten las relaciones verticales y tradicionales.

Respecto a la organización áulica, se identificaron dos tendencias: en la primera, prevalece más una tendencia bancaria o tradicional y en la segunda una circular. En las siete aulas observadas, cinco responden a una organización por filas, las mismas que están condicionadas ya sea por los ambientes donde se desarrollan las clases o por la cantidad de estudiantes. Mientras que las otras dos aulas muestran una organización circular. Si bien este aspecto no es un factor determinante para el desarrollo de prácticas interculturales, se ha constatado que este uso del espacio promueve un ambiente más horizontal y brinda condiciones para favorecer el desarrollo de una educación que alienta la pluralidad de voces en el aula, la participación activa y un clima motivador.

La (re)producción o no de la interculturalidad en relación con las estrategias metodológicas que aplican los docentes responde a tres corrientes marcadas: a) estrategias interculturales, b) estrategias con matices interculturales y c) estrategias tradicionales.

La primera se caracteriza por implementar elementos de la interculturalidad, desde la búsqueda del relacionamiento horizontal, valorar los conocimientos que traen consigo los estudiantes, mayor apertura a otros conocimientos y saberes propios de donde provienen los estudiantes y no únicamente

occidentales, discusión y diálogo permanente donde el aprendizaje y la enseñanza se pueden desarrollar en distintos formatos y con diversas metodologías. Además, los esfuerzos de relacionamiento, involucramiento e interacción en lugares fuera del aula, donde los docentes promovieron visitas a contextos socioculturales diversos en los cuales los estudiantes tuvieron la oportunidad de relacionar teoría y práctica, conocer la realidad, problemas, necesidades, conflictuarse y reencontrarse con su cultura e identidad.

Esta práctica se enmarca en la perspectiva de la interculturalidad crítica transformativa (López, Guarayo y Condori, 2021), apelando al potencial de los sujetos para promover cambios desde el lugar y las condiciones en los que actúan; es decir, desde el ejercicio pedagógico y compromiso de los docentes, se encuentran respuestas favorables en los estudiantes en las aulas. Lo que demuestra que estas formas de prácticas interculturales son posibles en la Educación superior, puesto que representan esfuerzos valiosos para ser visibilizados y compartidos.

La segunda corriente comprende estrategias con matices interculturales; se caracteriza por aplicar algunos elementos de interculturalidad en aula, como hacer alusión a los saberes, conocimientos, lenguas en sus asignaturas -pese a no ser el foco de las mismas, la forma de relacionamiento tendiente a la horizontalidad, reconocimiento y valoración del bagaje cultural de los estudiantes. Por lo mencionado, esta práctica se apega a una interculturalidad relacional (Walsh, 2009), lo cual implica la visibilización y sensibilización de la diversidad cultural y lingüística y es tratada transversalmente por el docente.

La tercera corriente, estrategias tradicionales, se caracteriza por llevar a cabo una clase que se centra en el docente, con poca promoción de la participación de los estudiantes y sin ninguna

intención de abordar aspectos de interculturalidad en las aulas.

Estas formas de abordar o no la interculturalidad en las prácticas áulicas evidencian también el grado de relación o no entre el modelo educativo facultativo y lo que sucede en el trabajo cotidiano de los docentes en sus asignaturas. Desde el modelo facultativo, se apuesta a un ideal de interculturalidad, donde se planteó esta noción como eje orientador de los procesos formativos, investigativos e interacción social; sin embargo, no parece encontrar eco en la dimensión propuesta, sino en casos particulares como las identificadas en las materias analizadas.

Con respecto al ejercicio docente, se evidencian distintas maneras de comprender y practicar la interculturalidad en las aulas, donde la formación académica en temáticas interculturales es propicia para implementar clases con perspectiva intercultural, aunque la misma no es una regla.

Sumado a la variable de formación, otros factores que inciden en prácticas interculturales tienen que ver con la experiencia profesional y laboral en contextos diversos, la sensibilidad, la procedencia y la historia de vida de los docentes.

En síntesis, la implementación de la interculturalidad en las prácticas pedagógicas responde más al interés, la visión, la experiencia personal y profesional y la formación del docente que al cumplimiento de directrices o pautas curriculares. No obstante, la formación específica en interculturalidad, el discurso y la experiencia no resultan suficientes para su puesta en práctica, en mayor medida incide el espíritu decisivo, la convicción y la sensibilización hacia la diversidad cultural y lingüística por parte de los docentes, quién sabe derivado del entendimiento de “libertad de cátedra” de los docentes en la educación superior.

Nociones Sobre Interculturalidad y Diversidad Desde la Mirada de los Docentes y Estudiantes

Las concepciones sobre interculturalidad de los docentes son diversas. Algunos hacen referencia al tema en cuestión como un cambio de actitudes y prácticas en los actores educativos; otros como un asunto de convivencia y relacionamiento entre personas e inclusión de actividades culturales; otra de las concepciones enfatiza en la apertura a otros saberes y conocimientos que no sean occidentales. Finalmente, otra noción reside en el distanciamiento de la interculturalidad en las prácticas áulicas y que su abordaje esté restringido a una asignatura específica.

Las nociones de los estudiantes sobre la diversidad cultural y lingüística se acercan a sus concepciones de interculturalidad a partir de la autoidentificación étnica, uso de la lengua indígena, procedencia e historia familiar.

En el caso de CCEE, la mayoría de los estudiantes entrevistados, principalmente de los semestres superiores, se reconocen como parte de una cultura indígena; a diferencia de las carreras de PSI y LAEL, donde la autoidentificación es menor. Esta situación se hace más evidente en los primeros semestres, donde se percibe la mimetización de la identidad étnica de los estudiantes; al parecer, no habría necesidad de expresarlo, a menos que haya oportunidad para hacerlo dentro y fuera del aula.

Finalmente, en el siguiente acápite se presentan las siguientes recomendaciones en base al estudio realizado.

8.2. Recomendaciones Para la Implementación de la Interculturalidad en la FHYCE

Recomendaciones para las autoridades facultativas y de las carreras dentro del estudio

- Resulta necesario y saludable revisar la implementación de la interculturalidad planteada en el modelo educativo de la FHYCE y reflexionar cómo se ha materializado esta propuesta institucional con respecto a la temática en cuestión, además de sus avances, logros y dificultades.
- Actualizar currículos de las carreras. A nivel de las carreras escogidas por el estudio, se ha constatado que dos de los tres currículos revisados tienen más de 20 años de vigencia (PSI y LAEL) y resulta necesario actualizarlos debido a los cambios socioculturales y sociopolíticos suscitados en el país. Más allá de ello, sería una oportunidad para pensar sus rediseños desde la interculturalidad.
- Incluir la interculturalidad como tema de investigación en la agenda de la FHYCE desde el Instituto de Investigación de la Facultad para fortalecer los esfuerzos identificados en las asignaturas analizadas, profundizar aspectos no abordados en este estudio relacionados con la diversidad cultural y lingüística en otros espacios en educación superior.
- Operativizar el modelo educativo de la FHYCE existente y vigente en proyectos educativos y de interacción social de las carreras dirigidos a implementar la interculturalidad.
- Incentivar la interculturalización de las asignaturas en un concurso de innovación educativa intercultural.

- Realizar campañas de sensibilización sobre la diversidad cultural y lingüística con énfasis en el empoderamiento étnico e identitario de los estudiantes.
- Asumir la interculturalidad como una acción cotidiana en los distintos espacios de la FHYCE y, en general, de la universidad.
- Generar espacios y oportunidades de prácticas educativas interculturales vinculadas a acciones de interacción social universitaria.
- Generar espacios permanentes de reflexión, análisis, debate y de construcción de propuestas sobre interculturalidad en educación superior a través de seminarios, talleres y cursos, entre otros.

Recomendaciones para docentes

- Pensar la interculturalidad más allá de la normativa y la folclorización para su implementación. Es decir, que se pueda trascender a prácticas que introduzcan y profundicen la pluralidad de saberes, relaciones más horizontales entre docentes y estudiantes, prácticas pedagógicas que no se constriñan de las cuatro paredes con objetivos formativos, valoración de los bagajes e historias de vida de los estudiantes. De esta manera, fomentar la valoración a la diversidad cultural y lingüística en los procesos formativos.
- Intercambiar experiencias y esfuerzos de interculturalización de las prácticas áulicas con miras a su fortalecimiento y la recuperación de aprendizajes a

nivel local y regional con redes de educación superior intercultural.

- Plantear ofertas formativas para la cualificación docente en aspectos teóricos, metodológicos y didácticos con miras a la implementación de la interculturalidad en las aulas.

Bibliografía

- Arancibia, G. M. (2019). Paradojas del "Nuevo" Diseño Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación. En compiladores: Pérez & Machaca, *Formación y ejercicio profesional del licenciado en Ciencias de la Educación* (págs. 37-52). Cochabamba: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Arratia, V. (2017). Rediseño curricular de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS. Disensos ideológicos y políticos. En *Revista Identidades. Aportaciones para la educación boliviana. Carrera de Ciencias de la Educación - UMSS*. Año 2, N° 2. 7 al 22.
- Bákula, C. (2000). Reflexiones en torno al patrimonio cultural. *Turismo y patrimonio*, n° 1.160-174.
- Barraza, M. A. (2022). Hoy en día toda la psicología social que conocemos se tiene que hacer de nuevo. En E. Muñoz Cardozo, & L. I. Saavedra Berberty, *Aportes para la innovación académica de la carrera de Psicología de la UMSS en el siglo XXI* (págs. 207-2017). Cochabamba: Instituto de Investigaciones de la FHYCE.
- Carrera de Ciencias de la Educación. (2013). Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación. Documento modificado al 06 de junio de 2013. Cochabamba (Mimeo).

- Castro Q., E., & Venegas V., E. (2023). *Importancia de la Educación Intercultural en los establecimientos educativos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Contreras , M., & Contreras, A. (2012). Prácticas pedagógicas: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística. Revista Digital de Historias de la Educación*, 197-2020. En línea: https://www.academia.edu/107945857/Pr%C3%A1ctica_pedag%C3%B3gica_Postulados_te%C3%B3ricos_y_fundamentos_ontol%C3%B3gicos_y_epistemol%C3%B3gicos?auto=download
- Cruz, C. C., & Vargas, M. P. (2025). Caminar preguntando: una problematización sobre la educación intercultural. En C. Cruz, Á. Diana, V. Luna, & G. Sebastián, *Educación Intercultural Desde Abya Yala: Discursos contrahegemónicos y experiencias pedagógicas alternativas* (págs. 23-58). Quito: Abya-Yala.
- Dietz, G. (2023). Interculturalidad Crítica en la Nueva Escuela mexicana. Ponencia presentada en el seminario "Diálogos para la formación docente", organizada por la Secretaría de Educación de Veracruz y la Escuela Normal Superior Veracruzana.
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2015). Modelo Educativo Facultativo. Cochabamba: FHCyE.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI. En línea: www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf
- FUNPROEIB Andes (2022). Proyecto quinquenal de investigación: La interculturalidad en Sur América: una perspectiva comparada en tiempos de crisis. Mimeo.
- García, R. E. (2025). Educación y sujetos de la interculturalidad. En C. Cruz, Á. Diana, L. Verónica, & Granda, *Educación Intercultural desde Abya Yala: Discursos contrahegemónicos y experiencias pedagógicas alternativas* (págs. 88-116). Quito: Abya-Yala.
- Londoño, O. N., Betancur, G. & Saldarriaga, M. (2021). Reflexión sobre las dinámicas de poder en el aula: la relación maestro-estudiante. Un estudio de caso. *Revista Aletheia* Vº 13, Nº1, 15-46.

- López, L. E. (2021). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y diagonal. En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. Perspectivas latinoamericanas. (págs. 129-220). La Paz: Plural.
- López, L.E. (2000). La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia. Informe Final. En línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000202784>
- López, L. E. & Prada, F. (2021). Educación superior y descentramiento epistemológico. En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. Perspectivas latinoamericanas. (págs. 427-454). La Paz: Plural.
- López, E.; Guarayo, A.; Condori, I. (2021). *Interculturalidad, ciudadanía y multilingüismo*. Funproeib Andes
- López, S. J. (2012). Universidad e interculturalidad. En F. Tubino, & M. Katherine, *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. (págs. 13-28). Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Machaca, B. G. (2010). *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia*. La Paz: Plural.
- Machaca, B. G., & Arratia, J. M. (2024). Percepciones y desafíos de la educación intercultural en la facultad de Humanidades de la UMSS. En G. Machaca, *Estado de situación de la Universidad Mayor de San Simón frente a sus desafíos académicos e institucionales* (págs. 62-109). Cochabamba: Tinta Plana Edición.
- Mato, D. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. En D. Mato, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (págs. 21-82). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Marzano, R. (1998). *Dimensiones del aprendizaje*. Jalisco: ITESO.
- Muñoz, C. E., & Saavedra, B. L. (2022). *Aportes para la innovación académica de la carrera de Psicología de la UMSS en el siglo XXI*. Cochabamba: Instituto de investigaciones de la FHYCE.

- Noguera, C., Marín, D. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. En *Educar em Revista*, núm. 66. Paraná: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. En línea: <https://www.scielo.br/j/er/a/NpqhNNgPwZRNm6JBLPdtvms/?lang=es#>
- Ortega, M. (2015). La práctica profesional de quien se gradúa en Ciencias de la Educación. Investigación realizada en el marco del programa de Doctorado Procesos de cambio en la sociedad actual: Sociedad, cultura y educación de la Universidad de Salamanca.
- Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L. y Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 17, núm. 1. 70-94. Caldas: Universidad de Caldas. En línea: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134175018005>
- Pinaya, V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo*. La Paz: Plural.
- Prieto, B. T. (2022). Reflexiones sobre una innovación académica en la carrera de psicología, de la Universidad Mayor de San Simón. En E. Muñoz Cardozo, & L. I. Saavedra Berbetty, *Aportes para la innovación Académica de la carrera de Psicología de la UMS en el siglo XXI* (págs. 100-112). Cochabamba: Instituto de Investigaciones de la FHYCE
- Robert J., M. (1998). *Dimensiones del aprendizaje*. Guadalajara: Editorial Conexión Gráfica,S. A.
- Salinas, V. J. (2013). Igualdad de oportunidades en la Universidad Mayor de San Simón?: una mirada desde el género. *RIIEP*, Vol. 6. N°2, 115-134.
- Sanhueza, H. S., Cardona, M. M., Herrera, F. V., & Berlanga, A. M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia*, 256-264.
- Sichra, I. (2001). Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior. En María Heise (comp.) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (págs.193-202). Lima: Programa FORTE-PE.

- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético político. Recuperado el 5 de agosto de 2015 de Encuentro continental de educadores agustino: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Tünnermann, B. C. (2011). El constructivismo y aprendizaje de los estudiantes. *Universidades* (48), 21-32.
- Viveros, M. B., Benjumea, B. C., & Plaza, V. E. (2022). *Implementación de estrategias pedagógicas que permitan mejorar la convivencia, la cultura de inclusión en el aula multicultural*. Bogotá, D.C.: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Insurgir, re-existir y revivir. Recuperado de: http://www.uchile.cl/.../interculturalidadcritica-y-educacion-intercultural_110.

Anexos

Anexo 1: Guías de Entrevistas

Entrevista Para Estudiantes

I. Sobre lo que piensan de la identidad cultural y lingüística

1. ¿Cuántos años tienes?, ¿Dónde naciste?, ¿te consideras parte de una cultura? Y si es así, ¿de cuál?
2. ¿Sabes hablar alguna lengua originaria? ¿Cuál?
3. ¿De dónde es tu familia?, ¿a qué se dedican?, ¿En tu familia hablan alguna lengua originaria? ¿Cuál?, (para saber si su identidad está condicionada)?
4. ¿En la carrera hay estudiantes que se identifican o se muestran como parte de una cultura? ¿cómo se los puede reconocer?
5. ¿Por qué estudias la carrera que elegiste? (para saber si hay algún trasfondo o razón cultural/familiar, etc.)

II. Sobre lo que piensan de la materia y su contenido

6. ¿Cuál es tu opinión sobre la materia y sus contenidos?, ¿Qué la hace diferente del resto de las materias?

III. Sobre lo que piensan del docente, su metodología y la forma de relacionarse

7. ¿Qué es lo que más te llama la atención de la forma de enseñar del docente en comparación de otros?, ¿cómo te sientes con esa forma de enseñar?

8. ¿El docente involucra la participación de otros actores en el desarrollo de las actividades? (en caso de ser así, con qué finalidad, cuándo y qué opinión tienes al respecto).

9. He visto que el aula generalmente está organizada de forma vertical o horizontal, ¿Qué opinas de esta forma de organización?, ¿cuál crees que es su objetivo? ¿cómo te sientes? O ¿cómo deberían estar organizadas?

10. He notado que la participación de los estudiantes en las clases es muy limitada o muy participativa, ¿a qué se debe esta situación? (Para saber cómo ve su propia participación y la razón para que sea asidua o pobre)

11. En las clases observé que el docente hace uso del quechua (ya sea como saludos o frases instructivas) o motiva a que los estudiantes hagan lo mismo, ¿hacen lo mismo en otras materias?, ¿Qué piensas al respecto?, ¿te parece que eso está bien? ¿cuál crees que es el objetivo de esta intención?, ¿cómo te sentiste la primera vez que escuchaste al docente hablar en quechua o aimara? (pregunta para las asignaturas AS3PSI Y AS1CCEE).

12. ¿En las clases se promueve el abordaje de los temas programados desde otras realidades socioculturales? ¿Cómo cuáles? Donde se abarcan temáticas diversas como El Tinku de Macha, "Aprendiendo con el corazón: el tejido andino en la educación quechua" y otras. ¿Qué opinas de la inclusión de estas temáticas?, ¿cuál crees que es su relevancia o a qué responde la decisión de estudiarlas?, ¿qué otras temáticas más deberían incluirse?

13. ¿El docente propicia situaciones y espacios para conocer las características, condiciones y formas de vida de otras culturas? Una característica de la materia es propiciar viajes de estudio a diferentes partes del país o comunidades de Cochabamba ¿qué ha significado esa experiencia para vos?, ¿qué es lo que más

destacas de esa experiencia?, ¿qué te provocó conocer una realidad sociocultural distinta a la que conoces? (preguntas para las materias AS3PSI Y AS1CCEE).

14. ¿Los contenidos de las clases están relacionados con el contexto o la cultura? Si es así, compártenos un ejemplo.

IV. Sobre lo que piensan de sus compañeros y la forma como se relacionan con los demás

15. ¿Cómo describirías la diversidad cultural presente en el aula?

16. ¿Con qué compañeros te relacionas más? (gustos, intereses, afinidades, y otros) (¿bajo qué criterios se conforman los grupos de trabajo y de amistades?) (si perciben la diversidad).

17. ¿Cuán diferente era tu último curso de secundaria y qué diferencia hay en la universidad en cuanto a tus compañeros? ¿Qué piensas de eso?

18. ¿Cuáles fueron los cambios que notaste al venir a cursar clases en la ciudad? (fue difícil ubicarte en la ciudad y en el aula universitaria) (ver la transición) (¿cómo ha sido el trato en el proceso de ingreso a la universidad (inscripción trámite, trato con las autoridades, secretarías, docentes?)

19. ¿Qué opinión tienes respecto a aquellas personas que son de la ciudad o vienen de provincia y hablan una lengua originaria? ¿Cómo es la convivencia con ellos?

20. ¿Alguna vez has observado o te has enterado de algún problema o conflicto entre docente y estudiante, o entre estudiantes por pensar, vestir o hablar diferente (variedad lingüística)?

21. ¿En algún momento te sentiste inferiorizada/o por ser parte de una cultura?

¿Cómo y por qué te relacionas con determinadas personas?,

¿cómo te sientes identitariamente en relación a los otros?, si percibiste la diversidad, la minimizas o no tiene importancia.

¿Qué piensas de los estudiantes que hablan quechua?

Entrevista Para Docente

1. ¿Qué significa ser un docente universitario? ¿qué significa ser un estudiante universitario? ¿Qué implica el ejercicio de la docencia universitaria?

2. ¿Por qué ha decidido seguir la docencia?, ¿qué experiencias o circunstancias ha influido en su forma de enseñar? Sabemos que has pasado por el Proeib Andes, ¿en qué medida esto repercutió en la forma cómo enseñas o qué otras experiencias o circunstancias han influido? (para docentes con formación en EIB), ¿Qué ha influido en tu forma de dar clases?

3. Ahora que la universidad es intercultural, ¿qué cambios se han implementado? ¿Qué entiende por interculturalidad? ¿Por qué es importante abordarla en la formación universitaria?

4. ¿En qué medida considera que el trabajo pedagógico que realiza es intercultural? ¿Por qué?

5. He visto que trabaja de esta manera o que incentiva al uso de las lenguas indígena, ¿a qué apunta todo esto?

6. ¿Cómo generalmente es la relación con los estudiantes?

7. ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta al momento de abordar la diversidad cultural y lingüístico presente en el aula?

8. ¿Qué condiciones se requieren para implementar la interculturalidad en la práctica docente?

Anexo 2: ficha de observación

Ficha de Observación de Aula

Materia: Investigador(a): Fecha:		Ficha N°: 1
Pautas por considerar en la observación	Descripción	Observación / Notas / preguntas / dudas
Prácticas pedagógicas: (estrategias, metodologías, procedimientos, recursos, etc)		
Relación e interacción: (entre docentes y estudiantes; entre estudiantes)		
Actitudes y acciones: (de docentes, estudiantes)		



SAIH

FUNPROEIB Andes

Calle Néstor Morales N° 947
Entre Aniceto Arce y Ramón Rivero
Edificio Jade, 2° piso
Teléfonos: (591) (4)4530037 - 77940510
Página web: <http://www.funproeibandes.org/>
Correo electrónico: fundación@funproeibandes.org
Cochabamba, Bolivia

ISBN: 978-9917-9638-3-7

