



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL:

PERCEPCIONES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD
(Estudio exploratorio con estudiantes y docentes de las
Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y
San Jorge 1)

Presentada por Nicolás Ramírez Flores para optar al grado de
doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Alfonso García Monge

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN	
INTERCULTURAL.....	9
1. Aproximación al concepto de cultura.....	11
1.1 Definiciones de cultura.....	11
1.2 Diferencia entre cultura y civilización.....	16
1.3 Características de la cultura.....	18
1.4 Elementos de una cultura.....	21
2. Aproximaciones al concepto de identidad cultural.....	23
2.1 Definición de identidad cultural.....	23
2.2 Características de la identidad cultural.....	27
2.3 Dinámica de las identidades culturales.....	29
2.4 Niveles y multiplicidad de identidades culturales.....	32
2.5 Identidad étnica.....	34
3. Identidades culturales y étnicas en Bolivia.....	39
3.1 Indígena originario campesinos.....	40
3.2 Negros, afrodescendientes o afrobolivianos.....	44
3.3 Criollos, Mestizos, blancos.....	45
4. Etnia, nación y raza.....	47
4.1 Etnia y etnicidad.....	47
4.2 Nación y nacionalidad.....	50
4.3 Raza y racismo.....	53
5. Diversidad cultural.....	56
6. Bilingüismo y plurilingüismo.....	61
7. La multiculturalidad.....	69
8. La interculturalidad.....	75
9. La intraculturalidad.....	82
10. Diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad.....	86
11. Colonialidad y descolonización.....	91
12. Modelos de educación multicultural e intercultural.....	100
12.1 Modelos asimilacionistas.....	100
12.2 Modelos multiculturales.....	108
12.3 Modelos interculturales.....	113
13. Educación intercultural.....	117
14. El currículo intercultural.....	124
15. Conclusiones.....	131
CAPÍTULO II: LA INTERCULTURALIDAD EN TARIJA Y LA	
EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOLIVIA.....	137
1. La situación indígena y étnica en Bolivia.....	140
2. La realidad indígena y étnica en Tarija.....	146
2.1 Cultura guaraní.....	146
2.2 Cultura weenhayek.....	151
2.3 Cultura tapiete.....	156
2.4 Cultura aymara.....	160
2.5 Cultura quechua.....	165
3. Cultura regional y migración en Tarija.....	171
3.1 La cultura chapaca.....	171
3.2 La realidad socioeconómica y la migración en Tarija.....	177
4. Lectura intercultural de la historia de la educación y la formación docente.....	186
5. La educación intercultural bilingüe en Bolivia.....	201
5.1 Antecedentes históricos del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PIEB).....	202
5.2 La EIB en la Reforma Educativa.....	209
6. La educación intercultural e intracultural en el Estado Plurinacional.....	214
6.1 La educación intercultural en la Constitución Política del Estado.....	214
6.2 La Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.....	212

6.3 El modelo educativo del sistema educativo plurinacional.....	224
7. La interculturalidad en el diseño curricular de Educación Secundaria...	228
7.1 La organización curricular de la Educación Secundaria según la ley 1565.....	229
7.2 Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.....	232
7.3 Currículo del Subsistema de Educación Regular.....	236
7.4 Currículo de la educación secundaria comunitaria productiva.....	238
7.5 Planes y programas de estudios de la educación secundaria comunitaria productiva.....	240
8. Conclusiones.....	244
CAPÍTULO III: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	251
1. Descripción del problema.....	253
2. Formulación del problema.....	258
2.1 Objeto de estudio y campo de acción.....	258
3. Justificación.....	258
4. Objetivos.....	260
4.1 Objetivo general.....	260
4.2 Objetivos específicos.....	261
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO.....	265
1. El Paradigma de investigación.....	267
2. Enfoque de la investigación: Cualitativo.....	269
3. Métodos de investigación: Estudio de Casos.....	271
4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	297
4.1 Técnicas, instrumentos y estrategias.....	297
4.2 Validación de los instrumentos.....	305
5. Métodos para la interpretación de la información.....	311
6. Población y muestra.....	326
7. Ética de la investigación.....	334
8. Cronograma.....	336
CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	337
1. Resultados de las encuestas de los estudiantes.....	339
1.1 Percepción sobre la inmigración en la ciudad de Tarija.....	339
1.1.1 Procedencia de los estudiantes.....	339
1.1.2 Origen familiar de los estudiantes.....	340
1.1.3 Departamento de nacimiento del padre y la madre.....	341
1.1.4 Motivos de migración del padre y la madre a la ciudad de Tarija.....	342
1.1.5 Profesión del padre y la madre de los estudiantes.....	344
1.1.6 Idioma originario que habla el padre y la madre de los estudiantes.....	346
1.1.7 Viaje al lugar de nacimiento propio o de los padres.....	347
1.1.8 Motivos de viaje al lugar de nacimiento propio o de los padres.....	348
1.1.9 Recepción del inmigrante en la ciudad Tarija.....	349
1.1.10 Adaptación del inmigrante en el ambiente ciudadano tarijeño.....	350
1.2 Percepciones sobre la identidad cultural.....	350
1.2.1 Autoidentificación cultural.....	350
1.2.1.1 Identidad cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní.....	350
1.2.1.2 Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano.....	352
1.2.1.3 Identidad cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña.....	353
1.2.2 Heteroidentificación cultural.....	354
1.2.2.1 Heteroidentificación cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní.....	354
1.2.2.2 Heteroidentificación cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano.....	355
1.2.2.3 Heteroidentificación cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña.....	356

1.2.3	Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural...	357
1.3	Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales.....	358
1.3.1	Características de las personas de las culturas indígenas.....	358
1.3.2	Características de las personas de la cultura colla.....	360
1.3.3	Características de las personas de la cultura cambia.....	361
1.3.4	Características de las personas de la cultura chapaca.....	363
1.3.5	Características de las personas de la cultura chaqueña.....	364
1.4	Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria.....	366
1.4.1	Pertenencia religiosa.....	366
1.4.2	Aprendizaje sobre la propia religión en el colegio.....	367
1.4.3	Aprendizaje de otra religión no propia en el colegio.....	367
1.4.4	Aprendizaje personal de una espiritualidad indígena.....	368
1.5	Valoraciones sobre los idiomas originarios.....	369
1.5.1	Idioma materno o primer idioma aprendido.....	369
1.5.2	Idioma originario que habla el estudiante.....	370
1.5.3	Origen del aprendizaje de un idioma originario.....	371
1.5.4	Uso del idioma originario.....	372
1.5.5	Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo.....	373
1.5.6	Idiomas originarios preferidos para el aprendizaje personal	375
1.5.7	Aprendizaje de un idioma indígena originario para los bolivianos.....	376
1.5.8	Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia.....	377
1.6	Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas.....	378
1.6.1	Culturas indígenas más conocidas.....	378
1.6.2	Elementos culturales indígenas más conocidos.....	379
1.6.3	Medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígenas.....	381
1.6.4	Asignaturas en las que se aprende sobre las culturas indígenas.....	383
1.6.5	Actividades para aprender sobre las culturas indígenas en el colegio.....	384
1.6.6	Culturas indígenas que deberían ser aprendidas en los colegios de Tarija.....	385
1.6.7	Elementos culturales indígenas que deberían ser aprendidos en los colegios.....	386
1.6.8	Valoración sobre las vestimentas típicas de las culturas indígenas.....	387
1.6.9	Causas del cambio de vestimentas típicas indígenas por otras de la cultura moderna.....	389
1.7	Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca.....	390
1.7.1	Elementos culturales chapacos conocidos.....	390
1.7.2	Medios de obtención de los conocimientos de la cultura chapaca.....	391
1.7.3	Asignaturas de aprendizaje sobre la cultura chapaca.....	392
1.7.4	Actividades para aprender sobre la cultura chapaca en el colegio.....	394
1.7.5	Elementos culturales chapacos que deberían ser aprendidos en los colegios.....	395
1.8	Actitudes interculturales.....	396
1.8.1	Proyección de amistades de los estudiantes de acuerdo al origen departamental.....	396
1.8.2	Proyección de amistades de los estudiantes de acuerdo al origen cultural indígena.....	397
1.8.3	Proyección de amistades de los estudiantes de acuerdo al origen cultural-racial.....	398
1.8.4	Proyección de amistades de los estudiantes de acuerdo al origen cultura regional.....	399
1.8.5	Participación en actividades para conocer culturas no propias.	400
1.9	Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural en Bolivia.....	401
1.9.1	Racismo y discriminación cultural en Bolivia.....	401

1.9.2	Causas generales de la discriminación.....	402
1.9.3	Grupos culturales- raciales discriminados.....	403
1.9.4	Grupos culturales indígenas discriminados.....	404
1.9.5	Grupos culturales-regionales discriminados.....	405
1.9.6	Departamentos con mayor discriminación.....	406
1.9.7	Ámbitos donde se manifiesta la discriminación.....	407
2.	Resultados de las entrevistas de los estudiantes.....	409
2.1	Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija...	409
2.1.1	Percepción sobre la recepción de los inmigrantes en la ciudad de Tarija según los estudiantes locales.....	409
2.1.1.1	Aceptación de los inmigrantes nacionales.....	409
2.1.1.2	Rechazo de los inmigrantes nacionales.....	410
2.1.2	Percepción sobre la recepción de los inmigrantes en la ciudad de Tarija según los estudiantes de familias inmigrantes.....	411
2.1.2.1	Aceptación de los inmigrantes nacionales.....	411
2.1.2.2	Rechazo de los inmigrantes nacionales.....	412
2.1.3	Percepción sobre la adaptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad Tarija según los estudiantes locales.....	413
2.1.3.1	Facilidad de adaptación.....	413
2.1.3.2	Dificultad de adaptación.....	414
2.1.4	Percepción sobre la adaptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad Tarija según los estudiantes de familias inmigrantes.....	415
2.1.4.1	Facilidad de adaptación.....	415
2.1.4.2	Dificultad de adaptación de los inmigrantes.....	416
2.2	Percepciones sobre la identidad cultural.....	417
2.2.1	Autoidentificación cultural de estudiantes locales.....	417
2.2.1.1	Identidad cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní.....	417
2.2.1.2	Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano.....	418
2.2.1.3	Identidad cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña.....	419
2.2.2	Autoidentificación cultural de estudiantes de familias inmigrantes.....	420
2.2.2.1	Identidad cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní.....	420
2.2.2.2	Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano.....	422
2.2.2.3	Identidad cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña.....	423
2.2.3	Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes.....	425
2.2.3.1	Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes según los estudiantes locales.....	425
2.2.3.2	Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes según los estudiantes de familias inmigrantes.....	426
2.3	Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales.....	427
2.3.1	Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales por parte de estudiantes locales.....	427
2.3.1.1	Características de las personas de las culturas indígena originarias.....	427
2.3.1.2	Características de las personas de la cultura colla o andina.....	428
2.3.1.3	Características de las personas de la cultura camba o del oriente boliviano.....	430
2.3.1.4	Características de las personas de la cultura chaqueña.....	430
2.3.1.5	Características de las personas de la cultura chapaca...	431
2.3.2	Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales por parte de estudiantes de familias de inmigrantes.....	432

2.3.2.1	Características de las personas de las culturas indígena originarias.....	432
2.3.2.2	Características de las personas de la cultura colla o andina.....	433
2.3.2.3	Características de las personas de la cultura camba o del oriente boliviano.....	434
2.3.2.4	Características de las personas de la cultura chaqueña.....	435
2.3.2.5	Características de las personas de la cultura chapaca.....	436
2.4	Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria.....	437
2.4.1	Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria según los estudiantes locales....	437
2.4.1.1	Pertenencia religiosa.....	437
2.4.1.2	Enseñanza de la religión cristiana católica en el colegio.....	438
2.4.1.3	Enseñanza de otra religión no católica en el colegio...	439
2.4.1.4	Aprendizaje personal de una espiritualidad de las culturas indígena originarias.....	441
2.4.2	Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria según los estudiantes de familias inmigrantes.....	442
2.4.2.1	Pertenencia religiosa.....	442
2.4.2.2	Enseñanza de la religión cristiana católica en el colegio.....	443
2.4.2.3	Enseñanza de otra religión no católica en el colegio...	444
2.4.2.4	Aprendizaje personal de una espiritualidad de las culturas indígena originarias.....	445
2.5	Valoraciones sobre los idiomas originarios.....	447
2.5.1	Valoración sobre los idiomas originarios según los estudiantes locales.....	447
2.5.1.1	Nivel de dominio de un idioma originario.....	447
2.5.1.2	Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo.....	448
2.5.1.3	Idiomas originarios preferidos para el aprendizaje.....	449
2.5.1.4	Aprendizaje de un idioma indígena para los bolivianos.....	450
2.5.1.5	Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia.....	452
2.5.2	Valoración sobre los idiomas originarios según los estudiantes de familias inmigrantes.....	453
2.5.2.1	Nivel de dominio de un idioma originario.....	453
2.5.2.2	Origen del aprendizaje de un idioma originario.....	454
2.5.2.3	Uso del idioma originario.....	454
2.5.2.4	Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo.....	455
2.5.2.5	Idiomas originarios preferidos para el aprendizaje.....	456
2.5.2.6	Aprendizaje de un idioma originario para los bolivianos.....	458
2.5.2.7	Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia.....	459
2.6	Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas.....	461
2.6.1	Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas según los estudiantes locales.....	461
2.6.1.1	Culturas indígenas más conocidas.....	461
2.6.1.2	Elementos culturales indígenas más conocidos	462
2.6.1.3	Medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígenas.....	463
2.6.1.4	Asignaturas en las que se aprende sobre las culturas indígenas.....	464
2.6.1.5	Elementos culturales indígenas enseñados en las asignaturas del colegio.....	465
2.6.1.6	Elementos culturales indígenas que deberían ser más conocidas en los colegios.....	466
2.6.1.7	Valoración sobre las vestimentas típicas de las culturas.....	468
2.6.1.8	Causas de la tendencia del cambio de vestimentas	

típicas por otra de la cultura moderna.....	469
2.6.2 Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas	
según los estudiantes de familias inmigrantes.....	470
2.6.2.1 Culturas indígenas más conocidas.....	470
2.6.2.2 Elementos culturales indígenas más conocidos	471
2.6.2.3 Medios de obtención de los conocimientos de las	
culturas indígenas.....	473
2.6.2.4 Asignaturas en las que se aprende sobre las culturas	
indígenas.....	474
2.6.2.5 Elementos culturales indígenas enseñados en las	
asignaturas del colegio.....	474
2.6.2.6 Elementos culturales indígenas que deberían ser más	
conocidos en los colegios.....	475
2.6.2.7 Valoración sobre las vestimentas típicas de las	
culturas.....	477
2.6.2.8 Causas de la tendencia del cambio de vestimentas	
típicas por otra de la cultura moderna.....	478
2.7 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca.....	480
2.7.1 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca según	
los estudiantes locales.....	480
2.7.1.1 Elementos culturales chapacos más conocidos.....	480
2.7.1.2 Medios de obtención de los conocimientos de la	
cultura chapaca.....	481
2.7.1.3 Asignaturas en las que se aprende sobre la cultura	
chapaca.....	482
2.7.1.4 Elementos culturales aprendidos de las cultura	
chapaca en las asignaturas del colegio.....	482
2.7.1.5 Elementos culturales que deberían ser más conocidos	
de la cultura chapaca en los colegios.....	483
2.7.2 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca según	
los estudiantes de familias inmigrantes.....	484
2.7.2.1 Elementos culturales chapacos más conocidos.....	484
2.7.2.2 Medios de obtención de los conocimientos de la	
cultura chapaca.....	484
2.7.2.3 Asignaturas en las que se aprende sobre la cultura	
chapaca.....	485
2.7.2.4 Elementos culturales aprendidos de las cultura	
chapaca en las asignaturas del colegio.....	486
2.7.2.5 Elementos culturales que deberían ser más conocidos	
de la cultura chapaca en los colegios.....	487
2.8 Actitudes interculturales.....	488
2.8.1 Actitudes interculturales de los estudiantes locales.....	488
2.8.1.1 Relaciones frecuentes entre los estudiantes de	
diversas regiones y culturas.....	488
2.8.1.2 Proyección de amistades de los estudiantes de	
acuerdo al origen cultural y regional.....	489
2.8.1.3 Aprendizaje de manifestaciones de la cultura chapaca	
491	491
2.8.1.4 Aprendizaje de las manifestaciones de las otras	
culturas nacionales.....	491
2.8.1.5 Participación en actividades para conocer culturas no	
propias.....	492
2.8.2 Actitudes interculturales de los estudiantes de familias de	
inmigrantes.....	493
2.8.2.1 Relaciones frecuentes entre los estudiantes de	
diversas regiones y culturas.....	493
2.8.2.2 Proyección de amistades de los estudiantes de	
acuerdo al origen cultural y regional.....	494
2.8.2.3 Aprendizaje de manifestaciones de la cultura chapaca	
495	495
2.8.2.4 Aprendizaje de las manifestaciones de las otras	
culturas nacionales.....	496
2.8.2.5 Participación en actividades para conocer culturas no	
propias.....	497
2.9 Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural en	
Bolivia.....	498

2.9.1	Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural según de los estudiantes locales.....	498
2.9.1.1	Causas generales de la discriminación.....	498
2.9.1.2	Causas de discriminación de los grupos culturales.....	499
2.9.1.3	Departamentos con mayor discriminación.....	502
2.9.1.4	Ámbitos donde se manifiesta la discriminación.....	504
2.9.2	Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural según de los estudiantes de familias de inmigrantes.....	505
2.9.2.1	Causas generales de la discriminación.....	505
2.9.2.2	Causas de discriminación de los grupos culturales.....	506
2.9.2.3	Departamentos con más discriminación.....	508
2.9.2.4	Ámbitos donde se manifiesta la discriminación.....	509
3.	Conclusiones preliminares de datos de encuestas y entrevistas de los estudiantes.....	511
4.	Resultados de las encuestas de los docentes.....	545
4.1	Percepción sobre la inmigración en la ciudad de Tarija.....	545
4.1.1	Procedencia de los docentes.....	545
4.1.2	Motivos de migración de los docentes a la ciudad de Tarija... ..	546
4.1.3	Viaje de los docentes inmigrantes al lugar de origen.....	547
4.1.4	Motivos de viaje de los docentes al lugar de su nacimiento....	548
4.1.5	Recepción de los inmigrantes en la ciudad Tarija.....	548
4.1.6	Adaptación del inmigrante en el ambiente ciudadano tarijeño....	549
4.2	Percepciones sobre la identidad cultural.....	550
4.2.1	Autoidentificación cultural.....	550
4.2.1.1	Identidad cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní.....	550
4.2.1.2	Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano.....	552
4.2.1.3	Identidad cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña.....	553
4.2.2	Heteroidentificación cultural.....	554
4.2.2.1	Heteroidentificación cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní.....	554
4.2.2.2	Heteroidentificación cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano.....	555
4.2.2.3	Heteroidentificación cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña.....	556
4.2.3	Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural... ..	557
4.3.	Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales.....	558
4.3.1	Características de las personas de las culturas indígenas.....	558
4.3.2	Características de las personas de la cultura colla.....	560
4.3.3	Características de las personas de la cultura camba.....	561
4.3.4	Características de las personas de la cultura chapaca.....	562
4.3.5	Características de las personas de la cultura chaqueña.....	564
4.4	Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria.....	565
4.4.1	Pertenencia religiosa.....	565
4.4.2	Enseñanza sobre la propia religión en el colegio.....	566
4.4.3	Proyección de aprendizaje de otra religión no propia por el docente.....	567
4.4.4	Proyección de enseñanza de otra religión no propia en el colegio.....	568
4.4.5	Proyección de aprendizaje personal de una espiritualidad indígena.....	569
4.4.6	Proyección de enseñanza de una espiritualidad indígena en el colegio.....	570
4.5	Valoraciones sobre los idiomas originarios.....	571
4.5.1	Idioma materno o primer idioma aprendido.....	571
4.5.2	Idioma originario que habla el docente.....	572
4.5.3	Origen del aprendizaje de un idioma originario.....	573
4.5.4	Uso del idioma originario.....	574
4.5.5	Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben	

hablarlo.....	575
4.5.6 Idiomas originarios preferidos para el aprendizaje personal	576
4.5.7 Idiomas originarios preferidos para la enseñanza en el colegio.....	578
4.5.8 Aprendizaje de un idioma indígena originario para los bolivianos.....	579
4.5.9 Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia.....	580
4.6 Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas.....	581
4.6.1 Culturas indígenas más conocidas.....	581
4.6.2 Elementos culturales indígenas más conocidos.....	582
4.6.3 Medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígenas.....	584
4.6.4 Culturas indígenas más enseñadas en el colegio.....	585
4.6.5 Elementos culturales indígenas enseñados en el colegio.....	586
4.6.6 Actividades para enseñar sobre las culturas indígenas en el colegio.....	588
4.6.7 Culturas indígenas que deberían ser enseñadas en los colegios de Tarija.....	589
4.6.8 Elementos culturales indígenas que deberían ser enseñados en los colegios.....	590
4.6.9 Valoración sobre las vestimentas típicas de las culturas indígenas.....	592
4.6.10 Causas del cambio de vestimentas típicas indígenas por otras de la cultura moderna.....	593
4.7 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca.....	594
4.7.1 Elementos culturales chapacos conocidos.....	594
4.7.2 Medios de obtención de los conocimientos de la cultura chapaca.....	595
4.7.3 Elementos culturales chapacos enseñados en el colegio.....	597
4.7.4 Actividades para enseñar sobre la cultura chapaca en el colegio.....	598
4.7.5 Elementos culturales chapacos que deberían ser enseñados en los colegios.....	599
4.8 Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural en Bolivia.....	600
4.8.1 Racismo y discriminación cultural en Bolivia.....	600
4.8.2 Causas generales de la discriminación.....	601
4.8.3 Grupos culturales-raciales discriminados.....	602
4.8.4 Grupos culturales indígenas discriminados.....	603
4.8.5 Grupos culturales-regionales discriminados.....	604
4.8.6 Departamentos con mayor discriminación.....	605
4.8.7 Ámbitos donde se manifiesta la discriminación.....	606
4.9 Percepciones sobre la diversidad cultural y los indígenas.....	608
4.9.1 Participación en actividades para conocer culturas no propias	608
4.9.2 Significado de la diversidad cultural en Bolivia.....	609
4.9.3 Significado del resurgimiento del lo indígena en Bolivia.....	611
4.9.4 Relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas.....	612
4.10 Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural.....	613
4.10.1 La educación boliviana respecto a las culturas indígenas....	613
4.10.2 Abordaje de la identidad cultural y diversidad cultural en la educación secundaria.....	615
4.10.3 Diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística en la educación secundaria.....	616
4.10.4 Abordaje del racismo y la discriminación en la educación secundaria.....	617
4.10.5 Destinatarios de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.....	618
5. Resultados de las entrevistas a docentes.....	620
5.1 Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija..	620
5.1.1 Percepción de los docentes locales sobre la recepción de los inmigrantes en la ciudad de Tarija.....	620
5.1.1.1 Aceptación de los inmigrantes nacionales.....	620
5.1.1.2 Rechazo de los inmigrantes nacionales.....	621

5.1.2	Percepción de docentes inmigrantes sobre la recepción de los inmigrantes en la ciudad de Tarija.....	622
5.1.2.1	Aceptación de los inmigrantes nacionales.....	622
5.1.2.2	Rechazo de los inmigrantes nacionales.....	623
5.1.3	Percepción de docentes locales sobre la adaptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad Tarija.....	624
5.1.3.1	Dificultad de adaptación del inmigrante nacional.....	624
5.1.3.2	Facilidad de adaptación.....	625
5.1.4	Percepción de docentes inmigrantes sobre la adaptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad Tarija.....	625
5.1.4.1	Dificultad de adaptación.....	625
5.1.4.2	Facilidad de adaptación.....	626
5.2	Percepciones sobre la identidad cultural.....	627
5.2.1	Autoidentificación cultural de docentes locales.....	627
5.2.1.1	Identidad cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní.....	627
5.2.1.2	Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano.....	628
5.2.1.3	Identidad cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña.....	630
5.2.2	Autoidentificación cultural de docentes inmigrantes.....	630
5.2.2.1	Identidad cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní.....	630
5.2.2.2	Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano.....	631
5.2.2.3	Identidad cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña.....	633
5.2.3	Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes.....	634
5.2.3.1	Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes según los docentes locales.....	634
5.2.3.2	Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes según los docentes inmigrantes.....	635
5.3	Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales.....	636
5.3.1	Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales por parte de docentes locales.....	636
5.3.1.1	Características de las personas de las culturas indígena originarias.....	636
5.3.1.2	Características de las personas de la cultura colla o andina.....	637
5.3.1.3	Características de las personas de la cultura camba o del oriente boliviano.....	638
5.3.1.4	Características de las personas de la cultura chaqueña.....	639
5.3.1.5	Características de las personas de la cultura chapaca.....	640
5.3.2	Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales por parte de docentes inmigrantes.....	641
5.3.2.1	Características de las personas de las culturas indígena originarias.....	641
5.3.2.2	Características de las personas de la cultura colla o andina.....	642
5.3.2.3	Características de las personas de la cultura camba o del oriente boliviano.....	643
5.3.2.4	Características de las personas de la cultura chaqueña.....	644
5.3.2.5	Características de las personas de la cultura chapaca.....	644
5.4	Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria.....	646
5.4.1	Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria según los docentes locales.....	646
5.4.1.1	Pertenencia religiosa.....	646
5.4.1.2	Enseñanza de la religión cristiana católica en el colegio.....	646
5.4.1.3	Aprendizaje personal de otra religión.....	648

5.4.1.4	Enseñanza de otra religión no católica en el colegio...	649
5.4.1.5	Aprendizaje personal de una espiritualidad indígena...	650
5.4.1.6	Enseñanza de las espiritualidades indígenas en el colegio.....	651
5.4.2	Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria según los docentes inmigrantes	653
5.4.2.1	Pertenencia religiosa.....	653
5.4.2.2	Enseñanza de la religión cristiana católica en el colegio.....	653
5.4.2.3	Aprendizaje personal de otra religión.....	654
5.4.2.4	Enseñanza de otra religión no católica en el colegio...	655
5.4.2.5	Aprendizaje personal de una espiritualidad indígena...	656
5.4.2.6	Enseñanza de las espiritualidades indígenas en el colegio.....	657
5.5	Valoraciones sobre los idiomas originarios.....	658
5.5.1	Valoración sobre los idiomas originarios según los docentes locales.....	658
5.5.1.1	Nivel de dominio de un idioma originario.....	658
5.5.1.2	Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo.....	659
5.5.1.3	Idiomas originarios preferidos para el aprendizaje personal.....	660
5.5.1.4	Idiomas originarios preferidos para la enseñanza el colegio.....	661
5.5.1.5	Aprendizaje de un idioma originario para los bolivianos.....	662
5.5.1.6	Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia.....	663
5.5.2	Valoración sobre los idiomas originarios según los docentes inmigrantes.....	665
5.5.2.1	Nivel de dominio de un idioma originario.....	665
5.5.2.2	Origen del aprendizaje de un idioma originario.....	665
5.5.2.3	Uso del idioma originario.....	666
5.5.2.4	Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo.....	667
5.5.2.5	Idiomas originarios preferidos para el aprendizaje personal.....	669
5.5.2.6	Idiomas originarios preferidos para la enseñanza el colegio.....	669
5.5.2.7	Aprendizaje de un idioma originario para los bolivianos.....	671
5.5.2.8	Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia.....	672
5.6	Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas.....	673
5.6.1	Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas según los docentes locales.....	673
5.6.1.1	Culturas indígenas más conocidas.....	673
5.6.1.2	Elementos culturales indígenas más conocidos.....	674
5.6.1.3	Medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígenas.....	676
5.6.1.4	Asignaturas en las que se enseña sobre las culturas indígenas.....	678
5.6.1.5	Elementos culturales indígenas enseñados en las asignaturas del colegio.....	678
5.6.1.6	Culturas indígenas que deberían ser más conocidas en los colegios de Tarija.....	679
5.6.1.7	Elementos culturales indígenas que deberían ser más conocidos en los colegios.....	680
5.6.1.8	Valoración sobre las vestimentas típicas de las culturas indígenas.....	681
5.6.1.9	Causas del cambio de vestimentas típicas indígenas por otras de la cultura moderna.....	682
5.6.2	Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas según los docentes locales.....	683
5.6.2.1	Culturas indígenas más conocidas.....	683
5.6.2.2	Elementos culturales indígenas más conocidos.....	684

5.6.2.3 Medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígenas.....	686
5.6.2.4 Asignaturas en las que se enseña sobre las culturas indígenas.....	687
5.6.2.5 Elementos culturales indígenas enseñados en las asignaturas del colegio.....	688
5.6.2.6 Culturas indígenas que deberían ser más conocidas en los colegios de Tarija.....	688
5.6.2.7 Elementos culturales indígenas que deberían ser más conocidos en los colegios.....	689
5.6.2.8 Valoración sobre las vestimentas típicas de las culturas indígenas.....	690
5.6.2.9 Causas del cambio de vestimentas típicas indígenas por otras de la cultura moderna.....	691
5.7 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca.....	692
5.7.1 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca según los docentes locales.....	692
5.7.1.1 Elementos culturales chapacos conocidos.....	692
5.7.1.2 Medios de obtención de los conocimientos de la cultura chapaca.....	693
5.7.1.3 Asignaturas en las que se enseña sobre la cultura chapaca.....	694
5.7.1.4 Elementos culturales chapacos enseñados en las asignaturas del colegio.....	694
5.7.1.5 Elementos culturales chapacos que deberían ser más conocidos en los colegios de Tarija.....	695
5.7.2 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca según los docentes inmigrantes.....	696
5.7.2.1 Elementos culturales chapacos conocidos.....	696
5.7.2.2 Asignaturas en las que se enseña sobre la cultura chapaca.....	697
5.7.2.3 Elementos culturales chapacos enseñados en las asignaturas del colegio.....	697
5.7.2.4 Elementos culturales chapacos que deberían ser más conocidos en los colegios de Tarija.....	698
5.8 Percepciones sobre las actitudes interculturales.....	699
5.8.1 Percepciones sobre las actitudes interculturales según los docentes locales.....	699
5.8.1.1 Valoración de las manifestaciones culturales de los estudiantes de familias inmigrantes.....	699
5.8.1.2 Aprendizaje de la cultura chapaca por parte de estudiantes de familias inmigrantes.....	700
5.8.1.3 Aprendizaje de las otras culturas nacionales por parte de estudiantes locales.....	701
5.8.1.4 Participación en actividades para conocer culturas no propias.....	702
5.8.2 Percepciones sobre las actitudes interculturales según los docentes inmigrantes.....	703
5.8.2.1 Valoración de las manifestaciones culturales de los estudiantes de familias inmigrantes.....	703
5.8.2.2 Aprendizaje de la cultura chapaca por parte de estudiantes de familias inmigrantes.....	704
5.8.2.3 Aprendizaje de las otras culturas nacionales por parte de estudiantes locales.....	705
5.8.2.4 Participación en actividades para conocer culturas no propias.....	706
5.9 Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural en Bolivia.....	707
5.9.1 Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural según de los docentes locales.....	707
5.9.1.1 Causas generales de la discriminación.....	707
5.9.1.2 Grupos culturales más discriminados Bolivia.....	708
5.9.1.3 Causas de discriminación de los grupos culturales.....	709
5.9.1.4 Departamentos con mayor discriminación.....	711

5.9.1.5 Ámbitos donde se manifiesta la discriminación.....	712
5.9.2 Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural según de los docentes inmigrantes.....	713
5.9.2.1 Causas generales de la discriminación.....	713
5.9.2.2 Grupos culturales más discriminados Bolivia.....	714
5.9.2.3 Causas de discriminación de los grupos culturales.....	715
5.9.2.4 Departamentos con mayor discriminación.....	716
5.9.2.5 Ámbitos donde se manifiesta la discriminación.....	717
5.10 Percepciones sobre la diversidad cultural y los indígenas.....	718
5.10.1 Percepciones sobre la diversidad cultural y los indígenas según los docentes locales.....	718
5.10.1.1 Significado de la diversidad cultural en Bolivia.....	718
5.10.1.2 Significado del resurgimiento del lo indígena en Bolivia.....	719
5.10.1.3 Relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas.....	721
5.10.2 Percepciones sobre la diversidad cultural y los indígenas. según los docentes inmigrantes.....	722
5.10.2.1 Significado de la diversidad cultural en Bolivia.....	722
5.10.2.2 Significado del resurgimiento del lo indígena en Bolivia.....	723
5.10.2.3 Relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas.....	724
5.11 Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural.....	725
5.11.1 Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural según los docentes locales.....	725
5.11.1.1 La educación boliviana respecto a las culturas indígenas.....	725
5.11.1.2 Abordaje de la identidad cultural y diversidad cultural en la educación secundaria.....	727
5.11.1.3 Diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística en la educación secundaria.....	728
5.11.1.4 Abordaje del racismo y la discriminación en la educación secundaria.....	729
5.11.1.5 Destinatarios de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.....	730
5.11.2 Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural según los docentes inmigrantes.....	731
5.11.2.1 La educación boliviana respecto a las culturas indígenas.....	731
5.11.2.2 Abordaje de la identidad cultural y diversidad cultural en la educación secundaria.....	732
5.11.2.3 Diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística en la educación secundaria.....	733
5.11.2.4 Abordaje del racismo y la discriminación en la educación secundaria.....	734
5.11.2.5 Destinatarios de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.....	735
6. Conclusiones preliminares de datos de encuestas y entrevistas de los docentes.....	737
CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....	783
1. Conclusiones generales.....	785
2. Implicaciones de las conclusiones, propuestas de intervención y líneas de investigación.....	834
BIBLIOGRAFÍA.....	857

ANEXOS

ÍNDICE DE CUADROS

Clivajes culturales.....	34
Población indígena de Bolivia.....	141

Población de 15 o más años según pertenencia a naciones indígenas.....	142
Grupos étnicos actuales de Bolivia.....	144
Migración interdepartamental.....	180
Planes y programas de estudios del Subsistema de Educación Regular.....	237
Planes y programas de estudios de la educación secundaria comunitaria productiva.....	243
Estudiantes encuestados según curso y Unidad Educativa.....	327
Estudiantes encuestados según género y Unidad Educativa.....	327
Media de la Edad de los estudiantes encuestados.....	327
Departamento y área de nacimiento de los estudiantes encuestados.....	328
Origen familiar del estudiante.....	329
Estudiantes entrevistados según curso, género, origen familiar y Unidad Educativa.....	330
Docentes encuestados según género y Unidad Educativa.....	331
Media de la edad de los docentes encuestados.....	331
Docentes encuestados según el origen departamental y la Unidad Educativa.....	332
Docentes encuestados según las asignaturas regentadas y la Unidad Educativa.....	332
Docentes entrevistados según asignatura, género, origen familiar y Unidad Educativa.....	333
Cronograma de actividades.....	336
Departamento donde nació el padre y la madre.....	341
Motivos de migración del padre.....	342
Motivos de migración de la madre.....	343
Idioma originario que habla el padre.....	346
Idioma originario que habla la madre.....	346
Viaje al lugar de su nacimiento o de sus padres.....	347
Motivos de viaje al lugar de nacimiento o al de sus padres.....	348
Recepción del migrante.....	349
Adaptación del migrante.....	350
Identificación con una cultura indígena.....	350
Autoidentificación racial-cultural.....	352
Autoidentificación regional.....	353
Heteroidentificación con una cultura indígena.....	354
Heroidentificación racial-cultural.....	355
Heteroidentificación regional-cultural.....	356
Causas de pérdida de la identidad cultural.....	357
Valoración de personas de culturas indígenas.....	358
Valoración de personas de la cultura colla.....	360
Valoración de personas de la cultura camba.....	361
Valoración de personas de la cultura chapaca.....	363
Valoración de personas de la cultura chaqueña.....	364
Aprendizaje sobre la propia religión.....	367
Aprendizaje de otra religión no propia.....	367
Aprendizaje de una espiritualidad indígena.....	368
Idioma materno.....	369
Idioma originario que habla el estudiante.....	370
Origen de aprendizaje del idioma originario.....	371
Persona con quienes se comunican en idioma originario.....	372
Causas del no uso del idioma originario.....	373
Proyección de aprendizaje de un idioma originario.....	375
Personas que deberían aprender un idioma originario.....	376
Significado de muchos idiomas originarios en Bolivia.....	377
Culturas originarias más conocidas.....	378
Elementos culturales indígenas más conocidos.....	379
Medios de conocimiento de las culturas originarias.....	381
Proyección de aprendizaje de una cultura indígena.....	385
Proyección de aprendizaje de elementos culturales indígenas.....	386
Valoración sobre las vestimentas típicas.....	387
Causas del cambio de vestimenta típica.....	389
Elementos culturales chapacos conocidos.....	390
Medios de conocimiento de la cultura chapaca.....	391
Proyecciones de aprendizaje de elementos de la cultura chapaca.....	395

Amistades preferidas de departamentos.....	396
Amistades preferidas de culturas originarias.....	397
Amistades preferidas de culturas raciales.....	398
Amistades preferidas de cultura regionales.....	399
Participación en actividades para conocer otras culturas.....	400
Aspectos que provocan discriminación.....	402
Grupos culturales raciales discriminados.....	403
Grupos culturales indígenas discriminados.....	404
Grupos culturales-regionales discriminados.....	405
Departamento con mayor discriminación.....	406
Ámbitos de discriminación.....	407
Motivos de migración.....	546
Viaje al lugar de nacimiento.....	547
Motivos de viaje al lugar de nacimiento.....	548
Recepción del migrante en la ciudad de Tarija.....	548
Adaptación del migrante en el ambiente ciudadano tarijeño.....	549
Identificación con una cultura indígena.....	550
Autoidentificación racial-cultural.....	552
Autoidentificación regional.....	553
Heteroidentificación con una cultura indígena.....	554
Heroidentificación racial-cultural.....	555
Heteroidentificación regional-cultural.....	556
Causas de la ocultación o pérdida de la identidad cultural.....	557
Valoración de personas de culturas indígenas.....	558
Valoración de personas de la cultura colla.....	560
Valoración de personas de la cultura cambia.....	561
Valoración de personas de la cultura chapaca.....	562
Valoración de personas de la cultura chaqueña.....	564
Religión o Espiritualidad que se profesa.....	565
Enseñanza sobre la propia religión en el colegio.....	566
Proyección de aprendizaje de otra religión no propia.....	567
Proyección de enseñanza de otra religión no propia en el colegio.....	568
Aprendizaje de una espiritualidad indígena.....	569
Enseñanza de una espiritualidad indígena en el colegio.....	570
Idioma materno.....	571
Idioma originario que habla.....	572
Origen de aprendizaje del idioma originario.....	573
Persona con quienes se comunican en idioma originario.....	574
Causas del no uso del idioma originario.....	575
Proyección de aprendizaje de un idioma originario.....	576
Enseñanza de un idioma originario en el colegio.....	578
Personas que deberían aprender un idioma originario.....	579
Significado de muchos idiomas originarios en Bolivia.....	580
Culturas originarias que más conoce.....	581
Elementos culturales indígenas más conocidos.....	582
Medios de conocimiento de las culturas originarias.....	584
Cultura originaria que más se enseña.....	585
Elementos culturales indígenas enseñados en las asignaturas.....	586
Proyección de enseñanza de una cultura originaria en el colegio.....	589
Proyección de enseñanza de elementos culturales indígenas.....	590
Valoración sobre las vestimentas típicas.....	592
Causas del cambio de vestimenta típica.....	593
Elementos culturales chapacos conocidos.....	594
Medios de conocimiento de la cultura chapaca.....	595
Elementos enseñados de la cultura chapaca.....	597
Proyecciones de enseñanza de elementos de la cultura chapaca.....	599
Aspectos que provocan discriminación.....	601
Grupos culturales raciales discriminados.....	602
Grupos culturales indígenas discriminados.....	603
Grupos culturales-regionales discriminados.....	604
Departamento con mayor discriminación.....	605
Ámbitos de discriminación.....	606
Participación en actividades para conocer otras culturas.....	608
Significado de la diversidad cultural en Bolivia.....	609

Significado del resurgimiento de lo indígena en Bolivia.....	611
Relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas.....	612
Objetivo de la educación boliviana respecto a las culturas indígenas.....	613
Abordaje de la identidad y diversidad cultural en el colegio.....	615
Diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística de los alumnos.....	616
Abordaje de temas contra el racismo y la discriminación en el colegio.....	617
Destinatarios de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.....	618

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Mapa de las culturas regionales.....	38
Mapa de las culturas indígenas de Bolivia.....	39
Estructura genérica de un caso de estudio.....	273
Reducción anticipada de los datos.....	274
Estudio de caso: Estudiantes y docentes de 5° B y C del nivel Secundario de la Unidad Educativa José Manuel Belgrano 4.....	276
Estudio de caso: Estudiantes y docentes de 5° A, y 6° A y B del nivel Secundario de la Unidad Educativa Juan XXIII 2.....	277
Estudio de caso: Estudiantes y docentes de 4° A y B, y 5° A y B del nivel Secundario de la Unidad Educativa San Jorge 1.....	278
Fases de la recogida, análisis e interpretación de datos.....	294
Departamento donde nació el estudiante.....	339
Origen familiar del estudiante.....	340
Profesión del padre.....	344
Profesión de la madre.....	345
Religión o Espiritualidad que profesa.....	366
Asignaturas en las que se aprende sobre las culturas indígenas.....	383
Actividad en el colegio para aprender sobre las culturas originarias.....	384
Asignaturas de aprendizaje sobre la cultura chapaca.....	392
Actividad en el colegio para aprender sobre la cultura regional.....	394
Existencia de racismo y discriminación cultural en Bolivia.....	401
Departamento donde nació.....	545
Actividad en el colegio para aprender sobre las culturas originarias.....	588
Actividad en el colegio para enseñar sobre la cultura regional.....	598
Existencia de racismo y discriminación cultural en Bolivia.....	600

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Valladolid de España por su contribución en mi formación profesional y brindarme herramientas científicas para impulsar el desarrollo humano y sostenible en el contexto boliviano.

A mi tutor, el Dr. Alfonso García Monge, por su orientación y seguimiento durante todo el proceso de investigación.

Al Dr. Martín Rodríguez Rojo por su constante aliento y apoyo en mi formación personal y académica, y su opción por el desarrollo humano de los países latinoamericanos, en especial de los sectores excluidos como las clases populares e indígenas, del que procedemos.

A los docentes del Programa del Doctorado por compartir sus conocimientos y experiencias.

A los docentes y estudiantes de las Unidades Educativa José Manuel Belgrano 4, San Jorge 1 y Juan XXIII 2 por su colaboración y predisposición durante la investigación.

A mis familiares, amistades, estudiantes, colegas y aquellas personas por su constante aliento y apoyo en mi formación profesional.

INTRODUCCIÓN

Bolivia es un Estado pluricultural, plurilingüe y multiétnico. Actualmente, la Constitución Política del Estado Plurinacional (CPEP) (2009) ha asumido esta diversidad cultural y reconoce treinta y seis lenguas y culturas. La realidad boliviana es pluricultural, pero la configuración estatal olvidó y pretendió crear una sola cultura según los cánones de la cultura dominante (Albó y Romero, 2005: 59, 79, 147). A pesar de los intentos de homogeneización y mestización según los patrones de la cultura meztizo-criolla, a lo largo de la historia de Bolivia, la diversidad sociocultural sigue latente (Albó y Barrios, 2006: 45; Lozada, 2005: 60).

Bolivia actualmente está viviendo momentos socioculturales y políticos de profunda significancia y esperanza para la diversidad cultural, en especial para los pueblos indígenas. El tema indígena ha resurgido en la coyuntura sociopolítica del país, suscitando cambios estructurales del Estado. El año 2006, por primera vez durante la historia republicana, un indígena llega a la presidencia. El resurgimiento de las diversas identidades culturales para algunos es visto como fuente de conflictos (Ytarte, 2002: 76), en cambio, para otros, supone una riqueza y reconocimiento de la diversidad cultural (Morin, 1999: 27).

Según el censo de 2001, las personas que se identifican como pertenecientes a un grupo indígena u originario ascienden a un 62% del total de la población. Un 30,7% se reconoce como quechua, otro 25,2% como aimara y un 6,1% como miembro de alguno de los grupos indígenas de los llanos de Bolivia; siendo los más numerosos los chiquitanos con 2,2% y los guaraníes con 1,6%. Los indígenas se encuentran en el área rural y urbana (Albo y Anaya, 2004: 21). Según los últimos datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2012, cerca 2.806.592 bolivianos de 15 o más años menciona que pertenece a alguna de las cerca de 36 culturas originarias que habitan el Estado Plurinacional de Bolivia (INE, 2012: 31). Estos datos muestran que Bolivia es un país pluricultural, multiétnico y plurilingüe.

El predominio de la cultura meztizo-criolla y la educación monocultural han impedido la valoración de las diversas identidades culturales indígenas y regionales, y practicar un verdadero diálogo intercultural entre las diversas culturas. A pesar de que la educación intercultural y bilingüe fue uno de los pilares de la Ley de Reforma Educativa (1994), y la educación intracultural, intercultural y plurilingüe de la actual ley 070 (2010), en la práctica educativa no se han aplicado aquellos principios, aunque se ha intentado aplicar una educación bilingüe en las Unidades Educativas del área rural (Albó y Anaya, 2004: 201-202). Actualmente la educación intracultural, intercultural y plurilingüe está presente en el Diseño Curricular Base del Subsistema de Educación Regular y en los Planes y Programas de los diferentes campos y áreas de saberes y conocimientos del Nivel Secundario. Sin embargo, aún no se ha tocado ni se está trabajado el tema de la intraculturalidad e interculturalidad, en relación con las culturas indígenas y regionales, en el sistema educativo en toda su amplitud y complejidad.

Las Unidades Educativas de José Manuel Belgrano 4, San Jorge 1 y Juan XXIII 2, son instituciones educativas destinadas a la formación de estudiantes adolescentes del Nivel Secundario del Subsistema de Educación Regular. Estas instituciones se encuentran en los barrios de Fátima, San Jorge y Juan XXII de la ciudad de Tarija, en el departamento del mismo nombre. Estas Unidades Educativas están conformadas por estudiantes y docentes de familias locales y de familias de inmigrantes nacionales, provenientes de las diferentes regiones geográficas y culturales de Tarija y de Bolivia (en mayor proporción de la ciudad de Tarija). Dichas instituciones expresan la diversidad social y cultural de Bolivia.

En el Subsistema de Educación Regular aún no se ha abordado la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, por lo tanto, tampoco en el Nivel Secundario de las Unidades Educativas de José Manuel Belgrano 4, San Jorge 1 y Juan XXIII 2. Entre las muchas necesidades y problemas de estos centros, relacionadas con los procesos de intraculturalidad e interculturalidad, está el problema de las inadecuadas percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales, en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la configuración del Estado Plurinacional de Bolivia. Muchos de ellos manifiestan relaciones ambiguas con sus raíces culturales y étnicas y con otras identidades culturales, y otros manifiestan desconocimiento e indiferencia frente a la diversidad cultural del país.

En este sentido, la presente investigación busca interpretar los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia..

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe, expresada en la actual Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) y la ley de educación 070 Avelino Sifiani y Elizardo Pérez (2010), busca el potenciamiento de los saberes, conocimientos y lenguas de las diversas naciones indígena originarias, afrobolivianos y comunidades interculturales en interrelación igualitaria (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20). El sistema educativo plurinacional en sus diversos niveles debe configurarse según los principios de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo. Las Unidades Educativas de José Manuel Belgrano 4, San Jorge 1 y Juan XXIII 2, como instituciones del Subsistema de Educación Regular del Nivel Secundario, en este nuevo contexto histórico de un Estado Plurinacional, tienen también la tarea de implementar en el desarrollo curricular los principios de intraculturalidad e interculturalidad, revalorizando las culturas indígenas y dialogando con la cultura occidental.

El conocimiento sobre los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales ayudarán a orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las culturas indígenas y regionales dentro de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Esta investigación pretende comprender la valoración y la relación con la propia identidad cultural y con las culturas indígenas y regionales desde la perspectiva de los diferentes miembros de los centros educativos. Concretamente, los resultados de esta investigación servirán a los docentes de las Unidades Educativas de José Manuel Belgrano 4, San Jorge 1 y Juan XXIII 2, que a partir de la gestión 2014, implementan el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que busca revalorizar y potenciar los valores, las lenguas, saberes y conocimientos de las culturas indígenas y regionales

El tema de la identidad y la diversidad cultural son aspectos importantes dentro de la educación y la sociedad boliviana. Investigar estos temas dentro el campo socioeducativo contribuirá a que los mismos estudiantes y docentes conozcan las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de sus compañeros y colegas. Bolivia busca constituirse en un Estado Plurinacional, asumiendo la diversidad dentro la unidad. Entendemos que tratar la identidad cultural y la diversidad cultural dentro de la formación de los estudiantes permitirá fortalecer sus identidades culturales, conocer a las demás culturas en Bolivia y el mundo y mejorar las relaciones interculturales.

La investigación sobre los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de estudiantes y docentes sobre la intraculturalidad e interculturalidad tiene una relevancia académica y social. Pensamos que permitirá a los mismos docentes implementar el nuevo diseño curricular y los planes y programas de los diferentes campos y áreas de saberes y conocimientos del Nivel Secundario, y elaborar los planes de desarrollo curricular según los principios de intraculturalidad e interculturalidad. Colaborará con los mismos estudiantes a valorar la identidad cultural, conocer la diversidad cultural y mejorar las relaciones interculturales. Al mismo tiempo permitirá a docentes y estudiantes coadyuvar en la construcción de una sociedad boliviana intercultural.

En el primer capítulo, concerniente a la fundamentación teórica, se exponen los conceptos básicos relacionados con la interculturalidad como cultura, identidad, diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad, intraculturalidad, etnia, nación, raza, racismo, bilingüismo, plurilingüismo, colonialidad y descolonización. Asimismo se determinan los términos más comunes que expresan las diversas identidades culturales de Bolivia. Respecto a los conceptos básicos de las tendencias de educación y curriculum intercultural se presentan el asimilacionista, el multicultural y el intercultural.

En el segundo capítulo, también concerniente a la fundamentación teórica, se presenta un retrato de la realidad indígena de Bolivia y una descripción de las culturas guaraní, weenhayek, tapiete, aymara y quechua. Las tres primeras culturas son originarias de la región del Chaco tarijeño, y las dos últimas, oriundos del altiplano boliviano, han llegado con los inmigrantes de esta región al departamento de Tarija. Nos limitamos sólo a exponer estas cinco culturas indígenas que conviven en el departamento de Tarija, porque los estudiantes y docentes interactúan con algunos elementos culturales de estas naciones indígenas. Con estos datos buscamos presentar a Bolivia como un país con un porcentaje alto de indígenas y también como un país pluricultural. Estos datos ayudan a entender mejor la interculturalidad en los diferentes documentos educativos.

En este mismo capítulo se exponen algunos datos de la migración en Tarija y una lectura intercultural de la historia de la educación boliviana. Seguidamente se presenta una descripción de la educación intercultural en la ley de Reforma Educativa 1565 (1994), en la actual Constitución Política del Estado Plurinacional (2009) y en la ley educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010). Igualmente se muestra una lectura intercultural del diseño curricular y de los planes y programas de los campos y áreas de los saberes y conocimientos de la Educación Secundaria, según el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

En el tercer capítulo, correspondiente al planteamiento del problema, se presenta la descripción del problema, la formulación del problema, que incluye el objeto de estudio y el campo de acción, la justificación del trabajo de investigación, y finalmente el objetivo general y los objetivos específicos.

En el cuarto capítulo, correspondiente al diseño metodológico, se exponen el paradigma de investigación, el enfoque cualitativo de la investigación, los métodos de investigación, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, los métodos para la interpretación de la información, la población y muestra, y el cronograma.

En el quinto capítulo, referente al análisis e interpretación de datos, se muestran los resultados del trabajo de campo en torno a los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción de un Estado Plurinacional boliviano. Los resultados fueron obtenidos de la aplicación de cuestionarios y entrevistas a los estudiantes y docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano

4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija. Del análisis e interpretación de datos de las encuestas y entrevistas, se elaboraron conclusiones preliminares, tanto de los docentes como de los estudiantes.

Finalmente, en el sexto capítulo, se exponen las conclusiones generales, las implicaciones, las propuestas de intervención y las líneas de investigación que se consideran relevantes y pertinentes de todo el trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este capítulo realizamos una aproximación conceptual a aquellos términos relacionados con la interculturalidad como cultura, identidad cultural, diversidad cultural, intraculturalidad, plurilingüismo, multiculturalidad, interculturalidad, etnia, nación, raza, racismo, colonialidad y descolonización. Esta aproximación conceptual, desde una perspectiva crítica, se hizo con la finalidad de comprender el mundo complejo de la cultura y revalorizar las culturas indígenas bolivianas como cualquier otra cultura del mundo. Asimismo analizamos las diversas tendencias de la educación intercultural, como la asimilacionista, multicultural e intercultural, que nos permita entender la realidad educativa de una Bolivia pluricultural.

1. Aproximación al concepto de cultura

En este apartado realizamos una aproximación al concepto de cultura recurriendo a diferentes definiciones de estudiosos de diferentes áreas del saber humano. De todas las definiciones sobre cultura resaltamos aquellas concepciones holísticas, que incluyan lo individual y social, y los espiritual y material. La cultura como un modo particular de vivir de un pueblo determinado nos permite entender mejor la diversidad cultural de Bolivia, sobre todo de las culturas indígenas, porque todas las culturas del mundo son iguales aunque diferentes. Las características y los elementos culturales, descritas y propuestas por los estudiosos de la cultura, nos hacen comprender que todas las culturas comparten procesos comunes, aunque con sus peculiaridades contextuales.

1.1 Definiciones de cultura

El término cultura ha tenido varias y múltiples significados a lo largo de la historia y la geografía mundial. Inicialmente se entendía como el cultivo del espíritu en un sentido individual. A partir del s. XVII, se confronta la cultura con la natura y se asocia a la actividad humana. Posteriormente, se resalta la dimensión social de la cultura, que se cristaliza en los bienes culturales o la cultura material. También se asoció la cultura, de manera elitista, a una situación social privilegiada. Igualmente se confrontó con el término civilización y se relacionó con el término tradición. Actualmente, la antropología cultural se refiere a la cultura como al conjunto de los diversos aspectos de la conducta humana que son aprendidos y que se transmiten a lo largo de la historia por aprendizaje social (Martínez y Cortés, 1998). Nos referiremos a estas diversas acepciones de cultura a lo largo de nuestra aproximación al concepto de cultura.

La palabra cultura proviene del latín *colere* que significa cultivar, relacionado con las labores agrícolas, de ahí el término de agri-cultura; este mismo término se trasladó al cultivo del espíritu, de la mente, y del talento de las personas y de los pueblos. Ya Marco Tulio Cicerón usó en este sentido, como cultivar nuestro espíritu (*cultus anime*). Así cultura era el resultado de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse ejercitando las facultades intelectuales del hombre (Vélez, 1991: 19, 73; Martín, 1991: 35). En los siglos XVII y XVIII se entendía por cultura el patrimonio del hombre civilizado, frente con la naturaleza de los salvajes (Mifsud, 1991:165). Esta idea ha llegado incluso hasta nuestros días identificando la cultura con el saber o el bagaje de conocimientos generales o especializados de personas o grupos particulares, generalmente privilegiados¹ (Mondín, 1991: 103). Aquí se puede ver que la cultura resalta su carácter individual, incluso algunos identificaron la cultura con el perfeccionamiento individual (Levin, 1969: 33-34).

Empezaremos mencionando la idea de que la cultura es la forma particular de vida de un pueblo determinado. Esta definición global y que abarca la totalidad de la vida de un grupo humano y hace referencia al modo de ser, modo de vida, lo encontramos en el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (1999), expresada en la siguiente definición de cultura: *Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social, etc.* Igualmente, Francisco Uzal (1961: 157) afirma que *la cultura es la manera de ser de un pueblo, su estilo de vida, sus costumbres, la espontaneidad de sus gustos.* O Xavier Besalú (2002: 26) que sostiene que *la palabra cultura designa la manera de ser de una determinada comunidad humana, sus creencias, sus valores, sus costumbres, sus comportamientos.* En esta misma línea, Morris Opler (1971: 50) afirma que *la cultura es la forma particular de vida que es aprendida, compartida y transmitida por los miembros de la sociedad poseedores de esa cultura.* Con la definición de forma de vida, el concepto de cultura incluye todos los aspectos de la vida humana, tanto espirituales como materiales.

Una definición más amplia, que abarque la diversas dimensiones del hombre, como el saber, saber hacer y saber ser, la encontramos en definición de Amodio (1988: 9), en los siguientes términos: *La cultura es una forma de vida (un modo de ser) y de un saber: saber qué hacer, cómo hacerlo y qué es bueno y malo hacer, tanto en el ambiente natural como entre los demás seres humanos. Este modo de ser y este saber hacer se aprenden, se transmiten y cambian en el tiempo. Este modo de ser y este saber hacer se manifiestan en productos del hombre, en sus instrumentos y sus inventos.*

Para precisar la definición del concepto de cultura recurriremos a las definiciones aportadas por la antropología cultural.² La definición de cultura que se hizo clásica y popular fue la formulada por el antropólogo inglés Edward B. Tylor en su libro “Culturas primitivas” (1871), la misma es recogida por varios estudiosos del concepto de la cultura, en los siguientes términos: *La cultura o civilización [...] es ese complejo conjunto, esa totalidad que abarca el conocimiento, la creencia, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre, en cuanto miembro de la sociedad* (Levin, 1969: 38; Leach, 1969: 52; Vélez, 1991: 82). Tylor no hace diferencia entre cultura y civilización como lo presenta la tradición alemana y algunos estudiosos que se empeñan por diferenciarlo. Dichas diferencias lo mencionaremos más adelante.

¹ En el medio sociocultural popular boliviano aún se identifica con el término de culto a personas con muchos estudios, personas leídas, y provenientes de círculos sociales tradicionales y de clase media alta, es decir de la cultura mestizo-criolla.

² Existen muchas definiciones desde las diversas disciplinas del saber humano. Cada uno de estos saberes tiene una comprensión particular. Sin embargo por motivos de estudio nos limitaremos al aportado por la ciencia antropológica. Battista Mondin distingue tres tipos de definiciones de cultura: una acepción elitaria referida a la posesión de un conjunto de conocimientos; otra pedagógica, referida a los elementos centrales, las causas y los fines del hombre como ser cultural; y finalmente, la científica, a la que haremos referencia en este apartado (CELAM, 1991: 103).

Según A.L. Kroeber y Clyde Kluckhohn³, después de haber examinado centenares de definiciones referidas al concepto de cultura en su libro (*Culture: a critical review of concepts and definitions*, 1952), expresa el concepto de cultura en los siguientes términos:

*Pautas implícitas y explícitas de y para la conducta, adquiridas y transmitidas mediante símbolos exclusivos del grupo humano y que incluyen su materialización en forma de utensilios, aunque el núcleo principal de las mismas son las ideas tradicionales (es decir, obtenidas y seleccionadas históricamente) y los valores que implican. Los sistemas culturales son, por un lado, productos de la acción humana y, por otro lado, elementos condicionadores de acciones humanas futuras*⁴ (Opler, 1971: 55; Vélez, 1991: 86-87).

En aquella definición, al igual que los filósofos alemanes, que quieren diferenciar cultura de civilización, se hace referencia a los valores, a la dimensión normativa. Igualmente se recoge otra definición más contemporánea sobre cultura muy semejante a la de Taylor, que pertenece a Malinowski, quien en su libro “Teoría científica de la cultura” (1962) sostiene que la cultura *es la totalidad integral consistente en utensilios y bienes de consumo, de las cartas constitucionales de las diversas agrupaciones sociales, de las ideas, de las artes, de las creencias y de las costumbres* (Mondín, 1991: 104). Malinowski añade a los comportamientos y creencias propios de la cultura, los artefactos humanos o lo que se llaman productos culturales (Leach, 1969: 52).

Tony Mifsud recoge una definición contemporánea de cultura. Según esta definición la cultura son los sistemas de significaciones que ordenan y dan sentido a la vida en un determinado grupo social. Estos sistemas de significación son convencionales y comunes a una colectividad. La cultura se refiere a los *significados compartidos por una colectividad para poder comprender la realidad como también al sistema generador de significación que explica la forma de percibir, pensar y actuar sobre la realidad* (Mifsud, 1991: 166). La cultura es el proceso mediante el cual la humanidad *se representa el mundo, lo interpreta y lo construye, haciendo así comunicable e inteligible su experiencia por los demás* (García y Martinic, 1983: 2).

En base a la nueva comprensión de cultura desde los significados, Tony Mifsud (1991: 168) nos presenta la siguiente definición de cultura: *la construcción significativa de la realidad en la relación del ser humano con la naturaleza (la dimensión técnico-económica), en la interrelación del grupo humano organizado como sociedad (la dimensión socio-política), y en la búsqueda de sentido en relación con la totalidad (la dimensión religiosa)*. Siguiendo a Weber, Clifford Geertz (1996) entiende la cultura como tramas de significación creadas por los humanos en las que ellos mismos están suspendidos.

Después de haber analizado y presentado varias definiciones de cultura, concordamos con aquellas que hacen énfasis en el carácter holístico de cultura sin reducirse a algunos aspectos. En este sentido, entendemos la cultura como un modo particular de vivir de un pueblo determinado. Los pueblos indígenas desde esta perspectiva tienen su propia cultura como cualquier otro pueblo del mundo.

1.2 Diferencia entre cultura y civilización

En el mundo filosófico alemán de principios del siglo XX se distinguía entre cultura y civilización. *La cultura (Kultur) remitía más bien a una concepción de los valores, fundada en la ética y radicada en el mundo interior de la personalidad*

³ Ambos autores, que estudiaron centenares de definiciones de cultura, atestiguan la complejidad y dificultad que representa el término cultura a la hora de ser definido. Ambos autores son mencionados por los estudiosos del término cultura como los hombres que estudiaron dicho término e intentaron aportar a la ciencia social antropológica (Leach, 1969: 52).

⁴ Morris Opler hace una exégesis, palabra por palabra y frase por frase, de la definición de cultura que sintetizaron Kroeber y Kluckhohn (Opler, 1971: 55-74).

individual; la civilización (Zivilisation) designaba los procesos de progreso técnico y material, propios del mundo exterior (Martínez y Cortés, 1998). La civilización se identifica más con las conquistas materiales y la organización social. La cultura se expresa en el arte, la ciencia, la religión, la filosofía o la literatura, y se manifiesta también en las instituciones orientadas a tales fines: escuelas, cines, teatros, bibliotecas y otros (Martínez y Cortés, 1998).

En el mundo germano se distingue entre cultura y civilización. Cultura se refiere al mundo espiritual, al reino de los valores y de los fines últimos; en cambio civilización se refiere al mundo material, al mundo de la utilidad social y de los fines mediatos (Marcuse, 1970: 49-50). La cultura ha venido a denominarse cultura afirmativa y superior sobre la civilización. Los valores espirituales, la expresión espiritual o anímica, son centrales en la definición de cultura que realiza Marcuse (1969: 223-224):

[...] así, la cultura se presenta como el conjunto de aspiraciones morales, intelectuales, estéticas (valores), que una sociedad considera como el objetivo de la organización, distribución y orientación de su trabajo: 'el bien' que presumiblemente se obtendrá mediante el modo de vida que ha establecido dicha sociedad. [...] La 'cultura' se refiere a alguna dimensión superior de la autonomía y a la realización humana, mientras que la 'civilización' designa el reino de la necesidad, del trabajo y del comportamiento socialmente necesarios, donde el hombre no es verdaderamente el mismo ni está en su propio elemento, sino que se halla sujeto a la heteronomía, a condiciones y necesidades externas.

La civilización se refiere al: *trabajo manual, jornada de trabajo, trabajo, reino de la necesidad, naturaleza, pensamiento utilitario*. En cambio, cultura se refiere a: *trabajo intelectual, día feriado, ocio, reino de la libertad, espíritu, pensamiento no utilitario* (Marcuse, 1969: 225). No sólo la tradición alemana diferencia entre cultura y civilización. Similar tarea de diferenciar aquellos términos lo realiza Juan Fernando Vélez en su libro *Civilización y cultura* (1991). Este autor después de analizar varias definiciones de cultura y civilización conviene que civilización se refiere a lo material como la técnica, la tecnología, ciencia, trabajo, producción, mientras que cultura se refiere a lo espiritual, al sentido de lo humano (Vélez, 1991: 98, 103).

A pesar de que la tradición alemana pretende dividir entre cultura y civilización, identificando el primero con lo espiritual y el segundo con lo material. Nosotros nos circunscribimos a una comprensión holística de cultura. El concepto de cultura de la investigación social *se refiere al todo de la vida social en la medida en que en él tanto el ámbito de la reproducción ideal (cultura en sentido restringido, el mundo espiritual), como el de la reproducción material (la civilización) constituyen una unidad histórica, diferenciable y aprehensible* (Herbert, 1970: 49-50). Una comprensión holística de cultura, que incluye lo individual y social, lo espiritual y material, permiten afirmar que nuestras culturas indígenas, aunque diferentes de otras, tienen el mismo rango de cultura.

1.3 Características de la cultura

A partir del análisis y estudio de las definiciones de cultura presentadas por varios estudiosos de diferentes disciplinas del saber humano podemos identificar algunas características de la cultura. Según la definición de varios antropólogos, *la cultura se refiere a todos los conocimientos, capacidades, hábitos y técnicas adquiridos o heredados socialmente, es decir, no heredados biológicamente* (Martínez y Cortés, 1998). Entonces cultura hace referencia a un producto social, a una herencia social, a un aprendizaje social. En esta definición podemos distinguir algunas características de cultura: social, humano, herencia social, aprendizaje social.

La cultura no es individual como en algunas épocas se entendió sino que es *un concepto de carácter social, afecta a un pueblo, a una comunidad, a una sociedad entera, a una nación* (Uzal, 1961: 157). Battista Mondín, resalta el carácter social y grupal de cultura, que permite distinguir diversas culturas igual que diversos grupos sociales. Así cultura es *el conjunto de hábitos, costumbres, instituciones, valores que son propios de un determinado grupo social (tribu, pueblo, nación) y que lo distingue de los otros grupos* (Mondín, 1991: 103). El autor no sólo resalta el carácter social de la cultura, sino que también el carácter humano y hereditario de cultura.

En aquella primera definición antropológica de Taylor le permite a Tony Mifsud identificar dos características de la cultura. Primero, la cultura tiene un carácter humano que va más allá de la dimensión biológica y que lo diferencia de la naturaleza animal. Es más, todo lo humano es cultural. Segundo, la cultura hace referencia a la herencia social que va adquiriendo un grupo humano, como ser conocimientos, creencias, arte, normas morales, leyes, costumbres y otros (Mifsud, 1991: 165).

La cultura hace referencia a la herencia social, porque se aprende y transmite de generación en generación. Esta transmisión cultural permite la continuidad de una comunidad a lo largo de la vida y la historia; *la cultura es un producto de los logros humanos, que se transmiten de generación en generación y es renovada cuando es necesario. [...] La cultura sirve al grupo para su sobrevivencia en el tiempo y tiene una edad más larga que los mismos individuos. La cultura es, de hecho, un fenómeno histórico de los grupos y de las sociedades* (Amodio, 1988: 29). Así la cultura es heredada, transmitida, aprendida y renovada socialmente a lo largo de la historia de los pueblos y a lo largo del desarrollo personal de cada individuo (Beals, 1971: 9). *El proceso de aprendizaje de una cultura se desarrolla en el curso de toda la vida de individuo y, con particular intensidad, durante la infancia y la adolescencia. Llamamos a todo este proceso general con el término de socialización y, en su aspecto cultural, con el término de enculturación* (Amodio, 1988: 27).

Xavier Albó, uno de los antropólogos estudiosos de las culturas originarias de Bolivia, relaciona la cultura con los rasgos adquiridos por aprendizaje y no transmitidos biológicamente por todo ser humano y cada grupo humano (Albó y Romero, 2005: 11). *Cultura es lo que no es fruto de la naturaleza, es aquello que han ido construyendo los hombres y mujeres a lo largo de la historia; es todo lo que se aprende y se transmite socialmente* (Besalú, 2002: 25). En oposición a la herencia biológica, la cultura puede llamarse herencia social; lo que se transmite en un grupo social. Una de las funciones de la educación, es precisamente, la transmisión de las formas de la cultura (Ottaway, 1965: 22).

El hombre depende de la cultura para sobrevivir, e igualmente la cultura depende del hombre, pues se necesita la transmisión de generación en generación para que haya cultura (Leach, 1969: 54). La cultura permite a un grupo social vivir y sobrevivir a lo largo de la vida y del tiempo. *La cultura es todo el conjunto de decisiones tomadas para alcanzar la finalidad de estar juntos, de resolver los problemas materiales y continuar a través de las generaciones, a subsistir como grupo social* (Amodio, 1988: 21). Cada cultura tiene un conjunto de conocimientos y técnicas que permiten vivir a un grupo social en su medio ambiente (Amodio, 1988: 9).

Las culturas son dinámicas, están en constante transformación y cambio. Muchos cambios son radicales que afectan la estructura de una cultura, en cambio otros se dan de manera imperceptible. La cultura no tiene un desarrollo progresivo ascendente y continuo, está en constante transformación; algunos elementos son abandonados, otros son reestructurados y otros son creados (Amodio, 1988: 21). Toda cultura al estar en contacto con otra cultura se transforma o reemplaza muchos elementos de su cultura. Todas aquellas características analizadas y descritas de una cultura, se puede aplicar a todas las culturas incluyendo las bolivianas.

1.4 Elementos de una cultura

Entre las características de la cultura mencionamos que la cultura es un producto social del hombre, es decir todo aquello que el hombre produce y transmite de generación en generación. Por lo tanto, cada cultura crea y produce diferentes elementos para sobrevivir socialmente en su medio natural. Estos productos son diferentes de cultura a cultura, sin que esto signifique superioridad de un grupo a otro en su capacidad de adaptación al entorno (Godelier, 1976), aunque determinados desarrollos, por ejemplo, tecnológicos hayan supuesto la influencia o dominio de unos grupos sobre otros (Wolf, 2005).

Todo grupo social dentro de una cultura tiene producciones, entre ellas se pueden distinguir las siguientes (Mondín, 1991: 104-105):

- *la lengua (que hace posible toda la creación simbólica de tipo literario, incluidas ciencia y filosofía);*
- *las costumbres (que abarcan la esfera ética, jurídica, pedagógica y política) y regulan las relaciones entre los miembros del grupo;*
- *las técnicas (tanto desde las más elementales de la caza y de la pesca de los primitivos, hasta las más sofisticadas de la población industrializada de nuestros tiempos), las cuales hacen posible el dominio del ambiente y de la naturaleza;*
- *los valores (que abarcan todas aquellas acciones, cosas y personas, que un grupo social mantiene como las más importantes dignas de la mayor estima y honor, por cuanto dan un sentido a la vida de sus miembros y a su misma existencia histórica como grupo social).*

Según Melquíades Martín (1991: 35), Wissler identifica nueve conjuntos de elementos universales presentes en todas las culturas:

- *Lenguaje. Sistemas de escritura y comunicación.*
- *Alimentación, vivienda, vestido, transportes.*
- *Arte: pintura, escultura, música.*
- *Mitología. Conocimientos científicos.*
- *Creencias y prácticas religiosas.*
- *Sistemas de familia y de sociedad.*
- *Economía, propiedad, comercio, industria.*
- *Formas políticas, leyes judicatura.*
- *Guerra.*

Todas las producciones culturales de un grupo social se resumen en cuatro grupos: la lengua, las costumbres, las técnicas y los valores. Sin embargo estas clasificaciones pueden omitir alguna creación del hombre. Por eso, con el término de cultura nos referimos a la totalidad de la creación del hombre desde lo espiritual hasta lo material. En otras palabras, la cultura abarca todo lo que el hombre hace y produce. Los elementos descritos han servido para construir un esquema de los elementos culturales indígenas descritos en el capítulo II, y usados en las encuestas y entrevistas.

2. Aproximaciones al concepto de identidad cultural

En este apartado realizamos una aproximación conceptual al término identidad cultural y sus características, pretendiendo entender la realidad compleja de las identidades culturales en Bolivia. En esta investigación tomamos la identidad cultural como pertenencia a un determinado grupo cultural y diferencia con otros grupos culturales. Las identidades culturales se caracterizan por ser dinámicas, complejas, cambiantes, históricas, múltiples, contextuales y relacionales, en contra de supuestos esencialistas y estatistas. En Bolivia existen muchas identidades, pero en esta investigación nos limitamos a comprender las identidades culturales o étnicas y la relación entre ellas.

2.1 Definición de identidad cultural

La identidad se puede abordar desde un punto de vista psicológico y desde un punto sociológico. La identidad desde una concepción psicológica se refiere a la percepción que cada individuo tiene de sí mismo, de su existencia en relación a otros individuos con los que conforma un grupo social. Pero, la identidad desde una perspectiva sociológica y cultural se refiere a la identidad global dentro de un grupo social a los que pertenece el individuo, con sus normas, valores, costumbres, lengua, religión y otros (Barth, 1976: 6). En este sentido se puede distinguir dos identidades: una identidad individual y otra identidad colectiva.

La primera referencia a la identidad es la individual, la personal, la que hace que cada persona sea única y distinta de cualquier otra persona. Está hecho de multitud de elementos, compartidos la mayoría de ellos con otros muchos individuos, pero su combinación en cada una de las personas es siempre diferente. Esta identidad individual tiene algunos elementos genéticos (sexo, algunos rasgos físicos...) pero la mayoría de ellos son contruidos y cambiantes a lo largo de nuestra existencia: religión, nacionalidad, clase social, lengua, profesión, equipo deportivo, empresa, partido, afición, preferencia sexual... Somos el resultado de nuestras identificaciones: el ser social se construye en relación a los otros y a través de este juego de pertenencias (Besalú, 2002: 32).

La identidad individual tiene elementos genéticos como el sexo y los rasgos físicos con los que uno nace, que influyen y determinan la identidad personal. Pero, al mismo tiempo la identidad individual se construye y cambia a lo largo de la historia personal y social. La dimensión social y cultural del hombre influye y determina en la identidad individual. En este acápite nos referimos a las identidades individuales que comparten una identidad sociocultural. *La identidad colectiva es la que se atribuye a un grupo sobre la base de características comunes sobresalientes; es el sentimiento de pertenencia a un colectivo (Besalú, 2002: 32).*

El tema de la identidad se puede abordar desde varias perspectivas, pero en esta ocasión nos limitamos a la identidad cultural, aquella que significa pertenencia a una determinada cultura. *La identidad cultural se refiere al grado en que una persona se siente conectada, parte de un grupo cultural, al propio grupo de referencia en el que ha crecido. Incluye una compleja combinación de factores, tales como autoidentificación, sentido de pertenencia o exclusión, deseo de participar en actividades del grupo (Aguado, 2004: 45).* La identidad cultural no sólo crea pertenencia de un individuo con relación a un grupo, sino también un proceso de diferenciación de otros grupos (Ytarte, 2002: 80). Así, identidad implica autoidentificación y pertenencia a un determinado grupo.

La identidad cultural, siguiendo la definición de cultura de Xavier Albó, se refiere a los rasgos culturales que son compartidos por un grupo. *El grupo o los grupos culturales que comparte(n) determinados rasgos suelen identificarse y ser identificados por ellos, y éstos, a su vez, los diferencian de otros grupos culturales (Albó y Romero, 2005: 23; Albó y Barrios,*

2006: 40). Un sujeto se identifica a sí mismo con un grupo cultural, pero también es identificado por otros con ese grupo cultural. *De la misma manera que un individuo es reconocido por los miembros de ese grupo como igual, es reconocido como 'otro' por los miembros de otro grupo, en un proceso subjetivo que no puede realizarse sin esas dos dimensiones: la identidad y la alteridad* (Ytarte, 2002: 82). Es decir existe una autoidentificación y una identificación externa con un grupo cultural. De modo general se puede entender que hay un conjunto de rasgos culturales que hacen que las personas pertenecientes a un grupo social se sientan iguales culturalmente (Aguaded, 2005: 57).

En rigor, cada identidad –tanto individual como colectiva– tiene siempre dos caras inseparables: la propia y la ajena. Resaltamos nuestra identidad por lo que percibimos como propio, pero también por las diferencias que percibimos en los otros; y, desde la otra vertiente, por lo que los demás perciben de ellos mismos y lo que sienten diferente en nosotros. Sin embargo, lo que siempre acaba de consolidar la identidad es la propia conciencia de autoidentificación, cuando asumimos lo que realmente somos y lo aceptamos con orgullo, con sus luces y sombras (Albó y Romero, 2005: 26).

La diferenciación es otro elemento central en el tema de la identidad cultural. Un individuo no sólo toma conciencia que pertenece a un grupo determinado, sino que también esta pertenencia le diferencia de otros colectivos. *La identidad cultural puede ser pensada entonces como un proceso de diferenciación a partir del cual el individuo toma conciencia del vínculo con su grupo y de su diferencia respecto de otros colectivos* (Ytarte, 2002: 82). Estos rasgos permiten a un sujeto identificarse con el grupo cultural y al mismo tiempo diferenciarse de otros grupos culturales u otras identificaciones culturales (Walsh, 2005: 7).

La identidad implica una doble acción. Por una parte, distingue a su portador de otros distintos a él, pero al mismo tiempo lo integra a un grupo mayor conformado por sus afines. En tal sentido, toda identidad posee, en simultáneo, efectos fragmentadores y cohesionadores. Así, se "es" alguien en oposición a unos, pero también en cercanía con otros similares. En síntesis, toda identidad separa y vincula al mismo tiempo (PNUD, 2004: 116).

La identidad cultural implica compartir muchos rasgos culturales de un grupo cultural, los mismos que diferencian de otros grupos culturales. Así identidad cultural implica semejanzas al interior y diferencias con lo exterior. Cada grupo cultural para diferenciarse de otros grupos culturales *va buscando o creando nuevos elementos culturales que refuercen esta identidad específica* (Albó y Romero, 2005: 23). Las semejanzas al interior del grupo ayudan a fortalecer y crear identidad. Pero igualmente las diferencias con otros colectivos. La exacerbación de las diferencias puede llevar a conflictos culturales.⁵ Por ende el encuentro intercultural requiere el reconocimiento de semejanzas culturales (Ytarte, 2002: 88). La identidad cultural es uno de los temas controversiales que está cuestionando a los bolivianos debido al resurgimiento de las identidades indígenas en un proceso de transformaciones que está viviendo Bolivia.

2.2 Características de la identidad cultural

La identidad cultural tiene varias características, entre ellas podemos reconocer el carácter dinámico, complejo, cambiante, histórico, múltiple, contextual, histórico y relacional.

⁵ En el caso boliviano, en esta última década, se han manifestado de manera clara el exacerbamiento cultural, tanto en el discurso como en las acciones. Por un lado, el mundo aymara con un fuerte discurso confrontacional con la cultura mestizo criolla, incluso llegando a postular una nación aymara. Por otro lado, el mundo oriental, con la autodenominación de la nación camba, igualmente con un discurso regional contra el centralismo occidental, y con comportamientos y discursos racistas en contra de los collas, provenientes del occidente, en especial de sectores indígenas. Semejante actitud y discurso, aunque en menor intensidad, se manifiesta en el departamento de Tarija. Esto es un ejemplo de construcción de identidad, pero en clara confrontación con el otro grupo cultural.

La identidad cultural, al igual que la cultura, es dinámica, cambiante y compleja. La relación con el otro individuo, con el contexto y con el otro cultural, hacen que la identidad sea dinámica (Heise, Tubino y Ardito, 1994). *Ahora bien, es verdad que las identidades de las personas de nuestro tiempo son irreversiblemente complejas. La identidad no es fija e inalterable, sino dinámica y cambiante, ya que está en un continuo proceso de reconstrucción, interviniendo en su conformación, tanto dimensiones temporales, como espaciales* (Aguaded, 2005: 57-58). El concepto de identidad cultural no se puede tomar desde un punto de vista esencialista o estático⁶. No puede haber interpretaciones esencialistas, estáticas y totalitarias, constantes, estables, inmutables de identidad, sino que la identidad responde a necesidades y deseos concretos. Las identidades son dinámicas y múltiples (PNUD, 2004: 116).

Las identidades culturales son configuraciones históricas (Bolívar, 2004: 20), van cambiando, se van transformando, de acuerdo a su contexto, a sus necesidades, a su relación con los otros.

En ese sentido, las identidades, lejos de quedar estacionadas en un único repertorio simbólico, van mutando sus rasgos de manera flexible y activa. Ello produce una red de opciones de ruptura y eslabonamiento en constante transformación. Así, las herramientas identitarias de cada individuo terminan siendo organizadas de distinta manera de acuerdo al contexto y la interacción con los demás miembros de la sociedad (PNUD, 2004:117).

La relación con el otro es determinante en la identidad, según Vega *lo decisivo no es quién/qué soy, sino qué soy en relación a los demás, quién y cómo llegamos a ser en/por/como consecuencia de nuestra relación* (PNUD, 2004: 116). La comunicación y la relación de un individuo con los otros hacen que aquel individuo pueda tener varias identidades, por eso *cada persona posee un abanico de identidades diversas, administradas en proporciones cambiantes de acuerdo a las relaciones que sostiene con sus semejantes. De modo que la identidad no es una esencia, sino una relación* (PNUD, 2004: 116).

Otro elemento importante en la definición de la identidad cultural es la alteridad, la otredad. La identidad no se puede entender sino es en relación al otro. *Si partimos de que la identidad siempre requiere un 'otro' para constituirse, habremos de entender que forma parte de ella tanto la identificación como la diferenciación respecto de ese otro* (Ytarte, 2002: 82).

El reconocimiento propio de un grupo social de su identidad cultural le permite continuar y desarrollarse como grupo. Es decir, es importante la identidad cultural de un grupo para pervivir a lo largo de la historia. *La identidad autorreconocida por un determinado grupo cultural es una de las construcciones culturales y sociales más potentes para la creación, el sustento y el ulterior desarrollo del grupo* (Albó y Romero, 2005: 23). Obviamente la identidad cultural, como toda cultura pervive a lo largo de la historia, siempre y cuando esté en relación con otras culturas e identidades. El ostracismo cultural sólo puede llevar a su desaparición.

2.3 Dinámica de las identidades culturales

Siguiendo la tesis de que hay más de una identidad al interior de los grupos sociales, y que las identidades son cambiantes, transformantes y no esenciales; podemos sostener que las identidades están en constante reconstrucción de acuerdo al contexto, a sus necesidades y relaciones con los otros (Fornet-Betancourt, 2009: 73). El cambio de identidad

⁶ Este punto de vista se queda en un enfoque culturalista, que concibe al grupo como un todo cohesionado y sin fisuras, dotado de una identidad que es igual para todos los miembros del grupo por el mero hecho de pertenecer a él. La identidad, de esta forma, queda vinculada al grupo cultural como una impronta de la que el individuo no puede desligarse (Ytarte, 2002: 84).

cultural es una expresión de la libertad individual y grupal. Pero en muchas sociedades este cambio de identidad ha sido impuesto por la cultura dominante (Heise et al, 1994). Así ha ocurrido con los pueblos y las culturas latinoamericanas y bolivianas⁷ (Albó y Barrios, 2006: 45).

Existen muchos fenómenos culturales internos y externos que propician el cambio de identidad cultural. Estos hechos culturales son más frecuentes en el mundo globalizado, por la facilidad de relación entre diversas culturas. A su vez esto muestra que no hay culturas estáticas, esenciales, sino que están en constante transformación por el contacto con otras culturas. *La coexistencia simultánea de todo un cuerpo de elementos de la cultura propia y de otra u otras con la(s) que se mantiene intenso contacto. Tal coexistencia puede ser cambiante o relativamente estable; puede ser una simple yuxtaposición (como la del que adquiere artículos de diversas tiendas) o, más probable, implica además reinterpretaciones simbólicas en ambos sentidos* (Albó y Barrios, 2006: 44).

Aunque todo pueblo necesite de la construcción de narrativas autodefinitorias, a través de épicas, pasados genéricos congelados, simbólicos e idealistas para definir su identidad y legitimizarse frente a otros grupos. Desde la antropología se sostiene que nunca existieron culturas puras congeladas, toda cultura siempre recibió intercambios con otras e incluso las más aisladas sufrían cambios constantes (Heise et al., 1994). Wolf (2005) muestra cómo desde el siglo XVI el proceso de mundialización provocó efectos sobre todas las culturas del planeta que comenzaron a cambiar desde sus sistemas productivos a sus fórmulas sociales y simbólicas. La colonización europea aceleró un proceso que siempre se dio; la influencia de unos pueblos sobre otros ya fuera a través del comercio, intercambio o la invasión. Pensemos en el establecimiento del imperio Inca, y antes de él el de otras culturas pre-incaicas sobre pueblos con menos poder militar.

Los cambios culturales y de la identidad cultural se dan por la relación con otras culturas. Algunos contactos han sido vistos como enriquecimiento cultural porque permiten nuevas opciones e interpretación para la cultura propia. Estos procesos, por lo general, son lentos e inconscientes, y que después de una reflexión posterior se puede apropiarse o rechazar lo que sirve a una cultura. Sin embargo muchos otros contactos con otras culturas ha significado colonialismo y alienación, por lo tanto imposición de una cultura superior sobre otra sometida (Albó y Barrios, 2006: 44). Estos procesos de colonialismo, de enculturación, deculturación y sincretismos, en muchos casos, han llevado al cambio de la identidad cultural (Flores, 2009: 11).

El punto clave de inflexión ocurre cuando estas enculturaciones, deculturaciones y sincretismos son tales que llevan a los propios interesados a cambiar su autoidentificación. Ya no son sólo otros los que dicen e interpretan quiénes son ellos, en un sentido u otro, sino que los propios interesados acaban por rechazar definitivamente su identidad previa y se autoidentifican, asumen y se adscriben a una nueva identidad adquirida. Ocurre entonces una transculturación o cambio consciente de identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 44).

Las identidades tienen un modo de funcionar o desempeñarse dentro la sociedad. Los estudios del PNUD (2004: 117) sobre la dinámica de las identidades en Bolivia, identifican cuatro momentos en la formación y estructuración de las identidades culturales en relación a otras identidades:

⁷ En el caso boliviano, durante la colonia, se ha impuesto a los pueblos indígenas muchos elementos de la cultura de los colonizadores, entre ellos la religión, el trabajo, el lenguaje. Durante el periodo republicano se impuso la cultura mestizo-criolla hasta el punto de ver la cultura nativa como signo de atraso, de salvajismo y objeto de eliminación. Por ejemplo, se prohibía hablar el quechua, sobre todo en las instituciones públicas. Desde la revolución del 52 se inició un proceso de mestización, buscando la homogeneización y castellanización del pueblo boliviano, sobre todo de los sectores rurales.

1. Los individuos se oponen y definen en oposición a otra identidad (contra-identidad versus identidad primaria o dura). Esta división refuerza la cohesión interna de los portadores de la identidad primaria.
2. Al hacer lo anterior, expanden estratégicamente su influencia incluyéndose en un núcleo mayor a fin de reforzar su primera oposición (identidad ampliada).
3. Luego se proponen complementarse con otras identidades similares o afines (identidad complementaria o suave). En este caso, los nexos no son tan fuertes, pero funcionan como mecanismos motivadores de la división inicial.
4. Finalmente, los individuos buscan neutralizar a las identidades irreductibles (para-identidad). Este hecho nos muestra que muy pocas veces se presenta una polarización absoluta y que además funcionan los terceros excluidos.

2.4 Niveles y multiplicidad de identidades culturales

La identidad cultural se da en diversos niveles, desde la unidad micro social hasta lo macro, que pasa territorios nacionales. Cada identidad cultural, también, adquiere un denominativo distinto. Albó y Romero (2005: 24) identifican cuatro niveles de identidad cultural⁸:

- *El primer nivel es el de comunidad, donde se consolida y reproduce la cultura común, que también puede llamarse cabildo, colonia, tenta, sindicato.*
- *El segundo nivel abarca a una asociación de varias comunidades pequeñas o grandes, como por ejemplo la marka, los ayllus, las centrales y las capitánías.*
- *El tercer nivel corresponde a una parte o a todo un grupo cultura bien localizado y delimitado en un territorio, que antropológicamente suelen ser llamados etnias; suele ocurrir también en que varios grupos culturales minoritarios comparten un territorio y una identidad como miembros de un territorio multiétnico, por ejemplo las TCOs (Tierras Comunitarias de Origen) de Beni y Pando.*
- *El último nivel de identidad puede abarcar todo el país o partes de varios países, que suelen ser llamados como pueblos, nacionalidades o naciones⁹ indígenas u originarias e incluso pueblos afrodescendientes.*

La identidad cultural es connatural a la condición biológica y cultural de cada individuo. Una persona nace y se desarrolla en el interior de un grupo humano que le da su identidad. Pero al mismo tiempo por los rasgos físicos y culturales, una persona es identificada como tal por lo que los otros le atribuyen. A pesar de esta identidad automática, cada persona tiene la facultad de decidir y elegir qué tipo de identidad quiere tener. En este sentido, Xavier Albó y Ruperto Romero (2005: 26; 2006: 43), identifican las siguientes fuentes de la identidad:

- *La adscripción automática, identidad que un individuo tiene desde un principio sin intervención de su voluntad, por ejemplo pertenecer en una familia, a un país, a una raza. Dentro de estas identidades adscritas, hay que distinguir:*
 - o *(a) la identidad asumida por los propios interesados y con la que ellos mismos se autoidentifican.*
 - o *(b) la identidad que sólo los otros le atribuyen; lo que uno afirma de sí mismo y lo que otros dicen de él.*
- *La identidad adquirida por decisión propia, por elección consciente de ser parte de un grupo. La identidad adscrita se puede ratificar o cambiar a lo largo de la vida.*

⁸ Xavier Albó y Ruperto Romero identifican estos niveles de la identidad cultural pensando en la realidad cultural de Bolivia y Latinoamérica. Incluso estas divisiones de niveles se explica con ejemplos de la cultura boliviana.

⁹ En el mundo indígena latinoamericano, el sentido de los términos de nacionalidad y nación se diferencia del concepto de nación-estado moderno. Los pueblos indígenas no utilizan aquellos términos para buscar la creación de un estado independiente ni rechazar su pertenencia a una nación-estado, sino en un sentido reivindicativo, de reconocimiento pleno dentro de Estado, y mejor un Estado-nación constituido por muchas naciones o nacionalidades indígenas (Albó y Romero, 2005: 25). Por ejemplo en Bolivia existe una doble lealtad de los pueblos indígenas, se reconocen bolivianos por pertenecer al Estado-nación de Bolivia, pero también se reconocen quechuas, aymaras o guaraníes bolivianos por pertenecer a una nación o nacionalidad indígena dentro del territorio boliviano. En este sentido se puede entender el concepto de Estado Plurinacional, que define actualmente al Estado boliviano.

Bolivia, uno de los países más multiculturales por su composición multiétnica, clasista y generacional, es una muestra que en ella los individuos pueden tener varias identidades e identidades en constante transformación. Los estudios del PNUD (2004) identificaron varias identidades, o mejor clivajes o ruptura identitarias, de acuerdo a la situación, el contexto y la necesidad. Entre ellas se pueden identificar las siguientes:

Clivajes culturales

Actores enfrentados	Referentes enfrentados	Tipo de clivaje
Gobierno – Pueblo	gobernantes – gobernados	Político
Occidente – Oriente	centro - periferia	Geográfico
Indígena – No indígena	tradicción – modernización	Étnico
Ricos – Pobres	prosperidad – depauperación	Clasista
Convertidos - Por convertirse	santidad – pecado	Religioso
Migrantes – población originaria	adentro – afuera	Migratorio
Agentes del orden – agentes del desorden	estabilidad – inestabilidad	Generacional

Fuente: PNUD, 2004: 118

La exposición de niveles y multiplicidad de identidades nos pueden ayudar a entender la diversidad de identidades en Bolivia. Los bolivianos de acuerdo al contexto político, geográfico, étnico, social, clasista, religioso, migratorio y generacional, adoptan una determinada identidad. Sin embargo, en esta investigación nos referimos a la identidad étnica o cultural. La diversidad de identidades culturales, raciales y regionales no ha posibilitado la construcción de una identidad boliviana. El surgimiento de las identidades indígenas ha hecho surgir las identidades regionales, sobre todo en los departamentos con minorías culturales, en cuanto a población se refiere.

2.5 Identidad étnica

La idea de identidad comunitaria, étnica, nacional, cultural nace en el siglo XVIII junto a la conformación de los Estados nacionales. Se construyen sobre la base de experiencias no racionales y sirven como un soporte afectivo, como fuente de seguridad y protección. Estas identidades tienden a solidificarse y sacralizarse en símbolos, hábitos, mitos, costumbres, valores y tradiciones, así esencializando aquellos elementos que habían sido coyunturales o propios de un subgrupo. Este proceso identitario requiere de una élite emergente (Del Alamo, 2007: 72), que con la ayuda de intelectuales, reelabora y reinterpreta el pasado y aporta las claves para analizar el presente. La identidad colectiva necesita remitirse a un pasado histórico o mítico y a un proyecto de futuro, que le da su razón de ser y fundamentarse en algún elemento cultural que sea lo esencial de esta identidad, como la lengua, el territorio, la religión, lo económico, lo político, lo cultural y lo biogenético (Besalú, 2002: 32-33).

En América Latina, muchos grupos indígenas son llamados y se llaman grupos étnicos. Por lo tanto se puede hablar de identidad étnica¹⁰ (Barth, 1976: 28). Según Eva Aguaded, en una identidad étnica se pueden identificar una identidad externa y otra interna. La identidad étnica externa, *se refieren a las conductas sociales y culturales observables. Estas conductas se manifiestan en las áreas del lenguaje, los grupos de amigos, la participación en actividades del grupo étnico, los medios de comunicación étnicos y las tradiciones étnicas* (Aguaded, 2005: 59). En cambio la identidad étnica interna está compuesto por tres dimensiones: la cognitiva, afectiva y moral.

La cognitiva se refiere a la etnicidad de la persona: autoimágenes e imágenes de su grupo étnico, conocimiento de la herencia, pasado histórico y valores de su grupo étnico. La afectiva se refiere a los sentimientos de pertenencia de una

¹⁰ Este concepto de etnia y etnicidad lo veremos más adelante, pues son conceptos que se emplean mucho en el léxico boliviano.

persona con respecto a su grupo étnico: simpatía y preferencia asociativa con miembros del propio grupo y de otros grupos y satisfacción con los patrones culturales del propio grupo étnico y de otros grupos. La moral se refiere a los sentimientos de las obligaciones de la persona hacia el propio grupo que se traducen en compromiso y solidaridad hacia él (Aguaded, 2005: 59-60).

El tema de la identidad étnica, sobre todo en el contexto boliviano, es complejo por diversos factores. Entre ellos se puede mencionar a la colonización externa e interna, y a la pervivencia de una mentalidad colonial tanto en la cultura mestizo-criolla como en la cultura mestizo-indígena.¹¹ Esta realidad cultural crea conflictos de identidad étnica, sobre todo al interior de los grupos mestizos e indígenas. Algunos no quieren ser de una identidad étnica y quieren asumir otra identidad, sobre todo de la dominante (Barth, 1976: 14). Otros, después de años de vida, reconocen su propia identidad étnica. Es así que algunos se autoidentifican de una manera y los otros le identifican de otra manera.

La identificación nominal a un individuo o a un grupo tiene mucha carga ideológica y de prejuicios, sobre todo en el contexto boliviano.¹² Los movimientos sociales, indígenas, suelen llamarse de una manera para ciertos objetivos reivindicativos, de clase, de etnia (Del Alamo, 2007), evitando nominarse con aquellas identificaciones discriminatorias o prejuiciosas. Pero al mismo tiempo, en el lenguaje cotidiano, se utilizan algunos nominativos con carácter de desprecio y discriminación, sobre todo para ofender a un grupo cultural.

Cada nombre tiene sus propias connotaciones y resonancias, según el lugar, las cuales deben ser reconocidas y tenidas en cuenta para evitar susceptibilidades. Por ejemplo, en ciertos lugares y contextos, términos como indio, indígena, aborígen o negro pueden ser incluso los preferidos para grandes movilizaciones reivindicativas, mientras que en otros se evitan por sus cargas emotivas de desprecio y discriminación, prefiriéndose entonces el nombre propio de su pueblo (aymara, yungueño) u otras denominaciones genéricas como originarios, afrobolivianos o afrodescendientes, que hacen una referencia más positiva a sus raíces históricas y culturales (Albó y Romero, 2005: 26).

En Bolivia, en las últimas décadas ha surgido una polarización étnica y regional; entre la región andina y la región oriental del país. Es muy frecuente escuchar las denominaciones de cambia, chapaco y colla. El término colla se usa para denominar a los habitantes de la región andina del país y el término chapaco a los habitantes del departamento de Tarija, con más precisión de los Valles centrales y la zona alta (Vacaflares, 2013b: 34-43). En los últimos años ha surgido con fuerza el término de chaqueño, para referirse a los habitantes del Chaco chuquisaqueño, tarijeño y cruceño. Con el término de cambia se denomina sobre todo a los bolivianos de tierras bajas. En un principio el término cambia era usado de manera despectiva para referirse a los indígenas y campesinos del oriente boliviano. Pero hace poco fue adoptado por las élites económicas cruceñas como un distintivo étnico frente a los collas del occidente; las élites que controlan dicha economía le dieron también la figura de cambas ricos y empresariales en oposición a collas pobres y rebeldes sin propuestas claras (Albó y Romero, 2005: 53-54).

Mapa de las culturas regionales

¹¹ En este trabajo intentaremos hablar de mestizo criolla (por lo general ubicada en los centros urbanos y en algunas capitales de provincia) para referirnos a la cultura dominante en Bolivia y a la cultura mestizo-indígena (por lo general ubicada en el área rural y las periferias de los centros urbanos) como cultura dominada y excluida de las estructuras estatales y la institucionalidad.

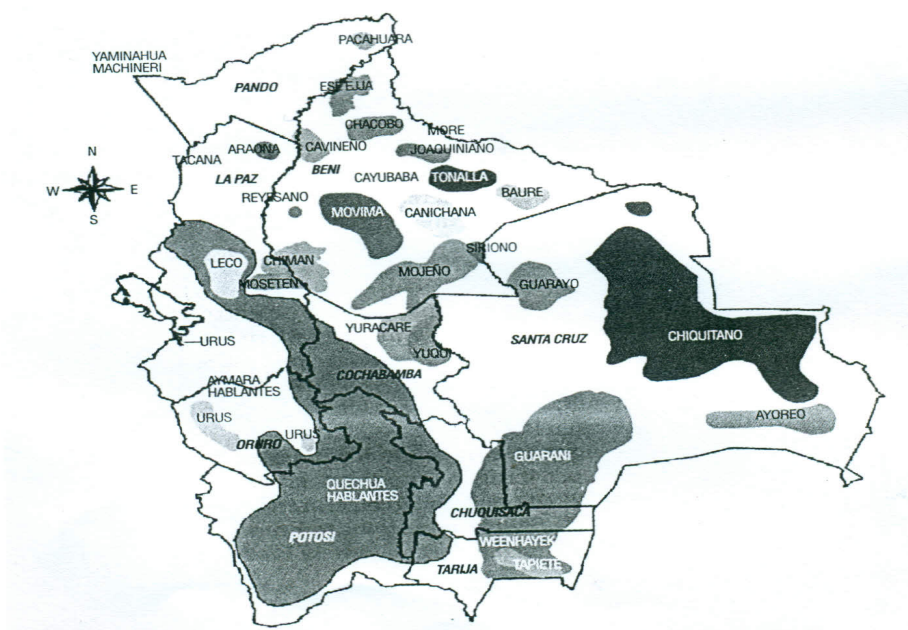
¹² Más adelante desarrollaremos y describiremos de manera concreta las identidades y nominaciones étnicas que hay en Bolivia. Por el momento nos limitamos a decir que en los últimos años, por los procesos sociohistóricos que atraviesa el país, hay un resurgimiento del tema étnico.



Fuente: Centro de Planificación Territorial Indígena (CPTI)

Con la ayuda de este mapa podemos percibir las cuatro regiones culturales grandes: andina o colla, chapaca, cambia u oriental y chaqueña. La región andina, que comprenden los departamentos de Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y La Paz, menos Tarija, es identificada como cultura andina o colla. La cultura chapaca comprende parte del departamento de Tarija; la zona alta y los valles centrales, que están ubicadas alrededor de la capital de este departamento (Vacaflores, 2013b). La región amazónica y chiquitana, que comprenden los departamentos de Pando, Beni, Santa Cruz y parte de La Paz, es identificada como cultura cambia u oriental. La región cultural chaqueña comprende parte de los departamentos de Tarija, Chuquisaca y Santa Cruz. Dentro de estas macroregiones culturales se encuentran las culturas indígenas que mostramos en el siguiente mapa, pero describiremos con más detalle en el Capítulo II.

Mapa de las culturas indígenas de Bolivia



Fuente: López, 2005: 35

3. Identidades culturales y étnicas en Bolivia

En este apartado exponemos algunas identidades culturales o étnicas en el contexto boliviano. Algunas identidades culturales son construcciones milenarias y propias del Abya Yala o de América, otras se han ido construyendo, desde la época moderna, con llegada de los europeos, africanos y, actualmente, de todos los continentes de mundo. Todas estas identidades, a través de sus interacciones positivas o negativas con el otro, se ha ido configurando durante la época precolombina, colonial y republicana, hasta el día de hoy. Xavier Albó¹³ y Franz Barrios (2006) nos presentan de forma resumida las principales identidades culturales y étnicas que suelen manejarse en Bolivia: Indígenas, originarios, campesinos, mestizos, criollos, blancos y afrobolivianos.

3.1 Indígena originario campesinos

José Martínez Cobo (1981), en su informe para las Naciones Unidas sobre el “Estudio del problema de discriminación contra las poblaciones indígenas”, iniciado en 1971 y concluido en 1986 (Albó y Barrios, 2006: 45), brinda una de las primeras definiciones a nivel internacional sobre los indígenas:

Son comunidades, pueblos y naciones indígenas, las que teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y precoloniales que se desarrollan en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en estos territorios o partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la intención de preservar, desarrollar, transmitir a sus futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales (Cit. en Fondo Indígena 2005: 26).

En esta primera definición de los indígenas se pueden encontrar varios elementos. Primero, los indígenas como grupo social son denominados comunidades, pueblos y naciones. Segundo, son indígenas aquellos pueblos que tienen continuidad histórica y territorial con las sociedades precoloniales. Tercero, estas comunidades indígenas se consideran distintas o parte de la sociedad hegemónica, con los que conviven (Del Alamo, 2007: 61-62). Cuarto, estos grupos indígenas tienen la intención de preservar, desarrollar y transmitir a sus generaciones futuras sus territorios, su identidad étnica y su legado cultural (Barié, 2005: 61-62).

Otra definición sobre los indígenas se puede encontrar en el *Convenio 169* de la OIT, sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, cuyo texto se empezó a elaborar en 1986 y fue aprobado por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo en Ginebra el año 1989. El artículo 1º, referido a los pueblos indígenas, tiene carácter jurídico vinculante para los países que ya han ratificado dicho Convenio, como es el caso de Bolivia (Albó y Barrios, 2006: 45):

- 1. El presente Convenio se aplica: (...) b. a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país, en la época de la conquista o la colonización o el establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su condición jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.*
- 2. La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio.*

¹³ Recurrimos de manera continua al antropólogo, lingüista y sacerdote Xavier Albó, porque es uno de los investigadores más conocedores de la realidad cultural indígena de Bolivia.

Igualmente, de la definición de indígena brindada por el Convenio 169 de la OIT, se puede destacar algunas ideas. Primero, los pueblos indígenas son descendientes de poblaciones que habitaban anteriormente al establecimiento de los estados coloniales y modernos. Segundo, estos pueblos aún conservan todas o parte de sus instituciones ancestrales sociales, económicas, culturales y políticas (Yampara, 2005: 40-48). Los pueblos indígenas no conservan todas las instituciones precoloniales, algunas han desaparecido, otras se han transformado, otras se han creado y otras se han mezclado con las tradiciones coloniales. Tercero, se resalta la conciencia de identidad indígena.

Los pueblos indígenas, por descender de pueblos existentes desde antes de la conquista (expresado por determinados rasgos físicos y culturales), ya son una etnia indígena “en sí”. Esta es una realidad visible sobre todo en los países con fuerte presencia precolombina. Sin embargo es importante la conciencia de su identidad, que los hace etnia indígena “para sí”, los hace sentir como pueblos o naciones indígenas (Albó y Barrios, 2006: 46; Del Alamo, 2007: 72).

Por aquella continuidad histórica y cultural a lo largo de siglos con sus antecesores en territorios colonizados, los pueblos indígenas *son llamados y/o desean ser llamados originarios, aborígenes, nativos, first nations, adivasi o con otros nombres locales que también hacen referencia a estas raíces históricas más profundas* (Albó y Barrios, 2006: 46). En Bolivia, muchos pueblos indígenas se autodenominan como *originarios o indígenas* porque estas denominaciones son más positivas que el término indio que tiene una carga peyorativa al indígena, construido durante el estado colonial y neocolonial (Gasché, 2002; Barié, 2005: 61). Los pueblos indígenas prefieren ser identificados o nombrados con su *patronímico específico: guaraní, mojeño, aymara, etc., y con el nombre que ellos deciden darse a sí mismos, más que el genérico indígena; que a veces sigue trayéndoles recuerdos de desprecios y humillaciones* (Albó y Barrios, 2006: 46).

El término campesino, etimológica y sociológicamente, se refiere a la gente que vive en el campo con su trabajo agropecuario a pequeña escala. El término campesino es una categoría socio-económica y no una categoría cultural o étnica (Albó y Barrios, 2006: 47).

En Bolivia, el término campesino fue introducido desde la Revolución de 1952 para sustituir al término indígena (Del Alamo, 2007: 318). Sin embargo el término campesino amplió su *ámbito semántico de modo que puede significar las dos cosas: un pequeño productor agropecuario y/o un indígena, sobre todo en la región andina* (Albó y Barrios, 2006: 47). El mismo término se empleó de modo falso haciendo pensar que los indígenas, a medida que se van “civilizando” e incorporan más en la sociedad mayor, dejan de serlo para transformarse en “campesinos” (Del Alamo, 2007: 33; Albó y Barrios, 2006: 47).

En el mundo rural andino ambos términos de campesinos e indígenas son aplicables a las comunidades (Del Alamo, 2007: 280, 832), pues, por un lado, son campesinos por ser productores agrícolas y, por otro lado, indígenas por ser de una identidad cultural: *son campesinas, en términos productivos, e indígenas (aymaras, quechuas, etc.), en términos identitarios. Más exacto sería hablar de comunidades “campesino indígenas”* (Albó y Barrios, 2006: 48).

Actualmente, en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, aprobada en enero del 2009, se ha construido e introducido un nuevo concepto para referirse a todos los pueblos indígenas que mantienen relación con los pueblos y culturas de la época precolonial: *indígena originarios campesinos*. Las naciones indígena originarios campesinos ahora tienen carta de ciudadanía reconocida en el artículo 3º de la CPEP, por lo tanto son reconocidos legalmente dentro del Estado Plurinacional de Bolivia con su identidad y diversidad. El artículo 30, referido a los derechos de las naciones y pueblos

“indígena originario campesinos”, define que *es nación y pueblo indígena originario campesino toda colectividad humana que comparte identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española.*

3.2 Negros, afrodescendientes o afrobolivianos

Los nombres de negros, afrodescendientes, afrobolivianos son equivalentes. La segunda denominación es más genérica. El nombre de afroboliviano es el reconocido legalmente en la actual CPE (Art. 3 y 32) y el más preferido para autodenominarse o ser denominado, porque no denota una carga peyorativa como lo tiene el término negro (Albó y Barrios, 2006: 47).

Los pueblos afrodescendientes en Bolivia, comparten algunas características con los pueblos indígenas; tienen una *identidad cultural distinta y con frecuencia subalterna* (Albó y Barrios, 2006: 47), frente a los grupos culturales hegemónicos. No son incluidos dentro de la denominación indígena, porque no son ‘originarios’ sino traídos del continente africano por la fuerza. Por eso son llamados comúnmente afrodescendientes. Los afrobolivianos tienen los mismos derechos culturales colectivos que los indígenas, pero *no tienen otros derechos adicionales que éstos que sí tienen por su condición originaria, por estar aquí desde antes; por ejemplo, a un territorio o tierra originaria de origen (aunque sí lo tienen a tener tierra e incluso territorios comunes, como cualquier otro ciudadano)* (Albó y Barrios, 2006: 47).

A pesar de las diferencias culturales, étnicas y de origen entre indígenas y afrobolivianos; legalmente los afrobolivianos¹⁴ gozan de los mismos derechos que los indígenas. Así se expresa en el artículo 32 de la CPE (2009): *El pueblo afroboliviano goza, en todo lo que corresponda, de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales reconocidos en la Constitución para las naciones y pueblos indígena originario campesinos.*

3.3 Criollos, mestizos, blancos

Bolivia, a pesar de ser uno de los países con una población mayoritaria de indígenas, existe una población no indígena, que son de origen europeo, que se les puede identificar como blancos o criollos, y los mestizos que ya son una mezcla biológica o cultural con los pueblos indígenas (Del Alamo, 2007: 106; Romero, 1999). Por lo general se autodenominan blancos o mestizos, o mulatos (si es una mezcla con los afrobolivianos). Desde la visión de los pueblos indígenas estos grupos son denominados como *q’ara, misti, karai o karayana.*

Los que nunca fueron indígenas o ya no quieren serlo reciben y/o adoptan el nombre genérico de blancos; o, si tienen, reconocen o se atribuyen alguna mezcla con indígenas, se denominan mestizos o si la mezcla es con negros, mulatos. También en este caso pueden recibir otros nombres “dados” pero que ellos no aceptan para sí, como el de q’ara y misti, que les dan los pueblos originarios andinos, aplicado por igual a blancos y mestizos; el de karai, que les dan los guaraníes; karayana, que les dan los mojeños; y otros (Albó y Barrios, 2006: 48).

El término mestizo es el más controvertido y complejo por sus implicaciones políticas y culturales. Históricamente, sobre todo en la época colonial, se aplicaba a *los hijos o descendientes de blanco e indígena, con frecuencia como resultado de*

¹⁴ En la gestión 2010-2014, por primera vez, un representante afroboliviano de los Yungas del Departamento de La Paz fue parte de la Asamblea Legislativa Plurinacional.

uniones extra matrimoniales (Albó y Barrios, 2006: 48). Estos mestizos eran incorporados al círculo de los criollos y españoles, pero con un status inferior.

Actualmente, el término mestizo es muy amplio, pues abarca a varios sectores. Dentro de esta denominación se incluyen los criollos o blancos, sobre todo frente a un naciente discurso pro-indígena; también se incluyen los mestizos biológicos, los descendientes en algún grado de la línea española e indígena; y los mestizos culturales, quienes a pesar de ser indígenas se reconocen como mestizos por convivir o compartir elementos de la cultura mestizo-criolla (Romero, 1999; Del Alamo, 2007: 229). De modo despectivo también se utiliza el término de *cholo* para referirse a aquellos individuos de origen indígena que se hicieron mestizos (Del Alamo, 2007: 219-220).

Si se pregunta a alguien si es "mestizo" es muy probable que responda afirmativamente porque dentro de esta categoría pueden entrar casi todos. Pero entonces resulta una categoría identitaria demasiado vaga y escurridiza. Además, cuando se aplica a los mestizos culturales, puede que defina a alguien no tanto por su cultura sincrética de dos o más orígenes sino más bien por una doble negación de identidades: lo que fue y ya no quiere ser y lo que desea ser pero todavía no es. Por lo mismo, el alcance e identidad real significada por el término mestizo e incluso cholo es muy cambiante y puede agrupar a personas demasiado distintas para convertirse en una categoría útil para el análisis socio-cultural (Albó y Barrios, 2006: 48).

En torno al término mestizo-criollo se ha ido constituyendo una identidad cultural, con rasgos criollos y originarios (Romero, 1999), aunque inclinándose más la balanza hacia la cultura occidental. Igualmente, se puede hablar de una cultura mestizo-indígena, de una identidad mestizo-indígena, con características mestizas e indígenas, inclinándose más hacia la vertiente indígena. De ahí que hoy se podría hablar de quechuas mestizos, de aymaras mestizos o de guaraníes mestizos (PNUD, 2004:105). Utilizaremos esta nueva categoría antropológica y sociológica como un intermedio entre la cultura e identidad mestizo-criolla de las urbes y la cultura e identidad indígena originaria campesina.

4. Etnia, nación y raza

En Bolivia, en estos últimos tiempos, tanto en el discurso de especialistas, de políticos y personas pertenecientes a ciertos grupos sociales, es frecuente escuchar los términos de etnia, etnicidad, nacionalidad, nación, pueblo, raza, y sus connotaciones negativas como racismo y discriminación. Aquellos *nombres genéricos aplicados a determinados grupos culturales hacen referencia a una identidad compartida sentida como más fundamental que otras por estar ligada a los orígenes comunes y a todo un modo de ser cultural. Con frecuencia tienen asociado un territorio en el que vive la mayor parte o que les sirve de referencia histórica* (Albó y Barrios, 2006: 40). Aquellos términos hacen referencia a grupos culturales con una identidad compartida por tener un origen común y un modo de ser cultural.

4.1 Etnia y etnicidad

La etimología de la palabra etnia proviene del griego *ethnos*, que significa pueblo, se refiere a la gente de una nación o tribu, y *ethnikos*, originalmente significó paganos o no griegos y ahora se refiere a nacional (de una nación). Etnia se refiere a seres humanos miembros de un grupo social, aunque en la concepción moderna se refiere a grupos culturales pequeños como los indígenas. La etnicidad se refiere a una cualidad étnica o a la afiliación o pertenencia a un grupo étnico, lo que normalmente es caracterizado en términos de cultura (Aguaded, 2005: 63). Lo étnico viene a ser lo propio, la particularidad cultural, de cada pueblo. La etnicidad es la identificación cultural de cada pueblo, en otras palabras viene a ser como la identidad de una cultura (Del Alamo, 2007: 81).

Lo étnico es, por tanto y en su sentido más original, lo propio de cada pueblo, identificado por su cultura; y etnicidad es la identificación de los pueblos según sus rasgos culturales. Pero a veces en el habla común e incluso en las ciencias sociales se ha dado un sentido excesivamente reduccionista al vocablo y se reserva este nombre sólo a grupos minoritarios indígenas. En países que reciben inmigrantes de muchos orígenes culturales suele llamarse grupo étnico sólo a ciertos subgrupos dentro de una sociedad mayor que los engloba a todos, dejando la impresión de que los grupos culturales hegemónicos de esta sociedad englobante ya no son tales (Albó y Barrios, 2006: 40-41).

El término etnia hace referencia a lo propio de cada pueblo, identificado por su cultura, es decir, por todo un conjunto de elementos aprendidos, transmitidos también mediante aprendizaje y compartidos (Albó y Barrios, 2006: 42). La etnicidad se refiere a las prácticas culturales y representaciones que distinguen a una comunidad de personas. La etnicidad, en medio de un grupo que interactúa, se convierte en el medio para la transmisión de la cultura. La etnicidad también significa la identificación con un grupo étnico y la diferenciación de otros grupos. Los miembros de una etnia se ven y son vistos diferentes de otros grupos dentro una sociedad. Muchas características culturales distinguen a un grupo étnico de otro. En este sentido el concepto de etnicidad se asemeja al de identidad cultural (Aguaded, 2005: 63).

En el mundo actual, globalizado, hay muchas sociedades y muchos países que son multiétnicos. Al interior de cada sociedad existen varios grupos étnicos ya sean originarios o provenientes de otras latitudes del mundo. Esta realidad multiétnica, en los últimos años, ha dado lugar al resurgimiento de lo étnico. En Bolivia el resurgimiento étnico tiene un fuerte componente político. Muchos estudiosos identifican, en Bolivia, alrededor de 36 grupos étnicos; desde los más grandes como los aymaras, quechuas y guaraníes, hasta los más pequeños en peligro de extinción.

Las diferencias étnicas están acompañadas frecuentemente por desigualdades de riqueza y poder al interior de una sociedad o de un país. Así, se suele utilizar el término de minorías étnicas o grupos minoritarios, para hacer referencia a aquellos grupos con poca incidencia en el poder político y económico. Es más, se tiene el prejuicio de los grupos mayoritarios hacia aquellos grupos étnicos, calificándoles de sociedades inferiores social, económica y culturalmente (Gasché, 2002). Estas minorías étnicas se reconocen a sí mismos como una minoría dentro de una sociedad mayor, pero también son reconocidas como tales por sus características culturales y conductas estereotipadas por parte de la población mayor (Vallespir, 1999: 51; Aguaded, 2005: 63-64). Entre los comportamientos comunes de las minorías étnicas se pueden identificar, según Giddens (1993: 290), las siguientes:

- 1. Sus miembros son perjudicados como resultado de la discriminación, abierta o encubierta contra ellos;*
- 2. Los miembros de la minoría desarrollan algún sentido de solidaridad de grupo o de pertenencia común, y*
- 3. Los grupos minoritarios están en general física y socialmente aislados de la comunidad más amplia.*

Los grupos étnicos indígenas en Bolivia sufren los mismos prejuicios y discriminaciones, que sufren los grupos minoritarios étnicos (Gasché, 2002). No tienen el poder político y económico que tiene el grupo étnico de los mestizos y criollos. Son considerados inferiores social, económica y culturalmente. Sin embargo, contradictoriamente, muchos grupos étnicos, entre ellos los quechuas y aymaras representan la mayoría de la población boliviana; son el grupo mayoritario, pero tratados como una minoría étnica (Yampara, 2005: 45). Las coyunturas políticas actuales de Bolivia han hecho que el tema étnico este en la palestra intelectual y política. La elección del primer presidente indígena y sus políticas interculturales, aunque algunas sólo simbólicas, han dado lugar al reconocimiento de la multiétnicidad de Bolivia. Esta multiétnicidad es reconocida por la actual CPEP, donde se reconoce a los diferentes grupos étnicos como naciones. Llamándose así Bolivia como un Estado Plurinacional.

4.2 Nación y nacionalidad

El concepto de nación moderna, hace referencia a un Estado-nación con un territorio, lengua, cultura e historia común. La modernización contribuyó al surgimiento de la nación-estado centralizada y la destribalización de la política, evitando las divisiones locales y étnicas por los partidos políticos, y promoviendo la cohesión cultural y la uniformidad étnica. Según Abner Cohen (1969), también la modernización puede originar una reformación y endurecimiento de la identidad étnica (Lewellen, 1994: 148-152). Actualmente, el concepto de nación y nacionalidad está sufriendo un proceso de reinterpretación por la misma realidad multicultural al interior de cada Estado-nación. Se está hablando de varias nacionalidades al interior de una nación.

El concepto clásico de nación es el de una comunidad, que ocupa un territorio determinado y que comparte una lengua, una tradición cultural y una historia común y que se ha dotado de un conjunto de instituciones que regulan su vida. Sin embargo hoy la mayor parte de las naciones son multiculturales, bien porque en su interior convive más de una realidad nacional, bien por la presencia de comunidades distintas fruto de la migración (Besalú, 2002: 57).

En los estados-nación modernos, a través de la escolarización y el servicio militar obligatorios, se busca una identidad nacional (Bourdieu, 2001, en Jimenez, 2005: 147) y una homogeneización cultural, como sustitución de las viejas identidades tradicionales locales, étnicas o religiosas. La multiculturalidad es vista como una característica de los individuos y no de la sociedad. Entonces las diferencias étnicas, religiosas, culturales o lingüísticas no tienen relevancia política y deben estar subordinados a la identidad nacional. Pero la existencia de grupos culturalmente distintos en los Estado-nación genera conflicto, porque el ideal nacionalista es crear un espacio nacional y cultural homogéneo (Besalú, 2002: 57-58).

El objetivo asimilacionista, homogeneizador y destribalizador étnico de la nación-estado moderno lleva consigo también el surgimiento de la retribalización de los grupos culturales indígenas. Según Cohen (1969) un mismo grupo étnico o tribal *puede integrarse a un cierto nivel mediante una progresiva participación en la economía nacional y en las facciones o partidos políticos de nivel estatal, mientras reafirma por otro lado su particularismo cultural a otro nivel* (Lewellen, 1994: 153). En el caso boliviano, los pueblos indígenas llegaron a asumir la administración y poder político estatal, y, al mismo tiempo, buscan revalorizar sus culturas originarias.

La realidad multicultural y plurilingüe de muchos Estado-naciones, fruto de la migración y la presencia de grupos indígenas, hace plantear una nueva concepción de nación o nacionalidad al interior de un Estado-nación (Velasco, 2006). Aquel término se refiere al *grupo que tiene en sentido y conciencia de pertenencia a un mismo estado nacional, estado-nación o nación-estado. [...] En continuidad con los términos precedentes, la nación se define también con frecuencia como la identidad grupal (y cultural, siquiera como un deseo uniformizador) por encima de cualquier otra* (Albó y Barrios, 2006: 41). En América Latina los Estados de Ecuador y Bolivia, frente a la concepción nación-estado moderno plantean la plurinacionalidad al interior de un solo Estado. Por ejemplo, se empieza a escuchar en el discurso político e indigenista de la nación quechua, la nación aymara, la nación guaraní y otros.

La construcción del Estado en América Latina y en Bolivia, después de la independencia colonial, no tomó en cuenta la diversidad cultural. Los pueblos indígenas y sus instituciones políticas no fueron incluidos en la nueva configuración de los Estados, según los parámetros de la cultura mestizo-criolla. A lo largo de la historia, las culturas indígenas mantuvieron algunas de sus instituciones políticas en sus espacios territoriales, de forma paralela, junto a las instituciones del Estado

republicano neocolonial. Actualmente, las naciones indígenas buscan participar del Estado nacional pero al mismo tiempo buscan que su cultura y sus instituciones políticas sean parte del Estado Plurinacional.

El concepto de nación o nacionalidad, en la concepción norteamericana y europea, hacen referencia al Estado-nación moderno. En cambio en los pueblos indígenas con la autodenominación de *naciones indígenas o nacionalidades* no implica la aspiración a convertirse en Estado-nación en un futuro, sino mayor presencia, inclusión, y hegemonía dentro del estado-nación, al que reclaman constituirse en un Estado plurinacional. Los conceptos de nación o nacionalidad tienen una fuerte carga política en los Estados con fuerte presencia indígena¹⁵ (Albó y Barrios, 2006: 41). Por ejemplo, en América Latina los Estados de Ecuador y Bolivia, se reconocen como Estados Plurinacionales; es decir, varias naciones al interior de cada Estado-nación que buscan mayor presencia, inclusión, y hegemonía.

4.3 Raza y racismo

El término *raza* se refiere explícitamente a aspectos físicos y biológicos, transmitidos mediante la herencia genética. La raza se refiere a las diferencias biológicas entre los miembros de la especie humana. Sin embargo, el énfasis que se le da al término raza, como clasificador de grupos humanos es una construcción cultural. Pues biológicamente no hay diferencias entre grupos culturales. El concepto de raza en su sentido biológico ya ha sido desechado del vocabulario científico (Albó y Barrios, 2006: 42; Aguaded, 2005: 76-77). La fuerte influencia del pensamiento darwinista llevó a algunos a utilizar el término raza para explicar las diferencias en la humanidad. Actualmente se prefiere utilizar la categoría de cultura para explicar dichas diferencias entre los grupos y las personas (Ytarte, 2002: 125).

La concepción biologista y darwinista de raza ha servido para construir doctrinas y explicaciones racistas sobre las diferencias entre las personas de distintas culturas y geografías del mundo. Así, el racismo como doctrina sostiene que hay diversas razas humanas, con características biológicas y hereditarias, que determinan el comportamiento, el desarrollo cultural y civilizatorio de cada grupo humano.

El racismo es la doctrina que postula la existencia de razas humanas, que difieren entre ellas por algunas características hereditarias, que son las que determinan el comportamiento de los individuos. Lo biológico, lo hereditario, determina lo cultural. Las diferencias en el grado de civilización de cada comunidad humana se explicarían por estas características innatas de cada pueblo (Besalú, 2002: 53).

El racismo biológico no tiene una fundamentación científica, sin embargo ha habido intentos descabellados de diferenciar a la humanidad biológica y hereditariamente. La teoría de las razas¹⁶ y la teoría del determinismo ambientalista¹⁷ han intentado fundamentar el racismo. El avance de la ciencia biológica y genética ha ayudado a desmentir que no hay razas, éstas sólo son construcciones sociales interesadas para organizar la diversidad humana y legitimar determinadas desigualdades (Besalú, 2002: 54-55).

En este sentido, el concepto de raza no se puede utilizar en un sentido biológico o fisiológico, sino como un término cultural que ayuda a identificar determinados grupos culturales diferentes de otros. Así se habla de blancos, negros, indios,

¹⁵ Bolivia recientemente se ha constituido en un Estado plurinacional. Este concepto de plurinacionalidad aún no es muy claro ni teórica ni prácticamente. El reto de la actual Constitución Política del Estado es poner en práctica aquel concepto de plurinacionalidad.

¹⁶ Según esta teoría, “la herencia biológica o genética transmitiría de una generación a otra tanto unas características físicas (color de piel, forma de cráneo, etc.) como unas capacidades intelectuales y culturales, con cual cabría hablar de razas superiores y de razas inferiores” (Besalú, 2002: 54).

¹⁷ Según esta otra teoría, “las culturas son unidades autosuficientes y cerradas que los individuos interiorizan sin poder modificarlas, de forma que los grupos humanos se convierten en unidades culturales únicas” (Besalú, 2002: 54).

mestizos, mulatos. En algunos países, el término de raza tiene un papel de identificador cultural (Albó y Barrios, 2006: 42). *Las tesis racistas actuales, no se apoyan en la idea de raza sino en la de diferencia cultural y en la defensa de la identidad, (oponiéndose a la idea de mestizaje y a las combinaciones híbridas)* (Ytarte, 2002: 128). La sociología y la antropología utilizan todavía el término de raza para estudios relacionados con los problemas de prejuicios y discriminatorios provenientes del fenómeno del racismo (Aguaded, 2005: 77).

El racismo es un aún un fenómeno sociocultural muy arraigado en nuestras sociedades. Este fenómeno también está presente en la sociedad boliviana desde la colonia. Según Giddens (1993: 291), *racismo significa atribuir con falsedad características heredadas de personalidad o de conducta a los individuos de una apariencia física particular*. El racismo, como el término de raza, son construcciones culturales, sociales, porque no existen en la realidad. El hombre los ha ido creando para mantener su hegemonía o para hacer frente a los poderes externos sobre todo sociales, políticos y culturales.

El prejuicio y la discriminación como fenómenos del racismo están presentes en todas las sociedades donde coexisten más de un grupo cultural o étnico. Lo curioso es que resurge con más fuerza en los países modernos a consecuencia de las migraciones y el choque cultural entre el grupo original y los recién llegados. La fuerte influencia de la cultura moderna globalizante y el patrón cultural occidental refuerza el prejuicio y la discriminación contra aquellos que no cumplen ciertos rasgos físicos y culturales de la cultura hegemónica. Este fenómeno ha estado presente y siguen en la sociedad boliviana, incluso permeando la configuración de las estructuras del Estado (García, 2005: 22). Para comprenderlos mejor recurriremos a la definición del sociólogo Giddens (1993):

el prejuicio racial se refiere a las opiniones o las actitudes mantenidas por los miembros de un grupo respecto a otro, (...) implica sostener puntos de vista preconcebidos sobre individuos o un grupo, basados con frecuencia en habladurías más que sobre pruebas directas, perspectivas que son reacias al cambio incluso frente a nuevas informaciones, mientras que la discriminación alude a la conducta real hacia ellos, refiriéndose a las actividades que sirven para descalificar a los miembros de un grupo de las oportunidades abiertas a otros, como cuando alguien de origen asiático es rechazado por un empleo a disposición de un "blanco".

El racismo no ha podido ser sustentado por la ciencia biológica. Sin embargo ha nacido un nuevo racismo cultural, fundamentalismo cultural o racismo diferencialista. Este nuevo racismo acepta que todos pertenecemos a una especie biológica, pero los comportamientos, las capacidades y los rasgos psicológicos se explican no por la herencia biológica sino por su pertenencia cultural. Por lo tanto el contacto con otras culturas puede ser contaminador, peligroso y hasta destructivo de la propia identidad cultural. Aquí la cultura se usa para organizar interesadamente la diversidad y justificar desigualdades de tipo económico o político, sobre todo con los grupos migratorios, extranjeros y grupos minoritarios (Besalú, 2002: 55).

5. Diversidad cultural

La diversidad es una realidad esencialmente natural. La naturaleza a pesar de ser una unidad, en su interior lleva la diversidad. Algunos filósofos ya hablaron de la lucha de contrarios al reflexionar sobre el ser de las cosas. Así como se puede hablar de diversidad en el mundo inanimado como animado, también se puede hablar de diversidad en la cultura. No hay una cultura sino varias culturas, cada uno de ellas con su propia identidad, y al interior de cada identidad cultural con sus propias variaciones (Garrido, Moreno, Monteros y García, 2009: 12). No sólo hay diversas culturas sino también diversos individuos.

La multiculturalidad hoy en día no se reduce a la cohabitación en un mismo territorio o espacio urbano, de varias etnias o grupos religiosos e inclusive de grupos con idearios políticos y sociales diversos, sino también hace relación al individuo como diverso, como ser en el mundo que participa en distintos grupos con intereses culturales que no necesariamente son complementarios (Abello, De Zubiría, y Sánchez, 1999: 190).

La diferencia no sólo hace referencia a algo externo, sino que también abarca lo interno. Las diferencias internas de un grupo lo constituyen en diferente y en diverso de otros. Estas diferencias internas; por un lado, diferencian a un grupo cultural de otros, pero al mismo tiempo conviven con diferencias al interior de una unidad cultural (Garrido et al., 2009: 12). Llegando a constituirse en regiones culturales con sus propias diferencias. Sin embargo se puede descender a grupos más pequeños hasta llegar a los individuos que son diferentes, que a pesar de compartir una identidad cultural tendrán sus variaciones en la forma de comprender y vivir culturalmente al interior de un grupo social.

La diferencia no sólo es diferente a lo externo, sino también a lo interno. Esas diferencias internas son la diversidad. En la diversidad no hay una unidad invariable. Al contrario, hay un conjunto de elementos constitutivos que son diversos, es decir que son disímiles, que pueden ser desiguales y en su conjunto constituyen el concepto: su diversidad, su disimilitud. Desde ese ángulo la diversidad permite comprender la cultura con diferencias internas, con variaciones y desde ese punto de vista podemos hablar de regiones culturales y de diferencias entre esas regiones culturales. Pero también podemos hablar de diferencias dentro de una misma cultura, dentro de una misma región cultural. La diferencia también opera entre individuos que integran una comunidad y en consecuencia, no necesariamente asumen los valores culturales de manera idéntica a como otra persona los asume (Abello et al., 1999: 119).

Después de haber revisado las definiciones de cultura e identidad cultural; el concepto de cultura es particular al referirse a la cultura de cada grupo social determinado y el concepto de identidad cultural lleva implícito la idea de la diferencia con otras identidades (Vallespir, 1999: 51). Ambos conceptos, que expresan la realidad cultural, nos llevan a plantear la realidad inmanente de la diversidad cultural en el mundo, en los continentes, en los países y en las ciudades.

La diversidad cultural ha sido abordada por la antropología. El estudio de las sociedades primitivas, permitió mostrar que hay otras organizaciones sociales fundamentalmente distintas a las sociedades industrializadas; tienen diferentes elementos culturales y productos culturales. Los antropólogos descubrieron que hay grupos distantes en el espacio y en el tiempo, formaciones sociales diferentes. Cada una de estas formaciones sociales, al igual que las sociedades industrializadas tiene un lugar, una identidad y una centralidad. *La antropología nos enseña, por tanto, que los pueblos dispersos por el planeta constituirían una serie diversificada de culturas, cada una con sus características intrínsecas e irreductibles. [...] El mundo estaría entonces constituido por una miríada de pueblos, cada cual con su modalidad y su territorio específico (Ortiz, 1998: 25).*

La diversidad cultural se refiere al desarrollo de varias culturas o manifestaciones culturales en un mismo o diversos espacio-temporales (Garrido et al., 2009: 13). El término diversidad se puede entender de dos formas: la diversidad se refiere a *tipos de formaciones sociales radicalmente distintas (tribus indígenas, etnias, pasadas civilizaciones y naciones). [...] Segundo, la diversidad se aplica en cuanto diferenciación intrínseca de la propia modernidad-mundo-individuo, movimientos femenino, homosexual, negro, crisis de identidad, etc. (Ortiz, 1998: 29-30).*

La diversidad hoy es visible en todos los espacios humanos, sobre todo en aquellos lugares con fuerte movimiento migratorio. El reto es para los grupos mayoritarios y minoritarios que tienen que convivir en espacios comunes. *Lo público debe ser al mismo tiempo neutral y favorecedor del desarrollo de todas las formas de identidad (Ytarte, 2002: 65).* Estas

sociedades multiculturales son el reto de convivencia social tanto para intelectuales y políticos, como para los ciudadanos en general. Diversas culturas comparten lugares comunes.

La reivindicación de las 'diferencias' deben ser repensadas en el sentido de que las fronteras culturales no existen como espacios delimitados, sino que la diversidad comparte 'lugar'. Es más, son las mismas dinámicas sociales la que generan y producen diversidad, de manera que podemos considerar, tal y como hemos comentado en el punto anterior, que en las sociedades urbanas de hoy la 'diversificación' es un elemento constituyente y necesario. Por tanto, la respuesta a esta 'diversidad' no puede ser ni una tolerancia indiscriminada ni un etnocentrismo radical, [...] (Ytarte, 2002: 65).

La diversidad cultural es reconocida en las sociedades actuales muchas veces como fuente de conflictos sociales y culturales (Velasco, 2006: 192; Garrido et al., 2009: 13). Sin embargo, ya no se puede concebir a una sociedad como un conjunto de grupos culturalmente diferenciados. Por eso la diversidad cultural y la identidad cultural tienen que ser abordado desde un enfoque más complejo. La diversidad cultural es un reto para las grandes urbes y para los derechos humanos.

En segundo lugar, frente a este análisis, en el que la diversidad es contemplada como problema o como conflicto cultural, la apelación a los derechos humanos y la defensa de la idea de igualdad, para contrarrestar las desventajas sociales y los conflictos originados por las diferencias culturales, parte de una concepción de la sociedad como conglomerado de grupos claramente diferenciados por su origen cultural. La idea de lo urbano anula esta perspectiva y plantea la necesidad de contemplar la diversidad social desde un enfoque mucho más complejo, donde lo cultural se articula junto a múltiples factores y donde las identidades son más heterogéneas y dispares de lo que parecen (Ytarte, 2002: 76).

La diversidad cultural, actualmente, es vista como un patrimonio de la humanidad, como algo indispensable para la humanidad (Garrido et al., 2009: 13). La diversidad cultural es algo inherente a la condición humana (Morin, 1999: 21). La diversidad cultural se manifiesta en la originalidad y pluralidad de las identidades. La diversidad es vista como un derecho a reconocer y respetar. Según Edgar Morin (1999: 27) *la desintegración de una cultura bajo el efecto destructor de una dominación técnico-civilizacional es una pérdida para toda la humanidad, en donde la diversidad de las culturas constituye uno de sus más preciados tesoros.*

Bolivia es uno de los países con mayor diversidad cultural. Sin embargo, a lo largo de siglos se ha pretendido eliminar, o en su mejor caso asimilar, las culturas indígenas a la cultura hegemónica. En las épocas contemporáneas se ha pretendido eliminar la diversidad cultural con la homogenización mestizante. A pesar de todos los intentos de eliminación, segregación y asimilación las culturas originarias han pervivido hasta el día de hoy. Actualmente, se reconoce más de 36 culturas a lo largo y ancho del país. Bolivia es un país pluricultural y multilingüe, y la denominación de Estado Plurinacional no es más que reconocimiento de la diversidad cultural.

6. Bilingüismo y plurilingüismo

En el mundo existe una diversidad lingüística, entre 6.000 y 7.000 lenguas. La mitad de estas lenguas están en peligro de extinción. El mundo debería cuidar esta pluralidad lingüística dado que como mostraran los polémicos trabajos de Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf (en Figueroa, 2005) cada lengua supone una perspectiva frente al mundo, además de ser un rasgo identitario de cada grupo social y una forma de cultura viva. Más del 70% de lenguas se encuentran en 20 países del mundo. El bilingüismo y el plurilingüismo es algo normal en la vida cotidiana de algunos contextos. En estos lugares la diversidad lingüística es tradicional, desde hace muy años atrás, y reciente, debido a la migración (UNESCO, 2003: 12-13). Testimonio del plurilingüismo es el Estado Plurinacional de Bolivia, donde además del castellano, existen 36 idiomas indígenas pertenecientes a la diferentes culturas.

Latinoamericana es un subcontinente con una diversidad lingüística. Los idiomas indígenas son cada vez menos conocidos, manejados, usados y valorados, frente a los idiomas dominantes (Mosonyi, 1998: 85) como el castellano, portugués, francés, inglés u holandés. Se puede encontrar comunidades e individuos monolingües castellanohablantes, monolingües vernáculohablantes, bilingües de diverso grado e incluso plurilingües, con mayor o menor conocimiento y manejo de uno de los dos o más idiomas hablados (López, 1996).

En algunos contextos nacionales algunas lenguas tienen la calidad de lengua mayoritaria y otras de lengua minoritaria. En varios países del mundo hay más de una lengua oficial. La mayoría de los Estados nacionales son monolingües, es decir que se reconoce una sola lengua oficial para cuestiones estatales, administrativas y jurídicas. Sin embargo, pueden ser sociedades bilingües o plurilingües, pero las demás lenguas no tienen la fuerza legal que la lengua oficial (García, 2005: 20-21). En muchos países colonizados anteriormente, como es el caso boliviano, el español, la lengua oficial tiende a ser la lengua de los antiguos colonizadores (UNESCO, 2003: 13-14).

La relación desigual entre las lenguas en un mismo territorio, según la sociolingüística, se llama diglosia (UNICEF y PROEIB-Andes, 2009: 1082). La lengua dominante está asociada al grupo social y cultural dominante, por lo tanto de alto prestigio y las otras lenguas a los grupos subordinados, por lo tanto son lenguas dominadas y de bajo prestigio (Mosonyi, 1998: 82). La primera se escribe y se utiliza en los espacios oficiales y prestigiosos; en cambio, las otras no se escribe y quedan aisladas a la esfera íntima del hogar y a situaciones informales. La lengua dominante penetra más en las lenguas oprimidas, que éstas en la primera. Los hablantes de una lengua oprimida tienden a hacerse más bilingües en la lengua dominante (Galdames, Walqui y Gustavfson, 2011: 211). En cambio, los hablantes de la lengua de alto prestigio no aprenden una lengua oprimida, sino otra lengua de mayor prestigio internacional (Albó y Romero, 2005: 40).

Por lo general la lengua oficial es la lengua obligatoria en la educación, por lo tanto se le da más poder y prestigio simbólico y cosmovisivo respecto a las demás lenguas gracias a su empleo en la enseñanza formal (UNESCO, 2003: 14). En muchos lugares de América, la escuela no aprovecha, sino ignora el capital lingüístico y el bagaje de experiencias de aprendizaje de los niños indígenas (Mosonyi, 1998: 88-89). Los alumnos vernáculohablantes requieren de una educación diferente, de una escuela que los reconozca como distintos, los respete como tales y les ofrezca la posibilidad de mantener su identidad cultural dentro de la diversidad (López, 1996).

La lengua que se aprende a hablar en la niñez se llama lengua materna, aunque no siempre es la lengua de la madre, o también se denomina lengua primera, aunque después de un tiempo posiblemente ya no sea su idioma de comunicación principal (Mattei, 2009: 451). Esta situación respecto a la lengua materna sucede con frecuencia en Bolivia, con los idiomas originarios como el quechua, aymara, guaraní y otros. Las demás lenguas se convierten en lengua segunda, tercera, etc, dependiendo de los idiomas que hable una persona. El nivel de destreza en el uso y empleo de los idiomas se puede indicar si se trata de un bilingüismo pasivo, cuando se comprende el segundo idioma, pero no se habla de modo fluido; un bilingüismo coordinado, cuando se maneja la otra lengua tan bien como la materna; y un bilingüismo subordinado, cuando el acento en la pronunciación y los errores muestran que no es la lengua materna (Albó y Romero, 2005: 15).

Las personas que hablan lenguas maternas distintas de la lengua nacional u oficial de un determinado país se encuentran en desventaja en el sistema educativo, es como si estudiaran en lengua extranjera en su propio país. La enseñanza en la lengua materna es importante en la educación, sobre todo en los primeros años (Galdames et al., 2011: 15). Se debería

combinar entre la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza mediante esta lengua. La lengua materna es la primera lengua aprendida, a veces diferente del idioma materno escolar. La enseñanza en una lengua no materna dificulta el mismo aprendizaje del nuevo idioma y el aprendizaje de nuevos conocimientos a través de ella (Bonilla y Koskinen, 2009: 816; Galdames et al., 2011: 15). La enseñanza en la lengua materna mejora las competencias lingüísticas en la primera lengua, los resultados de aprendizaje en las asignaturas, y el aprendizaje de una segunda lengua (UNESCO, 2003: 15-16).

La ausencia de una educación cultural y lingüísticamente pertinente ha llevado, en América Latina, a altos porcentajes de estudiantes repitentes con alguna lengua materna indígena y al abandono de la educación escolar, consecuentemente manteniendo las desigualdades coloniales social y culturalmente (López, 1996). La enseñanza en lengua materna tropieza con una serie de dificultades, entre ellas se mencionan las siguientes (UNESCO, 2003: 16):

- *la lengua materna puede ser a veces una lengua no escrita;*
- *la lengua en cuestión, a veces, ni siquiera es reconocida por todos como una auténtica lengua;*
- *tal vez no se haya elaborado aún la terminología apropiada a los efectos de la educación;*
- *puede disponerse de pocos materiales didácticos en esa lengua;*
- *el gran número de lenguas puede hacer que sea realmente muy difícil impartir la educación en todas las lenguas maternas;*
- *puede haber una carencia de profesores debidamente capacitados;*
- *puede haber una resistencia a la escolarización en la lengua materna por parte de los alumnos, los padres de familia y los profesores.*

La desvalorización la lengua materna de los niños en las instituciones escolares puede afectar negativamente en la construcción de una autoimagen positiva (Mosonyi, 1998: 85-87). La percepción negativa y la infravaloración de la lengua materna construirá una identidad personal y de pertenencia social desvalorizada de los niños (Galdames et al., 2011: 21-22). La baja autoestima, consiguientemente influirá en el bajo rendimiento escolar. El aprendizaje de los niños y niñas es positivo cuando su habla materna y los elementos de su cultura son valorados y queridos (Galdames et al., 2011: 20-21). Por eso muchos autores recomiendan que los procesos de aprendizaje, en contextos bilingües, deban apostar por una educación bilingüe (ME, 2011b: 39; López, 1996).

La lengua es un elemento fundamental de la identidad cultural (Albó y Romero, 2005: 14) y la realización personal y colectiva. El respeto a las diversas lenguas de las personas, sean de grupos mayoritarios, minoritarios o indígenas, es esencial para una convivencia pacífica. Las minorías y los pueblos indígenas han luchado por sus reivindicaciones lingüísticas de sus idiomas (Mosonyi, 1998: 82), buscando que sean lenguas oficiales y jurídicas, y que se use como un medio de enseñanza en las escuelas y otras instituciones, como en los medios de comunicación (UNESCO, 2003: 16-17). A nivel internacional se llegó a algunos acuerdos en tema de derechos de educación lingüística. Entre ellos se pueden mencionar los siguientes (UNESCO, 2003: 17):

- *la escolarización en sus lenguas para los que lo deseen;*
- *el acceso a la lengua de la comunidad mayoritaria y a la de los sistemas educativos nacionales;*
- *una educación intercultural que promueva actitudes positivas hacia las lenguas minoritarias e indígenas y las culturas que expresan;*
- *el acceso a las lenguas internacionales.*
- *que la integración de sus hijos [de inmigrantes] debe facilitarse mediante la enseñanza de la lengua utilizada en el sistema escolar;*
- *que se debe brindar la posibilidad de enseñar a los niños [de inmigrantes] su propia lengua y su propia cultura.*

El aprendizaje de otro idioma, distinto a la lengua materna, sea este de los grupos minoritarios, mayoritarios o de los pueblos indígenas, permite a las personas acceder a otros sistemas de valores y otras cosmovisiones; facilita el entendimiento entre diversas culturas y contribuye a luchar contra la xenofobia, el racismo y la discriminación (UNESCO, 2003: 17; Albó y Romero, 2005: 14). En este sentido, no sólo los grupos minoritarios o indígenas deberían aprender la lengua nacional o extranjera; sino también los grupos pertenecientes a la lengua mayoritaria y oficial, deberían aprender la lengua indígena o de los grupos minoritarios. Se trataría de una educación bilingüe de doble vía (López, 1996; Albó y Romero, 2005: 40).

La Conferencia General de 1999 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura decidió usar el término de educación plurilingüe para referirse al uso de por lo menos tres lenguas en la educación; la lengua materna, una lengua regional o nacional y una lengua internacional. La educación plurilingüe sería una respuesta a la diversidad cultural y lingüística, y su revalorización en el contexto mundial y nacional (UNESCO, 2003: 18).

La educación plurilingüe está sustentada y garantizada por una serie de normativa, declaraciones y convenciones internacionales. La Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada (1948), sostiene la no discriminación por motivos de idioma. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992) reafirman los derechos de las minorías a usar su propio idioma en su grupo social, e incluso en la educación formal. El Convenio 169 de la OIT (1989) sobre pueblos indígenas y tribales, insta a la enseñanza en lengua indígena y al aprendizaje de la lengua nacional oficial (UNESCO, 2003: 22-23).

La Declaración de los derechos humanos sobre los migrantes (1985), acuerda el derecho de conservar el propio idioma. La Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990) exhorta a los Estados facilitar la integración de los hijos de inmigrantes a través de la enseñanza del idioma local y en lengua materna. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) recomienda que la educación inculque en los niños el respeto por el propio idioma (UNESCO, 2003: 23-24).

La UNESCO desde su constitución y en distintas convenciones, recomendaciones y declaraciones, propias o promovidas por ella, sobre diferentes temáticas, defiende y promueve la no discriminación por el idioma; el derecho de los miembros de las minorías nacionales e inmigrantes del empleo, enseñanza y aprendizaje en el propio idioma en la educación; la enseñanza y aprendizaje en la lengua materna y otros idiomas incluyendo las extranjeras; y el respeto de la lengua materna y la diversidad lingüística (UNESCO, 2003: 24-25). La UNESCO, a partir de todos los documentos, propone algunos principios y orientaciones sobre los idiomas y la educación en el siglo XXI, como directrices para todos sus Estados Miembros. Por la cantidad de información sobre este punto nos limitaremos a rescatar los principios más generales (UNESCO, 2003: 30):

- 1. La UNESCO apoya la enseñanza en la lengua materna como medio de mejorar la calidad de la educación basándose en los conocimientos y la experiencia de los educandos y los docentes.*
- 2. La UNESCO apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.*
- 3. La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.*

En América Latina y en Bolivia, desde hace un par de décadas, se han hecho esfuerzos de una educación intercultural y bilingüe. Los programas de educación intercultural bilingüe han estado orientados solamente a la población indígena en los primeros años de escolaridad del nivel primario, sin afectar al resto de la población (Albó y Romero, 2005: 40). Al mismo tiempo se ha estado preparando algunos profesionales de origen indígena para llevar adelante la educación intercultural bilingüe. En el actual modelo educativo boliviano se ha pasado de una educación intercultural bilingüe para algunos sectores de la población a una educación intracultural, intercultural y plurilingüe de todos y todas las bolivianas. Todos los estudiantes del sistema escolar tendrán acceso al aprendizaje del castellano, de un idioma indígena y de un idioma extranjero.

7. La multiculturalidad

La teoría de la multiculturalidad ha tenido origen en el ámbito educativo. En la década de los 20 y 60, los movimientos antirraciales, antidiscriminatorios, antisegracionistas de Norteamérica influyeron para que se introdujera en el currículo la historia y la cultura de los afroamericanos (Sleeter, 2004: 5-8). En cambio el tema de la multiculturalidad en Europa se trató recién desde la década de los 80 con temas relacionados a la inmigración, trabajo y las minorías étnicas. Mientras que en Europa el multiculturalismo era una política para inmigrantes o extranjeros, en EEUU una política para minorías raciales o étnicas, que fueron discriminados y excluidos socialmente (Ytarte, 2002: 94-96). Esta idea de la multiculturalidad también llegó a Bolivia para abordar el tema de los indígenas, que siempre fueron excluidos de las decisiones del Estado. La multiculturalidad pretendió concretizarse en los Programas de Educación Intercultural Bilingüe, primeros auspiciada por organizaciones no gubernamentales, luego asumida por el Estado, pero quedándose sólo en ensayos piloto.

A lo largo de estos años la idea de multiculturalidad, como recurso teórico, ha sido empleada para abordar varios temas socioculturales como los conflictos de identidad de identidad cultura; las situaciones de desigualdad y exclusión cultural; los temas de la migración y las minorías étnicas; la diversidad y las diferencias culturales al interior de un mismo territorio; y la resolución de conflictos culturales en las sociedades actuales. Igualmente, se usó para promover los derechos humanos y la democracia. En el campo educativo y en el discurso pedagógico se ha utilizado para abordar la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 90-91).

Las concepciones de multiculturalidad van desde la exacerbación de la diversidad, la diferencia y la identidad excluyentes hasta el reconocimiento de la diversidad como un elemento de cohesión de las sociedades modernas democráticas (Velasco, 2006). Sin embargo, en las distintas interpretaciones se pretende resaltar la pluralidad y la diversidad cultural como una realidad natural de los grupos sociales.

El concepto de multiculturalidad que acentúa la diferencia, la diversidad y las identidades, ve la sociedad multicultural como un conjunto de culturas iguales que interactúan desde los límites que las diferencian (Garrido et al., 2009: 19). La multiculturalidad se construye a partir del derecho de los grupos a sus diferencias. Desde esta perspectiva no se admiten las culturas híbridas o mestizas. Según Ytarte (2002: 105) comprender la multiculturalidad desde la diferencia implicaría tener en cuenta algunas ideas:

1- Existen las culturas en tanto que objetos delimitados que permanecen diferenciados entre sí. Es decir que cada "cultura" constituye un conjunto unitario que puede ser definido en su singularidad.

2- Todo sujeto "pertenece" a una cultura y participa de ella plenamente, de manera que su identidad se construye y define a partir de ella.

3- El origen cultural determina, en cierto modo, la forma en que el sujeto participa de lo social, sus creencias y costumbres. Configura una particular “manera” de realización de lo propio en lo social, independientemente de las experiencias concretas del sujeto y de la sociedad en la que viva.

4- Esta perspectiva supone, en su vertiente más radical, la negación de las formas culturales híbridas, y la afirmación de una amenaza que impediría la “conservación de las culturas”.

El multiculturalismo que exalta la diversidad, la diferencia y las identidades culturales puede conducir a los segregacionismos culturales, a los regionalismos, a los etnocentrismos. La exacerbación de las diferencias puede conllevar la separación de culturas, al aislamiento y a la falta de intercambio o relación intercultural. El multiculturalismo postula una pluralidad cultural acrítica.

Lo multicultural o lo bicultural se refiere a presencias diversas, a culturas con contenidos específicos. Sin embargo, corre el riesgo de derivar en guetos –comunidades cerradas–, de defender y exaltar las tradiciones culturales por separado, de promover regionalismos excluyentes. Cuando conviven diferentes grupos culturales en un territorio sin interactuar, se llega a la separación. Ésta puede conducir a la compartimentalización de las culturas, a la ausencia de intercambios, al aislamiento cultural. Se trata de una pluralidad acrítica (Albó y Romero, 2005: 81).

El peligro que conlleva la multiculturalidad que subraya las diferencias sobre las semejanzas y la proximidad entre los grupos culturales es el racismo culturalista. El otro peligro de la multiculturalidad es debilitar la individualidad y la universalidad a favor de lo comunitario y lo cultural. También está el peligro de quitar ciertos temas del ámbito social y ubicarlo en el ámbito cultural (Ytarte, 2002: 112-117). Así, si no se toma en cuenta los temas sociales, políticos, económicos en las relaciones culturales (Jiménez, 2005: 35), está el peligro de caer en culturalismos y folklorismos (Estermann, 2009: 58-59).

La otra concepción de multiculturalidad acentúa la defensa de la cohesión, la igualdad y la tolerancia (Jiménez, 2005: 95) y no las cuestiones culturales e identitarias. La articulación de la sociedad no depende tanto de elementos culturales sino civiles, de elementos universales como la ciudadanía y la democracia. Esta concepción de multiculturalidad acentúa la igualdad y unión de diversas culturas en una sociedad pero desde elementos universales civiles y sociales compartidos por todos los seres humanos, como la ciudadanía y la democracia. No hace referencia a temas culturales como la identidad y la diversidad.

En este sentido, la multiculturalidad sería la afirmación de la cohesión de la sociedad para evitar el repliegue de la vida social hacia formas comunitaristas cerradas sobre sí y ajenas al espacio público. Si en el enfoque anterior el énfasis recaía en los elementos culturales diferenciadores, en éste, el análisis se centra en los aspectos de semejanza y en la reivindicación de la tendencia a la universalidad de los hechos culturales. Se trataría de crear un nuevo universalismo a partir de la inclusión política de los individuos en la sociedad que fuera capaz de integrar las diferencias culturales sin resultar en un proceso unidimensional similar al operado por la modernidad (Ytarte, 2002: 106).

En las sociedades actuales la multiculturalidad sólo expresa la realidad de diversidad cultural (Bolívar, 2004: 18). La nueva identidad de las sociedades viene a ser la diversidad; es decir, la identidad de las nuevas sociedades es la multiculturalidad. Cada sujeto en estas sociedades multiculturales participa de la diversidad y a la vez produce diversidad por sus interacciones sociales (Ytarte, 2002: 108-109).

Detrás de las políticas de multiculturalidad están los proyectos de igualdad y diferencia. Por un lado se busca resaltar las identidades culturales con sus diferencias, y por otro lado se busca una relación de igualdad entre las diversas culturas en un espacio social común. *Si se incide en el principio de igualdad, la multiculturalidad puede entenderse como acceso a la*

igualdad de oportunidades y a los recursos de la sociedad. [...] Sin embargo, si nos orientamos hacia la identidad cultural, la multiculturalidad hace referencia al reconocimiento “diferenciado” de los grupos y colectivos que integran la sociedad (Ytarte, 2002: 108-112).

El término de multiculturalidad hace referencia a la idea de heterogeneidad de toda sociedad y en toda cultura (Bolívar, 2004: 18). Pero al mismo tiempo implica un proyecto de integración de esas identidades en un proyecto común, porque no universal. La multiculturalidad afirma la pluralidad cultural al interior de una sociedad y la valoración de la diversidad en un espacio compartido.

Pensamos que la multiculturalidad nos remite entonces a la idea de la heterogeneidad “inevitable” o “de hecho” de la sociedad. Nos hace reflexionar entorno a la heterogeneidad instaurada en lo cultural, en las distintas interpretaciones que los grupos humanos hacen de su identidad y de su experiencia. Y, por último, nos interpela acerca de la posibilidad de integración de esas identidades en un proyecto común. [...] En otras palabras, la multiculturalidad, aún siendo un concepto vago, sólo puede definirse como afirmación de la pluralidad (término que nos parece más acertado), y como valoración de la diversidad en un espacio social compartido (Ytarte, 2002:119-120).

A pesar de todos los esfuerzos de conceptualización del término de multiculturalidad, éste sólo es un concepto descriptivo de la multiplicidad de culturas, que hace referencia a la existencia de varias culturas dentro un espacio determinado (Bolívar, 2004: 18), sea local, regional, nacional o internacional, mas no a las relaciones que puedan mantener entre ellas (Walsh, 2005: 5; Albó y Romero, 2005: 29). *El multiculturalismo, en este caso, alude al reconocimiento de la existencia de diversas culturas en un mismo territorio, esto es, la sola constatación de ese hecho (Poblete, 2006: 71).* La multiculturalidad no hace referencia a las relaciones horizontales y dialógicas entre culturas. No se postula una relación activa entre las culturas y la construcción de algo nuevo. *En este enfoque se busca que las culturas cohabiten, pero no que convivan y adquieran un compromiso social compartido, dirigido a construir una realidad distinta de relaciones horizontales, respetuosas y tolerantes (Albó y Romero, 2005: 81).*

En el multiculturalismo la palabra clave es respeto del otro. Se distinguen dos aspectos principales. Primero, en el reconocimiento del derecho a ser diferentes se requiere respeto entre los diversos colectivos culturales que se mantienen relativamente separados. Para que ese respeto sea efectivo se pide además que no sea meramente formal, esto es, que se concrete en la igualdad de las oportunidades sociales de dichos colectivos. Segundo, esto puede demandar políticas específicas de igualación en las circunstancias de elección (educación, salud, etc.) cuando esa igualación no se da debido a fenómenos de dominación pasados o presentes. En cambio, en el multiculturalismo como tal no se favorecen de modo explícito canales de comunicación entre culturas, aunque inevitablemente existan (Quilaqueo, 2005: 40).

El multiculturalismo puede significar respeto a la diversidad cultural, *pero desde una óptica social pasiva, dónde existe una permisividad a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio y tiempo, pero dónde siguen manteniéndose y perpetuándose las diferencias (Sánchez, 2006: 220).* La multiculturalidad puede ser usada para justificar las desigualdades socioeconómicas en nombre de la diversidad cultural (Jiménez, 2005: 96). La multiculturalidad, a nivel sociopolítico, puede ser un espacio fragmentado por varias intolerancias. *Puede pues desarrollarse un multiculturalismo limitado, antidemocrático e incluso anti-pluralista (PNUD, 2004: 103).* La pluralidad cultural, siempre ha sido una realidad no asumida por el Estado Boliviano, desde su creación como tal. Los indígenas han sufrido procesos de discriminación, segregación, exclusión, homogeneización y subalternización en un Estado construido desde la lógica mestizo-criolla occidentalizada (García, 2005). Por eso, la teorías de multiculturalidad e interculturalidad son medios de comprensión e inclusión de la diversidad cultural en igualdad.

8. La interculturalidad

La interculturalidad hace referencia a la relación, al diálogo, a la interacción dinámica entre culturas (Jiménez, 2005: 96). Relación entre culturas implica contacto, discusión, diálogo, debate y consenso. La interculturalidad implica pasar del hecho, de la realidad, de diversidad cultural al interior de una sociedad al encuentro profundo entre las culturas. La interculturalidad pasa del simple reconocimiento de la diversidad a la relación activa entre las culturas. El concepto intercultural o interculturalismo implica una interacción dinámica, contacto e interferencias entre culturas. La interculturalidad más que la mera constatación de la coexistencia de culturas, expresa el establecimiento de un determinado tipo de relaciones entre culturas (Aguaded, 2005: 66; Quilaqueo, 2005: 40). La pluriculturalidad de Bolivia requiere de la interculturalidad para afrontar uno de los problemas históricos no solucionados, sobre todo la relación con las culturas indígenas. Según Catherine Walsh (2005: 10-11) la interculturalidad es:

- *Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.*
- *Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia.*
- *Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.*
- *Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.*
- *Una meta por alcanzar.*

Xavier Albó nos proporciona una definición sencilla de interculturalidad: *Interculturalidad es, ante todo, cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura. Naturalmente, en esas relaciones entran también en juego las identidades de los diversos participantes* (Albó y Romero, 2005: 29). Así la interculturalidad es una relación entre personas y grupos con identidades culturales distintas. Siendo la cultura un producto humano, son las personas y grupos productores de cultura los que se relacionan en ese intercambio (Garrido et al., 2009: 20). La interculturalidad, así, incluye actitudes, intercambios, comparaciones e incluso combinaciones que las personas y grupos realizan respecto a los elementos de otras culturas (Albó y Barrios, 2006: 49; Aguaded, 2005: 66).

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 2005: 4).

La interculturalidad se puede desarrollar en el ámbito interpersonal, conceptual y estructural. En el ámbito interpersonal, la interculturalidad se da en las actitudes y conductas de aceptación tanto de la propia identidad cultural como también del otro culturalmente distinto, que favorezca la convivencia. Este ámbito es desarrollado por la educación. En el ámbito conceptual, se da en el campo académico y filosófico, produciendo nuevas transformaciones o síntesis culturales productos de los intercambios culturales, que pueden influir en la construcción y legislación de una nueva sociedad. La interculturalidad en el ámbito estructural, se puede dar en las nuevas modalidades que adquieren las instituciones y estructuras

sociales estatales, que faciliten las relaciones interpersonales de convivencia. Los tres ámbitos contribuirán a una verdadera relación intercultural en las sociedades actuales (Albó y Barrios, 2006: 50).

Es decir, mientras que los procesos de la interculturalidad, a nivel personal, se enfocan en la necesidad de construir relaciones entre iguales, a nivel social se enfocan en la necesidad de transformar las estructuras de la sociedad y las instituciones que las soportan, haciéndolas sensibles a las diferencias culturales y a la diversidad de prácticas culturales (educativas, jurídicas, de medicina y salud, etc.) que están en pleno ejercicio (Walsh, 2005: 10).

En la comprensión de la interculturalidad juegan un papel importante la identidad cultural y la diversidad cultural. La interculturalidad hace referencia al conocimiento y comprensión de la diversidad cultural y a la influencia de la identidad cultural suscita en un individuo para que interactúe con su medio social. La interculturalidad resalta la pluralidad y diversidad desde las múltiples formas de identidad individual. *En este sentido la interculturalidad, ha de ser entendida como una forma de comprender los procesos de comunicación e interrelación que se dan entre los individuos de una sociedad determinada, sea cual sea su origen y referentes culturales, asumiendo que todos ellos son expresión de la pluralidad y todos ellos diversos en la misma forma (Ytarte, 2002: 375).*

En la interculturalidad participan el polo de la propia identidad y el polo del otro distinto, es decir se establece una relación entre el yo y el tú, entre el nosotros cultural y el otro cultural. El polo de la propia identidad permite fortalecer las raíces culturales y la estructura interna personal y grupal, a través de la relación con la familia, el país, el género, la clase social y el grupo cultural, así formando un nosotros. En cambio, el polo del otro distinto permite la apertura hacia fuera, hacia los otros distintos por su edad, género, partido o cultura, que incluso son desconocidos. El ir al encuentro del otro distinto y desconocido, y entrar en comunicación con ellos, éstos otros se convierten para nosotros en un tú o ustedes (Albó y Romero, 2005: 31). La interculturalidad implica relaciones de alteridad u otredad, es decir relaciones entre los que son distintos por su cultura.

Los polos de la identidad propia y el otro distinto se necesitan mutuamente para que haya interculturalidad. Los miembros de un grupo amplían sus horizontes por el hecho de aceptar a los horizontes del otro. Así existe una complementariedad más que oposición. Ambos grupos se apropian algo del otro sin que eso signifique transculturación -el paso de la propia cultura a otra- ni alienación. Para que haya una plena interculturalidad positiva, tiene que haber reciprocidad mutua y simetría de relaciones. Si falla uno de los polos, puede surgir el fundamentalismo, que incluso puede llevar al etnocidio cultural o la alienación, cuando un grupo o miembros del grupo se asimilan y dejan absorberse en otro grupo más poderoso con pérdida de la propia identidad (Albó y Romero, 2005: 32-33).

Albó distingue entre interculturalidad positiva e interculturalidad negativa. La interculturalidad negativa se da cuando uno de los grupos llega a imponerse sobre el otro; que lleva a la *destrucción del que es culturalmente distinto (como en la ex Yugoslavia) o, por lo menos, a su disminución y asimilación, como sucede en nuestras sociedades neocoloniales (Albó y Barrios, 2006: 49; Albó y Romero, 2005: 29)*. La simple tolerancia con distinto cultural sin intercambio enriquecedor aún no llega a ser todavía una interculturalidad positiva. La interculturalidad positiva hace referencia a las buenas y abiertas relaciones con otras culturas (Garrido et al., 2009: 20). Este tipo de interculturalidad parte del mutuo respeto y la comprensión; *acepta al que es culturalmente distinto y se genera un enriquecimiento mutuo, aprendiendo de unos y otros, sin pérdida de las diversas identidades involucradas (Albó y Barrios, 2006: 49; Albó y Romero, 2005: 29)*.

Lo primero que sugiere el término “intercultural” es, sin duda, una relación entre culturas; relación que puede ser de intercambio, de conocimiento y comprensión, pero por sobre todo de enriquecimiento mutuo, es decir, de aprendizajes tendientes a rescatar y aportar lo mejor de cada una a la otra. Por eso, las relaciones interculturales abarcan numerosos ámbitos de conocimiento como salud, religión, política y todos aquellos orientados hacia el desarrollo social y cultural. La característica esencial para toda relación que se precie de intercultural es el diálogo con las diferencias en todo nivel, porque se asume que éste otorga posibilidades ciertas de interacción (Poblete, 2006: 78).

La interculturalidad para ser una realidad efectiva requiere algunas condiciones como la voluntad de reconocimiento y negociación con las otras culturas (Jiménez, 2005: 96-97), acceso simétrico a los medios de comunicación y formación de la opinión pública, esfuerzo de conocimiento mutuo y condiciones de igualdad a nivel jurídico, político, económico y social (Sánchez, 2006: 225). La pregunta es la siguiente, ¿podrá haber verdadera interculturalidad en condiciones de desigualdad entre las culturas? Por eso, el tema de la interculturalidad no sólo puede ser visto desde lo cultural sino desde las relaciones de poder político, económico y social. Además en Latinoamérica y Bolivia la interculturalidad tiene que ir junto a la descolonización (Estermann, 2009: 66-67). La interculturalidad debe incluir las instituciones y estructuras (Albó y Romero, 2005: 33). Debe abordarse en un ambiente de desigualdades sociales, políticas y económicas (Jiménez, 2005: 96-97).

La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Más bien, la interculturalidad representa procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Y eso es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar con, e intervenir en ellos (Walsh, 2005: 9-10).

La interculturalidad sino plantea el tema de la justicia social, de la igualdad socioeconómica y política entre las culturas, tiene el peligro de caer en explicaciones culturalistas y folkloristas. La interculturalidad es un proceso de transformación social y cultural, porque crea nuevas situaciones de convivencia multicultural. La interculturalidad necesita una base de igualdad o simetría y justicia, de interés y compromiso mutuos para que haya un verdadero diálogo intercultural. Al mismo tiempo supone la superación de la dominación, los prejuicios, etnocentrismos y particularismos y la constante reconstrucción de la identidad cultural (Sánchez, 2006: 224; Quilaqueo, 2005: 40). Este modo de entender la interculturalidad, desde una perspectiva sociocrítica (Estermann, 2010), puede ser una respuesta a la realidad pluricultural de Bolivia.

La interculturalidad no trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como lo sugieren algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural. Tampoco se trata de esencializar identidades culturales y étnicas. La interculturalidad debe impulsar procesos de intercambio y espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (Tejerina, 2011: 73). La interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes. Pero no se debe olvidar que dichas relaciones e intercambios entre personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes aun se da en un contexto con asimetrías de poder social, económico y político (Samanamud, 2011: 69), y donde el otro cultural –sobre todo si es indígena– no tiene la posibilidad de ser considerado como sujeto de identidad, con diferencias y capacidad de actuar (Jiménez, 2005: 96-97; Walsh, 2005: 6-7). Estas asimetrías entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas siguen existiendo en Bolivia, por eso la interculturalidad es un proyecto y un proceso de inclusión e integración de los indígenas en las estructuras estatales.

9. La intraculturalidad

La intraculturalidad es otro de los conceptos importantes de la interculturalidad. La intraculturalidad hace referencia a la propia identidad de un grupo, a la identidad cultural, a la relación de una cultura consigo misma. La intraculturalidad es el diálogo al interior de un grupo cultural, es un reconocerse a sí mismo. Implica el fortalecimiento cultural (Ampuero, 2009: 8; ME, 2011a). Intraculturalidad es proceso de recuperación revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por sus propios miembros (PROEIB ANDES Y CEPOS, 2006: 36).

En efecto, la noción de intraculturalidad hacer referencia directa a la relación de una cultura, etnia o pueblo consigo misma; es decir, se refiere al proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus habitantes, mediante sus diversos componentes, rasgos y valores ancestrales. Se trata de un afianzamiento de sus raíces histórica, la recuperación de la memoria colectiva, de la reconstrucción identitaria y de la redefinición del proyecto étnico comunitario (PROEIB ANDES Y CEPOS, 2008: 35).

La intraculturalidad es un concepto que aparece muy unido al concepto de interculturalidad (Vallespir, 1999: 51), sobre todo en realidades multiculturales, como es el caso de Bolivia, donde el preconsciente colectivo ha construido la idea de que hay culturas superiores frente a otras inferiores. Las poblaciones de culturas colonizadas e infravaloradas buscan asimilarse a la cultura hegemónica. En este contexto es importante desarrollar la intraculturalidad, entendida ésta como una revalorización y fortalecimiento de la propia identidad cultural (Costopoulos, 2010: 33). La intraculturalidad no significa segregacionismo cultural ni etnocentrismo cultural (Saaresranta, 2011: 27), sino que es el paso inmediato hacia la interculturalidad (Vallespir, 1999: 51). La construcción de una sociedad intercultural requiere previamente la valoración y fortalecimiento de la propia cultura. La intraculturalidad es un paso indispensable para construir la interculturalidad (Costopoulos, 2010: 35).

En uno de los artículos del Nuevo Proyecto de Educación “Elizardo Pérez y Avelino Siñani” (2006) encontramos la siguiente concepción de intraculturalidad:

El desarrollo de la intraculturalidad promueve la cohesión y fortalecimiento de las naciones indígenas originarias, afroboliviano y de sectores sociales menos favorecidos para la consolidación de un Estado Plurinacional basado en equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. Todo el Sistema Educativo Plurinacional incorpora en el currículo los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios expresados en el desarrollo de la cosmovisión, ciencias sociales y naturales, tecnología, matemática, música, danza, arte, literatura, astronomía, medicina, historia, idiomas, espiritualidad y otras de manera gradual o simultánea (Art. 15).

La intraculturalidad, en este proyecto de ley, significa la cohesión y el fortalecimiento de la propia identidad cultural. Para este fin el sistema educativo debe recuperar e incorporar en el currículo oficial los saberes, valores, conocimientos y lenguas de los pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y de sectores populares. La intraculturalidad se entiende como un proceso de reflexión introspectiva y retrospectiva sobre los propios orígenes, raíces culturales, sabiduría, potencialidades y posibilidades (CENAQ, 2012: 32).

De la misma manera, la intraculturalidad aparece en la actual ley educativa 070 “Elizardo Pérez y Avelino Siñani” (2010), con algunas pequeñas modificaciones, en los siguientes términos:

La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del

Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas (Art. 6.I).

Según Tiina Saaresranta (2011), la ley educativa boliviana 070 define la intraculturalidad en términos de recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas y las naciones de los pueblos indígenas y originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas (ME, 2012a: 18). De la misma forma el Primer Encuentro Pedagógico de Estado Plurinacional de Bolivia, mantiene el concepto de intraculturalidad, como la promoción del reconocimiento, la valoración y desarrollo de la cultura propia, pero en diálogo con otras culturas, que es la interculturalidad (MEyC, 2008).

Según Jesús Flores Vásquez lo intracultural se debe entender en dos sentidos: como recuperación y revalorización de las culturas indígenas; y como un modo de plantear nuevas respuestas desde cada cultura pero en complementariedad con las nuevas respuestas de las otras culturas (Saaresranta, 2011: 27- 28; ME, 2012a: 26). La intraculturalidad y la interculturalidad en la educación aparecen como dualidad pero en complementariedad y diálogo, sin caer en polarizaciones (ME, 2012a: 22; PROEIB ANDES Y CEPOS, 2008: 35). Uno de los objetivos de la ley educativa 070 “Elizardo Pérez y Avelino Siñani”, que expresa la relación indisoluble entre intraculturalidad e interculturalidad es la siguiente:

Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural e intracultural dentro del Estado Plurinacional (Art. 5).

La intraculturalidad no es un movimiento exclusivamente hacia adentro, hacia lo propio de modo automático. La intraculturalidad es un movimiento inseparable de la interculturalidad, que implica una relación de diálogo mutuo y de relación de convivencia sin jerarquías. Esto significa que no puede haber una opresión civilizatoria monocultural ni una supuesta universalidad de la cultura hegemónica. Se debe reconocer la validez de cada tradición cultural y reconstituir sus tradiciones deconstituidas. La relación de diálogo implica una relación de mutuo aprendizaje. La intraculturalidad es una profundización de la propia tradición y la interculturalidad es el diálogo, la convivencia y el aprendizaje mutuo entre culturas (ME, 2012a: 27-28).

La intraculturalidad también está unida a la idea de descolonización. Hasta el momento, en Bolivia, no se ha abordado la intraculturalidad en su verdadera dimensión, y menos respecto de las culturas indígenas, desde instancias estatales, porque no se había afrontado el problema de la colonialidad (ME, 2012a: 25). Hoy se enfatiza la intraculturalidad, en el sentido de fortalecimiento de la propia cultura hasta ahora subordinada, minimizada e incluso extirpada por los persistentes procesos colonizadores (Albó y Barrios, 2006: 176).

La educación intracultural no sólo se trata de incorporar saberes y conocimientos de las culturas indígenas en la educación oficial, sino se trata de entender la misma educación desde las culturas indígena originaria campesinas, denominada educación comunitaria (Saaresranta, 2011: 25-26). Implica reconocer que no existe sólo un conocimiento universal, sino que hay una diversidad de conocimientos, saberes y ciencias a lo largo del mundo. Éstos deberían ser incorporados en el trabajo educativo en la escuela. Pero este esfuerzo requiere la descolonización del pensamiento, de la ciencia, de la educación y del ámbito académico (ME, 2012a: 19-21).

Desde el punto de vista curricular la intraculturalidad tiene dos intenciones: recoger los conocimientos propios destinados a servir de referencia para la elaboración de contenidos y de textos educativos; y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes en la escuela con participación de la comunidad (CENAQ, 2012: 32). Según la ley educativa boliviana 070, el currículo nacional se caracteriza por ser intercultural, en cambio los currículos regionalizados y de los pueblos indígenas, se caracterizan por ser intraculturales.

10. Diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad

La diferencia entre los términos de multiculturalidad e interculturalidad, primero, se dan a nivel geográfico. En los países anglosajones, como Estados Unidos (Sleeter, 2004), Reino Unido, Australia, los primeros que estudiaron estos temas, se utiliza generalmente el término multiculturalidad. En cambio en los países europeos y mediterráneos, como Francia, Alemania, Italia, España y también Canadá, se utiliza más el término interculturalidad (Besalú, 2002: 46). Los autores norteamericanos utilizan de manera amplia el término multicultural (Sleeter, 2004). En cambio los europeos y, entre ellos, los españoles, a los que tenemos más acceso bibliográficamente, diferencian entre los términos de multicultural e intercultural.

En los países europeos el término multiculturalidad se refiere a la descripción de las sociedades donde coexisten diversas culturas (Schmelkes, 2004: 11). En cambio con el término de interculturalidad se refieren a un tipo de relaciones entre las culturas coexistentes en una misma sociedad (Tejerina, 2011: 71; Besalú, 2002: 46). *Multicultural: Se refiere a una situación de hecho. Define la coexistencia de varias culturas en una misma sociedad. Intercultural: Implica además una acción hacia la mezcla cultural. Tiene que ver con los procesos de comunicación e intercambio entre individuos y grupos de diferentes culturas* (Ytarte, 2002: 97). Nosotros, en nuestro actual estudio sobre el tema de la educación intercultural, nos circunscribimos en esta forma europea de entender la interculturalidad, aunque la visión europea está centrada más en los grupos de emigrantes y las minorías étnicas. En el caso boliviano se refiere sobre todo a las culturas indígenas que, en muchos casos, son grupos mayoritarios.

El análisis etimológico y conceptual nos permite diferenciar los términos “multi” e “inter”. El término “multi” y su equivalente griego “pluri” sólo significan ‘muchos’, sin hacer referencia a la relación entre estos muchos; en cambio el sufijo “inter” añade el matiz de relación entre esos muchos (Albó y Barrios, 2006: 50). El sufijo multi tiene un carácter descriptivo de la pluralidad cultural y busca la convivencia de culturas en un territorio manteniendo los límites; en cambio el sufijo inter tiene un carácter normativo de relaciones e intercambios entre varias culturas y busca la integración de las diferencias culturales en proyecto común. El prefijo inter incluye toda una dimensión dinámica de reciprocidad de perspectivas e identidad entre las diferentes culturas (Cabrera y Gallardo, 2008: 122; Schmelkes, 2006: 122).

La principal diferencia se establece acerca del prefijo utilizado. En el caso del prefijo “multi” se acentúa su carácter descriptivo. Por el contrario, “inter” indicaría además, que en dicha situación se producen relaciones e intercambios, tiene un carácter normativo. Además, con relación al proyecto o modelo que cada una defiende, “multi” significaría la convivencia de culturas en un territorio manteniéndose cada una dentro de sus propios límites e “inter” reflejaría el ideal de una sociedad que, a partir de un principio de igualdad y cohesión, integraría las diferencias culturales sobre la base de un proyecto común (Ytarte, 2002: 99).

En ese afán de diferenciar la multiculturalidad y la interculturalidad. La multiculturalidad es la constatación de un hecho social, como es la presencia de varios grupos culturales, con sus propias identidades culturales, dentro de una misma sociedad (Bolívar, 2004: 18). Como proyecto busca el respeto a las identidades culturales y la coexistencia pacífica de las

mismas. Es la presencia de diversos grupos con sus propios códigos culturales consecuencia de las diferencias étnicas, lingüísticas, regionales y nacionales. En cambio la interculturalidad sería una respuesta normativa, del deber ser, a ese hecho social multicultural. Por lo tanto se sitúa más en el plano de los ideales, los valores y principios. La interculturalidad es un proceso activo y dinámico de comunicación e interacción entre diversas culturas para el enriquecimiento mutuo (Ytarte, 2002: 97; Cabrera y Gallardo, 2008: 122).

Lo Multicultural apunta a una situación dada, mientras que lo intercultural apunta ya a una solución, ya que se quiere establecer una relación activa entre culturas y actitudes interrelacionales de mutuo conocimiento, respeto y aprecio por parte de las diferentes etnias que conviven, impulsando una común comprensión y aceptación recíprocas. Así que el término multicultural o multiculturalismo describe la existencia de diferentes culturas compartiendo un mismo territorio (un mismo espacio) y en un mismo tiempo, es decir, hace referencia a la diversidad cultural existente en nuestras sociedades occidentales contemporáneas (Aguaded, 2005: 65).

Rosa Mari Ytarte identifica cinco aspectos a los que los autores suelen recurrir para diferenciar las nociones de interculturalidad y multiculturalidad:

Una primera diferencia, por tanto, entre ambos conceptos, es que la multicultura se refiere a una situación de hecho, y la intercultural a una estrategia de acción. Además, lo multicultural correspondería a un discurso que acentúa el valor de las diferencias culturales, mientras que lo intercultural privilegiaría el principio de semejanza y la noción de igualdad. [...] En tercer término, algunos autores destacan que el concepto de multiculturalidad se refiere al desarrollo de la identidad individual y a la adquisición de competencias sociales en una realidad cambiante y diversa como la del mundo actual: [...] En cuarto lugar, la distinción entre ambos términos, la hemos situado respecto del significado en cada una de ellos de las relaciones que se establecen tanto entre “culturas” como en el interior de una sociedad: [...] En quinto lugar, para muchos autores, el prefijo multi es limitado ya que no implica la “comunicación” y el intercambio entre grupos culturales. Para ellos, intercultural sería la definición que utilizarían aquellos autores que parten de una noción dinámica y relacional de la cultura (Ytarte, 2002: 98-99).

La multiculturalidad es más un concepto descriptivo que evidencia la coexistencia de grupos con culturas distintas en un territorio (Bolívar, 2004: 18) y no hace referencia a la relación entre las culturas. Entonces admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas. En cambio el concepto de interculturalidad es un concepto de aspiración, de disposición (Samanamud, 2011: 70). Se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación (Schmelkes, 2006: 122). Lo intercultural *define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque (Aguado, 1991: 89).*

La multiculturalidad describe y evidencia la pluralidad cultural, la existencia de varios grupos culturales en una misma sociedad (Garrido et al., 2009: 19). En cambio, la interculturalidad hace referencia al pluralismo cultural, a la relación entre las diversas culturas. El reto, en Bolivia, es pasar de la pluralidad al pluralismo, de la simple coexistencia natural entre diferentes al dialogo, al entendimiento, al debate y al consenso de elementos comunes. Se puede usar los términos de pluralidad y pluralismo para hacer la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad. Esta definición se encuentra en la actual CPE del Estado Plurinacional de Bolivia en los siguientes términos: *Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico dentro del proceso integrador del país (Art. 1).* La interculturalidad es uno de los elementos fundamentales de la configuración del Estado Plurinacional de Bolivia.

11. Colonialidad y descolonización

En las últimas décadas, los conceptos de colonialidad y descolonización aparecen en las nuevas propuestas políticas¹⁸ y en el discurso académico de las ciencias sociales críticas (Estermann, 2009: 51). Desde el punto académico son abordados por Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Fernando Coronil, Enrique Dussel, entre otros (Ojeda y Cabaluz, 2010: 150). Estos autores hacen una lectura crítica de la colonialidad latinoamericana desde una hermenéutica de la sospecha del eurocentrismo, el capitalismo y el androcentrismo propios de la globalización neoliberal (Estermann, 2009: 56).

La comprensión de la colonialidad y la descolonización requiere la definición de algunos conceptos relacionados, como ser el de colonia, colonización tradicional, colonización moderna, colonización, colonialismo, neocolonización, neocolonialismo, colonización interna y colonialismo interno. En este sentido recurrimos a Josef Estermann (2009) para exponer dichas definiciones. Colonia hace referencia a un territorio ajeno y ocupado a la fuerza para cultivar. Colonización tradicional significó ocupación y cultivo en territorios ajenos, consiguientemente la imposición de la cultura y civilización del colonizador. Colonización moderna, desde el siglo XVI, significa la formación del occidentocentrismo y la asimetría entre el mundo del primer mundo colonizador y el mundo colonizado del Tercer mundo (Estermann, 2009: 54).

La colonización se refiere a un proceso histórico de ocupación y el establecimiento de asimetrías y hegemonías, a través de medios, militares, políticos, económicos y culturales, por el poder conquistador sobre el pueblo conquistado. En cambio el colonialismo es la ideología justificadora y legitimadora del orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial.

Mientras que 'colonización' es el proceso imperialista de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas; 'colonialismo' se refiere a la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial (Estermann, 2009: 54).

La colonialidad se refiere a la determinación y dominación de una cultura, cosmovisión, filosofía y religiosidad sobre otra del mismo tipo, en todos los niveles, que va desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar (Estermann, 2009: 55). La colonialidad se refiere a la dominación, alienación y asimetría de estructuras políticas, injusticia social, exclusión cultural y marginación geopolítica (Estermann, 2009: 56).

La neocolonización o colonización interna, se refieren a las hegemonías económicas del centro sobre las periferias y a las relaciones asimétricas sociales y culturales; ya no se trata de una ocupación física o militar y política, sino de una ocupación económica, simbólica, mediática, filosófica y de alienación cultural sutiles (Estermann, 2009: 55). El colonialismo interno no sería más que la colonialidad dentro de los pueblos de la periferia a cargo de las élites políticas y burguesas. *En el colonialismo interno el poder colonial de antes, Europa, ya no necesita imponer sus ideas ni las relaciones de poder que se orientan en características de raza y género, sino que el poder satelital, la nueva burguesía políticamente independizada, se encarga de mantener y perpetuar el mismo orden colonial (Estermann, 2009: 57).* El colonialismo interno en Bolivia ha iniciado tras su independencia de la colonia española hasta el día de hoy, a nivel estructural, cultural y personal. Para las

¹⁸ Los términos de colonialidad y descolonización aparecen en algunas leyes de Ecuador y Bolivia. En Bolivia hay un Viceministerio de la Descolonización.

culturas indígenas la independencia y la fundación de la República de Bolivia sólo significó cambio de patrón, porque continuó el orden colonial heredado de la época colonial; las relaciones entre mestizo-criollos e indígenas siguieron siendo asimétricas y de subalternización.

Desde las reflexiones planteadas por los teóricos de la descolonización nos atrevemos a definir la colonialidad como una realidad de relaciones asimétricas y de subalternización, es decir de relaciones de subordinación; de explotación, de sometimiento, de superioridad e inferioridad entre pueblos, grupos sociales y culturas en relación al poder, el saber y el ser (Hardt, 2010: 119).

Libardo Tristancho (2008) identifica tres dispositivos de la modernidad eurocéntrica, que permiten su solidez y expansión: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser. Estos tres tipos de colonialidad han permitido por un lado todo el proceso de consolidación y expansión de la modernidad occidental y por otro lado han justificado el sometimiento, la subordinación, la explotación, la segregación, el racismo, el exterminio, la homogeneización, la exclusión, de otros pueblos y culturas de la modernidad periférica. En esta reflexión nos limitamos a la colonialidad del saber.

En relación a la colonialidad de poder, Aníbal Quijano, uno de los teóricos de la descolonización, señala que la modernidad eurocéntrica y la colonialidad serían dos caras de la misma moneda (Tristancho, 2008; Quijano, 2000). Es decir que la modernidad eurocéntrica ha tenido y tiene como estrategia o como instrumento a la colonialidad, que permitió la expansión del cristianismo, la autodefinición de Europa y la consolidación del capitalismo. En este sentido los teóricos de la descolonización ven la modernidad eurocéntrica desde lo invisible o la oscuridad de la colonialidad de poder, o desde la diferencia colonial (Mignolo, 2000: 57) Es decir, lo que es la modernidad occidental, en cierto sentido, es gracias a la diferencia colonial o la otra modernidad (Castro, 2000: 152-154), que es la otra medalla oscura e invisible de la modernidad.

Según Anibal Quijano, las relaciones sociales de dominación, desde la conquista de América, se sustentaron en la idea de raza, construida por la modernidad, clasificando a la población mundial en base a supuestas diferencias biológicas. La idea de raza sirvió para la distribución mundial de las formas de explotación y control del trabajo. El capitalismo se constituyó de forma colonial; el trabajo asalariado se asoció a la blanquitud y las no salariales a las razas colonizadas. Raza y trabajo, desde un perspectiva colonial, aparecen como algo natural (Quijano, 2000). En la época colonial, en Bolivia, existía una jerarquía, de acuerdo a criterios raciales, en el siguiente orden: español, criollo, mestizo, mulato, indígena y negro. Este orden colonial se ha mantenido hasta el día de hoy, aunque no de forma legal sino de otras maneras más sutiles, en todos los ámbitos del desarrollo de la sociedad y el Estado boliviano.

La colonialidad del saber se refiere a las relaciones de asimétricas, de subordinación, de subalternización, sometimiento y exclusión, entre la cultura, el saber y la racionalidad de la modernidad eurocéntrica y las otras culturas, saberes y racionalidades de la no-modernidad eurocéntrica.

Según Walter Mignolo, a través del concepto de geopolíticas del conocimiento, indica que la producción del conocimiento está vinculada a ciertos espacios geo-históricos y centros de poder; en este sentido está muy relacionado con la colonialidad del poder de la modernidad y el desarrollo del capitalismo. El conocimiento moderno justificó el colonialismo. La modernidad colonial, en América Latina, desvalorizó e incluso eliminó formas de conocimiento indígena en diversas áreas. La posesión de escritura alfabética fue usada para justificar la dominación económica, política y epistémica de occidente (Ojeda y Cabaluz, 2010: 153-155). La ciencia moderna aparece como el único conocimiento paradigmático y hegemónico sobre otras formas de racionalidad o formas de pensamiento.

La modernidad eurocéntrica, en el ámbito del saber, se presenta como la única y verdadera racionalidad. La ciencia y la filosofía –desde los filósofos griegos- aparecen frente a las otras ciencias y filosofías, como las únicas verdaderas, buenas, superiores y correctas. La modernidad eurocéntrica es LA civilización y expresión máxima de la razón. Las otras ciencias, saberes, conocimientos y filosofías son vistas como ahistóricas, premodernas, arcaicas, folklóricas, tradicionales, incivilizadas, inferiores, retrasadas, que necesitaban ser superadas y llegar a lo que es la modernidad occidental (Tristancho, 2008; Lander, 2000; Castro, 2000).

Según las reflexiones de Kant y Hegel, Europa, gracia al uso correcto de la razón y a la racionalidad moderna, habría alcanzado la mayoría de edad (Kant) o habría alcanzado el espíritu universal a través de la filosofía (Hegel); en cambio las sociedades no europeas seguirían en la minoría de edad (Kant) y lejos de llegar al espíritu universal (Hegel) (Tristancho, 2008; Lander, 2000: 16-19; Dussel, 2000: 45). Estos filósofos alemanes proponen a Europa como el ideal de racionalidad o de madurez racional, al que caminan todas las sociedades. Para estos filósofos alemanes, las otras sociedades extraeuropeas (excepto Norte América) estamos en una etapa de inmadurez racional e intelectual y alejada del espíritu universal.

La colonialidad del ser, expresado a nivel psicológico, mental o de pensamiento, es fruto de la colonialidad del poder y del saber. La colonialidad del poder del eurocentrismo despojó y reprimió las identidades de los pueblos colonizados y les impuso una identidad negativa. Los colonizadores eliminaron, prohibieron, condenaron e infravaloraron las formas de producción de conocimiento, el universo simbólico, la cosmovisión, la religión, los idiomas, los valores de los colonizados, condenándolos a ser una cultura subalternizada. El poder colonial aseguró la reproducción de la dominación mediante la imposición cultural, el impulso a la imitación de lo ajeno y la vergüenza de lo propio (Ojeda y Cabaluz, 2010: 152).

Según Rodolfo Kusch, la historia de América ha sido dual desde el tiempo de la colonia. En aquella época se dividía entre los fieles (colonizadores) y los infieles (colonizados). En épocas modernas se habló de civilización (mestizo-criollos occidentalizados) y barbarie (indígenas) (Kusch, 1976: 49). El drama de lo americano hubiera consistido en construir lo americano sobre el vacío de América, es decir olvidando lo propiamente americano que no es otra cosa la cultura indígena y popular de América. Esta concepción de vacío justificó la imposición de una civilización sobre una supuesta barbarie. Esta misma idea permitió calificar de bárbaro a lo propio y de civilizado a lo ajeno; de que lo inferior es América y lo superior proviene de Europa. América sufre por ello de un desgarramiento de su suelo cultural; el olvido y el rechazo de la pluralidad cultural de América (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998).

Después de haber descrito las características de la colonialidad, la descolonización puede referirse al proceso de supresión y deconstrucción de las relaciones coloniales asimétricas a nivel estructural (poder), cultural (saber) y mental (ser); es decir romper con las relaciones de subordinación, de sometimiento, de explotación, de opresión, de exclusión y subalternización. La descolonización busca la eliminación de los centrismos y los absolutismos. Busca el diálogo, el debate, el consenso y el entendimiento pero en igualdad de condiciones.

La descolonización del poder implica, por un lado un proceso de hermenéutica crítica de las realidades asimétricas, a nivel mundial y al interior de cada pueblo, a nivel de estructuras políticas y económicas. Después de ser consciente que vivimos en mundo colonial implica pronunciarse y luchar contra las relaciones de explotación, dominación y racismo. Esta lucha anticolonial implica una lucha contra el capitalismo encargada de mantener la colonialidad mundial y los colonialismo internos.

Hoy, la lucha contra la explotación/dominación implica sin duda, en primer término, la lucha por la destrucción de la colonialidad del poder, no sólo para terminar con el racismo, sino por su condición de eje articulador del patrón universal del capitalismo eurocentrado. Esa lucha es parte de la destrucción del poder capitalista, por ser hoy la trama viva de todas las formas históricas de explotación, dominación, discriminación, materiales e intersubjetivas (Quijano, 2000: 380).

De acuerdo a las características de la colonialidad del saber, arriba descritas, la descolonización del saber puede referirse al proceso de supresión y deconstrucción de las relaciones asimétricas, de subordinación, de subalternización, sometimiento y exclusión, entre la cultura, el saber, la epistemología y la racionalidad de la modernidad eurocéntrica y las otras culturas, saberes, epistemologías y racionalidades de la no-modernidad eurocéntrica.

La descolonización del saber implica deconstruir aquellas concepciones absolutistas, únicas y monoculturales de que sólo la modernidad eurocéntrica es EL saber, LA cultura y LA racionalidad. Además, implica reconocer valor epistémico a las otras racionalidades, a las otras culturas y otros saberes, que tienen sus propios conocimientos científicos, sus propias lógicas y sus propios valores. Es decir, no hay saberes racionales, superiores, absolutos y universales frente a otros saberes irracionales, inferiores, relativos y particulares. La descolonización del saber, del conocimiento, de la epistemología, permitiría la apertura, el diálogo, el debate, el entendimiento, pero en igualdad de condiciones o poder, con los otros saberes y conocimientos del mundo no-occidental.

En este sentido planteamos que es importante la interculturalidad, como un ámbito de diálogo entre culturas, saberes, lógicas, epistemologías, racionalidades, por el bien de la humanidad y la naturaleza. Por ejemplo un diálogo, debate y entendimiento entre la matriz civilizatoria occidental y la matriz civilizatoria de las culturas indígenas. Un caso de descolonización del saber podría ser la llamada filosofía intercultural. Desde el punto de vista intercultural, la filosofía occidental es una de las múltiples expresiones filosóficas existentes en la historia y en el espacio, más no la superior. Lo que es filosofía sólo se define en el diálogo intercultural. Así se combate la pretensión universalista y absolutista en el sentido de la supra y super-culturalidad (Estermann, 1998; Walsh, s/a). Por eso la descolonización requiere de la interculturalidad, pero una interculturalidad que tome en cuenta el tema del poder y la igualdad de poder (Estermann, 2009: 66-67). La descolonización del saber implica una descolonización del poder. En este sentido, el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo de Bolivia plantea, como uno de sus principios básicos, la educación descolonizadora junto a la educación intercultural.

La descolonización del poder y del saber conlleva también una descolonización del ser, es decir una descolonización subjetiva a nivel psicológico, mental y de pensamiento. Esto implica un pensamiento crítico respecto a las relaciones asimétricas, desiguales, subalternas y de subordinación, que no son realidades naturales sino construidas y legitimadas por el poder colonial moderno y capitalista. Igualmente, ser consciente que el conocimiento moderno occidental es uno más entre los conocimientos de otras vertientes civilizatorias. Por lo tanto todos los seres humanos y culturas, más allá de las diferencias contextuales, somos iguales con los mismos derechos y deberes en el contexto nacional e internacional.

La mujer colonizada y no colonizada, antes y durante la colonialidad moderna capitalista, en sus diversas manifestaciones, ha sufrido la subordinación, la subalternización, la discriminación, el racismo, la explotación y el dominio tanto por el varón colonizador, el varón colonizado y la mujer colonizadora. La mujer ha sido deshumanizada, negada su humanidad y andromorfizada por la modernidad colonial androcentrista (Estermann, 2009: 61-62). El patriarcalismo, como expresión del dominio colonial, sería la relación asimétrica, subordinada y de dominación respecto del varón colonial y colonizado, en relación a poder, saber y ser (MCyVD, 2012).

La despatriarcalización, que va más allá de la simple equidad de género de las teorías liberales, quiebra el poder, pone en cuestión el poder histórico patriarcal. La despatriarcalización significa la supresión y deconstrucción de las relaciones asimétricas, de subordinación, de subalternización, sometimiento, exclusión y discriminación, entre la mujer y el varón de la modernidad colonial androcentrista, a nivel del poder, saber y ser (Lagarde, 2012). La despatriarcalización de la sociedad y el Estado significa crear las condiciones y mecanismos necesarios para la igualdad de oportunidades entre varones a nivel del poder estructural político y económico; a nivel de la producción del conocimiento y la educación; y a nivel del cambio de mentalidad en las concepciones teóricas, filosóficas, religiosas y cosmovisivas respecto a la relación de varón-mujer (Ybarnegaray, 2012).

12. Modelos de educación multicultural e intercultural

En este apartado aglutinaremos en tres tipos de modelos educativos los diversos esfuerzos programáticos o prácticos y teorías de abordaje de la diversidad cultural en el campo educativo: asimilacionista, multicultural e intercultural. Estos modelos educativos, en Bolivia, han estado presentes en la prácticas socioeducativas, en las leyes educativas y en los programas educativos, especialmente, en su relación con las culturas indígenas y sus sistemas educativos. Estos modelos nos ayudan a entender la educación en su relación con la propia identidad cultural y las otras identidades culturales indígenas y regionales.

12.1 Modelos asimilacionistas

La asimilación cultural se refiere a la absorción de un grupo por otro; que las culturas subordinadas abandonen su identidad cultural originaria y asuman los rasgos de la cultura dominante (Vallespir, 1999: 48; Albó y Romero, 2005: 79). *Modelo asimilacionista o compensatorio. Es un dispositivo educativo para lograr, de forma más o menos rápida, la asimilación a la cultura dominante de las minorías culturales y el abandono de su cultura de origen* (Besalú, 2002: 69). El asimilacionismo cultural se sustenta ideológicamente en la homogeneidad cultural y en la supuesta extinción de la discriminación (Cabrera y Gallardo, 2008: 120). La diversidad étnica y cultural son vistas como una amenaza a la integridad y la unidad social. El modelo asimilacionista ha estado presente a lo largo de la historia de Bolivia, buscando que las culturas indígenas se asimilen a los patrones culturales de la cultura mestizo-criolla occidentalizada (Jiménez, 2005: 95).

La política asimilacionista pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. Se piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca divisiones, separatismos y "balcanización". La diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social (Aguaded, 2005: 68).

El asimilacionismo busca la unificación y la cohesión social superando las fragmentaciones culturales de las sociedades multiculturales (Besalú, 2002: 64). *Los modelos de políticas asimilacionistas son aquellos que pretenden a través del trabajo en educación la absorción de un grupo determinado en una sociedad que se supone homogénea. En este caso, la diversidad se concibe como un problema que atenta contra la integración y cohesión social* (Poblete, 2006: 70). El asimilacionismo cultural busca que los grupos culturales subordinados se adecuen a los valores, costumbres y formas de vida de la sociedad hegemónica, que es considerada superior (Bolívar, 2004: 32). Este modelo cultural postula una sociedad monocultural, pero el de la cultura dominante. Las otras culturas diferentes o subordinadas a la hegemónica deberían desaparecer o asimilarse a la cultura dominante (Vallespir, 1999: 48). Así que la cultura dominante debe ser considerada como la norma o el modelo que se ha de seguir, en el que las otras culturas tienen sentido. En el fondo se trata de una posición

claramente etnocéntrica (Albó y Romero, 2005: 79; Cabrera y Gallardo, 2008: 120). En Bolivia, desde la revolución de 1952, a través de la universalización de la educación, se ha buscado la mestización y homogeneización, pero según los cánones de la cultura hegemónica mestizo-criolla. A pesar de tal proceso las culturas indígenas han sabido mantener sus elementos culturales propios en el entorno familiar y comunitario.

M. Hepburn (1992, en Ytarte, 2002: 194-195) distingue dos tipos de asimilacionismo. *En la primera, la asimilación se entendería como la posibilidad de acceder a los circuitos normalizados de la sociedad y como realización del ideal de igualdad y ciudadanía* (Ytarte, 2002: 194). Esta fase correspondería al periodo anterior a la 1ª guerra mundial. La educación tenía el objetivo de favorecer la convivencia previa negociación, la promoción de los individuos y el logro de la igualdad de oportunidades. La escuela debería ser el espacio de lo común y la unidad indispensables para una sociedad democrática. Así la asimilación se dirige más al concepto de igualdad que la de diferencia (Ytarte, 2002: 194-195).

El segundo modelo de asimilación, llamado también modelo anglosajón, acentuó *la defensa a ultranza de unos valores particulares y de la negación de toda diversificación del espacio social* (Ytarte, 2002: 194). Este modelo se dio durante la segunda guerra mundial como una reacción a las supuestas amenazas culturales de la inmigración y las ideas comunistas a la identidad americana. Los programas educativos buscaban transmitir la identidad americana y sus valores cívicos frente al peligro de la diversidad cultural advenediza (Ytarte, 2002: 195).

Los modelos asimilacionistas no toman en cuenta el tema de la diversidad cultural, es más quieren eliminar este tema del campo educativo. Así en el campo educativo, la diversidad cultural es vista como un problema o un obstáculo tanto para los alumnos de minorías como para los alumnos de la cultura hegemónica (Gasché, 2002). Los diversos culturalmente son vistos como extraños y portadores de problemas. Por eso, se ha implementado programas compensatorios para subsanar aquellas dificultades de los alumnos de las minorías y migrantes (Besalú, 2002: 64).

Algunos de modelos asimilacionistas incluyen dentro del currículo algunos contenidos étnico y multiculturales pero sólo con motivos informativos (Gasché, 2002). La acción educativa debería estar dirigida a disolver la diversidad cultural y fortalecer la cultura hegemónica de la sociedad mayoritaria. La educación debería buscar el aprendizaje sólo del idioma oficial y los modelos culturales de la sociedad mayoritaria (Ytarte, 2002: 190). *Desde esta visión, se construye un currículo oficial o nacional común para todos, desde la perspectiva de la cultura dominante a la que deben adecuarse todos los demás grupos culturales. No se plantea la existencia de la diversidad o si las otras culturas son negadas y olvidadas. Se actúa como si ellas no existieran* (Albó y Romero, 2005: 79). La educación y el currículo bolivianos, aunque incluían algunos datos étnicos de modo informativo, no eran más que una expresión de la cultura mestizo-criolla occidentalizada, omitiendo a las culturas indígenas.

Según Muñoz Sedano (1993, en Aguaded, 2005: 68) en el modelo asimilacionista, *para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Se corre además el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica*. Igualmente para Del Arco Bravo (1998, en Aguaded, 2005: 80) los alumnos de minorías étnicas se incorporan a un sistema educativo que no toma en cuenta sus particularidades. Así el alumno es el que se adapta a la cultura escolar, que por cierto es considerada como el reflejo de la cultura universal (Besalú, 2002: 64). Según Bartolomé Pina, M. (1997, en Aguaded, 2005: 87) el modelo asimilacionista implica negación de la cultura originaria e incorporación a la cultura mayoritaria.

Dentro del modelo educativo asimilacionista también se pueden ubicar los programas de inmersión lingüística, la educación compensatoria y los modelos segregacionistas.

Los programas de inmersión lingüística han sido calificados como modelos educativos asimilacionistas (Ytarte, 2002: 191-192; Aguaded, 2005: 80, 88). La enseñanza y aprendizaje de la lengua materna para luego pasar a la lengua de la cultura mayoritaria (Mosonyi, 1998: 83) no es de por sí un modelo de educación asimilacionista. Pues todo grupo minoritario sea migrante o autóctono necesita saber el idioma oficial para tener contacto con las personas y el conocimiento universal. Además al aprender otra lengua se aprende algunos modelos culturales de la nueva lengua que se aprende, y hay un proceso de inculturación. Sin embargo, ésta se vuelve asimilacionista cuando pretende constituirse en el único idioma oficial y eliminar la diversidad lingüística. Cuando implica asimilar e identificarse con la cultura mayoritariamente y renunciar a la propia cultura, se da un proceso de aculturación excluyente. En el caso boliviano, se buscó la enseñanza y aprendizaje del castellano como único idioma oficial y dominante en detrimento de las de cerca de 36 lenguas originarias.

Una de las preocupaciones fundamentales de este modelo es el aprendizaje de la lengua oficial o dominante, como estrategia y como símbolo, que se convierte en el objetivo casi único del tratamiento educativo de la diversidad cultural. [...] Propugna la enseñanza y el aprendizaje no sólo de la lengua del país de recepción, sino también el mantenimiento de la lengua materna y de algunos rudimentos de las culturas de origen. Esta enseñanza bilingüe y, en algunos casos, bicultural, persigue el objetivo de conseguir una integración, una asimilación no traumática en las sociedad receptora. Se considera que el aprendizaje de la lengua materna es una buena estrategia pedagógica para aprender más correctamente la lengua oficial (Besalú, 2002: 70).

Igualmente, la llamada educación compensatoria ha sido clasificada dentro de los modelos asimilacionistas, pues busca la nivelación cultural de los alumnos migrantes, percibidos culturalmente diferentes. Las diferencias culturales son vistas como obstáculos para integrarse al sistema educativo de la cultura mayoritaria. Esta educación compensatoria no toma en cuenta las diferencias sociales y culturales. Aquellos programas exaltan demasiado la diferencia hasta el punto de estereotipar y diferenciar entre los iguales y los diferentes (Vallespir, 1999: 48). Los diferentes serán siempre diferentes por más educación compensatoria que reciban. En el fondo se busca la asimilación más posible de los diferentes a la cultura mayoritaria, que es el modelo de cultura para cualquier otra cultura advenediza.

La llamada educación compensatoria ha sido también clasificada como programa asimilacionista al considerar que parte de una teoría del déficit respecto de los alumnos hijos de inmigrantes o aquellos percibidos como “culturalmente” diferentes. Su intención niveladora toma las diferencias como un hándicap cultural que impide a los alumnos integrarse de forma normalizada en el sistema educativo. En este sentido ha sido criticada por centrarse exclusivamente en la adquisición de los niveles educativos del grupo mayoritario sin tener en cuenta las particularidades sociales y culturales de los individuos. Además, otra de las reflexiones negativas hacia este tipo de programas es que establecen dos categorías de sujetos: los “iguales” y los que son “diferentes”, exagerando dichas diferencias, muchas veces desde estereotipos culturales e identitarios. Es decir, divide a la sociedad entre un “nosotros”, los de dentro, y un “ellos”, los de fuera, que aún estando dentro, nunca llegan a ser considerados como parte de ese nosotros. La diferencia, es hecha visible y construida a modo de una marca permanente (Ytarte, 2002: 192).

Según Muñoz Sedano (1993, en Aguaded, 2005: 70) y Bartolomé Pina (1997, en Aguaded, 2005: 89) en el modelo compensatorio los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas necesitan ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios. Los alumnos son etiquetados como culturalmente desvalidos o deficientes (Sleeter, 2004: 8). Así que se enfrenta al dilema de rechazar su cultura para asimilarse a la cultura hegemónica o resistir conflictivamente a la cultura mayoritaria (Garrido et al., 2009: 18). Según Del Arco Bravo (1998, en Aguaded, 2005: 81) el modelo compensatorio vela diferencias culturales como deficiencias, como negativo, que obstaculizan el éxito escolar y la igualdad de oportunidades. *Este*

modelo se sustenta en la teoría del déficit cultural, que justifica la necesidad de los programas de educación compensatoria, destinados a poblaciones socioculturalmente deprimidas y que buscan aumentar el éxito escolar de los alumnos pertenecientes a estos grupos (Besalú, 2002: 70). La educación escolar en Bolivia, durante mucho tiempo, para los sectores indígenas, campesinos y populares, se ha constituido en educación compensatoria. La educación, para estos grupos culturales, significaba una oportunidad para desempeñarse en la sociedad y el Estado construido según los cánones de la cultura mestizo-criolla.

Los modelos segregacionistas o racistas separan a los alumnos en escuelas según su procedencia racial o cultural (Sleeter, 2004). Se enseña a los alumnos en su lengua materna y se les da una escasa y deficiente educación en la lengua oficial del país. *La segregación escolar se acompaña de una segregación efectiva, territorial, económica y política, en una palabra, de racismo institucionalizado* (Besalú, 2002: 69). Según Del Arco Bravo (1988, en Aguaded, 2005: 81) el modelo segregacionista considera que los alumnos de minorías culturales necesitan una atención diferenciada y especial, por ende necesitan escuelas especiales, con una formación acorde a sus características culturales. En el caso boliviano, la educación rural ha sido considerada durante mucho tiempo como una educación para indígenas y campesinos, con características diferentes a la educación para los mestizo-criollos de las urbes.

Según Muñoz Sedano (1993, en Aguaded, 2005: 69) y Bartolomé Pina (1997, en Aguaded, 2005: 89), algunos Estados desarrollaron políticas de segregación para las minorías étnicas o grupos raciales determinados (Garrido et al., 2009: 18). Han existido escuelas sólo para un grupo étnico, por ejemplo las escuelas para negros. Se ha pensado que algunos grupos étnicos minoritarios tienen malos resultados escolares debido a sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su consciente intelectual o nivel social. Gimeno Sacristán menciona que las instituciones educativas privadas son espacios de segregación social. En el caso boliviano se puede mencionar que además son espacios de segregación cultural y étnica.

12.2 Modelos multiculturales

El multiculturalismo surgió como respuesta frente al fracaso de la educación que no logró la integración cultural y la igualdad de oportunidades, ni construir una sociedad homogénea superadora de las diferencias culturales (Aguaded, 2005: 70-72). El multiculturalismo busca reformar la educación, la escuela y el currículo para que sean un verdadero reflejo de la realidad de una sociedad diversa, en la que todos los grupos puedan sentirse identificados y se fomenten los valores de tolerancia y respeto. Esta corriente promovió, por un lado, una denuncia al eurocentrismo y la imposición de los valores de la cultura blanca y anglosajona; por otro lado, promovió la propia identidad y los valores culturales colectivos, a través de la revisión y construcción de la historia y la literatura étnica de cada grupo cultural (Ytarte, 2002: 200-201).

El pluralismo cultural es una propuesta de inclusión real, de aceptación de la diversidad cultural como positiva y como valor. Este modelo busca una sociedad cohesionada donde todos los individuos interaccionan y participan igualmente, a la vez que mantienen sus propias identidades culturales. Se fundamenta en los principios de igualdad, de no discriminación, de respeto a la diferencia y la aceptación del otro (Cabrera y Gallardo, 2008: 122). Las teorías multiculturales, en Bolivia, a través de investigadores sociales e instituciones no gubernamentales, nacionales y extranjeros, han empezado a resaltar la diversidad cultural y las culturas indígenas desde una perspectiva positiva, a pesar de sus limitaciones frente a la complejidad cultural de Bolivia.

El multiculturalismo parte del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. La coexistencia de diversos culturales en un mismo espacio es deseable y justo (Besalú, 2002: 65). En base a esta concepción, la educación multicultural busca reconocer, visibilizar, favorecer y difundir la diversidad cultural, sobre todo de aquellos grupos minoritarios y excluidos por los programas educativos hegemónicos (Sleeter, 2004). *La educación multicultural centra la atención en los otros. Propone incluir en el currículum cultura, historia, actitudes y valores. Intenta proyectar una imagen positiva de los grupos en el desarrollo curricular. Defiende la diversidad* (Aguaded, 2005: 66). Sin embargo, la diversidad cultural no es abordada desde una perspectiva crítica, holística y transversal, sino de manera superficial, complementaria y hasta folklórica (Besalú, 2002: 65). En la educación boliviana se ha pretendido incorporar algunos elementos culturales de la región y de las culturas indígenas, pero de modo informativo y otros casos de modo folklórico, alejados de los modelos educativos multiculturales.

Esta perspectiva reconoce la diversidad, pero se la trata en el currículo de modo complementario, aislado, no desde una perspectiva holística (que integra e interrelaciona todos los elementos del currículo) y transversal. Por otra parte, los contenidos de los diversos grupos culturales suelen ser tratados de forma superficial, centrándose en los aspectos más externos y folklóricos. Otra limitación de sus intervenciones educativas radica en que se centra en actitudes y no trata los problemas ideológicos desde un enfoque crítico; se añaden al currículo oficial algunos contenidos de las culturas presentes en la escuela desde una perspectiva aditiva y complementaria, pero el currículo no se reformula desde una visión holística; las metodologías apuntan al conocimiento de las culturas desde una visión superficial y folklórica de éstas, sin tocar los aspectos de fondo. Con ello, se corre el riesgo de considerar las culturas de manera estática y estereotipada y de preservar los prejuicios existentes hacia algunas de ellas (Albó y Romero, 2005: 82).

El modelo multicultural o bicultural incorpora en el currículo elementos de las diferentes culturas; incluye o agrega contenidos étnicos en el currículo y en la planificación de estudios. Su principal objetivo es disponer de un currículo que incluya unidades, lecciones y tradiciones de diferentes culturas. Sin embargo esta inclusión no necesariamente implica la reconceptualización o reestructuración del currículo y de la institución educativa. Es decir la educación multicultural no modifica estructuralmente el currículo y la escuela (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198).

Muñoz (1993, en Aguaded, 2005: 73), Del Arco Bravo (1998, en Aguaded, 2005: 81) y Bartolomé Pina (1997, en Aguaded, 2005: 90-91) identifican el modelo multicultural con el nombre de **Modelo de pluralismo cultural**. Este modelo defiende la preservación y desarrollo de todas y cada una de las culturas en el campo educativo. Todas las culturas tienen el mismo valor y su persistencia sólo se dará respetando sus diferencias y particularidades. Según este modelo, la escuela debe promover las identidades culturales, los contenidos culturales, los estilos de aprendizaje, estudios étnicos, e incluso establecer programas o escuelas para las minorías étnicas con un currículo diferenciado y en lengua materna, y así puedan mantener sus propias culturas y tradiciones. Esta última idea puede significar un retroceso hacia la educación segregacionista. Por este camino, en Bolivia, han pretendido recorrer la educación rural y el programa de educación intercultural bilingüe, destinado a estudiantes de sectores y áreas rurales, campesinos e indígenas.

La principal contribución de los modelos multiculturalistas es el derecho a la diferencia, al uso de la lengua materna y la información a la población receptora o mayoritaria de las culturas de los emigrantes o culturas minoritarias (Tejerina, 2011: 72; Besalú, 2002: 70). Pero, el peligro que conllevan las políticas multiculturalistas es la postura extrema de propiciar sistemas educativos segregacionistas al fomentar la separación física de grupos étnicamente diferenciados; que cada grupo cultural tenga su propia escuela y se desarrolle de forma aislada con el mínimo de contactos posibles con los otros grupos (Cabrera y Gallardo, 2008: 123; Besalú, 2002: 65; Albó y Romero, 2005: 81). La exacerbación de la diferencia ha llevado al desarrollo de un esencialismo cultural que encierra a los individuos en su “grupo cultural”. En muchos casos, la acentuación de la diversidad

cultural, ha fomentado la exclusión y la estigmatización de los grupos culturales (Ytarte, 2002: 198-199). Dentro de una educación multicultural se han seguido manteniendo prácticas discriminatorias (Sleeter, 2004: 7).

El concepto de multiculturalidad está estrechamente vinculado al de tolerancia y, en sus posiciones más extremas, defiende una educación construida desde parámetros culturalistas que asegure el derecho de los individuos y los colectivos a ser educados conforme a las reglas de su propia cultura. En algunos casos, desde este modelo se ha sostenido la creación de espacios educativos segregados culturalmente como única vía para garantizar una integración plena en la sociedad sin la pérdida de la propia identidad. Dentro de esta línea se encontrarían también todas aquellas propuestas que argumentan la necesidad de dotar a las instituciones culturales de maestros y educadores que pertenezcan a la misma cultura de los alumnos para facilitar su proceso de integración educativa y social (Ytarte, 2002: 198).

Dentro de los modelos multiculturales o de pluralismo cultural se pueden ubicar los modelos de curriculum multicultural, el de orientación multicultural y el de competencias multiculturales.

Según Muñoz Sedano (1993), Bartolomé Pina (1997) y Del Arco Bravo (1998) el **modelo de curriculum multicultural** se refiere a la modificación e introducción de contenidos multiculturales en el curriculum. Se buscó algunas modificaciones parciales del curriculum para introducir la diversidad cultural. El cambio en el currículo es sólo aditivo, es decir se añaden algunos contenidos pero no hay un proceso de reflexión crítica sobre la diversidad cultural. Se desarrolló el programa aditivo que buscó incluir contenidos multiculturales para todos los estudiantes; y el programa infusionista que pretendió tratar la multiculturalidad como un eje transversal en todo el curriculum. Se desarrollaron programas biculturales y bilingües sobre todo para niños migrantes, primero en lengua materna, luego en la lengua del país receptor. Pero el tema de la diversidad cultural sólo se trató en instituciones con presencia multiétnica y no en escuelas monoculturales (Aguaded, 2005: 72, 81, 90). En el caso boliviano, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, como ensayo piloto, estaba destinado a estudiantes de los primeros cursos del nivel primario de áreas campesinas e indígenas.

Otro modelo identificado por Muñoz Sedano (1993) y Bartolomé Pina, M. (1997) es el **modelo de orientación multicultural** que busca vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos. Se desarrollan programas para fortalecer el autoconcepto, la identidad étnica y cultural. Precisamente con el objetivo de elevar el autoconcepto de la minoría étnicas y desarrollar y preservar su cultura. La valoración de la cultura propia se ha revelado como un elemento necesario en el proceso educativo (Aguaded, 2005: 73, 92-93).

El **Modelo de competencias multiculturales**, según Muñoz (1993), busca que los estudiantes de grupos mayoritarios como minoritarios desarrollen una serie de competencias para comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente en la cultura mayoritaria como minoritaria. Desarrollar competencias multiculturales significa desarrollar en los diversos alumnos *conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes (positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria* (Aguaded, 2005: 74).

12.3 Modelos interculturales

La interculturalidad aparece como una alternativa al asimilacionismo y el multiculturalismo. La interculturalidad no significa ni asimilación de las culturas minoritarias a la cultura hegemónica ni exacerbación de las identidades culturales. La interculturalidad supone la relación, el debate, el consenso y el diálogo entre la cultura mayoritaria y la minoritaria; entre lo

particular y lo universal; entre la identidad particular étnica y la identidad general de la sociedad. *La interculturalidad se constituye como un enfoque que integra tanto el reconocimiento de la diversidad como la adhesión a unos mínimos comunes basados en los derechos humanos y la democracia* (Ytarte, 2002: 203). La educación intercultural, a través del intercambio y el diálogo, busca el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sánchez, 2006: 231).

El interculturalismo reconoce el pluralismo cultural, respeta la identidad propia de cada cultura, y busca construir una sociedad plural, cohesionada y democrática. No se limita a reconocer la coexistencia de culturas distintas, sino propugna el diálogo (Sleeter, 2004) y la interacción cultural en un plano de igualdad real, y al mismo tiempo una reflexión y acción real, sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan la desigualdad y el racismo. Se reconoce el conflicto, el antagonismo y la complementariedad en las sociedades multiculturales. Sin embargo, reconoce que todos los grupos culturales deben aportar al medio común en condiciones de igualdad, a través del diálogo, el debate y el consenso (Besalú, 2002: 65-66). La interculturalidad, con las características mencionadas, puede constituirse en una alternativa para afrontar la diversidad cultural y la relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas de Bolivia.

En este sentido integrar la diversidad cultural en los centros educativos implica que un grupo de una cultura de origen diferente se incorpore a un grupo mayoritario de esa sociedad, pero lo haga en igualdad de derechos, condiciones, obligaciones y oportunidades, con los consecuentes intercambios y redefiniciones a la identidad cultural individual y grupalmente compartida. Sólo un enfoque de equidad y apertura al diálogo tributará al enriquecimiento mutuo y el intercambio respetuoso, donde todos los estudiantes se integran al grupo escolar, creando conjuntamente un nuevo espacio social con la aportación de sus diferencias, puntos de vista, costumbres, valores, características y aspectos comunes, donde surgirán nuevas normas, nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta de los miembros (Cabrera y Gallardo, 2008: 123).

En el campo educativo la interculturalidad es un esfuerzo por articular entre la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades. Por un lado, se busca el reconocimiento y la recuperación de la diversidad cultural y por otro lado, retomar el principio de igualdad y los valores democráticos (Ytarte, 2002: 203; Aguaded, 2005: 77). *La educación intercultural responde a una política cultural integradora, cuyo propósito fundamental es la interrelación e interdependencia entre grupos de diversas culturas, pero en condiciones de igualdad política y social* (Albó y Romero, 2005: 82). La educación intercultural, en Bolivia, puede ser una respuesta a la diversidad cultural y a la relación asimétrica entre la cultura mestizo criolla y las culturas indígenas. En este sentido, la educación intercultural toma en cuenta los puntos de contacto, las similitudes, los rasgos que comparten las diferentes culturas. Por consiguiente, promueve el diálogo, las alianzas, espacios de acción conjunta y el respeto recíproco entre las culturas (Albó y Romero, 2005: 83).

El papel de la escuela y del sistema educativo, desde la perspectiva intercultural, debe ser preservar la diversidad cultural, transmitir una cultura plural, y formar a los alumnos para vivir en sociedades multiculturales y democráticas. Este trabajo exige actitudes de relativización de todas las culturas y el descentramiento cultural. Los alumnos deben ser educados para convivir en ambientes sociales y culturales diversos, complejos, plurales, contradictorios y conflictivos. Para ello se requiere una formación en la autonomía personal, en temas morales y relacionales (Besalú, 2002: 66). La educación intercultural no debe ser una modalidad especial de educación propia de centros escolares para determinado tipo de alumno, sino en una cualidad deseable y una necesidad de todo centro escolar (Cabrera y Gallardo, 2008: 123).

Muñoz Sedano (1993, en Aguaded, 2005: 70-72, 76) ubica la **educación antirracista** dentro los modelos educativos interculturales. Sostiene que el racismo no es un simple conjunto de prejuicios, que se pueden superar fácilmente por la

educación no-racista (posición neoliberal). El racismo es una ideología que justifica un sistema social y a la vez es un fenómeno complejo. Este modelo parte de la aceptación de que nuestras sociedades son racistas y el sistema educativo es un reproductor de esta ideología, como es el caso de Bolivia. Así que no es suficiente modificar un conjunto de conductas sino combatir la ideología racista que se transmite a través del proceso educativo. Según Del Arco Bravo (1998, en Aguaded, 2005: 82), desde la *Educación Anti-racista se denunciará, en y desde la escuela, las raíces estructurales del racismo, considerado éste como una manifestación de determinadas relaciones de poder*. La educación es fundamentalmente un combate ideológico para desenmascarar el racismo institucional, y al mismo tiempo, un medio para luchar por la transformación social y la emancipación (Besalú, 2002: 71). La pervivencia de estructuras y mentalidades coloniales en Bolivia exigen una educación antirracista o una educación descolonizadora.

El **Modelo holístico** propuesto por Banks (1986, 1989, 2001, en Aguaded, 2005: 76, 96-97), que aparece también dentro el modelo intercultural, busca integrar el enfoque intercultural y el sociocrítico, porque busca implicar a los estudiantes en el análisis crítico frente a las ideologías y las desigualdades del sistema político, económico, social. Plantea una dimensión crítica del currículo, en el sentido de que el currículo pueda ayudar a los estudiantes a crear un pensamiento crítico frente a las estructuras sociales. Igualmente se debe ver las condiciones sociopolíticas que condicionan los modelos de educación intercultural. Según Sleeter (2004: 6) la educación multicultural no hay que entender como una cuestión técnica sino como un asunto político, de poder compartido. Igualmente el Modelo holístico o global tiene por objetivo el educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural y todos los elementos que intervienen en el proceso educativo sean planteados desde nuevas bases (Besalú, 2002: 71).

El **modelo intercultural** propiamente dicho, según Muñoz Sedano (1993, Aguaded, 2005: 77-78), considera que la escuela debe preparar a los alumnos para comprender, comunicarse, interactuar y vivir en una sociedad con diversidad cultural; resalta la importancia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje. Los temas de pluralismo cultural deben estar presentes en los currículos y proyectos educativos no para exaltar los particularismos culturales (Saaresranta, 2011: 27-28) sino para construir sociedades con diferencias culturales. La educación intercultural debe ser para todos los estudiantes y no reducidos para los migrantes o minorías étnicas. Estas mismas ideas de Muñoz son recogidas por Bartolomé (1994, en Aguaded, 2005: 93).

Según Del Arco Bravo (1998) y Bartolomé, M. (1997) el modelo de la educación intercultural parece imponerse teórica y legislativamente en muchos países, como en Bolivia, aunque este modelo no se haya concretado aún en la práctica cotidiana. La diversidad cultural es visto como algo positivo, como un a riqueza. Este modelo no sólo busca transmitir conocimientos relativos a otras culturas, sino que busca generar en los individuos disposiciones personales profundas para comprender empáticamente al otro, aceptando y conviviendo con la diferencia. Es importante el conocimiento y el interés de otras culturas y por sus manifestaciones culturales. La interculturalidad supone el reconocimiento mutuo y la reciprocidad. Se necesita cierto relativismo cultural hacia la propia cultura (Aguaded, 2005: 82, 94-95).

13. Educación intercultural

La Educación Intercultural (EI) es una de las propuestas educativas en los países con fuertes grupos migratorios y en los países con presencia indígena o afrodescendiente, es decir con grupos minoritarios autóctonos y alóctonos (Bolívar, 2004: 33). El tema de la educación intercultural ha sido reflexionado y puesto en práctica en Norte América y Europa. En América Latina hay algunos estudios de organismos internacionales y de personas particulares sobre la temática. La educación

intercultural ha sido llevada a la práctica en espacios reducidos, pero no como políticas nacionales. En el caso de Bolivia, hasta el momento hay experiencias piloto de Educación intercultural bilingüe en algunas escuelas rurales y en algunas Normales. La educación intercultural está expresada en la Constitución Política del Estado Plurinacional como una política nacional, pero aún no se han establecido las líneas de acción concretas para implementarla en el sistema educativo. Este es uno de los retos, aplicar la Educación Intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas, las aulas, las Normales, las universidades y en toda institución educativa.

La Educación Intercultural se refiere a los procesos educativos que asumen la coexistencia de estudiantes de diversas culturas. *La mayoría de autores definen la Educación Intercultural como una propuesta pedagógica que atiende a las diferencias culturales de los alumnos en los diferentes contextos educativos. La interculturalidad se hace necesaria, se justifica, por la creciente diversificación de los espacios de educación* (Ytarte, 2002: 175). La Educación Intercultural aparece como un nuevo enfoque pedagógico que acepta y promueve la diversidad cultural como un eje vertebrador de la práctica educativa (Aguaded, 2005: 103).

La educación intercultural se refiere a una tendencia reformadora de la práctica educativa, que intenta responder a la diversidad suscitada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales, desde el respeto y valoración del pluralismo cultural, propio de las sociedades actuales (Aguado, 2004: 39-40; Barquín, 2007: 144; Ytarte, 2002: 370). El uso del término *educación intercultural* tiene un carácter normativo, porque se refiere a lo que se desea. La educación intercultural se refiere a los programas y prácticas educativos para mejorar la educación de grupos étnicos y culturales minoritarios y también para preparar a los alumnos de grupos mayoritarios para que acepten y aprendan de las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Aguado, 1991: 89).

Eva María Aguaded, después de estudiar los modelos de educación intercultural, nos proporciona una definición, bastante larga, de educación intercultural. De la misma rescataremos algunas afirmaciones. Resalta la dimensión política, dinámica y positiva de la diversidad cultural. Abordar el tema de la diversidad cultural en la educación ayudaría al respeto y comprensión entre los individuos, los pueblos y culturas; a revalorizar las identidades culturales (Saaresranta, 2011). Se busca que el estudiante pueda comprender y adaptarse a la macrocultura y las microculturas.

Esta definición sería la que considera que la Educación Intercultural es un proceso de enseñanza-aprendizaje [...] que debe plantearse desde una visión global de la realidad mundial, el reconocimiento político de todas las culturas, una concepción dinámica de la cultura, la asunción de la diversidad étnica y cultural como algo positivo, [...], para poder fomentar el respeto y comprensión entre los individuos, los pueblos y las culturas, facilitar los cauces y medios a través de los cuales los individuos pertenecientes a minorías puedan alcanzar su identidad cultural, [...], preparar al alumnado para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la macrocultura como en la(s) microcultura(s), para generar en el individuo una auténtica competencia multicultural, [...], eliminar el etnocentrismo cultural de la escuela y legitimar la presencia en la escuela de otras culturas, educar a los inmigrantes, de forma que no se produzca un desajuste entre los que les transmite su familia y lo que la escuela les enseña, presentar el aprendizaje de otros idiomas y culturas como algo positivo y no como una disciplina impuesta, [...], garantizar el pluralismo de los sistemas educativos y de la escuela, elaborar los currícula desde una perspectiva internacional e intranacional, aumentar los lazos y relaciones entre los pueblos y naciones y fomentar el encuentro entre las personas (Aguaded, 2005: 103-104).

La construcción teórica de la educación intercultural debe fundarse en tres principios claves: la noción política de ciudadano, la comunidad como lugar de anclaje y de lugares compartidos, y la diversidad y pluralidad dentro de las sociedades actuales. Igualmente bajo los principios de igualdad y diversidad como derechos humanos (Ytarte, 2002: 361-362). En la

educación intercultural se debe integrar los principios de diversidad e igualdad, de particularidad y universalidad. Quedarse en uno de los principios por un lado es negar la diversidad e identidades culturales y por otro caer en el otro extremo culturalista hasta llegar a etnocentrismos. La educación intercultural debe promover la igualdad universal y la pluralidad particular, es decir tomar en cuenta la educación intracultural (Saaresranta, 2011).

Un objetivo básico de la educación intercultural es buscar la convivencia y la relación en igualdad de condiciones y de respeto con la alteridad (Poblete, 2006: 79). La educación intercultural puede ser entendida como una educación para la convivencia de las personas en sociedades que son cada vez más plurales (Tejerina, 2011: 72-74). Los ciudadanos modernos deben ejercitarse en un conjunto de actitudes y aptitudes intelectuales, sociales y emocionales para vivir y actuar junto con otros ciudadanos en un entorno plural (Barquín, 2007: 144). La interculturalidad requiere una serie de valores y actitudes que propicien la relación con el otro. La Educación Intercultural intenta conseguir la igualdad de oportunidades, interaccionar y construir un espacio común entre los diferentes, entre el nosotros y los otros (Aguaded, 2005: 66).

La educación intercultural es, por tanto, un enfoque cuyo objeto es que el alumno adquiera un conjunto de competencias personales y sociales que le capaciten para relacionarse y actuar de manera enriquecedora en un entorno plural, multicultural y plurilingüe. Sus ejes son la comprensión crítica de la realidad y el respeto, la estima, la comunicación, la SOLIDARIDAD y la cooperación entre las diferentes personas y las diferentes culturas. Se trata de una educación cívica que promueve los procesos de interacción y PARTICIPACIÓN necesarios para la convivencia en PAZ y justicia (Barquín, 2007: 145).

La educación intercultural más que enfocado en los sujetos, debe estar dirigido a las instituciones educativas, los saberes y conocimientos que se producen y transmiten en dichas instituciones (Ytarte, 2002: 366). La educación intercultural debe abarcar todas las dimensiones del sujeto de forma integral y holística: cognitiva, afectiva y volitiva (Sánchez, 2006: 231).

Más bien, enfocar la interculturalidad sólo en la cuestión afectiva y actitudinal ha sido el camino más fácil, menos conflictivo y más usual en la educación de niños y jóvenes, en el desarrollo de materiales y en la formación y capacitación docente. Sin embargo, este trato limita la interculturalidad a la relación individual y personal, pasando por alto la necesidad de entenderla y trabajarla como proceso social y político, y como proceso cognitivo y procedimental de capacidades conceptuales y de habilidades y destrezas específicas (Walsh, 2005: 12).

La educación intercultural no debe estar sólo destinado a personas o grupos concretos que son diferentes culturalmente. La educación intercultural es válido para todas las sociedades y para todos los centros educativos, independiente de que en ellas se encuentren miembros de grupos de migrantes, minorías étnicas o grupos de indígenas. El mundo globalizado exige a la sociedad y a las instituciones educativas crear una sociedad intercultural, ciudadanos interculturales y estudiantes interculturales. *No se trata, pues, de una educación para un sector de la población determinado, sino una formación que idealmente habrían de adquirir todos los ciudadanos, sean sus entornos más inmediatos multiculturales o no (Barquín, 2007: 144).*

La educación intercultural ha sido y sigue siendo abordada por estudiosos e investigadores de la educación. Estos estudiosos proponen algunos principios de la educación intercultural, entre ellos Xavier Besalú (2002: 71-72), María Teresa Aguado (2004: 41-42; 1991: 90), Eva María Aguaded (2005: 77-78, 95), Bartolomé Pina (1997), Christian Sánchez (2006: 233) y Catherine Walsh (2005: 23). Del trabajo de estos investigadores rescatamos los siguientes principios:

- Respeto y reconocimiento positivo de la diversidad cultural y lingüística en el sistema educativo

- Respeto a las diferencias culturales, que son dinámicas y adaptativas, y no monolíticas.
- Denuncia de las políticas de marginación y segregación hacia los inmigrantes y minorías étnicas.
- Promoción de actitudes de relación, apertura, comunicación y diálogo equitativo entre personas y grupos de diversas culturas, en un espacio determinado. También, el diálogo e interrelación equitativa entre valores, saberes y conocimientos culturalmente distintos.
- La educación intercultural es una educación dirigida para todos, no sólo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales o para los indígenas.
- Promoción de la relatividad y la desacralización de todas las culturales.
- Condena de las políticas asimilacionistas a la cultura mayoritaria o hegemónica de la cultura de los emigrantes, minorías culturales o indígenas
- Conciliación entre el respeto por las diferencias culturales y la cohesión de la escuela y la sociedad. Rechazo de toda sumisión a la cultura hegemónica y del aislamiento segregacionista.
- Enseñanza para vivir juntos en un espacio plural y en sociedades multiculturales
- Estimulo y fortalecimiento de la autoestima, la autonomía personal y la identidad personal y cultural de cada persona.
- Educación basada en las necesidades, experiencias e intereses de los alumnos en su diversidad.
- Impedimento de la separación física de los grupos culturalmente diversos, al contrario el contacto físico es el medio de conocimiento, comprensión y estima entre los grupos culturalmente diversos.
- Respuesta no utópica ni ideológica sino realista a las necesidades de las sociedades multiculturales.
- Atención global e integral de la diversidad étnica y cultural.
- Rechazo y lucha contra el etnocentrismo, la xenofobia, el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos y las desigualdades.
- Formación y fortalecimiento, en la escuela y en la sociedad, de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Igualdad de oportunidades educativas para todos los grupos socioculturales
- Búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida, para el logro de una vida más digna.
- Búsqueda de una educación de calidad para todos.

La educación intercultural, desde la reflexión pedagógica, propone una Pedagogía de la equidad porque postula la igualdad en la diversidad y la justicia social frente a las desigualdades; una Pedagogía de la diversidad porque reconoce la diversidad; una Pedagogía democrática porque defiende el pluralismo democrático; y una Pedagogía de la inclusión porque busca incluir a los sectores marginados, como los migrantes, las minorías étnicas y los indígenas (Sánchez, 2006: 232). Igualmente se puede identificar una serie de principios más concretos en el ambiente escolar que orientan la educación intercultural (Sánchez, 2006: 233; Barquín, 2007: 145-146):

- Pretende la igualdad de status entre los alumnos procedentes de entornos diferentes.
- Proporciona oportunidades de rendimiento académico a todos los alumnos.
- Todos los alumnos son considerados con altas capacidades y alto rendimiento. Mejora el éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas.
- Persigue la motivación, el interés y el compromiso de todo el alumnado en el aprendizaje.
- Se basa en el conocimiento significativo. Parte, para ello, de los conocimientos previos y de los intereses de cada alumno.
- Experimenta metodologías adecuadas y diversas para obtener el máximo desarrollo de las capacidades y talentos de todos los alumnos.
- Proporciona contextos para que cada alumno pueda reflejar sus conocimientos y habilidades y pueda desarrollarlas.
- Facilita la integración socioafectiva de los alumnos.
- Estimula la participación activa y democrática de todos en el aula y la escuela y contribuye a una mayor autoestima.
- Se sirve de la cooperación, la interacción dialógica y la comunicación entre compañeros.
- Promueve el respeto y la estima hacia la diversidad étnica y cultural e incorpora aspectos culturales, lingüísticos y sociales significativos de los alumnos.
- Facilita una construcción de la identidad no forzada de los alumnos y proporciona oportunidades para la construcción de una identidad múltiple, dentro de la cual sea posible enraizarse en la sociedad de acogida y sentirla como propia.
- Tiene en cuenta los planteamientos de diferentes culturas, sus valores, sus modos de ver el mundo y sus modos de relacionarse.
- Promueve el pensamiento crítico frente a las diferentes culturas, incluida la propia.
- Impulsa el trabajo en las habilidades comunicativas y educa para la gestión de los conflictos.
- Ejercita a los alumnos en la comprensión crítica de las claves del mundo en el que viven.
- Impulsa a los alumnos a actuar en la sociedad de manera democrática y activa y a participar en su transformación.
- Busca la participación activa de los padres en la escuela y la inserción activa de la escuela en la comunidad local.

14. El currículo intercultural

Arroyo (2000) identifica seis niveles del currículo intercultural, que va desde el modelo asimilacionista hasta el currículo intercultural propiamente dicho. Arroyo hace un interesante esfuerzo por identificar diferentes tipos de currículo de acuerdo al tratamiento de la diversidad cultural y las culturas de los inmigrantes y las minorías étnicas. Identifica cinco tipos de currículo: asimilacionista, segregacionista, integracionista, multicultural e intercultural. De estos seis niveles los dos últimos niveles convienen con el currículo intercultural y pensamos del que deberían apropiarse las políticas de educación intercultural bolivianas, obviamente, teniendo en cuenta el contexto particular. Según Arroyo (2000, en Aguaded, 2005: 126-129) los seis niveles de currículo intercultural son:

- 1°. No se reconoce la identidad ni la diversidad cultural. Se busca la homogeneización a través de Programas de Inmersión lingüística, en los que el lenguaje materno se ignora; de Programas de Transición, con apoyos para el aprendizaje en la lengua oficial; y de Programas de Educación Compensatoria (Tejerina, 2011: 78-79).
- 2°. Se reconocen las identidades étnicas y diferencias culturales, pero no como un valor para todos, por lo que se ofrecen currículos especiales para cada grupo étnico. Esto conduce a vías de escolarización paralelas y segregacionistas, manteniendo los mínimos contactos los unos con los otros (Tejerina, 2011: 78-79).
- 3°. Se respeta la diversidad e identidad cultural en los centros educativos dentro del marco de las igualdades de oportunidades. Sin embargo, se busca integrar a las diversas culturas a la cultura hegemónica de la mayoría.
- 4°. Se reconoce la diferencia y la identidad como algo necesario para el desarrollo de todo el alumnado. La educación debe afectar a todos los sujetos educativos y a todo el sistema educativo. Se incluyen contenidos étnico culturales y se resalta la educación en actitudes y valores positivos al otro cultural.
- 5°. Se fomenta la diversidad étnica como algo importante para la humanización de la sociedad, pero no para el desarrollo y progreso. La educación intercultural, como relación inter e intra grupos culturales, debe darse en un ambiente de igualdad de oportunidades socioeconómicas. Los programas bilingües son sólo para algunos grupos étnicos y no para toda la sociedad. La diversidad cultural sólo se aplica en contextos multiculturales y diseñados por la cultura hegemónica de la mayoría.
- 6°. Se promueve la adquisición de competencias multiculturales para desempeñarse en contextos culturales diversos (Martín, 2006). La diversidad cultural es necesario para el progreso humano, político, social y económico. Cada comunidad educativa elabora el currículo intercultural. La elaboración de dicho currículo intercultural requiere fundamentarse en el análisis de los conflictos multiculturales y en los valores culturales de los diversos grupos étnicos.

El abordaje de la diversidad cultural en el currículo de las instituciones educativas va a depender del enfoque que guía dicho currículo. Según Banks (1989 y 1994), existen cuatro enfoques que facilitan el objetivo de integrar al currículum los contenidos de la realidad multicultural de una sociedad; los dos primeros enfoques, de alguna manera, orientaron hasta el momento la educación boliviana y los dos últimos enfoques deberían guiar en el Nuevo Diseño Curricular Plurinacional. Según Banks (1989 y 1994, en Poblete, 2006: 91-92) los cuatro enfoques de currículo intercultural son:

1. El enfoque de las contribuciones: en esta etapa los contenidos sobre grupos étnicos y culturales están limitados primariamente a festividades y celebraciones propias de los grupos étnicos y minoritarios (Tejerina, 2011: 81).
2. El enfoque aditivo: en este enfoque, los contenidos culturales, conceptos y temas son adjuntados al currículum sin cambios en su estructura básica, propósitos y características.
3. El enfoque de la transformación: este enfoque supone cambios en el canon, paradigmas e ideas básicas del currículum y facilita a los estudiantes ver conceptos, hechos, temas y problemas desde la diversidad étnica y cultural.
4. El enfoque de toma de decisiones y acción social: este enfoque extiende las transformaciones del currículum al capacitar a los estudiantes para seguir proyectos y actividades que los posibiliten para tomar acciones personales, sociales y cívicas.

El primer esfuerzo de diseñar y aplicar un currículo intercultural ha sido el currículo multicultural. Este tipo de currículo reconoce la diversidad cultural (Martín, 2006: 116-118) y se esfuerza por rescatar algunos elementos de las otras culturas, aunque muchas veces de manera folklórica, en el caso boliviano, respecto de las culturas indígenas. El currículo Multicultural toma en cuenta las diferencias culturales y la presencia implícita o explícita de estereotipos o mensajes erróneos sobre la diversidad en la transmisión de actitudes, valores y conocimientos (Vallespir, 1999: 48). Este tipo de currículum

describe que la situación educativa es una coexistencia de diferentes culturas, y toma conciencia de la perspectiva multicultural desde el valor de la diversidad (Aguaded, 2005: 126). El Currículum Multicultural es una respuesta educativa a la diversidad cultural y étnica en la sociedad. Según Eva María Aguaded (2005: 126) un currículo multicultural tiene las siguientes características:

- 1. Describe a una situación escolar y/o social multicultural, de hecho, ya existente.*
- 2. Valora positivamente todas las culturas.*
- 3. Implica compromiso con valores de convivencia y coexistencia pacífica, como: respeto, aceptación, integración, diversidad, tolerancia.*
- 4. Utiliza métodos en los que adquiere importancia la comunicación y el conocimiento de los significados entre sujetos de distinta procedencia.*

El Currículum Intercultural no se limita a describir las situaciones escolares con diversidad cultural, sino busca una intervención curricular global que afecte a todos los elementos y dimensiones del currículo, e implica a todos los miembros de la sociedad (Aguaded, 2005: 132). Los diseños curriculares desde una perspectiva intercultural, deben de adecuarse a las características y necesidades de los diferentes grupos (Gasché, 2002; Saaresranta, 2011). Por eso la promoción, la familiarización, el interés, el conocimiento, las actitudes y destrezas sociales, intelectuales y emocionales respecto a los diversos culturalmente es importante (Martín, 2006: 116). El currículo intercultural debe buscar un cambio no sólo en las relaciones personales y grupales sino un cambio estructural (Aguado, 1991: 93-94). En Bolivia, las nuevas políticas de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe, a través del curriculum intracultural e intercultural, buscan contribuir con la construcción de un Estado Plurinacional. Entre los objetivos del curriculum intercultural se puede rescatar los siguientes (Aguaded, 2005: 132-135):

- Fomentar la identidad y la diversidad cultural*
- Posibilitar la igualdad de oportunidades sociopolíticas y el progreso social desde el tratamiento adecuado de la diferencia.*
- Considerar la diversidad étnica como recurso didáctico para el desarrollo y formación de personas abiertas y plurales.*
- Restaurar el lenguaje materno como fuente de identidad, como un medio de aprendizaje y socialización, y de comunicación.*
- Reconocer y conocer las carencias de los distintos grupos étnicos de la sociedad de forma que se puedan completar.*
- Reconocer el relativismo cultural.*
- Ofrecer opciones de distintas formas de vivir, percibir, pensar, expresarse, conocer, sentir, relacionarse, que un individuo puede adoptar libremente de acuerdo a su personalidad.*
- Ensayar experiencias de interculturalidad: apertura, trasvase, elección libre, adaptación a lo diverso.*
- Fomentar un sistema de valores, que garanticen los derechos y dignidades de todos los individuos implicados en la educación.*

En el Currículum Intercultural, la cultura es concebida como un fenómeno cambiante y polimorfo, y hay una igualdad social, política y económica de todas las modalidades culturales de la sociedad. Por eso, el Currículum Intercultural tiene que estar abierto a la vida real, a las costumbres, a los problemas, a los conflictos, a los valores y expresiones de la cultura. Un Currículum Intercultural es coherente cuando es un mapa representativo de la cultura, o culturas de una sociedad. Por eso los temas tienen que organizarse en torno a grandes núcleos que expresen representativamente a cada cultura (Aguaded, 2005: 135). Estos grandes núcleos nos ayudaron a hacer una investigación bibliográfica sobre los elementos culturales de algunas naciones indígenas e indagar los conocimientos y proyecciones de los estudiantes sobre los mismos durante la investigación de campo. Entre ellas se pueden mencionar los siguientes contenidos generales sobre las culturas (Aguaded, 2005: 136):

- 1.- Jerarquías de valores y contenido de los mismos.
- 2.- Criterios de expresión estética en todas las modalidades de actividad artística.
- 3.- Estructuras de conocimiento y racionalidad.
- 4.- Sistemas de comunicación y lenguajes.
- 5.- Organización social y política.
- 6.- Sistemas de producción e intercambio comercial.
- 7.- Necesidades básicas y mecanismos de satisfacción.
- 8.- Recursos para el ocio y la diversión.
- 9.- Criterios de desarrollo humano
- 10.- Organización del tiempo y el espacio.
- 11.- Sistemas religiosos.

La construcción del currículo intercultural es un proceso. Se puede ir incluyendo temas desde una inmersión selectiva y parcial, hasta una inmersión total. Según Martínez y Loncon (2000, en Poblete, 2006: 93): Primero, los programas de Inmersión Selectiva están orientados al conocimiento general de las diversas culturas presentes en una región o país, materializándose en actividades específicas o por medio de talleres. Segundo, los Programas de Inmersión Parcial incorporan la lengua y la cultura de las comunidades en el currículum como objetivos complementarios, cursos específicos y objetivos transversales. Tercero, los Programas de Inmersión Completa, son aquellas donde las culturas y lenguas de referencia se enseñan a través de toda la malla curricular (Saaresranta, 2011). El currículum en Bolivia, no ha seguido este proceso a pesar de convivir con una diversidad cultural. De ahí cierto reparo, por algunos sujetos educativos, con la introducción de las culturas indígenas en la malla curricular en relación intercultural con la cultura occidental propugnada por la cultura mestizo-criolla.

La integración de contenidos interculturales en el currículo requiere que los docentes tengan conocimientos de la historia y la cultura de los grupos étnicos (Gasché, 2002). En Bolivia, no sólo se necesita tener conocimientos, sino un trabajo de investigación y sistematización de las culturas indígenas, en las diferentes áreas del conocimiento. A la vez, estos contenidos, requieren ser organizados en relación a ciertos conceptos claves, temas y hechos en la experiencia de esos grupos. Según Banks (1994, en Poblete, 2006: 94) los contenidos deberían organizarse en torno a los siguientes temas:

El origen de los grupos étnicos y las poblaciones migrantes en un determinado territorio; la cultura común; los valores y símbolos; la identidad étnica y el sentido de pertenencia; perspectivas, visiones de mundo y marcos de referencia; instituciones étnicas y autodeterminación; estatus demográfico, social, político y económico; prejuicio, discriminación y racismo; diversidad interétnica; asimilación y aculturación; revolución, referido a los procesos de insurrección vividos por el grupo en cuestión a lo largo de su historia; y finalmente, construcción de conocimiento, tema que se encamina a mostrar a los estudiantes que el conocimiento está determinado social, cultural y políticamente y en función de grupos de poder al interior de la sociedad.

Aquellos contenidos propuestos por Banks deben ser abordados de forma integral con el currículum oficial. Los temas de diversidad cultural no pueden estar relegados sólo a las asignaturas que tenga que ver con la temática. Sino que todas las asignaturas pueden trabajar la interculturalidad de forma transversal. Al mismo tiempo se debe incentivar la participación de toda la comunidad en la construcción de currículo intercultural (Saaresranta, 2011; Poblete, 2006: 94-95). En el caso boliviano, algunas naciones indígenas, a través de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) han elaborado sus diseños curriculares e insistido para que sean incorporados en el currículum nacional.

15. Conclusiones

En primer capítulo realizamos una aproximación conceptual a aquellos términos relacionados con la interculturalidad como cultura, identidad, diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad, intraculturalidad, etnia, nación, raza, racismo, bilingüismo, plurilingüismo, colonialidad y descolonización. Asimismo se determinan los términos más comunes que expresan las diversas identidades culturales de Bolivia. Respecto a los conceptos básicos de las tendencias de educación y curriculum intercultural se presentan el asimilacionista, el multicultural y el intercultural.

Después de haber analizado y presentado varias definiciones de cultura, concordamos con aquellas que hacen énfasis en el carácter holístico de cultura. En este sentido, entendemos la cultura como un modo particular de vivir de un pueblo determinado. En aquellas definiciones podemos distinguir algunas características de cultura: social, humano, herencia social, aprendizaje social y dinámica. Los elementos culturales incluyen todos aquellos creados por los hombres, desde los espirituales hasta los materiales.

La identidad cultural hace referencia a la pertenencia a un determinado grupo cultural y la diferencia con otros grupos culturales. Las identidades culturales se caracterizan por ser dinámicas, complejas, cambiantes, históricas, múltiples, contextuales y relacionales, en contra de supuestos esencialistas y estatistas. Las identidades están en constante reconstrucción de acuerdo al contexto, a sus necesidades y relaciones con los otros culturales. Los bolivianos de acuerdo al contexto político, geográfico, étnico, social, clasista, religioso, migratorio y generacional, adoptan una determinada identidad. En esta investigación nos limitamos a comprender las identidades étnicas indígenas y las identidades regionales –chapaca, colla, camba y chaqueña- construidas en base en las identidades indígenas o en contraposición a ellas.

Las principales identidades culturales y étnicas que suelen manejarse en Bolivia son: indígenas, originarios, campesinos, mestizos, criollos, blancos y afrobolivianos. Los indígenas son comunidades, pueblos o naciones que tienen continuidad histórica y territorial con las sociedades precoloniales. El término campesino se refiere a la gente que vive en el campo con su trabajo agropecuario a pequeña escala. La denominación de afroboliviano hace referencia a los descendientes inmigrantes del continente africano, durante la época colonial. Los términos criollo, mestizo, blanco, son denominaciones amplias y complejas, que abarca a varios sectores que buscan diferenciarse de las identidades culturales indígenas y manifiestan el mestizaje biológico y cultural.

Etnia se refiere a seres humanos miembros de un grupo social y a lo propio de cada pueblo. La etnicidad se refiere a una cualidad étnica o a la afiliación o pertenencia a un grupo étnico y la diferenciación de otros grupos, lo que normalmente es caracterizado en términos de cultura. El concepto de nación moderna, hace referencia a un Estado-nación con un territorio, lengua, cultura e historia común. Los pueblos indígenas con la autodenominación de naciones no aspiran a convertirse en Estado-nación en un futuro, sino mayor presencia, inclusión y hegemonía dentro del estado-nación, al que reclaman constituirse en un Estado plurinacional.

El énfasis que se le dio al término raza, como clasificador de grupos humanos ha dado lugar al surgimiento del racismo. Sin embargo, la raza y el racismo son construcciones culturales y sociales interesadas para organizar la diversidad humana y legitimar determinadas desigualdades.

La diversidad cultural se refiere al desarrollo de varias culturas o manifestaciones culturales en un mismo o diversos espacio-temporales. La diversidad cultural se manifiesta en la originalidad y pluralidad de las identidades. La diversidad

cultural, muchas veces, es reconocida en las sociedades actuales como fuente de conflictos sociales y culturales. Pero, igualmente se plantea como algo inherente a la condición humana, por lo tanto como un derecho a reconocer y respetar.

El bilingüismo y el plurilingüismo son algo normal en la vida cotidiana de algunos contextos, que se mantiene de forma tradicional, desde hace muy años atrás, o es de reciente data, debido a la migración. En algunos contextos nacionales algunas lenguas tienen la calidad de lengua mayoritaria y otras de lengua minoritaria. En varias sociedades plurilingües o bilingües una de las lenguas se reconoce como oficial para cuestiones estatales, administrativas y jurídicas, las demás se reducen al ámbito familiar, doméstico e informal. Frente a esta realidad se plantea el derecho al bilingüismo y el plurilingüismo.

La multiculturalidad es un concepto descriptivo de la pluralidad de culturas, que hace referencia a la existencia de varias culturas dentro un espacio determinado. La multiculturalidad busca la cohabitación de culturas, pero no la convivencia ni las relaciones horizontales. La intraculturalidad hace referencia a la identidad cultural, a la relación de una cultura consigo misma, a un proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por sus propios miembros. En cambio la interculturalidad hace referencia a la relación, al diálogo, a la interacción dinámica entre culturas. Relación entre culturas implica contacto, discusión, diálogo, debate y consenso. La interculturalidad pasa del simple reconocimiento de la diversidad a la relación activa entre las culturas.

Desde las reflexiones planteadas por los teóricos de la descolonización se puede definir la colonialidad como una realidad de relaciones asimétricas y de subalternización, es decir de relaciones de subordinación; de explotación, de sometimiento, de superioridad e inferioridad entre pueblos, grupos sociales y culturas en relación al poder, el saber y el ser. En este sentido la descolonización puede referirse al proceso de supresión y deconstrucción de las relaciones coloniales asimétricas a nivel estructural (poder), cultural (saber) y mental (ser); es decir romper con las relaciones de subordinación, de sometimiento, de explotación, de opresión, de exclusión y subalternización, y buscar el diálogo, el debate, el consenso y el entendimiento pero en igualdad de condiciones.

Respecto a las tendencias de educación intercultural se presentan el asimilacionista, el multicultural y el intercultural. Los modelos asimilacionistas no toman en cuenta el tema de la diversidad cultural, es más quieren eliminar este tema del campo educativo. Dentro del modelo educativo asimilacionista se pueden ubicar los programas de inmersión lingüística, la educación compensatoria y los modelos segregacionistas. Los programas de inmersión lingüística se vuelven asimilacionista cuando pretende constituirse en el único idioma oficial y eliminar la diversidad lingüística. La educación compensatoria busca la nivelación cultural de los alumnos migrantes, percibidos culturalmente diferentes. Los modelos segregacionistas o racistas separan a los alumnos en escuelas según su procedencia racial o cultural.

Los modelos multiculturales buscan reconocer, visibilizar, favorecer y difundir la diversidad cultural en los programas educativos hegemónicos. Dentro de los modelos multiculturales se pueden ubicar los modelos de curriculum multicultural, el de orientación multicultural y el de competencias multiculturales. El modelo de curriculum multicultural persigue modificar e introducir contenidos multiculturales en el curriculum. El modelo de orientación multicultural busca vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos. El Modelo de competencias multiculturales demanda que los estudiantes de grupos mayoritarios como minoritarios desarrollen una serie de competencias para comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente en la cultura mayoritaria como minoritaria.

Los modelos interculturales buscan la interrelación e interdependencia entre grupos de diversas culturas, pero en condiciones de igualdad política y social. Dentro de este modelo se ubican la educación antirracista, el modelo holístico y el modelo intercultural propiamente dicho. La educación antirracista impulsa combatir la ideología racista transmitida a través del proceso educativo y luchar por la transformación social. El Modelo holístico busca implicar a los estudiantes en el análisis crítico frente a las ideologías y las desigualdades del sistema político, económico y social. El modelo intercultural propiamente impulsa preparar a los alumnos para comprender, comunicarse, interactuar y vivir en una sociedad con diversidad cultural.

La mayoría de autores definen la Educación Intercultural como una propuesta pedagógica que acepta y promueve la diversidad cultural como un eje vertebrador de la práctica educativa. La educación intercultural busca fomentar el respeto y comprensión entre los individuos, los pueblos y culturas; revalorizar las identidades culturales; y coadyuvar a que el estudiante pueda comprender y adaptarse a la macrocultura y las microculturas.

Dentro del currículo intercultural se pueden identificar cinco tipos de currículo: asimilacionista, segregacionista, integracionista, multicultural e intercultural. El currículo asimilacionista busca la homogeneización a través de Programas de Inmersión lingüística, Programas de Transición y Programas de Educación Compensatoria. El currículo segregacionista ofrece currículos especiales para cada grupo étnico, manteniendo mínimos contactos entre dichos grupos. El currículo integracionista busca integrar a las diversas culturas a la cultura hegemónica de la mayoría. El currículo multicultural incluye contenidos étnicos culturales y resalta la educación en actitudes y valores positivos al otro cultural. El currículo intercultural busca una intervención curricular global que afecte a todos los elementos y dimensiones del currículum, e implicar a todos los miembros de la sociedad. El currículo intercultural debe buscar un cambio no sólo en las relaciones personales y grupales, sino también un cambio estructural de la sociedad y el Estado.

CAPÍTULO II

LA INTERCULTURALIDAD EN TARIJA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOLIVIA

En este capítulo presentamos un retrato de la realidad indígena de Bolivia y una descripción de las culturas indígenas, limitándonos a la guaraní, weenhayek, tapiete, aymara y quechua, y a la cultura moderna mestiza de los chapacos; porque los estudiantes y docentes investigados interactúan con estas culturas en la ciudad de Tarija. La relación de los estudiantes y docentes con su propia identidad cultural y las otras culturas indígenas y regionales manifiesta cierto desconocimiento, indiferencia, ambigüedad y conflictividad por la creciente inmigración de bolivianos de la cultura andina, quechua o aymara, y el resurgimiento del regionalismo excluyente en la ciudad de Tarija.

A pesar de la evidente presencia de las culturas indígenas, éstas no fueron asumidas en su real dimensión en Bolivia. En el campo educativo, a lo largo de la historia boliviana, los indígenas pasaron diferentes procesos desde la exclusión, la segregación y la asimilación, hasta la multiculturalidad y las propuestas de interculturalidad. Este proceso se puede constatar a lo largo de la historia monocultural y pluricultural de la educación boliviana. Recién en las últimas tres décadas se ha pretendido abordar el tema de la intraculturalidad y la interculturalidad a través de Programas de Educación Intercultural Bilingüe, la ley de Reforma Educativa 1565 (1994), la actual Constitución Política del Estado Plurinacional (CPEP) (2009), la ley educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010) y el Nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, expresado en el Diseño Curricular Plurinacional y los Planes y Programas de los Campos y Áreas de los saberes y conocimientos de la Educación Secundaria.

1. La situación indígena y étnica en Bolivia

Las culturas indígenas, a pesar de la invasión colonial europea y el colonialismo interno de la república, han sobrevivido a los intentos de extinción o asimilación por parte de la cultura hegemónica del momento. Hoy en día, las culturas indígenas bolivianas, mantienen muchos elementos culturales milenarios, que exigen procesos de interculturalidad y descolonización respecto de la cultura mestizo-criolla occidentalizada. El porcentaje de habitantes indígenas y la cantidad de culturas originarias testimonian la diversidad cultural de Bolivia, que debe ser asumida como tal desde procesos de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo, en la educación y otros ámbitos estatales.

El tema étnico en Bolivia ha vuelto a la palestra oficial. Recientemente, la cuestión indígena, ha sido incorporada en la actual Constitución Política del Estado Plurinacional, transversalizando todo el texto. El tema suscita debate desde los diferentes ámbitos sociales. La constitucionalización de la realidad indígena, para unos -sobre todo indígenas-, significa una esperanza de mayor inclusión en las decisiones políticas y económicas del Estado; y para otros -sobre todo no-indígenas-, significa un peligro de división étnica del país y un brote de discriminación étnica y racial.

Bolivia es un país multiétnico y pluricultural; en ella coexisten muchos grupos étnicos. La mitad de los habitantes de este país, en el Censo Nacional de 2001, se identificaron como indígenas, pertenecientes a algún grupo étnico. Según dicho Censo los indígenas ascienden a 4.133.138 del total de 8.274.325 habitantes de Bolivia; de los cuales 1.857.342 se encuentran en el área urbana y 2.275.796 en el área rural (INE, 2003).

Población indígena de Bolivia

Departamento	POBLACIÓN NO INDÍGENA			POBLACIÓN INDÍGENA		
	Total	Área Urbana	Área Rural	Total	Área Urbana	Área Rural
Bolivia	4,141,187	3,307,888	833,299	4,133,138	1,857,342	2,275,796
Chuquisaca	186,512	103,237	83,275	345,010	114,889	230,121
La Paz	948,282	842,701	105,581	1,402,184	709,445	692,739
Cochabamba	455,748	409,449	46,299	999,963	446,960	553,003
Oruro	153,041	129,841	23,200	238,829	106,269	132,560
Potosí	136,421	104,565	31,856	572,592	134,518	438,074
Tarija	321,290	205,103	116,187	69,936	42,633	27,303
Santa Cruz	1,581,516	1,269,089	312,427	447,955	276,559	171,396
Beni	311,891	225,978	85,913	50,630	23,174	27,456
Pando	46,486	17,925	28,561	6,039	2,895	3,144

Fuente: INE, VAI, UNFPA. La Paz, noviembre 2003

Según el censo de 2001, las personas que se identifican como pertenecientes a un grupo indígena u originario ascienden a un 62% del total de la población. Un 30,7% se reconoce como quechua, otro 25,2% como aimara y un 6,1% como miembro de alguno de los grupos indígenas del oriente boliviano: siendo los más numerosos los chiquitanos con 2,2% y los guaraníes con 1,6%. Los indígenas se encuentran en el área rural y urbana (Albó y Anaya, 2004: 21). Estos datos muestran que Bolivia es un país con mayoría indígena, aunque social, cultural, política y económicamente excluidos de las decisiones del Estado.

Según los últimos datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2012, cerca 2.806.592 bolivianos de 15 o más años menciona que pertenece a alguna de las cerca de 36 culturas originarias que habitan el Estado Plurinacional de Bolivia (INE, 2012: 31).

Población de 15 o más años según pertenencia a naciones indígenas

Pertenencia a Naciones Indígenas	Total	Sexo	
		Hombre	Mujer
Total	6.916.732	3.407.493	3.509.239
Pertenecen	2.806.592	1.390.913	1.415.679
Afroboliviano	16.329	8.785	7.544
Araona	910	452	458
Aymara	1.191.352	592.817	598.535
Ayoreo	1.862	954	908
Baure	2.319	1.219	1.100
Canichana	617	360	257
Cavineño	2.005	1.118	887

Cayubaba	1.424	738	686
Chacobo	826	418	408
Chipaya	786	400	386
Chiquitano	87.885	45.497	42.388
Esse Ejja	695	379	316
Guaraní	58.990	29.918	29.072
Guarasugwe	42	25	17
Guarayo	13.621	6.846	6.775
Itonama	10.275	5.356	4.919
Joaquiniano	2.797	1.510	1.287
Kallawaya	7.389	3.824	3.565
Leco	9.006	4.820	4.186
Machinerí	38	25	13
Maropa	2.857	1.550	1.307
Mojeño	31.078	16.564	14.514
Moré	155	78	77
Mosetén	1.989	1.095	894
Movima	12.213	6.349	5.864
Murato	143	78	65
Pacahuara	161	85	76
Quechua	1.281.116	626.307	654.809
Sirionó	446	245	201
Tacana	11.173	6.060	5.113
Tapiete	99	59	40
Tsimane (Chimán)	6.464	3.399	3.065
Weenayek	3.322	1.686	1.636
Yaminahua	132	54	78
Yuki	202	102	100
Yuracaré	3.394	1.709	1.685
Yuracaré - Mojeño	292	171	121
Otros	42.188	19.861	22.327
Otro no especificado	4.419	2.333	2.086
No pertenecen	4.032.014	1.975.811	2.056.203
No soy boliviana o boliviano	73.707	38.436	35.271

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2012

Sobre el número de etnias en Bolivia se manejan diferentes cifras, de acuerdo a los investigadores.¹⁹ Sin embargo, en la actual Constitución Política del Estado Plurinacional, aprobada recientemente en el referéndum del 25 de enero de 2009, se reconocen 36 idiomas indígenas en todo el territorio boliviano: aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyaikallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco (CPEP, 2009: Art. 5). La CPEP (2009) hace referencia a 36 idiomas originarios más no a 36 culturas indígenas. Sin embargo, estos idiomas son expresión de las diversas culturas indígenas existentes en Bolivia.

Los Urus, los Aymaras y Quechuas, tradicionalmente, se ubican en el altiplano y los valles de Bolivia. Aunque actualmente, gracias a las migraciones, se encuentran en todo el territorio boliviano. Los aymaras y quechuas son los grupos étnicos con mayor población. El resto de las nacionalidades se encuentran dispersas a lo largo de las llanuras y la amazonía boliviana. Los grupos mayoritarios en el oriente boliviano son los guaraníes-chiriguano, chiquitanos y moxos. Existen muchos grupos minúsculos y otros en proceso de extinción.

Grupos étnicos actuales de Bolivia

¹⁹ Thierry Saignes (1986) en sus estudios sobre el poblamiento étnico de los andes bolivianos identifica, sólo en la parte andina, 143 etnias. Federico Aguiló (1992) en su libro sobre las etnias andinas de Bolivia, identifica 104 grupos étnicos.

Nombre común de la etnia	Número de personas que hablan el idioma	Población total de la etnia o de la cultura	Donde reside la etnia Departamento y Provincia	Otros nombres usados como referencia a la etnia
Araona	99	99	La Paz – Iturrealde	Cavina
Aymara	1,750,000	2,227,000	La Paz	Aimara
Ayoreo	771	856	Santa Cruz – Cordillera y Chiquitos	Ayoré, Moros, Zamucanos
Cavineña	1,180	1,736	Beni y Pando	-
Chácobo	550	860	Beni – Vaca Diez	-
Chipaya	1200	1,800	Oruro – Atahuallpa	Uru
Chiquitano	5,855	47,086	Santa Cruz – Chiquitos, Ñuflo de Chavez y Velasco	Javierano
Ese Ejja	1,300	1,300	Pando y Beni (y en Perú)	Ese Exa, Chama
Guaraní – Izoceño	33,670	48,974	Santa Cruz – Cordillera	Isoceño, Ava
Guaraní – Simba	7,000	-	Tarija y Chuquisaca, en la región del Río Pilcomayo	Simba
Guarayo	5,933	7,235	Santa Cruz – Guarayos	Guarayú
Ignaciano	4,500	10,000	Beni – Moxos	Mojeños
Movima	1,452	6,528	Beni – Yacuma	-
Quechua - Norte	116,000	-	Norte = La Paz – Franz Tamayo	Apolo, Chuma
- Central y Sur	2,782,000	-	Central y Sur = Cochabamba y Potosí y Chuquisaca	Quechua de Sucre, de Cochabamba, de Potosí
Sirionó	399	419	Beni – Cercado	Mbya Chee, Mbia
Tacana	1,821	5,058	La Paz y Beni	Takana
Tapieté	70	74	Tarija – Gran Chaco, y unos 100 más en Argentina	Guasurango, Tirumbae, Yanaigua
Toba	146	-	Tarija – Gran Chaco, con 20,000 más en Argentina	Qom
Trinitario	5,500	10,805	Beni – Moxos	Mojeños
Tsimane	5,316	5,907	Beni – La Paz	Chimane, Mosestén
Weenhayek	1,811	2,081	Tarija – Gran Chaco	Mataco, Wichí Lhamtes Nocten
Yaminahua	137	161	Pando – Suarez, con 357 más en Brasil	Jaminawa, Yamanawa
Yuquí	205	205	Cochabamba – Carrasco	Biá, Yuki
Yuracaré	2,675	3,333	Cochabamba - Chapare	Yura

Fuente: www.ethnologue.org

Los datos estadísticos de la población indígena y la diversidad de culturas indígenas, junto a la cultura mestizo-criolla, manifiestan la realidad pluricultural y multiétnica de Bolivia. Esta multiculturalidad es una realidad existente, que por muchos años ha pretendido ser ignorado por la cultura mestizo-criolla occidentalizada. Abordar la interculturalidad en Bolivia significa construir procesos de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo, en la educación y otros ámbitos, a través de una relación dialéctica y complementaria entre las culturas indígenas, la cultura mestizo criolla y las otras culturas del mundo.

2. La realidad indígena y étnica en Tarija

En este apartado describimos brevemente los elementos culturales más principales de los guaraníes, weenhayeks, tapietes, aymaras y quechuas. Los tres primeros grupos culturales son del departamento de Tarija, ubicados principalmente en la región del Chaco. Los dos últimos grupos culturales están ubicados en la región altiplánica andina de Bolivia, pero por la

migración interna también se encuentran en la ciudad capital y en el resto del departamento de Tarija. También describimos, más adelante, los elementos centrales de la cultura regional moderna de los chapacos.

Nos limitamos a exponer sólo aquellas cinco culturas indígenas, de las más de 36 culturas de Bolivia, porque aquellas culturas interactúan, de alguna manera, con los estudiantes y docentes, autóctonos e inmigrantes, en la ciudad y el departamento de Tarija. La intraculturalidad y la interculturalidad se dan en relación a estas culturas indígenas y la cultura moderna mestiza de los chapacos de la ciudad de Tarija. De cada una de las culturas indígenas describimos algunos datos referidos a su ubicación geográfica, historia, idioma, organización política, actividad económica, organización familiar, vivienda, artesanías, vestimenta, justicia comunitaria, folklore: música, danzas y fiestas, comidas, educación, creencias y prácticas religiosas, medicina tradicional, valores y cosmovisiones.

2.1 Cultura guaraní

En este apartado describimos algunos elementos centrales de la cultura guaraní. Esta cultura, es una de las culturas más representativas de la región del Chaco tarijeño, que algunas de sus manifestaciones culturales se encuentran presentes en los valles centrales de Tarija. Algunos estudiantes y docentes investigados proceden de la región del Chaco o han tenido algún contacto con la cultura guaraní. La cultura guaraní, al igual que las otras culturas, tiene elementos que la constituyen en una cultura, que debe ser incluida en la configuración del Estado y la educación.

El pueblo guaraní se encuentra extendido en los países de Paraguay, Brasil, Bolivia, Argentina y Uruguay (Yanura, 2005: 2). La cultura guaraní surge de la fusión del pueblo Guaraní, guerrero y móvil, que llegó a territorio boliviano en los siglos XV-XVI, y el pueblo Chané, pacífico y sedentario, ya asentado en territorio boliviano (Albó, 1989, PADEP/GTZ, 2008: 15). Los guaraníes están ubicados en la Provincia Cordillera de Santa Cruz, la parte oriental de Chuquisaca, y el Noreste de Tarija (PADEP/GTZ, 2008: 13). La población actual es de 30.000 personas (Albó, 1989).

El idioma guaraní pertenece a la familia lingüística Tupi Guaraní y tienen influencia de la lengua Arawak que hablaba el grupo étnico Chané (ME, 2011a: 79). La realidad colonial llevó a los mismos guaraníes a ocultar su cultura y su idioma. Desde la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), se ha planteado la educación en idioma originario y luego en castellano, a partir de una Educación Intercultural Bilingüe (CEPOG, 2012: 5-6). Se está buscando incorporar el idioma guaraní en la educación y los diversos ámbitos del Estado, sobre todo en los departamentos donde se encuentran.

Respecto a la organización política, la comunidad guaraní está organizada en tres niveles: tenta, tentamí y tentaguasu (Albó, 1989). Las asambleas son espacios de decisión y consenso comunitarios. En la década de los 80 del siglo pasado nace la Asamblea de Pueblo Guaraní (APG) (Albó, 1989, Yanura, 2005: 15-16). Entre las autoridades se destacan el Mburivicha o capitán (PADEP/GTZ, 2008: 126-127); los Yvyra ija (iya) o alcaldes; los Ipaje o chamanes conocedores del bien; y los Mbaekuaa o brujos, conocedores del mal (Albó, 1989).

En relación a la actividad económica, los guaraníes se dedican a la agricultura, la cacería, la pesca, la recolección (Albó, 1989), la crianza de algunos animales y, en menor escala, a la ganadería. La forma de producción se caracteriza por lo comunitario y la reciprocidad (CEPOG, 2012: 9). Por eso la fiesta y el sistema de reciprocidad son elementos esenciales del sistema económico guaraní (PADEP/GTZ, 2008: 114-118). El contacto con los españoles y los no-guaraníes introdujo el intercambio de compra y venta; incluyendo la fuerza de trabajo en alguna hacienda (Albó, 1989).

Respecto de la organización familiar, la familia extensa se cohesionan alrededor del padre y abuelo de la casa que mantienen el linaje familiar (PADEP/GTZ, 2008: 111). Los nuevos matrimonios después de dos años de prueba de aptitudes, pasan a ser una nueva familia y miembros de la comunidad (Yanura, 2005: 5-6). La familia extensa es la unidad social de las relaciones sociales y económicas. Se practica la reciprocidad, las relaciones de trabajo, se celebran las fiestas y los momentos de dolor y carencia (Albó, 1989).

El lugar de viviendas, llamado tenta, antiguamente estaba junto a las quebradas y al bosquecillo de alguna colina para protegerse de inundaciones, del viento y el frío, pero cerca de donde haya agua. Se pueden distinguir tres clases de vivienda: la más primitiva, el paraviento, que sirve para una estadía pasajera; la vivienda simple con techo y sin paredes; y la vivienda con paredes de barro. Las viviendas se organizan en torno a un patio familiar (oka), donde se realizan convites y reuniones a la sombra de los algarrobos (PADEP/GTZ, 2008: 110; Albó, 1989).

En relación a las artesanías, los guaraníes se dedican a la elaboración de tejidos y cerámica para distintos usos y con diferentes mensajes (Yanura, 2005: 4). También practicaban el pirograbado sobre los recipientes de poros y tutumas, así desarrollando una interesante actividad artística, que hoy ya no es tan frecuente (PADEP/GTZ, 2008: 114).

Respecto a las vestimentas, antiguamente los hombres andaban desnudos y las mujeres usaban taparrabos llamados tanga. Los hombres y mujeres se pintaban el cuerpo; y usaban tocados, brazaletes, collares y anillos. Con la conquista, se impuso el tipoy para las mujeres, y la camisa y el pantalón para los varones.

La justicia tiene un carácter comunitario y está administrada por los Consejos de Sabios denominados dueños de la sabiduría (arakua iya reta). Estos consejos están encargados de resolver y sancionar la infracción de los usos y costumbres en la comunidad guaraní. Las sanciones de los sabios de acuerdo a la gravedad del caso pueden ser: llamada de atención, severa reflexión, trabajos comunitarios forzados y expulsión de la comunidad (CEPOG, 2012: 9).

En relación al folklore, las fiestas son momentos de cohesión comunal e intercomunal. La fiesta es decidida en asamblea y convocada por la autoridad comunal. Las familias preparan chicha, se realizan rondas, juegos y se escenifica el retorno de los antepasados (Albó, 1989). Las danzas más importantes son el Arete guaso, el kuchi – kuchi, la Kuña – kuña, la Yagua – yagua, el Ndechi – ndechi y el Yagua nao – nao (CEPOG, 2012: 26).

Las comidas de los guaraníes giran principalmente en torno al maíz, el poroto, el zapallo, la yuca, el camote, el maní, un tipo de sorgo llamado tirigu, la caña dulce y todo tipo de frutas tropicales (PADEP/GTZ, 2008: 112-114). Beben el canguí, bebida alcohólica preparada con maíz, batata, mandioca y caña de azúcar. Los peces y los mamíferos, con excepción de algunos, son parte de la dieta.

La educación se da dentro de la familia extensa. Durante la infancia, los niños y las niñas se educan en la oka multifamiliar en medio de los quehaceres de la mujer (Albó, 1989, CEPOG, 2012: 4). Los adolescentes son iniciados en los secretos de la naturaleza, en el cultivo de la tierra, en los relatos tradicionales y, en tiempos pasados, en el arte de la guerra. Las adolescentes son inculcadas en las responsabilidades de la vida, costumbres y artes de la mujer en la familia y en la comunidad (Albó, 1989), en la cerámica, tejidos, urbanidad y control del dolor físico (Yanura, 2005: 3).

La religión de los guaraníes es del contacto directo con el mundo sobrenatural a través de la palabra (PADEP/GTZ, 2008: 39). En los rituales religiosos son importantes el convite en reciprocidad, la referencia al mundo de los *oña*, los antepasados y el rol del chaman o ipaje (ME, 2011a: 79-80; PADEP/GTZ, 2008: 122-123). La Cordillera es el espacio de los

mueritos, los *oña*, y los seres superiores como *Kaaija*, *Jupaija* y *Tupa*. Durante el día estos seres nos visitan y observan, y durante la noche, a través de los sueños, somos transportados y les visitamos (Albó, 1989).

En relación a la medicina tradicional, las enfermedades físicas y mentales son producidas por los Mbaekuaa, chamanes conocedores del mal. Estas enfermedades son detectadas y curadas por el ipaje, chaman conocedor del bien, con ciertas dotes divinas. Las enfermedades naturales son curadas con medicina natural (Albó, 1989). Incluso, la sequía es considerada un mal de la tierra, que necesita la acción profética, sacerdotal y mágica del ipaje (PADEP/GTZ, 2008: 123).

Los valores de la cultura guaraní giran en torno a un valor principal, la vida buena. Estos valores son la unidad, la autonomía, la libertad, el amor, el cariño, la amistad, la confraternidad, el respeto y la reciprocidad (CEPOG, 2012: 9-11).

Respecto a las cosmovisiones, para los guaraníes la tierra se generó en la base del bastón ritual del Padre Ñamandú. La fiesta y la palabra son importantes para mantener la estabilidad de la tierra (PADEP/GTZ, 2008: 102-103). La tierra sin mal (*yvy imaraa*) representa el lugar del descanso y felicidad, de la fiesta y el maíz, de la paz y tranquilidad, de la reciprocidad y amor mutuo, de la perfección y eternidad (Albó, 1989; PADEP/GTZ, 2008: 105). La tierra sin mal llegará con un héroe liberador (*Kandire*), y un diluvio, para restaurar el actual orden existente (Albó, 1989).

2.2 La cultura weenhayek

En este apartado presentamos algunos elementos centrales de la cultura weenhayek. Esta cultura se encuentra en la región del Chaco tarijeño. Algunos estudiantes y docentes investigados han tenido algún contacto con la cultura weenhayek, aunque poco conocida en la ciudad de Tarija.

Los Weenhayeks o maticos viven en la llanura del chaco de los países de Paraguay, Argentina y Bolivia (MEyC, 2008a: 11). Los weenyaheks están ubicados, en Bolivia, en el departamento de Tarija, provincia Gran Chaco, en los municipios de Villamontes y Yacuiba. Según el censo de la Confederación Nacional de Nacionalidades Indígenas Originarias de Bolivia (CONNIOB) de 2004, los weenhayeks serían 2440 personas (ME, 2011d). Están aglutinados en la Organización Capitanía Weenhayek-Tapiete (ORCAWETA), afiliada a la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) (MEyC, 2008a: 75-76; MDRT, 2009).

El idioma weenhayek o matico pertenece a la familia lingüística matico mak'a o mataguayo. En Bolivia se habla el grupo dialectal llamado matico noctene (MEyC, 2008a: 61; MDRT, 2009). El idioma originario se usa en vida cotidiana de la comunidad. El idioma se fue introduciendo en la escuela a través de programas de educación bilingüe, para lo cual se preparó maestros bilingües y así fortalecer la identidad cultural y el idioma originario (MEyC, 2008a: 63-65).

Respecto a la organización política, la comunidad weenhayek se sustenta en base a las familias. El Wikyi, pueblo o aldea, estaba conformada por varias familias. Cada pueblo se distinguía de otro pueblo por el nombre de un animal o fenómeno natural, que conlleva ciertas características de cada Wikyi. Varios grupos familiares o Wikyi conforman las bandas o parcialidades llamadas wikyiwet o pueblos, que estaban dirigidos por un líder, el Niyat (MEyC, 2008a: 87-89; MDRT, 2009).

La economía de los Weenhayeks se basa en la pesca, la recolección de frutos silvestres y miel, la actividad forestal, la venta de fuerza de trabajo, la caza y la artesanía. Las actividades económicas que desarrollan dependen de las cuatro estaciones variables y desiguales del año de los weenhayeks. En los últimos tiempos, la pesca ha pasado del autoconsumo a la

comercialización. Pero en esta actividad comercial se benefician más los intermediarios que los mismos weenhayeks (ME, 2011d).

En relación a la organización familiar, las comunidades weenhayeks son endógamas, casi todos son parientes en algún grado. La familia está conformada por el padre que es el dueño (lewúk) de la unidad doméstica; los hijos y los yernos que son ayudantes (lakaós); y las hijas y la madre que son consideradas poco menos que siervas (ME, 2011d; MDRT, 2009). El desarrollo de los niños y las niñas se desarrollan en completa libertad unida a la naturaleza. Ambos iniciándose en las actividades de sus padres y madres, de acuerdo al género (MEyC, 2008a: 44-48).

Las viviendas antiguas de los weenhayek se denominaban *hup*, que significa paja o pasto. La vivienda es circular, estrecha, con puerta pequeña y una ventana rústica. Este tipo de construcciones pertenece a una sociedad seminómada. Para el tiempo de las lluvias las casas son construidas con material sólido. En tiempo de sequía y de pesca las construcciones son más sencillas para poder trasladarse de un lado a otro. Las viviendas modernas, influidas por los criollos de la región, son cuadradas, con adobe o ladrillos con techo de calamina o placa de zinc (MEyC, 2008a: 129-130).

Respecto a la artesanía, producen varios utensilios de barro. De madera fabrican cuchara, mortero, muela, palos partidos para asar pescado o carne. De la calabaza realizan fuentes, cucharas, cucharones y poros de mate. En base a las fibras de caraguatá se tejen bolsas y llicas. Con las palmas elaboran canastas, carteras y bolsas. También hacen tallado de madera, collares y adornos de semilla. Igualmente construyen tambores, violines, trompas de metal y porongos de calabaza (MEyC, 2008a: 118-132).

Las vestimentas de los weenhayek son la chiripa, que es un paño rectangular que, pasado por la entrepierna, se sujeta a la cintura, y las faldas o polleras de fibras de caraguatá, llamadas tik. En las fiestas se usan collares de caracoles y se pintan los cuerpos de las mujeres y varones con colores de pájaros (MEyC, 2008a).

La justicia es administrada por la familia y la comunidad. En este sentido, los padres varones imparten justicia al interior de su familia y el líder de varias familias está encargado de la justicia comunitaria. Lo importante es restablecer la armonía con la comunidad, la naturaleza y los espíritus protectores. En el conflicto entre el bien y el mal, los weenhayek colaboran con el bien a través de ritos y ceremonias, de modo especial el chamán de la comunidad (MEyC, 2008a).

La música, el canto y la danza están destinados principalmente al culto ceremonial como expresión del duelo entre las fuerzas del bien y del mal, también destinados al entretenimiento, esparcimiento, recreación y la conquista amorosa. Los instrumentos musicales son el pin-pin, el porongo, el violín de cola de caballo y la trompa (MEyC, 2008a: 117-118). Las fiestas se realizan para el nacimiento del hijo, la primera menstruación, el matrimonio, el fallecimiento, la elección del Niyat y la cosecha abundante (MEyC, 2008a: 122-123).

En relación a la comida, la alimentación de los weenhayeks está cubierta por el uso sustentable de los recursos y el manejo de la biodiversidad. La alimentación proviene de las actividades de la pesca, la recolección de frutos silvestres y miel y la caza. La provisión de alimentos es de acuerdo a las cuatro estaciones de la cultura weenhayek (ME, 2011d). En las fiestas se consume aloja o chicha fermentada de algarrobo.

La educación es igualitaria, comunitaria, unida a la vida, responsabilidad de todos, libre, en armonía con la naturaleza, oral y práctica (MEyC, 2008a: 53-60). La comunidad se encarga de socializar la cultura weenhayek a sus miembros desde la

infancia (MEyC, 2008a: 43). La educación de los niños y adolescentes de la comunidad es de acuerdo a la división del trabajo de los adultos (MEyC, 2008a: 42). El niyat, como autoridad máxima de la comunidad, los abuelos y abuelas colaboran en la educación de los hijos y en la transmisión de la cosmovisión (MEyC, 2008a: 48-49).

Respecto a las creencias y prácticas religiosas, el ser superior que regía todo el mundo es Thokwjwaj. El sol es respetado y la luna es venerada por las mujeres para que les de buena cosecha de frutos silvestres (MEyC, 2008a: 84-86). Los espíritus poderosos del bien y del mal se encuentran en el cielo y en algunos elementos de la naturaleza. Por eso los weenhayek piden a estos dioses por los alimentos que ofrecen las plantas, los bosques y los ríos. Sólo los chamanes tienen la posibilidad de relacionarse con los espíritus a través de los ritos y ceremonias (MEyC, 2008a: 83).

Los weenhayeks recurren a la medicina natural y tradicional, es decir a aquellas técnicas aprendidas y transmitidas a lo largo de generaciones en base a los elementos naturales de la región. En este sentido recurren a plantas, hierbas, frutos, que preparados sabiamente, sirven para aliviar y curar ciertas enfermedades. La buena salud de los weenhayek es contribuida por la buena alimentación con productos ecológicos y de acuerdo a cada época del año (MEyC, 2008a).

Los valores y principios que orientan a los weenhayeks son de carácter sociocomunitario, cósmico e incluso espiritual; es decir se priorizan los valores relacionados con la comunidad, la naturaleza y los seres espirituales. En este sentido los valores son la armonía, el equilibrio, la igualdad, la libertad, respeto a la naturaleza, la familia, lo comunitario y la relación armónica con los espíritus (MEyC, 2008a; ME, 2011b).

En relación a la cosmovisión, el universo está dividido en tres niveles: el cielo, la tierra y la sub-tierra. En la sub-tierra, Honhat, se da la lucha entre el bien y el mal. En el cielo, Pule', vive el sol y los buenos espíritus de Pelhay que combaten lo malo en la tierra. En la tierra están las montañas, el monte, la cultura y el río. El cosmos es concebido como una lucha entre el bien y el mal, por eso los weenhayek quieren influir a favor de las fuerzas del bien con la intermediación de los chamanes, Hiyawu, y la práctica de los ritos y las ceremonias (MEyC, 2008aa: 79-84).

2.3 La cultura tapiete

En este apartado describimos los elementos básicos la cultura Tapiete, otro de los pueblos indígenas que habitan el departamento de Tarija, en la región del Chaco. A pesar de ser un pueblo con escasa población, mantiene sus elementos culturales que necesitan ser recuperados e incluidos en la configuración estatal y en la educación. Algunos docentes y estudiantes investigados manifestaron conocer algunos elementos culturales de la nación Tapiete

Los tapietes están ubicados en Bolivia, Argentina y Paraguay (Arce, E.; Gutiérrez, R.; Gutiérrez, I. y Veliz, R., 2003: 55-73). En Bolivia están en el departamento de Tarija, en la provincia Gran Chaco, en el municipio de Villamontes (MEyC, 2008b: 11). Según el censo de la Confederación Nacional de Nacionalidades Indígenas Originarias de Bolivia (CONNIOB) (2004), los tapietes bolivianos serían 172 personas (ME, 2011c; Arce et al., 2003: 1-55). Después de la guerra del Chaco (1932-35), al ser copados sus mejores tierras por los criollo-mestizos, se ubicaron en las riberas del río Pilcomayo (ME, 2011c; Arce et al., 2003; MEyC, 2008b: 59-65).

El idioma tapiete pertenece a la familia sociolingüística Tupi guaraní (ME, 2011c). El idioma tapiete es muy parecido al guaraní. En la actualidad por la influencia del castellano muchas palabras se van perdiendo o castellanizando. También recibe fuerte influencia del idioma weenhayek (Arce et al., 2003: 75-81; MEyC, 2008b: 43-54).

En relación a la organización política, la sociedad tapiete está organizada en base a las familias nucleares y extensas, donde el padre es el jefe de familia. La unión de varias familias en una extensión geográfica conforman un pueblo o aldea a la cabeza de un líder (MEyC, 2008b: 75; Arce et al., 2003). En esta sociedad es importante el rol de liderazgo y de autoridad del líder (MEyC, 2008b: 36). Los ancianos por su sabiduría, y por ser portadores de la tradición y cultura, son parte del consejo y encargados de asesorar al Capitán Grande (MEyC, 2008b: 40).

Las actividades económicas primarias de los Tapiete son la agricultura, la pesca y la recolección; y las secundarias son la caza, la artesanía, la ganadería pecuaria, y la venta de su fuerza de trabajo como peones de las haciendas de la región (ME, 2011c). El producto de la pesca es para el autoconsumo y la venta. La caza no sólo es un medio de subsistencia sino también un medio enseñanza y aprendizaje de los jóvenes sobre la conducta de animales y la relación con la naturaleza (ME, 2011c; Arce et al., 2003).

Respecto a la organización familiar, la sociedad tapiete se fundamenta en la familia nuclear y la familia extensa. Las obligaciones del padre son diferentes de la madre en la comunidad (ME, 2011c; MEyC, 2008b: 34). Los niños y adolescentes aprenden en la comunidad las actividades económicas, sociales, culturales y la división del trabajo por género. Los adultos mayores dominan las actividades y prácticas culturales relacionados con la cosmovisión, el manejo simbólico y las ceremonias rituales (MEyC, 2008b: 38-40).

Las viviendas de los tapietes se llamaban *orajp̄ia* por su forma circular en forma de iglú, con una puerta pequeña de ingreso. Las viviendas son construidas junto a árboles frondosos para usar sus ramas como mesas, sillas u otros usos. Al interior de las viviendas están todos los enseres domésticos de los tapietes (MEyC, 2008b: 98).

La artesanía es parte de la actividad productiva que desarrolla la familia Tapiete, producen tejidos de caraguatá, gorras, bolsas y hamacas (ME, 2011c). En el área de la cerámica hacen cántaros. También realizan tallados de madera, instrumentos de caza, como arcos y flechas, e implementos de pesca como anzuelos y redes de diferente tipos, como tijera y pollera (MEyC, 2008b: 96; Arce et al., 2003).

En relación a la vestimenta, los tapietes antiguamente andaban desnudos, con algún atuendo para cubrir sus órganos genitales y algunos elementos para hacer una distinción de género y generacional. Se pintaban los cuerpos de las mujeres y varones y se usaban collares. Los atuendos para cubrirse el cuerpo son tejidos de fibras de caraguatá (MEyC, 2008b).

La justicia tiene un carácter familiar y comunitario. En este sentido, los padres varones imparten justicia al interior de su familia y el líder en la comunidad. El objetivo de la justicia comunitaria es restablecer la armonía con la comunidad, la naturaleza y los espíritus protectores. Los ancianos por su sabiduría son parte del consejo y encargados de asesorar al Capitán Grande, incluso en temas judiciales (MEyC, 2008b).

La música, el canto y la danza son usados para las ceremonias rituales, el entretenimiento, esparcimiento, recreación, la conquista amorosa y rituales de iniciación (MEyC, 2008b: 91-93; Arce et al., 2003). La fiesta principal es el arete guaso de origen guaraní, que se celebra con chicha o aloja fermentada de algarrobo. La música es monocorde y el canto no tiene letra, con sonidos monosílabos y prolongados (MEyC, 2008b: 93-95; Arce et al., 2003).

La alimentación proviene de las actividades de la pesca, la recolección y la caza. Recolectan frutos silvestres, raíces, vegetales, huevo y miel. Los alimentos que se cultivan son el zapallo, el zapallito, sandía, maíz, anco, trigo, poroto y calabaza (MEyC, 2008b: 80-83; 89; Arce et al., 2003). La caza proporciona carne de iguana, tatú, charata, chanco de monte, corzuela, tigre, chuña, ñandú, oso melero, oso hormiguero, anta, quirquincho y conejo (MEyC, 2008b: 82-87; Arce et al., 2003).

La educación tapiete es holística, comunitaria, empírica, igualitaria y autónoma. La educación está relacionado con la naturaleza y la cosmovisión de los tapietes (MEyC, 2008b: 42). Sólo los chamanes requieren un proceso de aprendizaje específico para ejercer su oficio (MEyC, 2008b: 35-36). Los saberes y conocimientos empíricos se van aprendiendo en contacto con la naturaleza y las actividades de los padres y complementados por la sabiduría de los ancianos (MEyC, 2008b: 34; Arce et al., 2003).

En relación a las creencias y prácticas religiosas, los tapietes creían en el Tumpa, como creador de todas las cosas (MEyC, 2008b: 68). Los lugares sagrados son los cementerios y las lagunas (ME, 2011c). Los tapietes creían en la existencia de seres sobrenaturales que eran dueños de los fenómenos naturales y los recursos naturales. Estos espíritus podían ser benefactores o malignos, por lo tanto temidos y reverenciados. El chaman o paye aparece como el mediador entre los seres sobrenaturales y los hombres (MEyC, 2008b: 67-68; Arce et al., 2003).

La medicina tapiete recurre a plantas, vegetales y diversos productos. Se enseña a las mujeres el conocimiento y uso de las plantas, y sus diferentes usos medicinales y curativas (MEyC, 2008b: 83). Los espíritus sobrenaturales podían ser benefactores o malignos. A estos mismos espíritus se asociaban a algunas enfermedades y cosas malas de los tapietes. Los ritos con cantos, conjuros e invocatorias de los chamanes a los espíritus es para que ayuden a sanar (MEyC, 2008b: 68).

Los valores priorizados en la vida familiar y comunitaria son la reciprocidad, igualdad, distribución, libertad, autonomía, independencia, respeto por la persona humana, cooperación, división del trabajo por sexo. Estos valores buscan la armonía y equilibrio con la naturaleza, la comunidad, los seres espirituales y el cosmos (MEyC, 2008b).

Respecto a la cosmovisión, las concepciones cosmogónicas perviven en la memoria colectiva y de los ancianos (MEyC, 2008b: 67-68; Arce et al., 2003). El arco iris es considerado como una enorme serpiente que devoró a mucha gente. No le agradaba el olor a sangre, por eso las mujeres en menstruación no podía salir de su casa para no enojar al arcoíris, que podía transformarse en nube, tormenta y tempestad. Igualmente hay una serie de mitos sobre el origen del fuego, el zapallo, el maíz, la oveja y otros animales (MEyC, 2008b: 71-73).

2.4 Cultura aymara

En este apartado exponemos algunos elementos culturales del pueblo aymara. Esta cultura está ubicada en la región occidental y altiplánica, pero gracias a la inmigración de aymaras a Tarija, se pueden observar algunas de sus manifestaciones culturales en la ciudad. Algunos docentes y estudiantes pertenecen a esta cultura e interactúan con otras culturas en la ciudad de Tarija. A su vez, los otros estudiantes y docentes de la cultura local y de otras culturas, también interactúan con algunos elementos de la cultura aymara.

Los Aymaras ocuparon desde tiempos inmemoriales las tierras altas de lo que es Bolivia, Perú y Chile. En Bolivia, se encuentran a las orillas del lago Titicaca, el salar de Uyuni y el lago Poopo. Las estadísticas muestran una población de

alrededor de dos millones y medio de aymaras. La mayor parte viviendo en el campo, pero existen ciudades con mayoría aymara como El Alto, La Paz y Oruro (Donnat, 1998).

El idioma aymara tendría su origen en el idioma jaqi. La lengua aymara tuvo estrecha relación con el quechua y otros idiomas andinos, de ahí que el aymara tenga rasgos comunes con el quechua. En Bolivia, los aymaroparlantes ascienden a un millón y medio. Los hablantes aymaras de los países andinos son bilingües (aymara-español), algunos hasta trilingües (aymara-quechua-español), y sólo las personas mayores son monolingües aymaras (CEA, 2012: 14-15).

Respecto a la organización política, los aymarás están organizados en comunidades, ayllus y markas. Las comunidades en dos parcialidades, *alasaya* y *mäsaya*, la parte de arriba y abajo (Ticona Ticona, E., Rojas, G. y Albó, X., 1995; Donnat, 1998; CEA, 2012: 13). La asamblea comunal es el espacio de decisiones de la vida comunitaria. Es convocada y presidida por el mallku, jilaqata o jilanqu (Rojas, 1994). Los jefes de familia participan en la asamblea en nombre de toda la unidad familiar (Ticona et al, 1995). La rotación y la igualdad de responsabilidades, es el criterio de renovación de los cargos (Rojas, 1994).

En relación a la actividad económica, los Aymaras, en plena altura, supieron cultivar la papa, el tarwi y la quinua y criar camélidos. También se desplazaban por diversos pisos climáticos para aprovechar de otros alimentos animales y vegetales (Donnat, 1998). En las familias hay la división del trabajo por edad y sexo. El trabajo comunitario mediante el phayni, mink'a, Jayma, waki, sataqa sawaqa y otras formas reconocidas de trabajo colectivo (CEA, 2012: 69).

En relación a la organización familiar, la formación de la pareja es condición para ser persona y tener derechos y obligaciones en la comunidad (Albó, 1989). Después de los 5 años, los niños se incorporan a las tareas agrícolas y las niñas en las tareas domésticas (Quispe, 2014: 51-53; Donnat, 1998). El compadrazgo es importante en las relaciones sociales. Así nace un parentesco ritual entre los padrinos, ahijados y padres de los hijos (Albó, 1989; Quispe, 2014: 51-53).

Respecto a la vivienda, en la comunidad hay un área familiar en la cual se encuentra generalmente las casas. La construcción de una casa particular tiene connotaciones religiosas (Donnat, 1998). La mayoría de las casas son construidas con adobes de barro, piedras, paja, maderas, y últimamente con calamina. En lugares de altura y con clima frío las viviendas son más pequeñas y sin ventanas. En cambio en lugares de menos altura y con clima templado las casas tienen mayor tamaño y ventilación (Quispe, 2014: 96).

En relación a las artesanías, las producciones artísticas se expresan en la pintura, cerámica, alfarería, escultura y pintura rupestre (CEA, 2012: 68). Producen la vestimenta, los tejidos utilitarios y los ceremoniales (Gavilán, 2002). Los diferentes textiles aymaras tienen distintos significados de acuerdo al uso cotidiano, agrícola, ceremonial y festivo (Ajacopa, 2010). Igualmente se dedican a la cestería y trenzado. Construyen embarcaciones de totora del lago Titicaca (CEA, 2012: 68).

Respecto a la vestimenta, las personas adultas aun mantienen la vestimenta tradicional. Las ropas de las mujeres son el jaqsu, que cubre desde la espalda hasta las pantorrillas; el awayu, que se usa para cubrirse, adornarse o cargar bultos (Ajacopa, 2010); el sombrero, el color y la forma depende a la comunidad al que se pertenece; y la abarca de cuero o de goma. Los varones adultos utilizan pantalón de bayeta, camisa de bayeta, poncho de diferentes colores, chuspa, sombrero, lluchu y abarca de cuero o goma (Jordán, 2003; Quispe, 2014: 91-93).

Respecto a la justicia comunitaria, la asamblea y la autoridad máxima, el mallku o el jilaqata, son las autoridades encargadas de la administración de la justicia comunitaria y de manejar los conflictos de la comunidad (Donnat, 1998). Las

faltas y los conflictos se pueden solucionar mediante la comunicación, el diálogo, el consenso, la terapia, el careo y las sanciones (CEA, 2012: 67).

En relación al folklore, la mayor parte de las fiestas aymaras corresponden al calendario católico y están en relación con la producción agrícola y la pachamama. Las fiestas colectivas más importantes son las fiestas patronales, el carnaval y Todos Santos (Donnat, 1998). Los instrumentos musicales ejecutados depende de la época del año (Quispe, 2014: 65; Frontaura, 2002). Las composiciones musicales son diversas y serenas. El canto está dedicado a la naturaleza y muchos de ellos son onomatopéyicos (CEA, 2012: 66).

Las comidas más practicadas entre los aymaras, las mismas asociadas a la alimentación diaria y algunas fiestas religiosas son varias, de acuerdo a los alimentos producidos en la región. La k'ispiña es galleta de quinua; el ch'uño y tunta son papas deshidratadas; el ch'uño phuti es una sopa que se prepara con ch'uño negro; la jura de maíz; y la watya o pacha manq'a es la cocción de carne, huminta, habas, camotes y papas en un horno cavado en la tierra (Quispe, 2014: 89-90).

La educación se desarrollaba en los *Yachay Wasi* para varones y *Aqlla Wasi* para las mujeres. En estos centros se impartían conocimientos de astronomía, economía, matemática y espiritualidad, dirigidas por sabios y ancianos (CEA, 2012: 3). Los niños y adolescentes son formados en las actividades del padre o de la madre, dependiendo del género. Los amautas enseñaban, a los niños de seis a doce años de edad, de manera práctica a construir una casa; confeccionar un vestido; preparar los alimentos; usar las materias primas y practicar un oficio o un arte (Frontaura, 2002: 22).

Respecto a las creencias y prácticas religiosas, el dios de los aymaras se llama *Wiracocha*, que es como un dios creador, que se hubiese originado en el lago Titicaca (Quispe, 2014: 32-33). La pachamama es como la madre a la que se tiene cariño y es objeto de culto y de muchos de ritos (Donnat, 1998; Quispe, 2014: 57-58). Toda la naturaleza es sagrada (CEA, 2012: 67). El ch'amakani y Layqa pueden hacer ritos maléficis; en cambio el yatiri y Paqu realizan ritos positivos para las personas y la comunidad (Donnat, 1998; Quispe, 2014: 58-59).

En la cultura aymara se usa y aplica la medicina natural para curar enfermedades del cuerpo humano, pero desde un plano espiritual (CEA, 2012: 68). La medicina andina está enmarcada en un ámbito ritual y simbólico (Valdivia, 2006: 3). Las curaciones son integrales, del cuerpo y el alma, pidiendo disculpas a los seres naturales y sobrenaturales de la comunidad por haber actuado mal (Quispe, 2014: 60). Los Yatiris tienen un papel importante como médicos frente a aquellas enfermedades relacionadas con alguna falta en contra de los espíritus (Donnat, 1998).

La vida del pueblo aymara está regida por una serie de principios y valores de su cosmovisión, que regula la vida personal y comunitaria. Los valores más destacados son la verdad, la honestidad, el trabajo, la reciprocidad, la complementariedad, el equilibrio, el consenso, la unidad, la comunidad, la armonía, el respeto, la rotación, la ciclicidad y el intercambio (CEA, 2012: 66).

En relación a las cosmovisiones, los aymaras conciben el universo como totalidad y relacionalidad. Se considera el tiempo de una forma circular (Donnat, 1998). Pacha está dividida en alax pacha (mundo de arriba), aka pacha (mundo de aquí), manqha pacha (mundo de abajo) (Donnat, 1998; Quispe, 2014). La pachamama es la madre del tiempo y espacio, que no es espíritu ni materia, sino una fuerza vital que está presente en toda la existencia y vida de los seres humanos (Quispe, 2014: 60).

2.5 La cultura quechua

En este apartado presentamos algunos elementos de la cultura quechua²⁰. Esta cultura está ubicada en la región altiplánica y valluna de los andes bolivianos. Durante la época del imperio incaico llegaron pobladores quechuas para establecerse en la actual región chapaca y entraron en contacto con los originarios del lugar. En esta región de los valles centrales y la zona alta de Tarija perviven algunos elementos culturales quechuas desde la época incaica y otros elementos llegaron con los inmigrantes quechuas contemporáneos.

Los quechuas, descendientes de la cultura incaica, habitaron Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina y Chile, siendo la etnia más extendida territorial y poblacionalmente de Sudamérica (Gutiérrez, 1994: 52-55). En Bolivia, los quechuas se encuentran en los departamentos de Cochabamba, Chuquisaca y Potosí. En menor proporción en algunos distritos mineros del departamento de Oruro y en las provincias de Muñecas, Bautista Saavedra y Franz Tamayo del Departamento de La Paz (Gutiérrez, 1994: 56-58).

El idioma quechua, que es el *runa simi*, es una derivación del aimara, con la influencia adicional de las lenguas pukara, wari y uru (Estermann, 2011). La lengua quechua fue expandida e impuesta por el Imperio Incaico durante su apogeo (Aguiló, 1992: 65-66). Las cifras sobre los quechuaparlantes en Bolivia varían de una fuente a otra, de un autor a otro.²¹ La población hablante de quechua de Bolivia, según el Instituto Nacional de Estadística (2003), era 2,2 millones en 2001, sobre un total de 8,3 millones de censados ese año.

En relación a la organización política, el territorio está organizado en ayllus y comunidades. Varios ayllus tienen su pueblo central con el mismo nombre del ayllu máximo (Ticona et al, 1995). Las comunidades están divididas en dos mitades o parcialidades, Anansaya/urinsaya, la parte de arriba y abajo (Albó, 1989; MANGA, 2008). La asamblea comunal es la máxima instancia de autoridad y eje de la vida comunitaria. Estas asambleas son un foro de expresión y proceso colectivo de decisiones democráticas y donde se designan los cargos políticos, que son rotativos (Albó, 1989).

Respecto a la actividad económica, los quechuas manifiestan un conocimiento de la diversidad ecológica y los pisos ecológicos. Las principales actividades realizadas por los quechuas son la agricultura y la ganadería. Las diferentes formas de trabajo y de intercambio de los productos se fundan en el parentesco y prácticas comunitarias ancestrales. La phayna, yanapa, ayni, mink'a, waki, y el trueque son actividades laborales que aseguran la reciprocidad entre familias y en la comunidad (Albó, 1989).

En relación a la organización familiar, la base de la organización social del pueblo quechua es la familia nuclear. La comunidad forma un grupo endógamo, se casan entre comunitarios, debido a regulaciones culturales y a limitaciones físicas de las relaciones entre individuos. El parentesco familiar es un seguro en diversas necesidades de los miembros de la familia. El compadrazgo es una costumbre que consiste en que una determinada familia establece un vínculo de casi parentesco con otra, por ser padrino de bautizo, matrimonio y corte de cabello (Albó, 1989).

²⁰ La descripción de algunas características de la cultura quechua se basan en los aportes teóricos de Xavier Albó (1989), Ramiro Gutiérrez (1994), Federico Aguiló (1992), en las páginas de Internet www.lostiempos.com, www.wikipedia.org, www.redpizarra.org, y en nuestra propia experiencia, pues nosotros nacimos y vivimos en un territorio quechua y durante largos años hemos compartido teórica y prácticamente, muchos aspectos de la cultura quechua. Nosotros nos reconocemos quechuas. Las características que describimos se refieren más a prácticas y pensamientos quechuas del mundo rural, y algunas de ellas de manera modernizada se practican en el mundo urbano.

²¹ Según Guerra (1973) la población quechua se estimaba en aproximadamente en 1.800.000 habitantes; Según Albó (1975) alrededor de 1.594.000 personas; 2.898.000 para www.ethnologue.org; www.etnos.org.

Las viviendas forman un complejo habitacional diversificado que va creciendo a medida que aumentan los miembros de la familia. La mayoría de las casas son construidas con barro, piedras, paja y maderas. Las viviendas en el altiplano son más pequeñas y sin ventanas; mientras en los valles y yungas tienen mayor tamaño y ventilación (Albó, 1989). Las casas antes de iniciar su construcción, durante y al final, antes de ser habitadas, deben ser ch'alladas para que sea protegida de cualquier mal.

Las artesanías elaboradas por los quechuas son fundamentalmente el tejido, la cerámica y la orfebrería. Confeccionan ponchos, chaquetillas, *chulus*, *chuspas*, aguayos, *phullus* y costales. Fabrican platos, vasos, ollas, cántaros, floreros, vasijas, adornos de cerámica. Producen soperas, platillos, charolas, cucharas, anillos, aretes, manillas, collares, de plata, oro, y níquel, todas destinadas al mercado turístico.

En relación a la vestimenta, la indumentaria de los pueblos quechuas es muy amplia y variada, tanto la destinada al uso cotidiano, como la reservada al uso ceremonial y festivo. Son trajes que rescatan modos y costumbres de la época prehispánica y colonial (Jordán, 2003). Las mujeres utilizan *aqsus* o *aymillas* y *llijllas*; y los hombres ponchos, camisetas, chaquetas y pantalones, con decoraciones que resalta el origen de su comunidad. La pollera es la vestimenta asumida de la época colonial. El largo de las polleras de las mujeres depende del clima y la altura del país.

La justicia comunitaria es administrada por la asamblea comunal, como la máxima autoridad de la vida comunitaria (Albó, 1989). La comunidad coadyuva para restablecer la armonía de los seres humanos con la comunidad, el cosmos, la naturaleza y los protectores espirituales (Huanacuni, 2010). En este sentido, de acuerdo a las infracciones cometidas, se practica la confesión sincera, el perdón de rodillas en familia y comunidad, la reflexión y chicote, y el trabajo comunitario (CENAQ, 2012: 67-68).

Respecto al folklore, las fiestas y las danzas están asociadas con los ciclos agrícolas, al desarrollo evolutivo de las personas, la espiritualidad originaria y la religiosidad popular católica. Antiguamente los pasantes de las fiestas eran los que tenían mejores ingresos económicos, con el fin de equilibrar el nivel socioeconómico de la comunidad. La música es muy sencilla y con algunas variaciones de comunidad a comunidad. Los instrumentos musicales más usados son el bombo, charango, quena, anata o tarka, zampoñas y julajulas.

Las comidas de los quechuas giran en torno a una variedad de alimentos producidos en los diversos pisos ecológicos. Gracias a la técnica de deshidratación, produjeron chuño de la papa y charqui de la carne. Los platos de comida más usuales son la lawa, el puqi, la jank'a, el mut'i o mote, la jumint'a o huminta, el ch'aqi, el ají de maíz pelado y otros (CENAQ, 2012: 11).

En la relación a la educación, la madre es el agente principal en la educación de los primeros años del niño y la niña, y continua con las hijas. El padre, en cambio, se dedica a entrenar a los varones mayores de cinco años en las actividades laborales. Los juegos y el relato de cuentos son modos de educación de los hijos e hijas. En los cuentos se mezclan conductas morales y de antiguas supersticiones, que sirven para predicar la buena y correcta vida a los hijos e hijas (Albó, 1989).

Respecto a las creencias y prácticas religiosas, el Pachaqamak es el dador de la vida, el protector, el ordenador, el guía, el sabio. La Pachamama es la madre tierra. Existe un calendario litúrgico festivo, de acuerdo al ciclo agrícola, que orienta las celebraciones rituales y festivas. Los ritos son los medios de agradecimiento a Pachaqamak y a la Pachamama, y los medios para la restauración, protección y recreación de la vida entregada gratuitamente en el Pacha. Los yatiris son los sabios y los sacerdotes intermediadores con los seres espirituales y protectores (Bascopé, 2008: 131-192).

La medicina quechua tiene una concepción holística de cuerpo y espíritu, persona, sociedad y cosmos; posee curas naturales, cuidados personales y remedios rituales que facilitan la respuesta adecuada del enfermo. La salud y la enfermedad están relacionados con los seres de los mundos de arriba y de abajo. Por eso, el yatiri usa ritos religiosos y recursos naturales durante el diagnóstico y tratamiento de una enfermedad. En cambio, el jampiri sólo usa plantas y otros recursos naturales medicinales (Albó, 1989).

Los valores y principios practicados y que rigen la vida de los quechuas son de carácter sociocomunitario y cósmico. En este sentido son importantes los principios éticos de la correspondencia, complementariedad, relacionalidad, armonía y el vivir bien (Estermann, 2009: 248). Los principios morales más conocidos y practicados desde el tiempo de los incas son: ama qhilla, ama llulla y ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso y no seas ladrón) (CENAQ, 2012: 63, Albó, 1989).

En relación a la cosmovisión, los seres viven en "este mundo" (kay pacha) y están en relación a las fuerzas de dos universos. El janaq pacha (mundo de arriba/lejano) y el ukhu pacha (mundo de abajo/adentro). Ambos mundos están llenos de seres poderosos que influyen sobre las personas y exigen ofrendas y buen trato; a cambio, brindan bienes, salud, producción y poderes, o amenazan con catástrofes y miserias. La relación con estos seres tiene connotaciones éticas; el incumplimiento de las obligaciones básicas con los demás puede conllevar calamidades (Bascopé, 2008: 1-10; Albó, 1989).

3. Cultura regional y migración en Tarija

En este apartado hacemos una descripción de algunos elementos de la cultura chapaca. El término chapaco hace referencia a los habitantes de los valles centrales (Vacaflores, 2013b:34-43) y la zona alta del departamento de Tarija. La cultura chapaca es una construcción moderna mestiza en base a la herencia iberocatólica y algunos elementos culturales prehispánicos, asimilados por la cultura dominante. Igualmente hacemos referencia a realidad migratoria en la ciudad y el departamento de Tarija, configurando a este espacio en un lugar de intraculturalidad e interculturalidad. Los docentes y estudiantes, procedentes de familias locales y de inmigrantes, en su interacción cultural en la ciudad de Tarija, se enfrenta al problema de la relación con su propia identidad cultural y las otras identidades culturales indígenas y regionales.

3.1 La cultura chapaca

En este apartado presentamos algunos elementos de la cultura chapaca. La pervivencia de elementos culturales indígenas prehispánicos en la región de los valles centrales y la zona alta de Tarija y la llegada de la cultura iberocatólica dieron origen a la cultura moderna mestiza llamada chapaca. Los estudiantes y docentes locales investigados pertenece a esta cultura, y las personas de familias inmigrantes interactúan con est cultura local. Esta interacción plantea el problema de la identidad cultural y la relación con la otra cultura. De la cultura chapaca describimos algunos datos referidos a su ubicación geográfica, idioma, organización política, actividad económica, organización familiar, vivienda, artesanías, vestimenta, justicia comunitaria, folklore: música, danzas y fiestas, comidas, educación, creencias y prácticas religiosas, medicina tradicional, valores y cosmovisiones.

La cultura chapaca se encuentra en las provincias de Aniceto Arce, Cercado, Eustaquio Méndez y José María Avilés; y en los municipios de Padcaya, Tarija, San Lorenzo, El Puente Avilés, Yunchara y el Valle de Concepción del departamento Tarija de Bolivia. Según los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda (2012), la población en el departamento de

Tarija asciende a 482.196 habitantes. El origen lingüístico del nombre de Tarija tiene diversas acepciones: del apellido de Francisco Tarifa el primero que descubrió el valle; del aymara *taruja*, que significa venado; de *tarixa*, frontera con el mundo chiriguano, del quechua *tarisk'a*, encontrado (O'connor, 1974: 22-23; Montenegro y Montenegro, 2013: 238-239; Varas, 1988: 30-34).

El término chapaco hace mención a todos los habitantes de los valles centrales y de la zona alta de Tarija. En un principio era una denominación para los habitantes del área rural; recientemente se hace mención incluso a los habitantes del área urbana (Vacaflores, 2013b: 35). No se conoce exactamente el origen lingüístico del término chapaco, por eso hay muchas conjeturas, entre ellas mencionamos algunas: de la palabra chapas que designaba los pómulos con el color rojo; de los indígenas chichas de Chapaca que trajo Luis de Fuentes; de una encina coposa llamada chapairo; de un mote lugareño llamado chapacuey y del verbo chapear. El chapaco sería el mestizo entre los españoles y los pueblos originarios tomatas y chichas del valle de Tarija (Peña, Hoyos, Mendieta y López, 2003; Varas, 1988: 41-42).

Antes de la llegada de los españoles a los valles centrales de Tarija, los habitantes originarios pertenecían a los pueblos llamados chichas, tomatas y churumatas. Igualmente hubo presencia quechua por la expansión del Inca, colonias aymaras y presencia chiriguana migrantes de Paraguay. Algunos nombres toponímicos en quechua, aymara y guaraní son testimonio de su presencia en los valles centrales y la zona alta de Tarija (O'connor, 1974:19-21; Varas, 1988: 22-31).

El idioma hablado en los valles centrales y la zona alta de Tarija es el español. Sin embargo, en el castellano popular chapaco se encuentran palabras de origen quechua, aymara y guaraní. Estas palabras se pueden escuchar en el lenguaje cotidiano, el canto, las adivinanzas, los cuentos populares, los nombres de animales y plantas, algunos mitos y leyendas, y en la toponimia (Varas, 1988; Montenegro y Montenegro, 2013), del que no siempre son conscientes los habitantes de la ciudad y el área rural de los valles centrales de Tarija.

La organización política de la cultura chapaca está constituida en base a la estructura del Estado boliviano. El departamento de Tarija está dividido en seis provincias, once municipios y cantones. El departamento autónomico está administrado política y legislativamente; a nivel departamental, por la Gobernación y la Asamblea Legislativa departamental; a nivel de las autonomías regionales, por los Ejecutivos Seccionales²²; a nivel de las autonomías municipales, por las alcaldías; y a nivel cantonal, por los corregimientos. Las comunidades campesinas están organizadas en sindicatos.

La principal actividad económica de la región chapaca es la industria vitivinícola. En el área rural se desarrolla la actividad agrícola, forestal, ganadera y avícola. Otra actividad económica recientemente impulsada es el turismo, en torno a la geografía de la región, los yacimientos y museos paleontológicos, la arquitectura colonial y las manifestaciones folklóricas y religiosas.

La organización familiar es propia de las familias modernas; padre, madre, hijos e hijas. Los lazos familiares nucleares y extensos son importantes. En el área urbana, padre y madre de la familia facilitan la manutención de la casa, el estudio de los hijos e hijas y el cuidado de los parientes ancianos. En el área rural, los padres tienen la función de manutención del hogar y liderazgo de la familia. Las madres representan la dimensión afectiva de la familia (Peña et al., 2003: 74-79).

²² Después de haber sido aprobado y adecuado el Estatuto Autónomico a la Constitución Política del Estado Plurinacional (2014), desde esta gestión 2015 son denominados Subgobernadores.

Las viviendas en el área rural y urbana responden a la arquitectura moderna del hormigón armado de cemento y ladrillos. En el área urbana pervive las construcciones coloniales; de adobe, piedra y techos de paja y barro cubiertos por tejas de cerámica. Algunas casas campesinas mantienen construcciones sencillas en base a piedra, adobe, paja, madera y techos de teja o calamina.

Respecto a la artesanía se producen algunos instrumentos típicos de modo artesanal como ser el bombo, el erke, la caña, la camacheña, la caja, la quenilla y el tambor. Igualmente, se producen algunos atuendos de la vestimenta típica como ser las blusas y mantas de las mujeres, y las camisas y las fajas de los varones. En la festividad de Santa Anita se exponen objetos en miniatura con diversas temáticas de la cultura moderna y tradicional de la región (Peña et al., 2003: 117-134).

La vestimenta típica chapaca aún se mantiene en el área rural. Las mujeres visten pollera corta, blusa, manta floreada, y el sombrero. Los varones utilizan sombreros grandes y ojotas. La preservación de la vestimenta tradicional, de forma cotidiana, se da entre las mujeres adultas. Sin embargo, en las efemérides departamentales y actividades folklóricas se usa la vestimenta tradicional para resaltar la identidad cultural (Peña et al., 2003: 117).

El sistema judicial que rige la convivencia de los ciudadanos de la cultura chapaca, como de todos los bolivianos, es la justicia ordinaria del Estado boliviano. En las comunidades campesinas alejadas de la presencia inmediata del sistema jurídico estatal, los conflictos sociales son dirimidos por las autoridades comunales, el corregidor o los sindicatos campesinos, cuando éstos son leves y no requieren obligatoriamente de la intervención jurídica estatal.

Las músicas y danzas de la cultura chapaca son la cueca, la rueda chapaca, la cacharpaya, el bailecito, la estampa chapaca, el zapateo, la chapaqueada, el zapateo de la pascua, las coplas y la tonada chapaca (CEI-UPDS, 2013: 17). Éstas son acompañadas por la guitarra, el violín, el bombo, el erke, la caña, la camacheña, la caja, la quenilla y el tambor, de acuerdo al calendario chapaco (Peña et al., 2003: 119-134; Vacaflores, 2013b: 126-137). Las festividades religiosas más celebradas son San Roque, la Virgen de Chaguaya, la Pascua, Todos Santos, la Navidad, Santiago, Santa Anita, la fiesta de la Cruz y Corpus Christi (CEI-UPDS, 2013: 21; Peña et al., 2003: 122-134; Vacaflores, 2013b: 45-125). Las festividades no religiosas más representativas son: carnaval, vendimia, comadres, año nuevo, compadres y las ferias de diferentes productos agropecuarios (Peña et al., 2003: 119-121).

Las comidas principales son el saice, ranga ranga, picante de gallina, chanco, arvejada, chanco a la cruz, guiso chapaco, picante mixto, ají de patas, la parrillada, el picante de lengua, anticucho, chanfaina, sopa de maíz y carbonada de zapallo (CEI-UPDS, 2013: 19; Peña et al., 2003: 112-116). En la repostería se destacan las empanadas blanqueadas, sopaipillas, chirriadas, humintas, tamales, rosquetes, pastel de queso y cebollas, vino, mate, aloja, singani, jugo de caña, canelao y la diana (cóctel de singani con leche) (Peña et al., 2003: 112-116).

La educación de las personas de la cultura chapaca, al igual que del resto del país, está a cargo del sistema educativo boliviano en sus diferentes niveles: inicial, primario, secundario, superior, educación alternativa y educación especial, estatales y privados. La formación académica es complementada por la educación familiar y comunitaria en los hogares, las comunidades, los pueblos y la ciudad.

Las creencias y prácticas religiosas giran en torno a la religión cristiana iberocatólica y a algunos elementos de las espiritualidades indígenas precolombinas, incluso de origen andino, dando lugar a una religiosidad popular expresada en el calendario chapaco (Vacaflores, 2013b: 224; CEI-UPDS, 2013: 21; Peña et al., 2003: 122-134). En el área rural, las fiestas

religiosas católicas están aún unidas a la idea de la reciprocidad con la naturaleza, la promesa y la protección (CEI-UPDS, 2013: 58), y se practican algunos ritos ancestrales como la pachamama, la hierra y la tikacha de los animales.

Respecto a la medicina, las personas de la cultura chapaca, de acuerdo a las condiciones económicas y el tipo de enfermedad, tienen acceso a la medicina científica. En el área rural, y algunas personas en el área urbana, también recurren a la medicina tradicional, ejercida por las personas adultas y personas especializadas en los conocimientos y saberes de la medicina tradicional.

Los valores predominantes son la alegría, la sociabilidad, la valoración de la identidad cultural, la solidaridad, la humildad, la honestidad, el respeto, la cooperación y la amistad (Peña et al., 2003: 70-79). En el área rural a un perviven valores ancestrales precolombinos como la reciprocidad, la complementariedad y la armonía, expresadas en las actividades comunitarias de la phaena, la torna vuelta, el rito de la pachamama, e incluso, en las fiestas religiosas católicas (CEI-UPDS, 2013: 58).

La cosmovisión de la cultura chapaca gira en torno a la tradición iberocatólica y, en el área rural, en torno a algunos elementos prehispánicos mimetizados, incluso de origen andinos (Vacaflares, 2013b: 224). La veneración a la Pachamana se expresa en los ritos de las apachetas (los morros naturales o de piedras en los caminos); en el challacu (inauguración de nuevas obras); en las siembras y en la yerra (marcado de animales). Se mantiene algunos mitos en los relatos populares: El origen de las lagunas de Thajsara, el mito de la Salamanca y la cueva del Diablo o Mandiga (Varas, 1988: 145-146).

3.2 La realidad socioeconómica y la migración en Tarija

En este apartado describimos la realidad social, económica y migratoria, y su relación con la diversidad cultural. La realidad socioeconómica de Bolivia, por la falta de trabajo y la búsqueda de mejores condiciones de vida, ha causado la migración externa e interna de los bolivianos. La migración conlleva también que los migrantes dejen su cultura, la lleven a otros contextos y se relacionen con otras culturas. En los últimos años hay una movilidad interna en Bolivia, del área rural a las ciudades y de unas ciudades a otras ciudades. Los departamentos y ciudades preferidas son de la región oriental y valluna; entre estos departamentos y ciudades se encuentra Tarija. La mayoría de los inmigrantes en la ciudad de Tarija proceden de los departamentos de la región altiplánica y valluna, y de la región chaqueña y del área rural de Tarija. De esta manera la ciudad de Tarija se constituye en un espacio multicultural.

Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2001 la población total de Bolivia era de 8.274.325 habitantes (INE, 2003). El Anuario Estadístico 2009 del Instituto Nacional de Estadística estimó una población de 10.426.160 personas, con un promedio anual de 2,74% de crecimiento. Según los últimos datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2012, la población asciende a 10.027.254 habitantes en el Estado Plurinacional de Bolivia (INE, 2012: 4). La población boliviana se encuentra más en el área urbana, representado el 66,4% del total de los habitantes (OIM, 2011: 21). Del total de la población 2.806.592 menciona que pertenece a alguna de las cerca de 36 culturas originarias que habitan el Estado Plurinacional de Bolivia (INE, 2012: 31).

Bolivia es el país con altos índices de pobreza y desigualdad. Según el sexto informe de progreso 2010 respecto a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el 50,6% de la población vive en pobreza moderada y el 26,1% en pobreza extrema. Un cuarto de toda la población, es decir aproximadamente 2,7 millones de personas viven en la pobreza extrema; de las cuales 1,0 millón reside en el área urbana y 1,7 millones en el área rural. La población indígena es la más afectada por la pobreza moderada (34,2%) y extrema (15,5%), aproximadamente el doble respecto a la población no indígena (OIM, 2011: 22).

Según los datos del sexto informe de progreso 2010, la tasa de desempleo abierto (TDA) nacional estimada para el año 2007 fue de 5,2%. Según el Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral y Agrario (2010) la TDA para el año 2009 fue estimada en 11,0%. El desempleo, al pasar los años va en aumento, sobre todo para la población más escolarizada, porque no hay una modernización del aparato productivo para la demanda de mano de obra calificada. Según el Informe Nacional sobre Desarrollo Humano en Bolivia (2010), en el año 2001, Potosí y Chuquisaca registraron los niveles más elevados de pobreza y desigualdad; con 60% de extrema pobreza y con un índice de 0,430 de desigualdad. En cambio, Pando y Tarija registraron los niveles más bajos de pobreza y desigualdad; con 30% de pobreza extrema y 0,157 de índice de desigualdad (OIM, 2011: 22-23).

El decreto 21.060, del gobierno de Paz Estensoro de 1985, introdujo la política de libre mercado y redujo el aparato estatal afectando a las empresas estatales, especialmente a la empresa minera del país. Consecuencia de la aplicación de este decreto fueron despedidos cerca de 21 mil trabajadores de la COMIBOL (Corporación Minera de Bolivia), lo que provocó años más tarde un fuerte empobrecimiento y la migración interna hacia las principales ciudades. En las últimas décadas se ha visto un creciente abandono del área rural y migración hacia las ciudades y países vecinos. Algunos segmentos de la población de las ciudades deciden también marcharse del país por la falta de empleo estable, los bajos niveles salariales y la falta de perspectivas laborales para la población joven y, sobretodo, con formación académica (OIM, 2011: 29-30).

La migración en Bolivia desplazó a 3.720.299 personas; 2.540.000 hacia el exterior y 1.180.299 dentro de las fronteras nacionales. Los migrantes prefieren Argentina, Brasil, Chile y Estados Unidos (Iriarte, 2007). La emigración a España es un fenómeno reciente desde el 2002 al 2007 (OIM, 2011: 35-39). Según los últimos datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2012, la población emigrante de los bolivianos asciende a 562.461 personas. Cerca de la mitad viven en Argentina, el 20% en España, el 10% en Brasil y el 5% en Italia, Perú y Cuba (INE, 2012: 24).

Dentro del país hay un movimiento migratorio del área rural hacia las ciudades del propio departamento o de otros departamentos y de algunas ciudades a otras ciudades. Cerca de un 43% de la población urbana no nació en el lugar donde vive actualmente (Iriarte, 2007). Potosí, Oruro, La Paz y Chuquisaca son los departamentos más expulsores de migrantes. Santa Cruz, Cochabamba, Tarija, Beni y Pando son los departamentos más receptores de migrantes nacionales.

Migración interdepartamental

Departamento de residencia	Emigrante	Inmigrante	Saldo
Departamentos expulsores de población			
Potosí	53.261	18.468	-34.792
Oruro	41.330	22.387	-18.943
La Paz	58.633	47.106	-11.527
Chuquisaca	29.336	22.174	-7.162
Departamentos receptores de población			
Santa Cruz	38.488	80.366	41.878
Cochabamba	50.078	71.770	21.692
Tarija	12.212	19.859	7.647
Beni	18.172	18.841	669
Pando	3.384	3.722	338

Fuente: Iriarte, 2007

La migración interna en Bolivia, se orienta principalmente a las ciudades del llamado eje central, como ser La Paz, Cochabamba y Santa Cruz y a las ciudades intermedias. El 62% de los migrantes se encuentra en estas ciudades. Según datos del Consejo de Población (CODEPO) (2001), dependiente del Ministerio de Desarrollo Sostenible, cuatro de cada diez

migrantes se fueron a vivir a alguna de las ciudades del eje central. En 2001 los departamentos con mayor proporción de habitantes migrantes nacidos en otros departamentos eran Cochabamba (77%), Pando (71%), Santa Cruz (65%) y Tarija (63%). Este fenómeno de migración interna ha dado lugar, por un lado, a un proceso de urbanización y por otro a un proceso de desruralización (OIM, 2011: 57-58).

El fenómeno migratorio interno y el resurgimiento de las identidades culturales indígenas y regionales en Bolivia conlleva problemas de intraculturalidad e interculturalidad entre los inmigrantes y los locales. Los migrantes llevan consigo algunos de sus elementos culturales regionales e indígenas y los manifiestan en un nuevo contexto cultural diferente. Los pobladores locales, frente a la llegada de personas de otras culturas, buscan revalorizar su propia identidad cultural. El encuentro entre la cultura migrante y la cultura local, no siempre es positiva, sino que muchas veces trae consigo manifestaciones etnocéntricas y regionalistas (Vacaflores, 2013b: 210). Por eso, la realidad migratoria de Bolivia está suscitando problemas relacionados con la propia identidad cultural y las otras identidades culturales indígenas y regionales.

Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del año 1992, el 20% de la población urbana de Tarija procede de otros departamentos del país, principalmente de Potosí, Chuquisaca, Santa Cruz, La Paz, Cochabamba y Oruro (Peña et al., 2003: 3-4). Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del año de 2001, en Tarija viven 391.226 habitantes y en la misma ciudad de Tarija la población asciende a 135.651 habitantes (INE, 2003). La población urbana creció a un ritmo de 4,76%, la tercera ciudad con mayor crecimiento poblacional después de Pando y Santa Cruz, frente a la población rural que sólo creció al 0,9 %. Del total de habitantes en el departamento, el 24,26% son inmigrantes y hace 5 años sólo era el 10,18 % de personas migrantes (Nuñez, 2010: 631).

Según los últimos datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2012, la población en el departamento de Tarija asciende a 482.196 habitantes. Desde el último censo la población tarijeña aumentó en 90.970 habitantes. El total de viviendas en Tarija asciende 98.406, entre particulares y colectivas. El departamento de Santa Cruz seguido de Tarija tienen la menor proporción de viviendas propias. En Tarija, el 18,52% no tiene acceso al agua por red, el 10,59% a la energía eléctrica y el 18,20 a los servicios sanitarios (INE, 2012).

La inmigración en Tarija se ha dado en diferentes momentos. La primera corriente migratoria se dio como consecuencia de la Guerra del Chaco (1932). Después de esta guerra, combatientes de diferentes regiones se quedaron a vivir en la ciudad de Tarija. Un segundo momento migratorio se dio en la década de los años 50 del siglo pasado, como fruto de políticas económicas y sociales estatales preocupados por diversificar la economía y la integración del oriente del país. El proceso de urbanización de la década de los 70, en el campo de la economía, los medios de comunicación y la vivienda, también propició la migración (Peña et al., 2003: 1-2).

La migración significativa con destino a Tarija se dio en la década de los 80 fruto del despido de miles de trabajadores de las empresas estatales, en especial del sector minero, causados por el Decreto 21060 del gobierno de Víctor Paz Estenssoro. En esta década llegaron muchas familias de los centros mineros, cerca de 5500 personas, que se asentaron en los barrios de San Bernardo y la Tabladita. Otro grupo migratorio procede de las ciudades intermedias chuquisaqueñas de Camargo y Villa Abecia, y las ciudades potosinas de Villazón y Tupiza. Este grupo, compuesta básicamente por campesinos, se asienta en los barrios Libertad, San Jorge y Luis Espinal (Peña et al., 2003: 2-3). Los migrantes traen consigo elementos culturales de su región y de las culturas indígenas de su lugar de origen.

La ciudad de Tarija no tenía las capacidades económicas suficientes para satisfacer las necesidades básicas de los inmigrantes, en cuanto a vivienda, salud, educación, agua potable, servicio sanitario y trabajo. Los inmigrantes llegan a

engrosar la franja de la pobreza, el desempleo y el comercio informal. La gran cantidad de migrantes causaban cierta preocupación, e incluso cierto temor, en los receptores, por sentirse invadidos por personas diferentes y portadores de costumbres distintas, sobre todo de los grupos provenientes del norte del país (Peña et al., 2003: 2-3).

Los actuales inmigrantes se insertan en el nuevo contexto cultural, social y económico tarijeño a través de las redes sociales de los mismos inmigrantes. El primer contacto con la ciudad es mediante amigos, paisanos y parientes, quienes permiten la inserción laboral, social y cultural. Los inmigrantes laboralmente se desempeñan en áreas formales de la economía, en alguna institución estatal o privada estable; en el sector informal del comercio y de servicio, como la albañilería, cocina, lavandería y labores domésticas; y en actividades independientes instalando algún taller de metalurgia, carpintería y costura (Peña et al., 2003: 17-22).

El acceso a los servicios básicos por parte de los inmigrantes es diverso. La satisfacción de las necesidades básicas de salud y educación es de acuerdo a los ingresos económicos; la mayoría accede a las instituciones estatales. El acceso a la vivienda es de acuerdo a los ingresos económicos de los inmigrantes: asentamientos ilegales, alquiler, anticrético, compra de lotes y escasamente casas. La adquisición de lotes es de forma legal, a través de la compra de algún propietario, y de forma ilegal a través de asentamientos ilegales y usando la fuerza de un grupo organizado. La construcción de casas en espacios ilegales carece de los servicios básicos, como agua, electricidad, servicios sanitarios y transporte. Ante la falta de estos servicios los inmigrantes se organizan en sindicatos barriales para poder conseguir dichos servicios ante las instancias pertinentes de la ciudad de Tarija (Peña et al., 2003: 22-31; Lea, 2003: 161; Vacaflores, 2013).

En los últimos años, siguen llegando migrantes de otras regiones del país y del mismo departamento a la ciudad de Tarija, de diferentes grupos culturales y de diferentes estratos socioeconómicos. La ciudad de Tarija, sigue siendo un espacio de migración interna importante. En las distintas épocas migratorias y entre los distintos grupos migratorios, los grupos étnicos que llegan a la ciudad son los quechuas, aymaras y chapacos del área rural. La migración de todos los grupos humanos, indígenas y no indígenas, es causada por la pobreza, la marginalidad, el desempleo, la sequía, falta de incentivo económico de la agricultura, y últimamente por las bonanzas de los hidrocarburos. Al mismo tiempo llegan esperanzados en mejorar sus condiciones de vida, el estudio de sus hijos, la búsqueda de empleo, el buen clima y la tranquilidad de la región (Lea, 2003).

La ciudad de Tarija, por la fuerte presencia de población migrante proveniente de diversas partes del país y de diversos grupos indígenas, se constituye en un espacio de interculturalidad. Las relaciones interculturales, entre los diversos grupos culturales de migrantes y con la sociedad y cultura receptora local, a veces se caracteriza por ser positivas y otras por ser negativas. La interculturalidad positiva se define por la tolerancia, la aceptación y el pluralismo. La interculturalidad negativa se especifica por los conflictos, las tensiones, el rechazo, la exclusión, el regionalismo local y la discriminación. Frente a esta situación los inmigrantes sufren procesos de aculturación y mimetización en el nuevo espacio cultural, para poder adaptarse y desempeñarse social y económicamente (Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170).

Los inmigrantes en la ciudad de Tarija se integran al nuevo contexto social y cultural local, pero al mismo tiempo mantienen lazos familiares, sociales y culturales con el lugar de origen. Por eso, los migrantes viajan periódicamente al lugar de nacimiento por diversos motivos; por cuestiones familiares, laborales, fiestas familiares y comunales, vacaciones y las fiestas religiosas. Estos lazos culturales son mantenidos más por los adultos que por los jóvenes. De esta manera, los migrantes son vehículos de la interculturalidad; por un lado, traen elementos culturales del lugar de origen al nuevo contexto cultural y, por otro lado, al regresar al lugar de nacimiento, llevan otros elementos culturales del nuevo contexto cultural (Peña et al., 2003: 13-16).

La interculturalidad negativa, expresada en la discriminación y racismo cultural, es selectiva en intensidad y frecuencia con ciertos grupos culturales que con otros. Los grupos culturales collas de la región andina altiplánica y valluna son los más rechazados y discriminados, en especial los provenientes de la cultura aymara y quechua, que los grupos regionales e indígenas del oriente boliviano, de la región chaqueña y del área rural de los valles centrales y la zona alta de Tarija. Estos grupos son percibidos como el otro extraño, portador de costumbres inadecuadas, causante de los conflictos sociales, el perturbador de la tranquilidad, el invasor cultural y el contaminador de la pureza cultural local (Vacaflores, 2013b: 210-214). La discriminación y el racismo cultural, de ser una manifestación esporádica e individual, se convirtió en una expresión grupal y abierta, dirigida por las élites locales y sector conservadores, que incluso hacen uso de los medios masivos para expresar abiertamente su xenofobia y racismo cultural (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170).

En medio de este contexto socioeconómico, migratorio y cultural de Tarija, descrito en este apartado, se aborda nuestra investigación sobre el tema de la intraculturalidad y la interculturalidad. Esta realidad influye en los significados de las percepciones, valoraciones, creencias y actitudes sobre la relación de los estudiantes y docentes, de familias locales y de inmigrantes, con su propia identidad cultural y con las otras identidades culturales indígenas y regionales. El resurgimiento de las culturas indígenas y regionales, con sus complejidades y ambigüedades, y la construcción de un Estado Plurinacional, también están influyendo en el abordaje de la intraculturalidad y la interculturalidad, a nivel social y educativo en la ciudad de Tarija.

4. Lectura intercultural de la historia de la educación y la formación de maestros

En este apartado realizamos una descripción de la historia de la educación boliviana y la formación de maestros desde una perspectiva intercultural. La educación no tomó en cuenta la diversidad cultural durante la época colonial ni durante la era republicana de Bolivia. La educación no incluía a los indígenas, menos la variedad de sus elementos culturales, ni sus sistemas educativos. Durante muchos años los indígenas no tenía acceso a la educación en igualdad de condiciones y oportunidades que los mestizo-criollos. Luego, la universalización de la educación buscó la mestización y castellanización de las culturas indígenas según los cánones de la cultura mestizo-criolla occidentalizada. Recién en las últimas décadas se pretendió abordar la diversidad cultural desde la multiculturalidad. Actualmente, se proyecta abordar la educación desde una perspectiva intercultural y descolonizadora.

La educación de los pueblos originarios del continente americano, antes llamado Abya Yala, se habría caracterizado por ser comunitaria en relación armónica y complementaria con la naturaleza y la cultura. En cambio, la educación colonial se habría caracterizado por ser individualista y explotadora de los recursos de la Madre Tierra, al que sólo escasos indígenas tuvieron acceso. La educación comunitaria y la cultura, los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas, fueron subyugados, prohibidos y exterminados, durante la colonia y la época republicana (ME, 2012: 4-5).

En las comunidades indígena precolombinas la educación era parte de la vida comunitaria, así como la producción del conocimiento. No había una división social jerárquica de la educación, ni un lugar y un tiempo establecidos para aprender; la educación está articulada a la vida en las montañas, los ríos, la selva, la comunidad y el hogar (ME, 2012: 6).

En la época colonial, la educación se redujo al adoctrinamiento religioso y a la enseñanza elemental, sólo para los hijos varones de colonizadores, criollos y caciques indígenas. Los sabios indígenas fueron torturados y eliminados por la Inquisición, lo que dificultó la recuperación y preservación de sus culturas. Algunos indígenas adoptaron la lectura y la

escritura española como mecanismo de transmisión de su propia cultura. Los conquistadores negaron la educación a los indígenas para explotar los recursos naturales a costa de la mano de obra indígena (ME, 2012: 6-7).

En el siglo XIX se establecen escuelas, primarias, secundarias y centrales²³, colegios de ciencias y artes, y maestranzas de artes y oficios. El objetivo de la educación era inculcar en los niños y los jóvenes, cuatro elementos indispensables: escribir, leer, contar y orar. En este siglo, los indígenas originarios y campesinos no tenían acceso a la educación (ME, 2012: 8).

En el siglo XX se dieron tres reformas que influyeron estructuralmente en el sistema educativo: la primera de corte liberal a inicios del siglo, la segunda de corte nacionalista en la década de los 50 y la tercera de carácter neoliberal en la década de los noventa (López, 2005: 58-59). Evidentemente hubo algunas modificaciones pequeñas que no afectaron estructuralmente el sistema educativo nacional.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX se dieron hechos históricos importantes y a la vez sangrientos para Bolivia, que dieron lugar a la revolución federal. En este periodo se perfiló la ideología liberal paceña frente al pensamiento conservador sucreño. El resultado de la revolución federal, con alianza con los campesinos aymaras y quechuas, fue el traslado de la sede de gobierno de Sucre, la capital de Bolivia, a la ciudad de La Paz, la derrota de la oligarquía sureña por la paceña, la imposición de la ideología capitalista y la educación laica. El programa educativo de los liberales se centró en la formación de maestros para las ciudades, que promoverían la civilidad moderna y las buenas costumbres (Lozada, 2005: 48-50).

La primera reforma educativa de corte liberal se dio durante el gobierno de Juan Manuel Pando. Se envió una comisión a Europa con el entonces Ministro de Educación Daniel Sánchez Bustamante. Llegaron dos misiones extranjeras al país, una de Chile y otra de Bélgica. El propósito de importar el sistema educativo europeo tenía la idea de civilizar y asimilar a los indígenas a la cultura dominante del país (López, 2005: 59; MEyC, 2008; ME, 2012).

La primera Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre²⁴ fue fundada por el belga Georges Rouma en 1909, con el objetivo ideológico y político relevante de laicizar el sistema escolar (MEyC, 2008). La Escuela Normal de Sucre debía ser de élite. La Normal debería ser una expresión de la cultura de las clases dominantes de las primeras décadas del siglo XX (Lozada, 2004). Franz Tamayo²⁵ polemizó con los liberales y criticó la decisión de contratar a la misión belga, porque sostenía que las ideas de los extranjeros no eran necesariamente mejores que las propias y el modelo educativo francés no era adecuado a la realidad boliviana (Lozada, 2005: 50-53).

En 1917 se funda el Instituto Normal Superior (INS) Simón Bolívar en la ciudad de La Paz. En esta época se fundaron otras cuatro Normales Urbanas, además del INSEF, dedicado a la formación de profesores de Educación Física en la ciudad de La Paz (Lozada, 2005: 61-62). La Normal Católica nace en 1939 en la ciudad de La Paz. En 1945, en la ciudad de La Paz, se fundó la Escuela Normal Urbana Femenina “Santa Teresa”. En 1949, se traslada a Cochabamba para la formación de maestros

²³ En la escuela primaria se debía enseñar a leer y a escribir por el método de la enseñanza mutua, así como los rudimentos de la religión, de la moral y de la agricultura. En las capitales de provincia, además de la primaria se debían establecer escuelas secundarias para perfeccionar la lectura y la escritura, la religión y la moral; se debían impartir rudimentos generales de la gramática castellana, las cuatro reglas de aritmética, la agricultura, la industria y veterinaria. En las Capitales de Departamentos, además de las mencionadas, se debían establecer escuelas centrales para enseñar la aritmética, la gramática, el dibujo y el diseño (ME, 2012).

²⁴ En 1999 se constituye en Universidad Pedagógica Nacional “Mariscal Sucre”. Con la aprobación de la ley educativa 070 (2010) vuelve a ser Escuela Superior de Formación de Maestros “Mariscal Sucre”, y junto a ella se crea la Universidad Pedagógica para la formación postgradual de todos los maestros de Bolivia.

²⁵ Su pensamiento pedagógico y su apología de los indígenas se encuentra en su obra “Creación de la pedagogía nacional”.

de primaria. En 1956, por resolución Suprema No 70059 del 23-02-1956 es autorizado el funcionamiento de la Escuela Normal Superior Nacional Católica (INSCSS-El Alto, 2005).

La educación sistemática para los indígenas se dio en la primera década del siglo XX, durante el gobierno del Partido Liberal, a la cabeza de Ismael Montes. En este periodo hubo experiencias educativas de escuelas ambulantes para indígenas para la alfabetización y la enseñanza de la doctrina cristiana (López, 2005: 67; MEyC, 2008). Posteriormente se crearon más de medio centenar de escuelas rurales primarias en el país. Sin embargo éstas fueron clausuradas por motivos económicos e ideológicos. La educación de los indios representaba un peligro para la clase dominante. Sin embargo durante este mismo periodo hubo intentos de caciques aymaras y quechuas que buscaron la educación para los mismos indígenas, pero eran perseguidos y asesinados por los terratenientes (Lozada, 2005: 40-41; ME, 2012).

Desde los inicios de la historia de la educación sistemática en Bolivia se diferenció entre educación rural, por lo general para campesinos e indígenas, y educación urbana, para ciudadanos y mestizo-criollos. Existen Institutos de formación docente para el área rural y otros institutos para el área urbana. La estructura colonial seguía expresándose en el sistema educativo. Este sistema diferenciado y excluyente se sigue manteniendo hasta la actualidad, a pesar de las últimas reformas legales en temas educativos, expresadas en la ley 1565 (1994) y la ley 070 (2010).

En la década de los 30 nació la primera Escuela Normal de Warisata que preparaba a los futuros maestros de los indios. Esta escuela fue fundada por Elizardo Pérez y el aymara Avelino Siñani (Albó y Anaya, 2004: 22; ME, 2012). Las decisiones dependían del Parlamento Amauta que era un Consejo aymara. En Warisata se buscaba una escuela única para los indios, la coeducación, la enseñanza laica, el bilingüismo y el enfoque técnico y productivo (MEyC, 2008; López, 2005: 69-70; ME, 2012). En la Escuela hubo tres secciones: la Sección de contenido elemental para alfabetizar e instruir a los niños campesinos, la Sección de trabajo dedicada a la enseñanza de oficios relacionados con la agricultura y la ganadería; y la Sección de formación de preceptores y maestros (Lozada, 2004; Lozada, 2005: 59; López, 2005: 68-79). Esta última sección *buscaba que sus titulados valoren su cultura, motiven la adquisición de conocimientos técnicos y oficios manuales, disponiendo de habilidades útiles y haciendo una práctica docente con experimentación en escuelas de la primera sección* (Lozada, 2005: 60).

Los principios fundamentales de la experiencia de Warisata fueron (MEyC, 2008; ME, 2012):

- *Reconstituir los valores comunitarios del ayllu promoviendo una escuela productiva basada en la cosmovisión de los indígenas.*
- *La escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para la comunidad.*
- *Fortalecer la identidad cultural de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa.*
- *Adecuar el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias.*
- *Practicar la ayuda mutua y cooperativa, consolidando la participación comunitaria en la dirección de la escuela a través del parlamento Amawta.*
- *Garantizar el crecimiento integral de la comunidad.*
- *La vinculación de la escuela con la comunidad para fortalecer el aprender produciendo.*
- *Alimentación e higiene como base del desarrollo mental.*

La Escuela Normal tenía una visión holística y multidisciplinar en relación con los problemas y necesidades de su comunidad. Se convirtió no sólo en un recinto de enseñanza y aprendizaje, sino en un centro de solución de problemas jurídicos entre los pobladores, de defensa de los indios frente a los terratenientes, en un centro de desarrollo comunitario, de

salud y deporte. En 1934 se fundaron 33 escuelas como extensiones de Warisata. En 1936 se realizó el primer Congreso de Maestros Indigenistas. Pérez asumió el cargo de Director General de Educación Indígena. Sin embargo todo este proyecto fue rechazado y detenido por el gobierno y los latifundistas pues representaba un peligro al orden establecido (Lozada, 2005: 56-57; López, 2005: 68-79).

Las Escuelas Normales Rurales de Bolivia iniciaron sus actividades como escuelas rurales para la alfabetización, posteriormente se convirtieron en instituciones dedicadas a la formación de maestros rurales. Después de la Normal de Warisata, en 1932, se constituyeron en Escuela Normal la de Caquiaviri en el departamento de La Paz (que ya no funciona) y la de Vacas en el departamento de Cochabamba (que actualmente se llama Instituto Normal Superior Ismael Montes). En 1938 se fundó la Escuela Juan Misael Saracho en San Lorenzo del Departamento de Tarija. En 1939 se fundaron las escuelas de Bautista Saavedra en Santiago de Huata, del departamento de La Paz, y José David Berrios en Caiza “D” del departamento de Potosí. En 1941 se funda la Escuela Rafael Chávez Ortiz en Portachuelo del departamento de Santa Cruz, y en 1948 la Escuela Manuel Ascencio Villarroel en Paracaya, departamento de Cochabamba (Lozada, 2005: 41-42).

En la década de los 50 surge la ideología nacionalista. Para el nacionalismo la educación del indio es una prioridad. Una forma de alfabetizar, castellanizar e incorporar al indio a la sociedad era formando maestros (Lozada, 2005: 60). Pero seguía la mentalidad de mantener aislados a los indios de los centros urbanos, para lo cual se pensó en una educación para el agro. Se sigue manteniendo y profundizando la división entre educación rural y educación urbana.

En las dos normales urbanas principales de los años cincuenta, la formación de profesores se realizaba exclusivamente para estudiantes bachilleres o para quienes tengan el 5° grado de secundaria vencido (11 años de escolaridad), según el siguiente currículum: (a) cultura general (matemática, castellano, geografía, historia y trabajos manuales), (b) formación profesional (psicología, pedagogía, sociología, legislación escolar, didáctica y práctica escolar), y (c) práctica docente (dada en el entorno urbano).

En cambio, en las ocho normales rurales fundadas y en funcionamiento hasta el año 1953, los contenidos de las asignaturas que se impartían a los futuros maestros, eran muy distintos. Las Escuelas Rurales recibían estudiantes que hubieran vencido solamente los seis primeros años de escolaridad (el nivel Primario), [...]. En ‘formación profesional’ se agregaba agropecuaria, industrias rurales, higiene y sanidad; en tanto que la ‘práctica docente’ se efectuaba en las unidades escolares dependientes de cada Normal Rural (Lozada, 2005: 61-63).

La revolución de abril de 1952 liderado por el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) fue un hito trascendental para la transformación social de Bolivia. Esta revolución terminó con el sistema feudal en el área rural y el sistema semi-colonial en el área urbana. La reforma agraria eliminó el latifundio y redistribuyó las tierras entre los campesinos. A nivel social se instauró el Voto universal y se dio una Reforma Educativa (ME, 2012).

En enero de 1955 se promulgó el Código de la Educación Boliviana. En este código se estable que la educación es universal, gratuita y obligatoria. La educación aparece como un derecho del pueblo y una función suprema del Estado. El código aparece con un fuerte componente ideológico revolucionario, anti-imperialista y anti-feudal (Lozada, 2005: 65-66; MEyC, 2008; ME, 2012). El propósito de aquel Código fue la campesinización de los indígenas y la educación castellanizante (Albó y Anaya, 2004: 24; ME, 2012). *Gracias a la alfabetización y a la instrucción básica de la población mayoritaria, se promovió la inserción de los indios a la sociedad urbana, incorporándolos activamente en la vida económica, reconociendo sus derechos políticos, y permitiéndoles concebirse a sí mismos como parte de la nación boliviana con ciudadanía legítima (Lozada, 2005: 69).*

El Código de la Educación Boliviana, respecto a la formación docente en las Escuelas Normales señalaba que los futuros docentes debían tener una vasta cultura general, preparación científica, capacidad técnico-pedagógica y sensibilidad social frente a los problemas colectivos. El currículo debería permitir la formación filosófico-humanista, pedagógico-profesional y práctico-docente de acuerdo a nuestra realidad humana y educativa. Igualmente se indicó crear unidades de observación anexas a las normales para efectuar práctica docente (Lozada, 2005: 68-69). A pesar de la universalidad educativa y la homogeneización cultural y lingüística (López, 2005: 87), se siguió manteniendo la división entre educación rural y educación urbana, entre maestros rurales y maestros urbanos.

El Código de la Educación Boliviana instituyó un sistema que promovía la defensa y profundización de la Revolución Nacional dando atención a asignaturas sociológicas. También insistió en la preparación técnica, la capacitación de personal directivo y la formación complementaria y continua de los maestros, tanto de quienes trabajaban sin ningún estudio especializado previo como de los maestros que hubieran obtenido el respectivo título. En las normales rurales, la mitad del tiempo se empleaba en asignaturas como sociología rural, agropecuaria, educación higiénica y sanitaria, oficios industriales rurales, economía doméstica y labores femeninas (Lozada, 2004).

El Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), en los próximos diez años a la revolución del 52, fundó otras seis Normales; dos en la ciudad y cuatro en el área rural. En 1958 se creó la Escuela Normal Urbana N° 3, Enrique Finot en la ciudad de Santa Cruz; en 1959, en La Paz, la Escuela Normal Técnica Mariscal Andrés de Santa Cruz. También autorizó la fundación de la Normal Católica *Sedes Sapientiae* en Cochabamba para la formación de profesores de Religión. En el ámbito rural, en 1960, se fundaron la Escuela Normal Rural de Riberalta y la Escuela Normal Humberto Ibáñez Soruco de Charagua. En 1961 se fundó la Escuela Normal Rural Franz Tamayo de Villa Serrano y la Unidad Académica Rural de Llica (Lozada, 2005: 66-67).

Durante el gobierno golpista y luego democrático de René Barrientos Ortuño se fundaron dos Escuelas Normales Rurales con su propio nombre, una en Caracollo-Oruro (1964) y la otra en Tarata-Cochabamba (1976) para profesores de Educación Física y Musical. En 1966 fundó la Escuela Normal Rural de Cororo en Chuquisaca para la profesionalización de maestros interinos. En 1969 emitió varios decretos, a los que llamó la nueva Reforma educativa, sostenía que los nuevos docentes debían ser despolitizados, dominar las nuevas técnicas pedagógicas y emplear las nuevas tecnologías educativas. Las Normales debían aplicar planes y programas elaborados por grados en las áreas de instrumental, pedagógica y cultura general (Lozada, 2005: 72-73).

Después de la caída del gobierno de Barrientos Ortuño surgió el gobierno nacionalista de perfil castrense de Alfredo Ovando Candia y Juan José Torrez. Durante este gobierno, en 1970 se llevó a cabo el I Congreso Pedagógico Nacional donde se exigió la descentralización de la educación y la unificación del ámbito rural y urbano; y en 1971 se fundó la Escuela Normal Rural Mariscal Andrés de Santa Cruz en Chayanta – Potosí (Lozada, 2005: 74).

El Gral. Hugo Bánzer Suárez llegó al poder a través de un golpe de Estado en 1971. En el campo educativo promulgó la “Ley Banzer” y la referida a la formación docente llamada “Ley de normales” (1975). Las Normales debían formar a los futuros maestros para que contribuyan eficazmente a la edificación de un Estado nacionalista de orden, trabajo, paz y justicia, bajo los principios de Dios, patria y hogar. Las normales debían incorporar contenidos científicos y pedagógicos en la enseñanza, debían promover el auto-desarrollo de los estudiantes y la evaluación permanente. Impuso el sistema semestral en la formación docente, aprobó un “índice académico” que reemplazó el vencimiento por grados fijando asignaturas y actividades, y decidió que el tiempo mínimo de estudio sería de seis semestres para profesores de Primaria y ocho para Secundaria (Lozada, 2004).

Durante el periodo de Banzer Suárez se crearon el Instituto Normal Superior Adventista en la ciudad de Cochabamba (1973); la Escuela Normal Urbana Ángel Mendoza Justiniano en Oruro (1973) para la educación secundaria; y la Escuela Normal Santísima Trinidad en la ciudad de Trinidad (1976) (Lozada, 2005: 75). Derrocado el gobierno de Bánzer los maestros realizaron el II Congreso Pedagógico Nacional reivindicando el Código de 1955. La Normal de reciente creación fue la de 1985 en la ciudad de Potosí con el nombre de Eduardo Avaroa (Lozada, 2005: 76; ME, 2012).

El gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada durante su primera gestión de 1993 a 1997, impulsó la aprobación de la ley de Reforma Educativa. La Reforma Educativa fue aprobada como ley 1565 en julio de 1994 (ME, 2012). Algunos rasgos de la Educación intercultural ya se fueron practicando desde los primeros años del siglo XX. Sin embargo, la Educación Intercultural como tal, y como política de Estado, fue legalizada en la ley 1565. Una de las bases fundamentales de esta ley es la interculturalidad y el bilingüismo como expresión de heterogeneidad social y cultural de Bolivia (Art. 1).

En octubre de 1992 se llevó a cabo un Congreso Pedagógico Nacional que señaló algunas directrices para el cambio de la educación en Bolivia. Varias orientaciones fueron asumidas por la Reforma Educativa de 1994 (MEyC, 2008; ME, 2012). Por ejemplo, una idea favorable fue unir la formación docente anulándose la distancia entre las Escuelas Normales Rurales y las Urbanas. Otros contenidos trataban sobre la educación intercultural y bilingüe, la constitución del currículo en las Normales abiertos a las necesidades del entorno, científicos, tecnológicos y flexibles respecto de la iniciativa del maestro (Lozada, 2004).

La ley 1565 de la Reforma Educativa, en el título II del Capítulo VI Arts. 15, 16 y 17, dispuso la unificación administrativa de la educación urbana y rural. Los cargos jerárquicos quedaban abiertos a profesionales con título de licenciatura, rompiéndose la endogamia académica heredada del liberalismo y el nacionalismo. Estableció que previo un examen específico, profesionales universitarios, técnicos y bachilleres capacitados, podían iniciar la carrera docente en el magisterio fiscal. En el ámbito institucional se inició la transformación de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores (INS). El ámbito curricular implicó la elaboración colectiva del Diseño Curricular Base y el diseño específico para cada Instituto Normal de acuerdo a su realidad. En tercer lugar, se resolvió exigir a los catedráticos en las normales presentar el título de licenciatura. A estos ámbitos se sumaron otros puntos de la agenda que indicaban la realización de cursos de profesionalización, la implementación de proyectos de educación a distancia y el bachillerato pedagógico (Albó y Anaya, 2004: 199-201; Barreda y Quispe, 2007: 132).

En el Estatuto del Sistema de Formación Docente propuesto en 1997 se establece la misión institucional a partir de la que se define una organizacional con tres niveles: el consultivo, ejecutivo y operativo. El nivel consultivo se conforma por el Consejo Institucional donde participan las autoridades ejecutivas, representantes de los estamentos docente y estudiantil, y miembros del entorno social. El nivel ejecutivo define las funciones y atribuciones del Rector; en tanto que en el nivel operativo se refiere a las siguientes unidades: Planificación, Desarrollo institucional, Formación inicial, Formación de recursos humanos y la Unidad administrativa y financiera. Gracias a la experiencia, los dos últimos niveles se han reducido a la Dirección General –de carácter ejecutivo- y a dos unidades operativas dependientes de ella: la Dirección Académica y la Dirección Administrativa y Financiera (Lozada, 2004; Barreda y Quispe, 2007: 132-133).

En 1988 nació el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PIEB) con apoyo de UNICEF y el Ministerio de Educación. Primero se preparó a los docentes en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), luego en una segunda etapa se implementó en las tres macrorregiones sociolingüísticas: aymara, quechua y guaraní. La Comisión Episcopal de Educación (CEE) también aportó bastante a la EIB. El PEIB capacitó docentes y directores, como parte de la formación permanente,

sobre temas de didáctica de la enseñanza bilingüe y las dinámicas interculturales en el aula. Se ha incentivado la creación de textos en lengua originaria, se han patrocinado becas para estudios de licenciatura, Diplomado y Maestrías en el área. Algunos maestros han participado de eventos internacionales y han publicado materiales didácticos e investigativos sobre el tema. Los INS de EIB están más vinculados con su entorno a través de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) (López, 2005: 125-192; Lozada, 2005: 118-119; Barreda y Quispe, 2007: 144).

Desde 1999 han egresado de los INS-EIB, alrededor de ocho mil profesores con la formación indicada. Según informe del Ministerio de Educación, se habrían distribuido un promedio de 70 títulos de libros especializados a la biblioteca de cada instituto, facilitándose que se promueva de manera continua, la innovación pedagógica de los catedráticos en didáctica bilingüe. Se usa cotidianamente para enseñar, la lengua originaria. Los conocimientos étnicos son integrados en un sistema conceptual según las categorías de la lengua, fortaleciendo las identidades y la afirmación de los individuos respecto de su procedencia (Lozada, 2005: 123).

Desde 1994 el Estado boliviano reconoció la necesidad de respetar y apreciar colectivamente la especificidad cultural, social y lingüística del país, concretando en acciones educativas en las aulas. Así se dio inicio a procesos de enseñanza aprendizaje en lengua materna de acuerdo a la composición sociolingüística de Bolivia. El Ministerio de Educación en 1997, con ayuda de la cooperación internacional alemana de la GTZ, empezó con el Programa de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (PINSEIB) en siete Institutos Rurales y en una Urbana (Albó y Anaya, 2004: 201-202). *En el Departamento de La Paz son los INS de Warisata y de Santiago de Huata (Bautista Saavedra); en el Departamento de Potosí, los INS de Llica y Chayanta (Franz Tamayo y Mariscal Andrés de Santa Cruz); en el Departamento de Chuquisaca, el INS de Cororo (Simón Bolívar); en Cochabamba, el de Vacas (Ismael Montes); y por último, en el Departamento de Oruro, el INS de Caracollo (René Barrientos). Existe un instituto ubicado en una capital de departamental (Eduardo Avaroa en Potosí) (Lozada, 2005: 117).* A estos institutos hay que añadir, en 1998, el Instituto Normal Superior de los Pueblos del Chaco y Oriente (INSPOC), y dos Unidades Académicas Multiétnicas de Concepción y de San Ignacio de Moxos. Estas dos últimas tenían que operar a partir del segundo semestre de 2005. Estos institutos están destinados, en el occidente del país, a aymaras y quechuas, y en el oriente del país, a guaraníes, guarayos, chiquitanos, ayoreos, weenhayeks y moxeños (López, 2005: 313; Barreda y Quispe, 2007: 137-138).

El PINSEIB entre sus objetivos tuvo la formación de formadores y, el apoyo a la implementación y diversificación del diseño curricular base de formación docente. Se buscó el fortalecimiento institucional de los INSEIB y la participación de los CEPOs (aymara, quechua) en la formación docente. En los institutos normales se transversalizó la interculturalidad y se normó el aprendizaje de la lengua originaria, incluso en los institutos que no participaban de este proyecto (López, 2005: 316-319; Albó y Anaya, 2004: 202-203). Sin embargo, en los INSEIB se trabajó muy poco la educación intercultural como tal, se enfatizó más en el aspecto lingüístico, acentuando la educación bilingüe.

Cabe también mencionar en este apartado a los bachilleres pedagógicos para EIB. Los Bachilleratos Humanísticos con mención en Pedagogía (BHP), según la ley 1465, empezaron a funcionar el año 2001 primero en tierras bajas como en San Ignacio de Moxos, Riberalta, Ascensión de Guarayos y Concepción, posteriormente en tierras altas, en Mizque, Independencia y Charazani. La idea era formar maestros indígenas bilingües estables para las comunidades y pueblos indígenas frente a los maestros hispanoparlantes que sólo están algunos años en las comunidades indígenas. Este programa funcionó algunos años, pero frente a la duda legal del estado de los bachilleres pedagógicos frente a los maestros normalistas, no prosperó y concluyó el año 2005 (López, 2005: 299-309; Albó y Anaya, 2004: 204-205; Barreda y Quispe, 2007: 136-137).

Actualmente los Institutos Normales Superiores han sido transformados en Escuelas Superiores de Formación de Maestros. La formación de los futuros maestros plurinacionales durará cinco años y saldrán con el título de licenciatura. En estas Escuelas Superiores y en las Unidades Educativas de Educación Secundaria se está trabajando, discutiendo, y aplicando, aunque de manera progresiva, los nuevos diseños curriculares en formación, de acuerdo a las políticas educativas expresadas en la actual Constitución Política del Estado Plurinacional (2009) y la Ley de Educación 070 “Elizardo Pérez y Avelino Siñani” (2010) de una educación intercultural, intracultural, plurilingüe, comunitaria, productiva y descolonizadora. El gran reto es poner en la práctica y en currículo real el nuevo proyecto de educación.

5. La educación intercultural bilingüe en Bolivia

En este apartado exponemos algunos datos históricos y algunas características de la Educación Intercultural Bilingüe. El tema de la identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales siempre fue un problema no abordado por el Estado ni la educación, que más bien pretendió obviar algo evidente. El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, impulsado por la Iglesia Católica y otros Organismos Internacionales, aparece como respuesta a la diversidad cultural y, sobretudo, a la condición socioeconómica y cultural de los indígenas. Este Proyecto posteriormente fue asumido por la Reforma Educativa de la ley 1565 (1994).

5.1 Antecedentes históricos del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PIEB)

En este acápite presentamos el proceso histórico y los temas centrales del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Los movimientos sociales indígenas, campesinos y obreros empezaron a incorporar en su discurso político e ideológico el tema indígena y campesino. La Iglesia Católica y los Organismos Internacionales, posiblemente influidos por las teorías de la multiculturalidad, y la condición socioeconómica y cultural subalterna de los indígenas, impulsaron programas de atención a la diversidad cultural de Bolivia. Este Proyecto, que se aplicó en algunas instituciones educativas como ensayo piloto, se redujo más al ámbito lingüístico y al área rural indígena y campesino. Por lo tanto, los docentes y estudiantes de las Unidades Educativas de la ciudad de Tarija, de nuestra investigación, no experimentaron el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe.

A partir de la década de los 80 se destaca el carácter pluriétnico, multilingüe y pluricultural de Bolivia. En esta década, de regreso a la democracia, surgieron disposiciones legales y acciones relacionadas con la educación bilingüe, tanto desde el Estado como desde la sociedad civil (López, 2005: 105-106).

La educación intercultural bilingüe tiene su origen en los movimientos políticos, étnicos y sindicales de finales de los 70. El movimiento aymará katarista, en su Manifiesto de Tiwanaku de 1973, busca el reconocimiento de la diversidad cultural frente a la hegemonía de la cultura occidental y capitalista. La Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) ha propuesto ver la realidad desde dos ojos, la de campesino e indígena. La emisión de programas radiofónicos en aymará, como la radio de San Gabriel, ERBOL (Educación Radiofónica de Bolivia), contribuyeron a la interculturalidad y el bilingüismo (Albó y Anaya, 2004: 27). En la década de los 80 surgieron dos organizaciones indígenas en el Oriente boliviano con reivindicaciones étnico-políticas: la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB) y la Asamblea de los Pueblos Guaraní (APG) (López, 2005: 106-108).

Desde el Estado también hubo un aporte significativo al nacimiento de la educación intercultural bilingüe. Durante el gobierno de la UDP (Unión Democrática Popular) se emprendió una campaña de alfabetización del castellano en lenguas

nativas, a través del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP), creado en 1983, con respaldo de la CSUTCB y la COB (Central Obrera Boliviana). De a poco las ideas de interculturalidad y bilingüismo van impregnando el discurso pedagógico y político (Albó y Anaya, 2004: 35). En este mismo año se llevó a cabo un seminario internacional en Cochabamba sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde se aprobó un alfabeto unificado para el quechua y el aymara; el mismo fue utilizado durante la alfabetización. El proyecto de SENALEP fue una apertura al uso del idioma vernacular y a la diversidad cultural (López, 2005: 108-110).

En 1983 el Ministerio de Educación dictó una resolución ministerial que determinaba el aprendizaje obligatorio del aimara y del quechua, que nunca se cumplió, y en 1985 apareció el documento oficial “Políticas y Plan de Educación Rural Intercultural Bilingüe”. Las organizaciones populares, como la CONMERB (Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia) en su Plan Global de Reestructuración del Sistema de la Educación Rural (1984), la CSUTCB, en su III Congreso (1988) y la COB, en su Proyecto Educativo Popular (1989), planteaban la necesidad de una EIB en el sistema educativo (López, 2005: 112- 113). Entre los objetivos de la EIB planteados por la COB podemos rescatar los siguientes:

- *El rescate, uso y estudio y desarrollo de las lenguas nativas.*
- *El rescate, la valoración, el estudio y potenciamiento de nuestras culturas vernaculares.*
- *El fortalecimiento de la identidad étnica y conciencia de clase de los pueblos indígenas.*
- *El autodesarrollo económico, social y político de las grandes nacionalidades y los diversos grupos étnicos existentes en el país.*
- *El fortalecimiento de la identidad nacional como país de mayoría indígena y el acrecentamiento de la unidad nacional a través del respeto y trato igualitario a todas las expresiones etno-culturales existentes en nuestra nación* (López, 2005: 112-113).

La Iglesia católica, a través de la Comisión Episcopal de Educación (CEE), llevó adelante durante casi una década un Proyecto de EIB (1981-1992), concretado en el Proyecto Texto Rural Bilingüe. Dicho proyecto consistió en la enseñanza de la lengua indígena en el ciclo básico, primero con los alumnos aymaras, luego con alumnos quechuas. Asimismo se elaboraron materiales educativos bilingües y se capacitó a los docentes. En la última etapa hizo un convenio con PEIB del Ministerio de Educación. Aunque la mentalidad colonizada de maestros y padres en el área rural impidió el normal desarrollo de este proyecto (López, 2005: 114-115; Albó y Anaya, 2004: 27-38).

En este propósito de impulsar la EIB en Bolivia, también contribuyó el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P) con aymara y quechuhablantes peruanos. Muchos profesores rurales bolivianos participaron del postgrado en Lingüística Andina y Educación en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (UNA-P). En 1990, los Ministerios de Educación de Bolivia y Perú firmaron un convenio de cooperación mutua en EIB (López, 2005: 118-119).

Al principio la EIB en Bolivia dio más importancia la educación bilingüe; primero se planteó una educación bilingüe de pasaje o puente hacia el castellano, luego se postuló una educación bilingüe de mantenimiento en toda la primaria. La educación intercultural propiamente dicha aún no se abordó, sólo se ha quedado en el discurso. La EIB tenía su mirada puesta en el mundo rural e indígena obviando el mundo urbano y no indígena. Las categorías de lo intercultural y bilingüe aparecen como un binomio indisoluble en el discurso educativo, aunque en la práctica educativa se ha intentado sólo una educación bilingüe.

En la década de los 90, la educación formal boliviana asume los planteamientos de una EIB como políticas de Estado. La EIB fue fuertemente apoyada por el PEIB (Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe) que impulsó las

transformaciones de las prácticas educativas en las regiones sociolingüísticas aymara, quechua y guaraní, y también por la Programa de Reforma Educativa (PRE). El PIEB entre 1980-1990 se preparó y entre 1990-1995 fue implementado. En la etapa de preparación se realizó un taller nacional de capacitación sobre la EIB convocado por el Ministerio de Educación, la CONMERB, con apoyo técnico de UNICEF; se seleccionó docentes para estudios de especialización en Lingüística Andina y Educación Bilingüe en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno-Perú (UNAP); también se realizó un diagnóstico sociolingüístico y socioeducativo en las regiones donde se aplicaría la EIB. Esta primera etapa concluyó con el retorno de los becarios de la UNAP y con la conformación del Equipo Técnico Nacional del PEIB en el seno de la Dirección General de Educación Rural del Ministerio de Educación para las poblaciones aimara y quechua, y un Equipo Técnico Guaraní (López, 2005: 128-129; Albó y Anaya, 2004: 42-43).

La segunda etapa inició en 1990 con la implementación gradual del PEIB en las unidades educativas seleccionadas, comenzando por el primer grado de la educación primaria. Durante esta etapa se capacitó a los profesores de los núcleos educativos seleccionados sobre fundamentos teóricos y los enfoques y metodologías de la EIB; se elaboraron textos en lenguas originarias y castellano; se socializó y concienció a los padres de familia sobre la importancia de la EIB; se formó y capacitó un equipo responsable de la aplicación del diseño (López, 2005: 131).

En la zona quechua el Equipo técnico del PEIB tuvo que trabajar conjuntamente el proyecto de EIB de la Comisión Episcopal de Educación. En este contexto se preparó y utilizó el primer texto de lectura *Muju*. Pero para no duplicar esfuerzos la CEE se dedicó a publicar módulos para capacitar docentes en EIB, materiales sobre la cultura andina en la Revista *Yuyayninchik*; en cambio el PEIB del Ministerio de Educación siguió atendiendo las escuelas. La CEE, en la zona aymara y quechua trabajó en coordinación con instituciones estatales, pero en el caso guaraní trabajó solo a través de la ONG “Teko guaraní”. En este PEIB no sólo participaron maestros rurales, sino también profesionales del área, y delegados de la CSUTCB, la APG y la CONMERB (López, 2005: 131).

Al final del proyecto piloto de EIB se convocó a un seminario taller en La Paz para analizar la institucionalización y expansión de la EIB a la luz de la Reforma Educativa en puertas y seis meses después de que el Presidente Jaime Paz Zamora, en respuesta a la demanda de la APG, creara por Decreto Supremo, una Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (que nunca se llegó a implementar), recordando el primer centenario de la Batalla de Kuruyuki el 28 de enero de 1992. En dicho taller se discutió la pertinencia o no de aquella nueva dirección, de incompatibilidad de la EIB con el código del 55 (López, 2005: 133).

Durante los cinco años el PEIB cubrió los cinco primeros años de la educación primaria. Hasta 1994 se atendió 25 núcleos, 130 centros educativos rurales, 396 maestros y más de 8600 educandos en las tres regiones sociolingüísticas de Bolivia: aymara, quechua y guaraní (López, 2005: 134). La EIB se acentuó en la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, se integraron ciencias sociales y ciencias naturales en ciencias de la vida, se buscó dotar al currículo un componente socioproductivo de las comunidades campesinas. En matemáticas se rescató la yupana y algunos algoritmos utilizados en el mundo rural. En Lenguaje se buscó la enseñanza de la lengua materna, luego de una segunda lengua (López, 2005: 151).

Entre los fines del PEIB se pueden destacar el fortalecimiento de las identidades indígenas, el desarrollo igualitario de las nacionalidades, la articulación real dentro de un Estado pluricultural, multilingüe y plurinacional, el fortalecimiento del autodesarrollo económico, social y cultural de las nacionalidades, y la revalorización de las lenguas indígenas. El PEIB tenía tres objetivos; uno educativo, de una educación crítica y creativa, otro lingüístico, trato igualitario de los idiomas indígenas frente al castellano, y otro intercultural, apertura a la diversidad cultural (López, 2005: 138). Aunque hay que mencionar que

estos fines y objetivos no se cumplieron a cabalidad, pues estaban diseñados para mediano y largo plazo. Sin embargo el PEIB, en estos cinco años, coadyuvó en el fortalecimiento de las identidades y la revalorización de las lenguas originarias (López, 2005: 140). Asimismo el PEIB, fue asumido por las organizaciones sindicales e indígenas, sobre todo por los del oriente boliviano, como un instrumento de reivindicación política e ideológica.

Los aportes del PEIB fueron recogidos por el PRE (Programa de Reforma Educativa), obviamente reconociendo algunas limitaciones durante aquel proceso de implementación de la EIB. Durante la ejecución del PEIB, el ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa) preparaba la Reforma Educativa (Albó y Anaya, 2004: 61-62). El PEIB ha hecho muchos aportes a la Nueva Reforma Educativa, que fue aprobada en julio de 1994 y puesta en ejecución en 1996. Entre aquellas contribuciones podemos recoger las siguientes (López, 2005: 188-192):

- La diversidad sociocultural y lingüística es una riqueza para el desarrollo socioeconómico de Bolivia.
- Los pueblos indígenas, la educación bilingüe y la interculturalidad son temas que están en el debate político y la configuración del Estado.
- Se fortaleció las identidades indígenas y se revalorizó las lenguas originarias.
- La educación estatal puede responder a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas.
- Se formaron recursos humanos en EIB dentro y fuera del país.
- Promovió políticas lingüísticas de bilingüismo de mantenimiento y desarrollo.
- Organizó el currículo en cinco áreas: lenguaje, matemáticas, ciencias de la vida, socioproductiva y recreación.
- Los consejos educativos comunales participaron en las decisiones institucionales e incluso curriculares de la escuela.
- Los materiales educativos por el PEIB inspiraron en la elaboración de los textos o módulos de la Reforma Educativa.

El ETARE elaboró el Plan de expansión de la EIB como propuesta de la Reforma Educativa. Entre los objetivos de este plan se destacan la atención a los niveles inicial y primaria de área rural aymara, quechua y guaraní con la EIB; proyectos piloto de EIB en poblaciones numerosas de la Amazonía; y proyectos piloto de lectura y escritura en quechua y aymara en zonas urbano-marginales. En la primera fase, el plan se busca ejecutar, sobre todo, en zonas donde se había desarrollado el PEIB, en forma vertical hasta llegar a Octavo de primaria y en forma horizontal de expansión a otras escuelas. En la segunda fase el plan busca la extensión de la modalidad bilingüe a todas las escuelas fiscales (Albó y Anaya, 2004: 62-63). El plan y su ejecución la EIB se redujo al mundo rural-indígena olvidando el mundo urbano-no-indígena que necesita más atención de EIB. Testimonio de esta carencia son las Unidades Educativas, de nuestra investigación, de la ciudad de Tarija.

5.2 La EIB en la Reforma Educativa²⁶

En este apartado destacamos las ideas centrales de la educación intercultural bilingüe asumida por la ley 1565 de Reforma Educativa como respuesta a la diversidad sociocultural y lingüística de Bolivia. Esta Ley asume que Bolivia es un país multicultural y plurilingüe, por lo tanto la interculturalidad se constituye en un pilar central, sobre todo en relación a las culturas indígenas. Sin embargo, debido a las dificultades políticas y de gestión educativa, no se ha aplicado en su verdadera dimensión en todo el sistema educativo, reduciéndose a la educación primaria y campesina e indígena. De ahí que las Unidades Educativas urbanas, entre ellas las instituciones educativas, de nuestra investigación, de la ciudad de Tarija, no han aplicado la educación intercultural bilingüe.

La ley 1565 de Reforma educativa fue aprobada en julio de 1994 por el Honorable Congreso Nacional de Bolivia y puesta en ejecución dos años después. La interculturalidad y la participación social son los dos ejes vertebradores del nuevo sistema educativo. La interculturalidad asume la diversidad sociocultural, y la participación social es una respuesta a una mayor democratización de la gestión educativa (Albó y Anaya, 2004: 73). Entre los aspectos que se pueden rescatar de esta ley

²⁶ En el análisis desde la perspectiva intercultural de las diferentes leyes, tomamos en cuenta sólo aquellos artículos, en forma de textual o paráfrasis, relacionados con nuestro problema de investigación. Los subrayados en algunos artículos transcritos de forma textual son nuestros para resaltar algunos conceptos relacionados con nuestra investigación.

son: es una ley básica, abierta y flexible para tratar el tema de la diversidad, con 57 artículos y 10 disposiciones transitorias; valora la participación social popular –familia, juntas escolares, organizaciones sociales e indígenas- en la educación, pues la participación popular es un pilar fundamental en el EIB (Art. 5-7); pedagógicamente asume una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje, al alumno como sujeto constructor de sus aprendizajes (Art. 8); y asume la condición multiétnica, multicultural y multilingüe del país (Art. 2).

En la Reforma Educativa se usa el término de pluriculturalidad o multiculturalidad para referirse a la presencia o existencia de distintas culturas; en cambio, el término interculturalidad hace referencia a un relacionamiento positivo de personas de diversas culturas entre sí y con los diversos pueblos, basado en el conocimiento, respeto y valoración de sus culturas, cosmovisiones y necesidades de aprendizaje de cada pueblo (intraculturalidad) (Albó y Anaya, 2004: 73-74).

La nueva ley ve la diversidad como una ventaja comparativa (Art. 2) y como un recurso para transformar toda la educación boliviana y por ello impulsa una educación intercultural para educandos indígenas y no indígenas sin discriminación (Art. 3). La Educación *es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres* (Art. 1). Que los hispanohablantes también aprendan un idioma indígena (Art. 9). Se cree que sólo la EIB permitirá borrar las diferencias abismales entre la cultura indígena y la cultura mestizo criolla occidental, entre indígenas y no-indígenas.

La ley 1565 asume el carácter pluricultural y multilingüe del país, dispone un currículo abierto, flexible e intercultural de alcance nacional (Art. 8), reconoce dos modalidades de lenguas, monolingüe y bilingüe, en todos los niveles del sistema educativo, busca el mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas junto a la profundización en el castellano (Art. 9), y crea cuatro consejos educativos de pueblos originarios para velar la ejecución de la EIB (Art. 6): *Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que atendiendo al concepto de la transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: Aymara, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico y otros. Participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo.*

El Decreto Supremo N° 23950 reglamenta la organización curricular de la ley 1565. En este reglamento curricular se plasma la EIB. Tanto la interculturalidad como el bilingüismo son recogidos por esta nueva organización curricular. El tronco común del currículo nacional, además de otras características de las nuevas tendencias pedagógicas, asume la perspectiva de la interculturalidad (Art. 9, 13, 68, 80). Igualmente, el currículo nacional es bilingüe para todo el sistema educativo:

El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema. El currículo es bilingüe principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano. La educación bilingüe persigue la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano (Art. 11).

El currículo para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario (Art. 12).

En el Decreto Supremo N° 23950, los objetivos para la educación primaria y secundaria se señalan el fortalecimiento del bilingüismo para los que tienen como lengua materna un idioma originario y el aprendizaje de una lengua originaria para los de lengua materna castellana (Art. 30 y 40). También es bilingüe la educación de adultos y la formación permanente (Art. 68 y 80). El objetivo del bilingüismo es propiciar el encuentro y el diálogo intercultural e interétnico.

En el Decreto Supremo N° 23950, una de las tareas de la Secretaría Nacional de Educación, a través de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos, como parte de las tareas a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, es la formación de maestros de educación intercultural bilingüe y de maestros de idiomas originarios como segunda lengua para apoyar programas de enseñanza de estos idiomas a los educandos de habla castellana (Art. 37). El objetivo es formar un futuro docente que sea un *Comunicador intercultural, sensible a las diferencias culturales y lingüísticas de sus educandos, y capaz de establecer vínculos eficientes y afectivos con sus educandos que les permitan desarrollar confianza y seguridad en sus propios medios de expresión y tener una mejor disposición para aprender* (Art. 89).

La EIB expresada en la ley 1565 y el D.S. N° 23950 se implementó, gracias al impulso del PRE (Proyecto de Reforma educativa) entre 1994-2004, en el campo de la investigación, definición de políticas educativas, de preparación e implementación. En el campo de la investigación se realizaron estudios sobre las necesidades de aprendizajes socioculturales del país, sistematización de las experiencias internacionales sobre la EIB, evaluación de los proyectos del PEIB, CEE, PEIB-MEC/UNICEF, diagnóstico de la formación docente en Bolivia, establecimiento de alfabetos, y estudios sociolingüísticos y socioeducativos en tierras bajas de Bolivia. En las políticas educativas se asumió como tronco común el bilingüismo y la interculturalidad en el currículo nacional, se revalorizó los conocimientos y saberes indígenas, se formó maestros para la EIB, se oficializaron los alfabetos y se incorporó a los indígenas de tierras bajas. En el campo de la preparación se elaboró una propuesta curricular con planes y programas para los tres ciclos de primaria para aplicar la EIB, con apoyo de módulos, guías didácticas y materiales educativos para aplicar, la enseñanza de la lengua materna y del castellano. Se diseñó el currículo base para la formación docente. Se desarrolló el Programa Amazónico de EIB (PAEIB). En la etapa de la implementación se socializó la nueva propuesta curricular, se capacitó a asesores y docentes, se implementó la enseñanza de la lengua originaria y del castellano, se construyeron materiales en lenguas originarias, se formó docentes en EIB en las normales seleccionadas, se capacitó a los docentes en EIB (López, 2005: 217-219).

La EIB durante más de dos décadas ha tenido aciertos y limitaciones. En la primera etapa se desarrolló como proyecto de EIB y en la segunda etapa como una política educativa estatal. Entre los aciertos se pueden mencionar la revalorización de las identidades indígenas y de las lenguas originarias; la reivindicación política e ideológica de los pueblos indígenas, revalorización de la diversidad sociocultural de Bolivia, la reconfiguración del Estado como un Estado pluricultural, plurinacional y multilingüe. Entre las limitaciones se pueden indicar cierto rechazo por los mismos indígenas a la enseñanza en lengua originaria, reducción de la EIB al aspecto lingüístico olvidando lo intercultural, reducción de la EIB al área rural indígena olvidando al área urbana no-indígena. No se ha aplicado la EIB para todo el sistema educativo y para toda la sociedad boliviana. Por lo tanto la sociedad y la educación, en la ciudad de Tarija, no han aplicado la interculturalidad y el bilingüismo de la ley 1565.

6. La educación intercultural e intracultural en el Estado Plurinacional

En este apartado presentamos el análisis desde una perspectiva de la interculturalidad de la Constitución Política del Estado Plurinacional, de la ley educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. La intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo, relacionado con nuestro problema de investigación son centrales en la configuración del sistema educativo plurinacional. Estos documentos legales y pedagógicos en materia educativa aún no han sido implementados en su integralidad, apenas empiezan a aplicarse, por lo tanto no podemos hacer análisis de su aplicabilidad, sino limitarnos a exponer las ideas centrales relacionados con nuestro tema investigación.

6.1 La educación intercultural en la Constitución Política del Estado Plurinacional

En este acápite destacamos el abordaje de la diversidad cultural en la configuración del nuevo Estado boliviano, a través de la plurinacionalidad, lo comunitario y la interculturalidad. De acuerdo a estas características de configuración estatal, la Constitución Política del Estado Plurinacional (CPEP) asume la educación intracultural, intercultural y plurilingüe para todo el sistema educativo. Nuestra investigación sobre el problema de la identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales está en consonancia con la configuración de un Estado intercultural, plurinacional y comunitario.

La actual Constitución Política del Estado Plurinacional, aprobada en enero de 2009 en un referéndum por el pueblo boliviano, sostiene que *Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías* (Art. 1). En este primer artículo destacamos tres características del Estado boliviano, que tienen relación con nuestra investigación: plurinacionalidad, comunitario e interculturalidad. Estos tres conceptos hacen referencia a la inclusión, la participación y diálogo con las culturas indígenas en las estructuras estatales y en la educación. En el capítulo Sexto (Art. 77-97) destinado a la educación, conforme al espíritu del modelo de Estado planteado en esta Constitución, se expresa sobre la educación de la siguiente manera:

I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.

II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (Art. 78).

La Constitución Política del Estado Plurinacional destaca la educación como comunitaria porque busca rescatar la lógica comunitaria de educación de los pueblos indígena originario campesinos; y como descolonizador porque busca eliminar la discriminación y el racismo cultural en el campo educativo y tratar los saberes y conocimientos de las culturas indígenas en asimetría con los conocimientos universales. Igualmente, busca abordar la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo respecto de las culturas indígenas en el campo educativo.

La educación boliviana debe fomentar el diálogo, el entendimiento y el enriquecimiento intercultural (Art. 79, 80) entre las diversas nacionalidades indígenas y la cultura mestizo-criolla occidental. Igualmente la educación debe contribuir al fortalecimiento de las identidades de todas de todas las naciones o pueblos indígena originario campesinos y el correspondiente desarrollo de sus culturas (Art. 80). Las organizaciones indígenas también tendrán participación social en el sistema educativo nacional (Art. 83).

La actual CPEP también se refiere a la formación y capacitación docente como una responsabilidad del Estado, a través de escuelas superiores de formación de maestros. En el artículo 96 se sostiene que *La formación de docentes será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio*. La aplicación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe también requiere la formación de maestros con dichas características para desempeñarse en contextos con diversidad cultural en el ámbito social y educativo.

6.2 La Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez

En este apartado analizamos la ley educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010) desde una perspectiva de la interculturalidad. Los planteamientos centrales de esta ley aparecen como una respuesta a nuestro problema de investigación referido a la relación con la propia identidad cultural y las otras identidades culturales indígenas y regionales en el ámbito social y educativo de la ciudad de Tarija. La ley plantea el abordaje de la intraculturalidad, la interculturalidad y el

plurilingüismo para todo el sistema educativo, haciendo hincapié en la revalorización de los saberes y conocimientos de las culturas “indígena originario campesinas” en diálogo y complementariedad con los conocimientos occidentalizados universales.

La actual Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” es el resultado del Nuevo Proyecto de Ley de Educación “Elizardo Pérez y Avelino Siñani” (2006), trabajado y aprobado en un Congreso de Educación, realizado en la ciudad de Sucre, y que después de cuatro años de socialización y debate social y político, fue aprobada y promulgada en diciembre de 2010. Esta es la nueva ley educativa que regirá los próximos años el sistema educativo del Estado Plurinacional de Bolivia. La interculturalidad, junto con la intraculturalidad y el plurilingüismo, son, entre otros principios, los pilares fundamentales de la educación boliviana (Art. 3).

La educación intercultural aparece como un mandato constitucional y como un derecho de toda persona en los siguientes términos: 1. *Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera [...] intercultural.* 6. *La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo* (Art. 1). La educación intercultural es para todo el sistema educativo plurinacional y para todos los niveles, es decir, para todos los bolivianos y bolivianas en los tres subsistemas con sus respectivos niveles: la Educación Regular, la Educación Alternativa y Especial, y la Educación Superior de Formación Profesional, son de carácter intercultural, intracultural y plurilingüe.

La interculturalidad, la intraculturalidad y el plurilingüismo, aparece como la base, el fin el objetivo de la educación. La intraculturalidad aparece relacionada a la idea de identidad cultural de las personas y al fortalecimiento de los saberes, conocimientos, valores e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas (Art. 3, 4 y 5). En el Artículo 6 de la presente ley aparece la siguiente definición del concepto de intraculturalidad:

La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

En cambio la interculturalidad se refiere más a la promoción de la interrelación, la convivencia, el diálogo, el enriquecimiento, el entendimiento, la valoración y respeto, en igualdad de oportunidades, entre las diversas culturas (Art. 3, 4 y 5). La misma ley ofrece una definición de interculturalidad en el Artículo 6 en los siguientes términos:

Interculturalidad: El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

La diversidad, en todos los aspectos de la realidad boliviana y en especial la diversidad sociocultural y lingüística, es reconocida por la presente ley. La diversidad cultural es una realidad existente en Bolivia y en el Mundo. La diversidad cultural es una riqueza no sólo para Bolivia sino para todo el mundo. El sistema educativo plurinacional deberá responder a la

diversidad de Bolivia. Asimismo la educación deberá coadyuvar en la construcción de la unidad y la integración del Estado Plurinacional sobre la base de la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades (Art. 3, 5, 7, 48, 53, 69).

El plurilingüismo, por un lado, se refiere al reconocimiento, valoración y preservación de la diversidad lingüística del Estado Plurinacional, y por otro lado se refiere al aprendizaje y uso de las lenguas originarias, el castellano, una lengua extranjera y, para los que requieran, el lenguaje de señas. En este sentido, en la ley, en el Artículo 7, se establecen algunos principios de uso de lenguas como instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional:

- 1. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.*
- 2. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda.*
- 3. En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria, se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua.*
- 4. En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas.*
- 5. La enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.*

La intraculturalidad, a nivel de los conocimientos, implica la revalorización, la reconstitución y la legitimación de los saberes, conocimientos, cosmovisiones y valores de los pueblos indígena originario campesinos. En cambio, la interculturalidad, implicará el diálogo entre los saberes, conocimientos y valores de nuestras culturas “indígena originario campesinas” con los conocimientos universales. En los tres subsistemas educativos tendrá que haber una relación dialéctica y complementaria entre la ciencia y tecnología universal, y los conocimientos, cosmovisiones y saberes locales de cada cultura y región de Bolivia (Art. 3, 5, 10, 14, 29, 41, 53, 57). Asimismo el diseño curricular tiene el reto de propiciar la interculturalidad, la intraculturalidad y el plurilingüismo:

La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia (Art. 69).

El currículo base para todo el Estado plurinacional de Bolivia enfatiza la interculturalidad (Art. 5). En cambio, el currículo regionalizado, tomando en cuenta la diversidad cultural, lingüística, educativa y regional, destaca la intraculturalidad. Ambos diseños curriculares, el plurinacional intercultural y el regionalizado intracultural, deben construirse y aplicarse en armonía y complementariedad (Art. 69 y 70).

Las nuevas Escuelas Superiores de Formación de Maestros y la formación docente también se reestructurarán de acuerdo a la educación intracultural, intercultural, plurilingüe (Art. 32) para responder a las bases, fines y objetivos del sistema educativo que asume la diversidad sociocultural y lingüística. El currículo de formación docentes está organizado en base a los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria y productiva (Art. 35).

Los pueblos indígena originario campesinos, organizados en los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), según está ley, tienen una participación activa en las decisiones y desarrollo de la educación, sobretodo en la implementación y

aplicación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Aquellos consejos de carácter nacional, regional y transterritorial, están organizados en cada nación indígena originaria: Aymara, Quechua, Guaraní, Guarayo, Chiquitano, Mojeño, Uru, Amazónico multiétnico, Afroboliviano y otros. La participación de estos consejos en las políticas y gestión educativos es de alcance nacional y en sus propias entidades territoriales autónomas (Art. 92).

6.3 El modelo educativo del sistema educativo plurinacional

En este apartado exponemos las ideas centrales del nuevo modelo educativo del Estado Plurinacional. El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), a través de algunos de sus componentes viene a ser una respuesta a nuestro problema de investigación. En este modelo educativo, relacionado con el problema de la identidad cultural y la relación con otras identidades culturales indígenas y regionales, en el ámbito social y educativo, se plantean la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, la educación descolonizadora y la educación comunitaria como sus pilares centrales. El sistema educativo de los pueblos indígenas, la pedagogía comunitaria, y los saberes y conocimientos de las culturas indígenas son aspectos centrales de este nuevo proyecto de modelo educativo.

El nuevo modelo educativo sociocomunitario productivo se sustenta jurídicamente en la CPEP (2009), el Plan Nacional de Desarrollo y en la Ley 70 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (2010) (ME, 2012: 14). Este modelo promueve una formación integral y holística del y la estudiante, a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir:

La dimensión del ser, desarrolla los principios, valores, sentimientos, aspiraciones, espiritualidad, religiones y cosmovisiones de la vida comunitaria. La dimensión del saber, que desarrolla el conocimiento empírico, los saberes y conocimientos comunitarios, teorías, artes, ciencias y tecnologías. La dimensión del hacer, que desarrolla la práctica manifestada en actividades y procedimientos técnicos tecnológicos destinados a la producción material e intelectual; al fortalecimiento de capacidades y potencialidades para la producción en bien de la comunidad. La dimensión del decidir, que desarrolla el ámbito político de la persona y que posibilita actuar con pensamiento crítico para asumir y definir acciones, identificar y solucionar problemas, así como el asumir desafíos de la vida, en la vida y para la vida (ME, 2012: 15).

Este nuevo modelo educativo se sustenta en las experiencias educativas desarrolladas en las comunidades originarias, donde la formación en los saberes, conocimientos y valores culturales tienen un fuerte componente sociocomunitario; en la experiencia pedagógica de la escuela ayllu de Warisata, que se caracterizó por ser una escuela productiva, comunitaria y nuclearizada; y en las propuestas psicológicas y pedagógicas contemporáneas, como el enfoque histórico-cultural, que concibe el desarrollo personal como una construcción social y cultural, y la pedagogía liberadora, que desarrolla una conciencia crítica y transformadora de su entorno social (MEyC, 2008; ME, 2012: 14).

Las bases de la educación sociocomunitaria y productiva, en lo político e ideológico está cimentada en una ideología y práctica política descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social. En lo económico, en las potencialidades y necesidades productivas locales, regionales y nacionales, y el cuidado y conservación de los recursos en armonía con la vida, la Madre Tierra y el Cosmos. En lo social, en la reafirmación y revalorización de los principios sociocomunitarios. En lo cultural, en la intraculturalidad, plurilingüismo y la interculturalidad a partir de los saberes y conocimientos de las culturas indígena originario campesinas, afrobolivianos y comunidades interculturales. En lo jurídico, en el ejercicio de los derechos y deberes según la CPEP (ME, 2012: 16).

El diseño curricular base de la Educación sociocomunitaria-productiva se sustenta en una educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora; en una educación comunitaria, democrática, participativa y de

consensos; en una educación intracultural, intercultural y plurilingüe; y en una educación productiva territorial, científica, técnica, tecnológica y artística (MEyC, 2007; MEyC, 2008; ME, 2012: 16-17).

El modelo educativo sociocomunitario productivo *revaloriza y reafirma la unidad plurinacional del país, con identidad cultural; así como la descolonización de las prácticas sociales y productivas; los procesos históricos de los pueblos indígenas originarios y sectores urbano populares que conforman el poder social* (MEyC, 2008). Este modelo educativo busca una educación para vivir bien, que implica una convivencia con la comunidad y la naturaleza, que promueva el desarrollo integral en lo racional, afectivo y simbólico-espiritual (MEyC, 2008).

La educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora busca valorizar y legitimar la diversidad de conocimientos, saberes y valores del Estado Plurinacional. Los mismos deben ser incorporados en el Diseño Curricular Nacional con la misma jerarquía de los conocimientos latinoamericanos y mundiales. Cuestiona y rechaza el dominio de la globalización neoliberal capitalista occidental. Al mismo tiempo, la educación descolonizadora tiene el propósito de eliminar todo tipo de discriminación, exclusión y racismo; y garantizar el acceso en igualdad de oportunidades y condiciones en el sistema educativo nacional. Este propósito requiere el conocimiento de la historia de los pueblos, el fortalecimiento de la identidad comunitaria y la superación de estructuras mentales postcoloniales (MEyC, 2007; MEyC, 2008; ME, 2012: 17).

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe busca el potenciamiento de los saberes, conocimientos y lenguas de las diversas naciones indígena originarias, afrobolivianos y comunidades interculturales en interrelación igualitaria. La educación intracultural busca promover el reconocimiento, la revalorización y desarrollo de la propia cultura, a través del estudio y aplicación de los saberes, conocimientos y valores propios. De esta manera contribuyendo a la afirmación y fortalecimiento de la identidad cultural. La educación intercultural busca el diálogo y la complementariedad entre los saberes, conocimientos, valores, ciencia y tecnología de las diversas culturas y pueblos bolivianos con los conocimientos y saberes de la cultura universal. La educación plurilingüe, en el desarrollo curricular desde el nivel inicial hasta el superior, busca el conocimiento y manejo de los idiomas originarios, del castellano y un idioma extranjero, como un medio para la intraculturalidad y el diálogo intercultural, respecto a los conocimientos y saberes (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20).

La educación comunitaria, participativa, democrática y de consensos asume la educación como proceso social entre educandos, educadores, familia y comunidad para formar una conciencia comunitaria, frente a la conciencia de la modernidad individualista y competitiva. La educación comunitaria, es obligación y responsabilidad de todos, que permite tomar decisiones en forma colectiva. Este tipo de educación busca la formación del educando en los principios de solidaridad, reciprocidad y complementariedad para “vivir bien” (MEyC, 2007; ME, 2012: 17-18). La educación comunitaria permite a los estudiantes aprender todas las prácticas sociocomunitarias de convivencia. El saber y el aprender tienen una esencia comunitaria, y esto tiene consecuencias en la vida humana y la cohesión social; porque no se nace comunitario, se hace comunitario en la convivencia con la comunidad y la naturaleza (MEyC, 2008; ME, 2012: 17-18).

La educación productiva territorial busca relacionar la práctica y teoría, es decir que los conocimientos teóricos estén orientados a la producción no sólo de nuevos conocimientos, sino también de realidades materiales o la transformación de la realidad inmediata (MEyC, 2007). La educación productiva busca el trabajo creador y el desarrollo sostenible que garantice procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales. En la educación productiva los saberes y conocimientos teórico-práctico-productivos deben estar orientados a la producción de la vida material, afectiva y

espiritual de la comunidad y la sociedad. Para tal efecto el nuevo currículo tiene que articular entre las vocaciones personales y las capacidades de producción del entorno sociocomunitario local, regional y departamental (MEyC, 2008; ME, 2012: 20).

La educación científica, técnica tecnológica desarrolla ciencia y tecnología a partir de la investigación, desde la valoración de los saberes y conocimientos indígenas, en todos los campos y áreas curriculares, y responde a los problemas locales socioculturales, económicos y tecnológicos. La educación artística desarrolla capacidades y habilidades de expresión, creatividad y sensibilidad personal y social (ME, 2012: 21).

La diversidad cultural del país es una realidad ineludible que debe ser asumida en el nuevo diseño curricular. Es fundamental desarrollar la cultura de pertenencia del educando, ya que contribuye significativamente a la formación de su identidad, autoestima y sentimientos más profundos. El respeto y revalorización de la diversidad étnica, lingüística y cultural de las diversas comunidades del país hace necesario su reconocimiento e incorporación en la formación de adolescentes (MEyC, 2008).

La educación sociocomunitaria productiva se sustenta en los siguientes fundamentos teóricos. Los fundamentos políticos son la desestructuración del colonialismo y la colonialidad, es decir la descolonización. El fundamento filosófico gira en torno al paradigma del Vivir Bien. El fundamento sociológico es lo sociocomunitario. El fundamento epistemológico es la concepción de conocimiento de las culturas indígenas en relación con otras concepciones científicas. Los fundamentos psicopedagógicos se sustentan en la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata, la pedagogía liberadora de Paulo Freire y el enfoque histórico-cultural de Vigotsky (ME, 2012: 22-29).

Por tanto, el nuevo paradigma educativo del vivir bien, tiene un enfoque pedagógico descolonizador, comunitario, productivo y liberador, donde los procesos educativos son de carácter práctico-teórico-valorativo-productivo, orientados a la formación integral y holística del ser humano en complementariedad con el entorno, preparados para desarrollarse en todas sus potencialidades y capacidades para vivir bien (ME, 2012: 28).

Los objetivos generales de la Educación Sociocomunitaria Productiva, que sustentan el Currículo Base Plurinacional, el Currículo del Subsistema Regular y los Planes y Programas de la Educación Secundaria Comunitaria Productiva, son los siguientes que transcribimos de forma textual. Los objetivos transcritos están relacionados con nuestro tema de investigación, referidos a la intraculturalidad, interculturalidad, plurilingüismo, y a los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas en diversas temáticas (ME, 2012: 30-31):

- *Contribuir a la afirmación, fortalecimiento y universalización de los conocimientos y saberes de las culturas indígenas originarias campesinas y afrobolivianas, promoviendo el reconocimiento, la valoración y desarrollo de la cultura propia en diálogo con otras culturas, para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales, en respeto a las diversidades sociales e individuales.*
- *Desarrollar capacidades y habilidades comunicativas en la diversidad, a partir de una apropiación crítica y creativa de una lengua originaria, castellana y extranjera, desde una visión intracultural, intercultural y plurilingüe para fortalecer las identidades y aproximarse a la comprensión de otras lógicas de pensamiento.*
- *Fortalecer los valores éticos, morales y comunitarios de reciprocidad, redistribución, contribución, solidaridad y complementariedad, generando espacios para una adecuada convivencia intercultural en la diversidad.*

Este modelo educativo, entre sus objetivos, se plantea el fortalecimiento de los saberes y conocimientos de las culturas indígenas y el diálogo con otros conocimientos de otras culturas del mundo. Igualmente proyecta el desarrollo de capacidades

y habilidades interculturales y el manejo de una lengua originaria, el castellano y una lengua extranjera. Finalmente, plantea el fortalecimiento de los valores sociocomunitarios para crear espacios de convivencia intercultural en la diversidad. Estos establece están en consonancia con nuestro problema de investigación.

7. La interculturalidad en el diseño curricular de la Educación Secundaria

En este apartado hacemos un análisis, desde una perspectiva intercultural, de la organización y el diseño curricular para el nivel secundario según la ley educativa 1565 (1994) y la ley educativa 070 (2010). Ambos documentos abordan la diversidad sociocultural, lingüística y regional y el tema de la interculturalidad con enfoques diferentes. En el reglamento de Organización Curricular (1995) se aborda la diversidad cultural y lingüística desde el multiculturalismo y el bilingüismo. En cambio el Currículo Base, según la ley educativa 070, plantea la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo desde un enfoque descolonizador. Sin embargo, ninguno de los documentos, relacionados con la educación intercultural, ha sido implementado en el nivel secundario. El último diseño curricular a apenas empieza a aplicarse, por eso la importancia de nuestra investigación de comprender las percepciones, valoraciones, creencias y actitudes sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales.

7.1 La organización curricular de la Educación Secundaria según la ley 1565

En este acápite hacemos un análisis desde una perspectiva intercultural del Decreto Supremo 23950 sobre el Reglamento de Organización Curricular (1995). En este documento legal se toma en cuenta la diversidad sociocultural, sociolingüística y regional de Bolivia, y como respuesta a esta realidad se plantea la interculturalidad y el bilingüismo. Igualmente se toma en cuenta a los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios y sus culturas en la construcción de las propuestas curriculares departamentales. Algunas ideas centrales de este documento, aunque no llegaron a implementarse en la realidad educativa, sólo algunos ensayos piloto en la educación primaria, están relacionadas con nuestro problema de investigación.

Los contenidos de los programas de estudio²⁷ se deberían organizar en áreas curriculares integrando y relacionando contenidos de diversas materias, antes aisladas. Los contenidos de los programas de estudio se deberían expresar en términos de competencias cognitivo-procesuales, y transversales orientadas al desarrollo humano y el desarrollo sostenible. En las competencias para el desarrollo humano se hace referencia a la equidad étnica, cultural y lingüística (Art. 20). El currículo de la educación secundaria comprende las siguientes áreas²⁸ (Art. 43):

1. Comunicación y Lenguaje
2. Matemática
3. Expresión y Creatividad
4. Ciencias Naturales y Ecología
5. Ciencias Sociales
6. Psicología, Filosofía, Lógica y Ética
7. Tecnología y Computación
8. Especialización Ocupacional

²⁷ La organización curricular de la ley 1565 no llegó a aplicarse en el nivel educativo secundario, por lo tanto se siguió manteniendo las materias o asignaturas aisladas. No se aplicó en el desarrollo curricular las competencias cognitivo procesuales ni las transversales.

²⁸ La gestión 2012, año en el que se realizó la investigación de campo, se seguían manteniendo las siguientes asignaturas, con su respectiva denominación: Literatura, Filosofía, Psicología, Inglés, Historia, Geografía, Cívica, Biología, Física, Química, Matemáticas, Religión, Ética y Moral, Música, Artes Plásticas y Educación Física.

La organización curricular reconoce la diversidad sociolingüística, sociocultural y regional. La interculturalidad es vista como un recurso y una ventaja para promover el desarrollo personal y social de los educandos; y para asegurar la unidad y el respeto, reconocimiento y valoración de la diversidad. El tronco común curricular nacional asume la perspectiva intercultural (Art. 9). Las ramas complementarias del currículo son de carácter diversificado de acuerdo a la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio (Art. 10, 113). En la elaboración de propuestas curriculares a nivel departamental se toma en cuenta la opinión de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios del departamento (Art. 14).

Entre los objetivos de la educación secundaria, en relación a la interculturalidad y el bilingüismo, se propicia el conocimiento y comprensión de la realidad multiétnica, pluricultural y multilingüe del país para construir la unidad en la diversidad; y la valoración crítica de los conocimientos, saberes y valores de las culturas nacionales para contribuir a un desarrollo humano y económico equitativo y sostenible. Se fomenta el bilingüismo; el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma y el castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico. También se incentiva el aprendizaje de un idioma extranjero (Art. 40):

5. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional así como de la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país, con vistas a tomar conciencia de la necesidad de construir unidad en la diversidad, valorar críticamente nuestra riqueza cultural y aprovechar conscientemente los recursos, conocimientos, saberes y valores de nuestras culturas nacionales de forma que contribuyan a un desarrollo humano y económico que sea a la vez equitativo y sostenible.

6. Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos, cuya lengua materna sea el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma, y asegurando a todos los educandos del país el manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico, poniendo énfasis en la lectura comprensiva y crítica, la escritura creativa y personal y la comprensión del funcionamiento de este idioma.

El currículo nacional asume la educación bilingüe desde la educación primaria y de forma gradual y progresiva para todo el sistema educativo. El currículo es bilingüe principalmente para los educandos que hablan un idioma originario (Art. 11). En cambio para los educandos monolingües de habla castellana debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario (Art. 12).

La organización curricular, que asume la educación intercultural y bilingüe, concibe al maestro como comunicador intercultural, que tome en cuenta las diferencias culturales y lingüísticas de sus educandos (Art. 89). En este sentido, debería diversificar y contextualizar los espacios de aprendizaje, considerando la cultura local, recurriendo a la lengua local originaria y organizando una biblioteca de aula con literatura en lengua castellana y en lenguas originarias (Art. 89, 90, 92). Los Proyectos Educativos de Unidad y Proyectos Educativos de Núcleo debe tener en cuenta el contexto étnico sociocultural y sociolingüístico de los educandos y de la Unidad Educativa, y los acuerdos de los Consejos de Pueblos Originarios (Art. 103, 105, 108, 115).

7.2 Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional

En este apartado presentamos las características y los elementos centrales del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, según la ley educativa 070 (2010), acentuando aquellos elementos relacionados con la intraculturalidad e interculturalidad. El currículo nacional promueve el diálogo interculturalidad entre los saberes y conocimientos de las culturas

indígenas y de la cultura universal; en cambio, el currículo regionalizado y el diversificado promueven la intraculturalidad de cada contexto sociocultural local y regional. Varios elementos de este Nuevo Currículo están estructurados según las experiencias educativas y la cosmovisión de las culturas indígenas.

El currículo del Sistema Educativo Plurinacional se caracteriza por ser único, diverso, flexible, inclusivo, científico, técnico, tecnológico, productiva, sociocomunitaria y por objetivos holísticos, porque desarrolla las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir del ser humano, en interrelación armónica con la Madre Tierra y el Cosmos en el contexto político, social, económico e histórico (ME, 2011: 5). El currículo del Sistema Educativo Plurinacional y del Subsistema de Educación Regular, por ende del Diseño Curricular de Educación Secundaria, se sustentan en las mismas experiencias educativas, finalidades, bases, fundamentos, principios del actual MESCP, desarrollados en otro apartado (ME, 2012, ME, 2011).

El currículo del Sistema Educativo Plurinacional tiene tres niveles de concreción. El currículo base, que es de carácter intercultural, contempla conocimientos y saberes nacionales y universales, y es obligatorio para todas y todos los estudiantes del Estado Plurinacional. El currículo regionalizado, que es carácter intracultural, considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo de cada región. El currículo diversificado, también intracultural, es el nivel de concreción local (ME, 2011: 11-12).

La estructura del currículo se organiza a partir de las siguientes categorías: Campos de saberes y conocimientos, Áreas de saberes y conocimientos, Disciplinas curriculares, Proyectos Socio Productivos, Objetivos holísticos, el Sistema de evaluación y los Ejes articuladores.

La organización curricular en Campos, Áreas y Disciplinas de Saberes y Conocimientos, a diferencia de la organización tradicional occidental disciplinar, se estructuran de manera interrelacionada y complementaria en función a su uso y utilidad sociocomunitarios. Este tipo de organización tiene un carácter político porque se opone al uso positivista de las ciencias modernas occidentales, y porque reconfigura las relaciones de poder para transformar las relaciones de dominación y subordinación. Los campos de saberes y conocimientos son los siguientes: Cosmos y Pensamiento; Vida, Tierra Territorio; Comunidad y Sociedad; y Ciencia, Tecnología y Producción. A su vez los campos están integrados por áreas y disciplinas, que los nombraremos en los planes y programas de Educación Secundaria (ME, 2012: 31-32).

Los proyectos socio productivos, como estrategias metodológicas, buscan la integración y la articulación de campos, áreas y disciplinas de los saberes y conocimientos con la realidad de la comunidad en los procesos educativos. Los proyectos comprenden objetivos, acciones, tiempos, costos, recursos y criterios de seguimiento y evaluación, orientados a crear capacidades y productos tangibles e intangibles (ME, 2012: 36).

Los objetivos holísticos buscan la formación integral y holística del ser humano, a través del desarrollo de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir (ME, 2012: 37). En el ser se desarrollan principios, valores, identidad, sentimientos, aspiraciones, deseos, espiritualidades, religiones y cosmovisiones. En el saber se desarrollan los conocimientos, los saberes y artes. En el hacer se desarrolla capacidades, potencialidades, habilidades, destrezas y producción material e intelectual. En el decidir se desarrollan las capacidades políticas y organizativas para actuar con pensamiento crítico y transformar la realidad (ME, 2011: 3-5).

El sistema de evaluación es un proceso integral, holístico, permanente, sistemático, comunitario, dialógico, orientador y promocional. Es una actividad planificada que permite recoger información y datos para analizar, valorar y tomar decisiones.

La evaluación cuantitativa y cualitativa están orientadas a desarrollar procesos de autoevaluación y evaluación comunitaria para la toma de decisiones en consenso sobre las dificultades y logros de los procesos educativos. Los momentos de la evaluación son: de inicio, de proceso, y de productos y resultados. La evaluación abarca la gestión curricular e institucional, y el desarrollo curricular (ME, 2012: 40-42).

Los ejes articuladores son saberes, conocimientos, actitudes y prácticas que articulan los contenidos saberes y conocimientos de los campos y áreas con la realidad diversa social, cultural, económica y política, en los procesos educativos. Los ejes articuladores permiten la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad a nivel vertical, de forma secuencial, entre los subsistemas, niveles y etapas de formación; y a nivel horizontal entre los campos de conocimiento, áreas, y disciplinas de saberes y conocimientos (ME, 2012: 37). Los ejes articuladores son los siguientes:

- Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Educación en valores sociocomunitarios.
- Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.
- Educación para la producción.

La **Educción intracultural, intercultural y plurilingüe** busca el fortalecimiento de las identidades culturales a través de la transmisión de saberes, conocimientos, valores, tecnologías y ciencias propias en el marco del pluralismo de los saberes y conocimientos. Asimismo, desde las relaciones dialógicas y la complementariedad, contribuye a la unidad del Estado Plurinacional en su pluriculturalidad. A través del plurilingüismo promueve el aprendizaje y manejo de una lengua originaria, el castellano y una lengua extranjera (ME, 2012: 38).

La **Educación en valores sociocomunitarios**, que acentúa más en aquellos valores de carácter social y los practicados por la comunidades indígenas, promueve la convivencia armónica entre los seres humanos, la Madre Tierra y el Cosmos (ME, 2012: 39).

La **Educación para la producción** busca desarrollar capacidades, habilidades y destrezas humanas para producción tangible e intangible de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de cada territorio; valorando los saberes, conocimientos y prácticas productivas ancestrales propias de otros ámbitos del mundo; y bajo el principio de generar equilibrio entre la comunidad, la Madre Tierra y el Cosmos (ME, 2012: 39).

La **Educación en convivencia con la naturaleza y la salud comunitaria** promueve la apropiación de conocimientos y saberes apropiados para la salud de la comunidad, la Madre Tierra y el Cosmos. Los estilos de vida saludables y la sexualidad sana garantizan la salud física, mental y emocional para el disfrute de la vida en relación con el entorno. En este sentido se busca la práctica complementaria entre la medicina natural de los pueblos indígena originarios con otras medicinas occidentales y no occidentales (ME, 2012: 40).

7.3 Currículo del Subsistema de Educación Regular

La estructura del subsistema de Educación Regular están organizado en niveles de formación: El nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria, que comprende la Educación inicial en familia (no escolarizada) y la Educación inicial en familia comunitaria (Escolarizada); la Educación Primaria Comunitaria Vocacional; y la Educación secundaria comunitaria productiva (ME, 2011: 12-13).

Planes y programas de estudios del Subsistema de Educación Regular

		Niveles	Inicial		Primaria	Secundaria		
		Etapas	No escolarizada	Escolarizada				
Campos	Cosmos y pensamiento	Áreas de conocimientos y saberes (curriculares)	Identidad cultural de la familia.	Desarrollo socio cultural, afectivo y espiritual	Valores, espiritualidad y religiones	Cosmovisiones, Filosofía y psicología		
						Espiritualidad y religiones		
	Comunidad y sociedad		Desarrollo integral de la niña y niño en la familia.	Desarrollo de la comunicación, lenguajes y artes			Comunicación y lenguajes, computación	Comunicación y lenguajes
							Lengua originaria	Lengua originaria
							Lengua extranjera	Lengua extranjera
							Artes plásticas y visuales	Artes plásticas y visuales
							Educación física y deportiva	Educación física y deportiva
							Educación musical	Educación musical
	Vida, tierra y territorio		Nutrición y salud	Desarrollo bio-sicomotriz			Ciencias sociales	Ciencias sociales
							Ciencias Naturales	Biología geografía Física química
Ciencia, tecnología y producción	Actividades lúdicas y productivas de la familia.	Desarrollo del conocimiento y de la producción			Matemática	Matemática		
					Formación Técnica Tecnológica y Productiva	Formación técnica general		
						Formación técnica especializada		

Fuente: (ME, 2011: 17)

Los objetivos del Subsistema de Educación Regular, relacionados con la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo, son (ME, 2011: 12-13):

- *Consolidar la identidad cultural* de los estudiantes mediante el desarrollo de capacidades de análisis y reflexión histórico culturales y prácticas descolonizadoras que fortalezcan actitudes y acciones de relación intercultural.
- *Garantizar la formación con pertenencia y pertinencia cultural, a través de la reconstitución y legitimación de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas originarios campesinos en complementariedad con los conocimientos de las otras culturas.*
- *Desarrollar habilidades y aptitudes comunicativas y producción de conocimientos en los idiomas indígena originarios, castellano y aprendizaje de un idioma extranjero.*

En los objetivos del subsistema de educación regular, relacionados con nuestro problema de investigación, se destacan la consolidación de la identidad cultural y el fortalecimiento de las actitudes y acciones interculturales. Igualmente son importantes los idiomas, saberes y conocimientos de los pueblos indígenas de Bolivia, pero en diálogo y complementariedad con otros idiomas y conocimientos de otras culturas del mundo.

7.4 Currículo de la educación secundaria comunitaria productiva

El diseño curricular de la Educación Secundaria es una concreción del actual Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), que se sustenta en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009), en la Ley de

Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (2010), en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional (2012) y el Currículo del Subsistema de Educación Regular (2011).

La Educación Secundaria Comunitaria Productiva es integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva. Valora y desarrolla los conocimientos y saberes de las culturas originarias en diálogo con el conocimiento universal. Por eso tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción. Está orientada a la obtención del Diploma de Bachiller Técnico Humanístico y de manera progresiva del grado de Técnico Medio, de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y del Estado Plurinacional (ME, 2011: 13).

Los objetivos de la Educación Secundaria Comunitaria Productiva, relacionados con la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo, son (ME, 2011: 14-16):

- *Contribuir a la afirmación y fortalecimiento de los conocimientos y saberes de las culturas indígenas originarias (intraculturalidad), promoviendo el reconocimiento, la valoración y desarrollo de la cultura propia en diálogo con otras culturas (interculturalidad).*
- *Promover y desarrollar el manejo oral y escrito de una lengua originaria, el castellano y una lengua extranjera desde una visión intracultural e intercultural.*
- *Asumir prácticas descolonizadoras que rompan esquemas mentales individualistas, racistas y discriminadores, propias de las estructuras de alienación cultural, económica, social y política del país.*

El diseño curricular de la Educación Secundaria respecto a nuestro problema de investigación resalta la afirmación de los saberes y conocimientos de las culturas indígenas bolivianas y el diálogo intercultural con los conocimientos y saberes de otras culturas del mundo. Asimismo se plantea el plurilingüismo, para promover las lenguas indígenas junto a la lengua castellana y otras lenguas extranjeras. La intraculturalidad y la interculturalidad sólo será posible en un proceso de descolonización que tome en cuenta el pluralismo epistemológico.

7.5 Planes y programas de estudios de la educación secundaria comunitaria productiva

Los programas de estudio son instrumentos técnico pedagógicos que orientan a las y los maestros a desarrollar los procesos educativos y organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje por campos y áreas de saberes y conocimientos. Estos documentos curriculares tienen el siguiente esquema (ME, 2011:18-19):

- a. Caracterización
- b. Fundamentación
- c. Objetivo
- d. Elementos del currículo:
 - Proyectos socioproductivos
 - Objetivos holísticos
 - Contenidos y ejes articuladores
 - Orientaciones metodológicas
 - Valoración de logros (Evaluación)
 - Resultado o producto
- e. Estrategias metodológicas

La comprensión conceptual de cada uno de los elementos expresados en los programas de estudio, están explicitados en los documentos curriculares de los planes y programas de las campos y áreas de saberes y conocimientos. En esta

oportunidad nos limitamos a nombrar las características principales de cada campo y área de saberes y conocimientos de la educación secundaria comunitaria productiva, destacando que cada uno de ellos están diseñados en perspectiva intracultural e intercultural. Se hace hincapié en los saberes y conocimientos, las lógicas y las cosmovisiones de las culturas indígenas.

El Campo Cosmos y Pensamiento está conformado por dos áreas: Cosmovisiones, Filosofía y Psicología, y Valores, Espiritualidad y Religiones. Este campo busca fortalecer la espiritualidad, los valores, las identidades culturales y la conciencia de la plurinacionalidad. El área de Valores, Espiritualidad y Religiones toma en cuenta las espiritualidades de las culturas indígenas de Bolivia y todas las religiones del mundo (ME, 2013a: 4-5). El Área de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología integra la filosofía occidental, el pensamiento filosófico y cosmovisivo de los pueblos indígenas y las filosofías milenarias de otros continentes (ME, 2013a: 38-39).

El Campo de Vida Tierra y Territorio, se organiza en el Área Ciencias Naturales, integrando Biología, Geografía, Física y Química. Este campo busca, desde una concepción biocéntrica, propia de las culturas indígenas, revalorizar, proteger y cuidar todas las formas de vida, incluida del ser humano, en estrecha relación armónica y complementaria con la Madre Tierra y el Cosmos (ME, 2013b: 3-4). La Geografía, desde una visión biocéntrica y cosmocéntrica, se dedica al estudio de los aspectos físicoquímicos, biológicos y socioeconómicos de la producción en la Madre Tierra (ME, 2013b: 19). A través del estudio de estos aspectos, la Biología busca ampliar el conocimiento sobre los Recursos Naturales, la salud comunitaria, alimentación y nutrición para un aprovechamiento sostenible y planificado de la ocupación del espacio (ME, 2013b: 19).

La Física estudia los fenómenos físicos a nivel de macrocosmos, mesocosmos y el microcosmos. Se busca aplicar la Física en los procesos productivos de la comunidad y la región, revalorizando los saberes y conocimientos propios y de la diversidad (ME, 2013b: 38). La Química, como ciencia experimental, aporta con sus conocimientos a la comprensión de la transformación de la materia y energía, y conservación y preservación de la naturaleza (ME, 2013b: 39).

El Campo de Comunidad y Sociedad está conformado por las Áreas de: Comunicación y Lenguajes, Ciencias Sociales, Artes Plásticas y Visuales, Educación Musical, Educación Física y Deportes. Este campo organiza e integra saberes y conocimientos de las comunidades, las colectividades, los valores sociocomunitarios, la historia, la organización socioeconómica, la política, el ejercicio y exigibilidad de derechos, los lenguajes y las expresiones creativas (ME, 2013c: 2). El área de Comunicación y Lenguajes, a través de la apropiación y desarrollo de una lengua originaria, el castellano y un idioma extranjero; busca la producción literaria que expresen ideas, vivencias, conocimientos y sentimientos propios y de la diversidad, para recuperar y fortalecer la riqueza cultural, lingüística, comunicativa y productiva de los pueblos (ME, 2013c: 5, 38-39).

El área de Ciencias Sociales busca promover la construcción de una sociedad inclusiva, democrática, descolonizada, intracultural, intercultural y plurilingüe (ME, 2013c: 59). Las Artes Plásticas y Visuales, desde un enfoque vivencial, expresivo y creativo, y la revalorización de los saberes y conocimientos de nuestras culturas y de la diversidad busca el desarrollo de la formación integral y holística (ME, 2013c: 98). La Educación Musical contribuye al desarrollo integral del ser humano a partir del rescate y fortalecimiento de los valores y el arte musical de nuestras culturas originarias y la diversidad cultural universal (ME, 2013c: 119-120). El Área de Educación, Deportes y Recreación, a través del movimiento humano, que involucra la dimensión motora, cognitiva y socioafectiva, contribuye a la salud comunitaria y al desarrollo social (ME, 2013c: 149).

El Campo de Ciencia, Tecnología y Producción, conformado por las Áreas de Matemática y Técnica Tecnológica (ME, 2013d: 2) busca desarrollar las vocaciones y potencialidades productivas de las diversas regiones del Estado Plurinacional (ME, 2013d: 3). La matemática, a través de los saberes y conocimientos matemáticos de nuestros pueblos y de la diversidad

cultural, busca coadyuvar al desarrollo tecnológico y productivo de la comunidad en relación armónica con la Madre Tierra y el Cosmos (ME, 2013d: 4). El Área Técnica Tecnológica busca desarrollar capacidades y cualidades para crear, innovar y producir nuevas técnicas y tecnologías de la cultura universal y de las culturas indígenas en relación a la matriz productiva y las problemáticas de las comunidades y regiones (ME, 2013d: 24-27).

Planes y programas de estudios de la educación secundaria comunitaria productiva

Campos de Conocimientos y Saberes	Áreas de Conocimientos y Saberes
Cosmos y Pensamiento	Cosmovisiones, Filosofía y Psicología
	Espiritualidad y Religiones
Comunidad y Sociedad	Comunicación y Lenguajes
	Lengua Originaria
	Lengua Extranjera
	Artes Plásticas y Visuales
	Educación Física y Deportiva
	Educación Musical
	Ciencias Sociales
Vida, Tierra y Territorio	Biología Geografía
	Física Química
Ciencia, Tecnología y Producción	Matemática
	Formación Técnica General
	Formación Técnica Especializada

Fuente: (ME, 2011: 17)

8. Conclusiones

En el segundo capítulo presentamos un retrato de la realidad indígena de Bolivia y una descripción de las culturas indígenas y la cultura regional local que cohabitan en la ciudad de Tarija. Igualmente expusimos un análisis desde la perspectiva de la intercultural de la inmigración en la ciudad de Tarija, la historia de la educación boliviana, los Programas de Educación Intercultural Bilingüe, la ley de Reforma Educativa 1565 (1994), la actual Constitución Política del Estado Plurinacional (CPEP) (2009), la ley educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010) y el Nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, expresado en el Diseño Curricular Plurinacional y los Planes y Programas de los Campos y Áreas de los saberes y conocimientos de la Educación Secundaria.

Las culturas indígenas, a pesar de la invasión colonial europea y el colonialismo interno de la república, han sobrevivido a los intentos de extinción o asimilación por parte de la cultura hegemónica del momento. Alrededor del 50% de bolivianos se identifica con alguna cultura indígena. Sobre el número de etnias en Bolivia se manejan aproximadamente la misma cantidad de idiomas originarios reconocidas en la actual Constitución Política del Estado Plurinacional (2009), 36 idiomas indígenas en todo el territorio boliviano: aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyaikallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco (CPEP, 2009: Art. 5).

Los Urus, los Aymaras y Quechuas, tradicionalmente, se ubican en el altiplano y los valles de Bolivia. Actualmente, gracias a las migraciones, se encuentran en todo el territorio boliviano. Los aymaras y quechuas son los grupos étnicos con mayor población. El resto de las nacionalidades se encuentran dispersas a lo largo de las llanuras, la amazonía y el chaco

bolivianos. Los grupos mayoritarios en el oriente y chaco bolivianos son los guaraníes-chiriguano, chiquitano y moxo. Existen muchos grupos minúsculos y otros en proceso de extinción.

En la ciudad de Tarija conviven elementos culturales y personas procedentes de cinco naciones indígenas. Los guaraní, weenhayeks y tapietes están ubicados en la región del Chaco del departamento de Tarija. Los aymaras y quechuas son migrantes de la región altiplánica andina de Bolivia. De cada una de estas culturas indígenas describimos algunos datos referidos a su ubicación geográfica, historia, idioma, organización política, actividad económica, organización familiar, vivienda, artesanías, vestimenta, justicia comunitaria, folklore: música, danzas y fiestas, comidas, educación, creencias y prácticas religiosas, medicina tradicional, valores y cosmovisiones. Estos mismos aspectos utilizamos para describir los elementos de la cultura chapaca. La cultura moderna mestiza llamada chapaca de la región de los valles centrales y la zona alta de Tarija es la combinación de elementos culturales indígenas prehispánicos y elementos de la cultura ibero-católica.

La mayoría de los inmigrantes en la ciudad de Tarija proceden de los departamentos de la región altiplánica y valluna, y de la región chaqueña y del área rural de Tarija. En las distintas épocas migratorias y entre los distintos grupos migratorios, los grupos étnicos que llegan a la ciudad son los quechuas, aymaras y chapacos del área rural. Así, la ciudad de Tarija se constituye en un espacio de interculturalidad positiva y negativa. La migración de todos los grupos humanos, indígenas y no indígenas, es motivada por las dificultades socioeconómicas en los lugares de origen y la esperanza de mejores condiciones de vida. En el nuevo contexto de inmigración, algunos inmigrantes tienen dificultades de acceso a fuentes laborales formales, a la salud, la vivienda y a los servicios básicos, como agua, electricidad, servicios sanitarios y transporte.

La educación no tomó en cuenta la diversidad cultural durante la época colonial ni durante la era republicana de Bolivia. La educación no incluía a los indígenas, menos la variedad de sus elementos culturales, ni sus sistemas educativos. Durante muchos años los indígenas no tenían acceso a la educación en igualdad de condiciones y oportunidades que los mestizo-criollos. Luego, la universalización de la educación buscó la mestización y castellanización de las culturas indígenas según los cánones de la cultura mestizo-criolla occidentalizada. Recién en las últimas décadas se pretendió abordar la diversidad cultural desde la multiculturalidad. Actualmente, se proyecta abordar la educación desde una perspectiva intercultural y descolonizadora.

En el siglo XX se dieron tres reformas que influyeron estructuralmente en el sistema educativo y tuvieron un propósito respecto de las culturas indígenas. La primera de corte liberal a inicios del siglo, tenía el propósito de importar el sistema educativo europeo con la idea de civilizar y asimilar a los indígenas a la cultura dominante del país. La segunda de corte nacionalista en la década de los 50 impulsó la educación del indio como una forma de alfabetizar, castellanizar e incorporarlo a la sociedad. La tercera de carácter neoliberal en la década de los 90 introdujo la interculturalidad y el bilingüismo en la educación.

A partir de la década de los 80 se destaca el carácter pluriétnico, multilingüe y pluricultural de Bolivia. Los movimientos sociales indígenas, campesinos y obreros empezaron a incorporar en su discurso político e ideológico el tema indígena y campesino. La Iglesia Católica y los Organismos Internacionales, posiblemente influidos por las teorías de la multiculturalidad, y la condición socioeconómica y cultural subalterna de los indígenas, impulsaron programas de atención a la diversidad cultural de Bolivia. Así surgió el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Este Proyecto, que se aplicó en algunas instituciones educativas como ensayo piloto, se redujo más al ámbito lingüístico y al área rural indígena y campesina.

La educación intercultural bilingüe, ya desarrollada por el PEIB, reconociendo algunas limitaciones durante el proceso de su implementación, fue asumida por la ley 1565 de Reforma Educativa como respuesta a la diversidad sociocultural y lingüística de Bolivia. La interculturalidad y la participación social son los dos ejes vertebradores del nuevo sistema educativo. La interculturalidad asume la diversidad sociocultural, y la participación social es una respuesta a una mayor democratización de la gestión educativa. Tanto la interculturalidad como el bilingüismo son recogidos por la nueva organización curricular nacional.

Según la actual Constitución Política del Estado Plurinacional (2009) Bolivia se constituye en un Estado intercultural y asume la educación intracultural, intercultural y plurilingüe para todo el sistema educativo. En este sentido, la ley educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010) plantea que la educación boliviana debe fomentar el diálogo, el entendimiento y el enriquecimiento intercultural entre las diversas nacionalidades indígenas y la cultura mestizo-criolla occidental. Igualmente la educación debe contribuir al fortalecimiento de las identidades de todas de todas las naciones o pueblos indígena originario campesinos y el correspondiente desarrollo de sus culturas. El plurilingüismo, impulsa el aprendizaje y uso de las lenguas originarias, el castellano, una lengua extranjera. El currículo base nacional debería enfatizar la interculturalidad. En cambio, el currículo regionalizado debería fortalecer la intraculturalidad.

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) plantea una educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, transformadora, comunitaria, democrática, participativa, de consensos, intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva, territorial, científica, técnica, tecnológica y artística. La educación intracultural, intercultural y plurilingüe busca el potenciamiento de los saberes, conocimientos y lenguas de las diversas naciones indígena originarias, afrobolivianos y comunidades interculturales en interrelación igualitaria.

El Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, según la ley educativa 070, plantea la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo desde un enfoque descolonizador. El currículo nacional promueve el diálogo interculturalidad entre los saberes y conocimientos de las culturas indígenas y de la cultura universal; en cambio, el currículo regionalizado y el diversificado promueven la intraculturalidad de cada contexto sociocultural local y regional. Varios elementos de este Nuevo Currículo están estructurados según las experiencias educativas y la cosmovisión de las culturas indígenas. Los ejes articuladores, uno de los elementos curriculares, son saberes, conocimientos, actitudes y prácticas que articulan los contenidos saberes y conocimientos de los campos y áreas con la diversidad social, cultural, económica y política, en los procesos educativos. Uno de los ejes articuladores es la Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

El Currículo del Subsistema de Educación Regular y el Currículo de la educación secundaria comunitaria productiva tienen carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Resaltan la afirmación de los saberes y conocimientos de las culturas indígenas bolivianas y el diálogo intercultural con los conocimientos y saberes de otras culturas del mundo. Asimismo se plantean el plurilingüismo, para promover las lenguas indígenas junto a la lengua castellana y otras lenguas extranjeras. La intraculturalidad y la interculturalidad sólo será posible en un proceso de descolonización que tome en cuenta el pluralismo epistemológico.

Los planes y programas de estudios de la educación secundaria comunitaria productiva, de cada campo y área de saberes y conocimientos están diseñados en perspectiva intracultural e intercultural. Se hace hincapié en los saberes, conocimientos, tecnologías, técnicas, costumbres, educación, artes, música, folklore, organizaciones sociales y políticas, historia, justicia, lenguas, producciones, actividades recreativas, prácticas, valores, espiritualidades, lógicas y las cosmovisiones de las culturas indígenas, pero en diálogo intercultural con la cultura occidental y otras culturas del mundo.

CAPÍTULO III

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Descripción del problema

Bolivia desde su creación ha sido un Estado plural. A pesar de los intentos de homogeneización y mestización de los indígenas según los patrones de la cultura mestizo-criolla, a lo largo de la historia de Bolivia, la diversidad sociocultural sigue latente. Esta diversidad ha sido asumida por la actual Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia y la actual ley educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

El predominio de la cultura mestizo-criolla y la educación monocultural de aquella cultura han impedido la valoración de las diversas identidades culturales indígenas y practicar un verdadero diálogo intercultural entre las culturas indígenas y la cultura mestizo-criolla. A pesar de que la educación intercultural y bilingüe fue uno de los pilares de la última ley de reforma educativa, en la práctica educativa no se han aplicado aquellos principios. A lo sumo, se ha intentado aplicar una educación bilingüe en algunas áreas indígenas quechuas, aymaras y guaraníes rurales y en algunos Institutos Normales de Bolivia. En realidad, aún no se ha tocado o trabajado el tema de la interculturalidad, relacionados con las culturas indígenas y regionales, en su amplitud y complejidad en el sistema educativo; sólo se ha intentado enseñar en lengua originaria en los primeros cursos del nivel primario en el área rural y enseñar el idioma originario de la región en los Institutos Normales, mostrando así cierto reduccionismo lingüístico de la educación intercultural.

La ciudad de Tarija en las últimas décadas ha experimentado un fenómeno de inmigración. A esta ciudad han llegado migrantes de los otros departamentos de Bolivia, en especial del Occidente del país y de la región del Chaco tarijeño. Entre los migrantes se encuentran personas provenientes de contextos socioculturales indígenas y campesinos. Como todo fenómeno de migración suscita en los locales actitudes que van desde la aceptación hasta el rechazo, y en los inmigrantes experiencias de solidaridad y discriminación; similar fenómeno se vive en la ciudad de Tarija. Al fenómeno migratorio hay que añadir la efervescencia sociocultural en la que está viviendo Bolivia: han salido a la palestra social, cultural y política las identidades de las culturas indígenas, las identidades culturales regionales y las identidades culturales raciales. El fenómeno migratorio y cultural también se manifiesta en el ámbito educativo.

En el Subsistema de Educación Regular aún no se ha abordado la educación intercultural a pesar de la aprobación de una Nueva ley educativa y del Nuevo Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional, debido a un rechazo por las

confederaciones de maestros. Argumentos de tipo ideológico, político, pedagógico y laborales pospusieron su aplicabilidad para gestiones posteriores. Recién en la gestión, 2014, se ha iniciado, legalmente, a aplicar el Nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo pero con muchas dificultades de tipo curricular, pedagógico, didáctico, administrativo y político.

Las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1²⁹ cobijan a estudiantes y docentes de la ciudad de Tarija, de las provincias de Tarija, de las diversas latitudes de Bolivia y de los diferentes grupos sociales y étnicos. Entre las muchas necesidades y problemas de estos centros educativos, relacionados con la intraculturalidad y la interculturalidad, está el problema de la inadecuada percepción, valoración, creencia y actitud de los estudiantes y docentes de dichos centros educativos respecto de la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la configuración del Estado Plurinacional de Bolivia. Muchos de ellos manifiestan relaciones ambiguas con sus raíces culturales, y otros manifiestan desconocimiento, indiferencia y discriminación frente a las otras identidades culturales del país, en sus percepciones, creencias, valoraciones y actitudes.

La falta de una adecuada percepción, creencia, valoración y actitud sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales, en un contexto histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas en el Estado boliviano, se debe a varios factores. Después de vivir durante dos años en la ciudad de Tarija, seguir de cerca el proceso de enseñanza-aprendizaje como docente de estas instituciones educativas durante las gestiones 2011-2012 y dialogar con estudiantes y docentes, se realizó un análisis reflexivo sobre el problema. En esta etapa inicial de nuestro trabajo de investigación aparecían algunos elementos que podrían estar jugando un papel en la construcción de percepciones, creencias, valoraciones y actitudes. A pesar de la aspiración fenomenológica propuesta por Husserl de acceder al campo suspendiendo las preconcepciones y juicios (*epoché*), lo cierto es que partimos de ciertas conjeturas (Montero Llerandi, 2006) que nos permitieron orientar los primeros pasos de nuestra indagación a modo de guías de trabajo (Velasco y Díaz de Rada, 2004):

- El Estado y la educación bolivianos se configuraron de acuerdo a la cultura hegemónica mestizo-criolla que no expresaban la diversidad de culturas indígenas. El Nuevo Estado Plurinacional y el Nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario productivo, que asumen las diversas culturas indígenas de Bolivia, aún no se están implementando en la Educación Regular y por ende en las Unidades Educativas de nuestra investigación.
- En la ciudad de Tarija existe una fuerte composición cultural mestizo-criolla con algunos elementos de las culturas indígenas de la región ya extinguidas, configurándose en lo que se denomina la identidad cultural chapaca.
- Los estudiantes y docentes no conocen sus orígenes culturales y si conocen prefieren no hablar del tema.
- La discriminación y el racismo aún sigue presente en la mentalidad y actitudes de muchas personas e instituciones fruto de la configuración de un Estado y una sociedad con colonialismo interno, a pesar de la promulgación de una Ley contra el racismo y toda forma de discriminación.
- Las lenguas originarias en la ciudad de Tarija han desaparecido y los migrantes de otras latitudes no lo hablan por diferentes factores.
- Existe un regionalismo excluyente frente al gobierno central y contra los inmigrantes de los distintos departamentos, en especial contra los llamados “del norte”, “los collas” o los andinos.
- El inmigrante, sobre todo el del “norte”, es visto como lo extraño, el diferente, el que trae conflictos, intranquilidad, inseguridad, pobreza, y culturas diferentes a los de “aquí”, y quita trabajo. Los docentes no tarijeños son vistos como aquellos que enseñan culturas que no son de aquí sino del “norte”.

²⁹ En estas Unidades Educativas mencionadas nos desempeñamos como docentes de las asignaturas de Filosofía y Psicología, en las gestiones 2011 y 2012.

- Algunos tarijeños de la ciudad y de los valles tarijeños niegan la fuente cultural quechua y aymara de la cultura chapaca y ensalzan la cultura guaraní por el desconocimiento histórico y antropológico, y el afán de diferenciarse de las culturas andinas. Igualmente algunos migrantes de la parte andina de Bolivia niegan sus orígenes quechuas o aymaras y prefieren pasar desapercibidos en medio de la cultura mestizo-criolla tarijeña.
- No existe un currículo real diversificado que tome en cuenta la diversidad sociocultural de Bolivia y promueva las diversas identidades culturales; los mismos a la presente fecha de elaboración de este informe siguen en proceso de construcción.
- El currículo oculto en las aulas y actividades extra curriculares muchas veces promueven la negación o alienación de las identidades culturales y de la diversidad cultural.
- Las asignaturas y los contenidos sólo han respondido a currículos foráneos y no han expresado la realidad de diversidad sociocultural de Bolivia.
- El tema de la interculturalidad no se ha trabajado como transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes.
- La metodología de enseñanza-aprendizaje no ha tomado en cuenta el fortalecimiento de la identidad cultural y la valoración de la diversidad cultural.
- Los estudiantes carecen de una formación en competencias educativas intra e interculturales que promuevan la identidad y la diversidad cultural de los mismos.
- No se ha desarrollado una educación intercultural sistemática y práctica durante el desarrollo curricular que promueva percepciones, valoraciones y actitudes adecuadas sobre la identidad y la diversidad cultural entre los estudiantes y docentes.
- Falta de un estudio exploratorio y sistemático de las percepciones, valoraciones, creencias y actitudes de los sujetos educativos sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la configuración del Estado Plurinacional de Bolivia.

2. Formulación del problema

La situación problemática descrita nos permitió formular el problema de estudio que guió esta investigación, de la siguiente manera: ¿Cuáles son los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia?

2.1 Objeto de estudio y campo de acción

Se delimitó como objeto de estudio y campo de acción el siguiente: Las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia.

3. Justificación

La interculturalidad y la interculturalidad son objetivos sociales, políticos y educativos expresados en la CPE (2009) y en la ley de educación Avelino Sifiani-Elizardo Pérez (2010). El sistema educativo plurinacional en sus diversos niveles debe configurarse según estos principios de intra e interculturalidad, lo que implica una revalorización de las culturas indígenas y diálogo con la cultura universal occidental. El Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, al finalizar la gestión 2011, socializó y presentó el Nuevo Diseño Curricular Base del Sistema Educativa Plurinacional. En la gestión 2012 se pretendió ejecutar este diseño curricular; sin embargo su aplicación en las aulas de los primeros cursos de primaria y secundaria fue dificultada por el rechazo sindical y político de las confederaciones de maestros. Entre los argumentos se menciona temas ideológicos, políticos, laborales y pedagógicos. Su aplicabilidad gradual se postergó para la siguiente gestión en los primeros años de primaria y secundaria. Recién en la gestión, 2014, se ha iniciado, legalmente, a aplicar el actual diseño curricular, acompañado con la formación complementaria de los docentes, aunque con muchas dificultades de tipo curricular, pedagógico, didáctico, administrativo y político.

El conocimiento de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y docentes sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales servirán para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las culturas indígenas y regionales dentro de una educación intra e intercultural. Esta investigación pretende ayudar a comprender desde abajo los problemas de desarrollo de las políticas de educación intercultural del sistema educativo nacional, y la aceptación e implementación del Nuevo Diseño Curricular, relacionadas con los saberes, conocimientos y lenguas de las culturas indígenas y regionales. Concretamente servirá a los docentes y estudiantes, quienes serán sujetos de la implementación del Diseño curricular del Nivel Secundario.

El tema de la identidad y la diversidad cultural son aspectos importantes dentro de los procesos de intraculturalidad e interculturalidad en la sociedad y la educación. Investigar estos temas dentro el campo socioeducativo coadyuvará a los cambios socioculturales que está viviendo el país. Bolivia busca constituirse en un Estado Plurinacional, asumiendo la diversidad dentro de la unidad. La interculturalidad aparece relacionada con la descolonización. Por lo tanto, hablar e implementar una educación intracultural, intercultural y plurilingüe implica también tratar al mismo tiempo una educación descolonizadora.

La presente investigación, a pesar de algunos estudios ya realizados en diferentes contextos y campos, será relevante en el contexto social y educativo de la ciudad de Tarija y en las Unidades Educativas donde se realizó esta investigación. Actualmente, el Estado y el sistema educativo plurinacional necesitan de investigaciones sobre la diversidad cultural y la interculturalidad en Bolivia desde diversas áreas del conocimiento, para apoyar la implementación de las políticas de educación intercultural y la construcción de un Estado Plurinacional. Esta investigación coadyuvará en la formación de los estudiantes; permitirá valorar su identidad y respetar y convivir con la diversidad cultural.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

El objetivo general que guió esta investigación fue: Interpretar los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José

Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia.

4.2 Objetivos específicos

En relación al objeto de estudio, el proceso de intraculturalidad e interculturalidad en el ámbito socioeducativo, objetivos específicos que orientaron nuestra investigación fueron los siguientes:

- Determinar los conceptos básicos relacionados con la interculturalidad como cultura, identidad y diversidad cultural, intraculturalidad, plurilingüismo, multiculturalidad, interculturalidad, etnia, nación, raza, racismo, colonialidad y descolonización.
- Determinar las diversas tendencias sobre la educación intercultural: asimilacionista, multicultural e intercultural.
- Determinar las diversas tendencias sobre curriculum asimilacionista, multicultural, intercultural
- Determinar los conceptos básicos de las identidades culturales de Bolivia.
- Exponer la realidad migratoria de Tarija y su configuración sociocultural.
- Describir la realidad cultural de Bolivia y de Tarija; en especial los elementos culturales de las naciones indígenas quechua, aymara, guaraní, tapiete y weenhayek, y de la cultura moderna mestiza de los chapacos de los valles centrales y la zona alta de Tarija.
- Describir la historia monocultural y pluricultural de la Educación y la Formación docente
- Describir la historia de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia.
- Analizar la ley de Reforma Educativa 1565 y su organización curricular desde una perspectiva intercultural.
- Exponer la educación intercultural e intracultural en la Constitución Política del Estado Plurinacional y en la ley educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez, y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.
- Analizar el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional y el actual diseño curricular de la Educación Regular y del Nivel Secundario.
- Exponer los planes y programas de estudios de la educación secundaria comunitaria productiva.

Respecto al campo de acción, las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y docentes sobre la identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia, los objetivos específicos que guiaron nuestra investigación fueron los siguientes:

- Analizar las percepciones y actitudes de estudiantes y docentes sobre el fenómeno de la migración, y la relación entre los locales y los migrantes a través de cuestionarios y entrevistas.
- Diagnosticar las percepciones de estudiantes y docentes sobre la autoidentificación y la heteroidentificación cultural a través de cuestionarios y entrevistas.
- Determinar la valoración de estudiantes y docentes sobre la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria a través de cuestionarios y entrevistas.
- Analizar las valoraciones de estudiantes y docentes sobre los idiomas originarios y su desarrollo en la educación secundaria a través de cuestionarios y entrevistas.

- Diagnosticar los conocimientos, valoraciones y actitudes de estudiantes y docentes sobre las culturas indígenas y la cultura moderna mestiza chapaca, y sus manifestaciones culturales en el desarrollo curricular a través de cuestionarios y entrevistas.
- Determinar las actitudes interculturales de los estudiantes y docentes a través de cuestionarios y entrevistas.
- Analizar las percepciones y creencias de estudiantes y docentes sobre el racismo y la discriminación cultural en Bolivia a través de cuestionarios y entrevistas.
- Determinar las percepciones, valoraciones y actitudes de estudiantes y docentes sobre diversidad cultural y la relación con las otras identidades culturales a través de cuestionarios y entrevistas
- Analizar las valoraciones de los docentes sobre las relaciones entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas a través de cuestionarios y entrevistas.
- Diagnosticar las percepciones, conocimientos y actitudes de estudiantes y docentes sobre la enseñanza y aprendizaje sobre la identidad cultural y la diversidad cultural en el desarrollo curricular de las diferentes asignaturas del nivel secundario a través de cuestionarios y entrevistas.

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO

1. El Paradigma de investigación

La posición dentro un paradigma influye determinantemente en el abordaje de un tema y en la labor de un investigador. Según Thomas Kuhn, en la ciencia un paradigma es un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (Acosta, 2000). El tema de nuestra investigación científica se sustentó teórica y prácticamente dentro el paradigma interpretativo.

El paradigma interpretativo propone la interpretación de hechos humanos y sociales con un proceso participativo en la solución de los problemas. Se valoran los aspectos contextuales y situacionales; busca comprender la realidad dentro de un contexto dado, por ello debe captarla como un todo unificado. La comprensión es una de las dimensiones y objetivos fundamentales (Pacherres, 2005).

Esta posición no responde a una moda del momento o a un cambio paradigmático, sino al tema de la investigación y a la participación en la solución de una parte de la realidad educativa y social. El paradigma interpretativo permite describir y comprender la realidad educativa y social desde los significados de los estudiantes y los docentes, para luego participar en la solución del problema. El presente estudio, con el conocimiento e interpretación de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano-4, Juan XXIII-2 y San Jorge-1 sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales, puede coadyuvar en la aplicación y la construcción continua del Nuevo Modelo Educativo caracterizado por ser intercultural, intracultural, plurilingüe, descolonizador, sociocomunitario y productivo en la educación y sociedad de la ciudad de Tarija en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la configuración de un Estado Boliviano Plurinacional.

El paradigma interpretativo es apropiado para estudiar fenómenos de carácter social. Trata de comprender el desarrollo específico de un fenómeno sin pretensiones de generalización o elaboración de teorías (González, 2003).

Según el paradigma interpretativo el investigador es un agente de comunicación comprensiva, que trata de comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas, sus creencias, intenciones y motivaciones no observables ni experimentables. La relación entre el investigador y el objeto investigado es de mutua influencia, por ser una investigación circular y dialógica (González, 2003).

En la investigación científica, el problema de investigación parte de los grupos sociales. El objeto del problema es conocer una situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos (Gil, 2005).

El diseño de investigación es abierto, flexible y emergente; porque la investigación se adapta conforme se profundiza la comprensión y cambian las situaciones y evita encerrarse en un diseño rígido que elimine su capacidad de responder a situaciones emergentes (Gil, 2005).

En este paradigma la muestra se va ajustando al tipo y cantidad de información que se precisa en cada momento. Se trabaja con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas. Trabaja con datos cualitativos por ende se utilizan técnicas abiertas, cualitativas y descriptivas, originando varias interpretaciones y enfoques (Gil, 2005).

El análisis e interpretación de datos es de carácter cualitativo y subjetivo. Se utiliza la inducción, análisis y la triangulación. El análisis e interpretación de datos ocupa una posición intermedia en el proceso de investigación. Respecto a los criterios de rigurosidad en la investigación se manejan la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Entre las técnicas de validación se destacan la triangulación, la observación persistente y la réplica paso a paso (Gil, 2005).

2. Enfoque de la investigación: Cualitativo

Dentro del paradigma interpretativo la investigación tuvo un enfoque cualitativo. Según Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Batista el enfoque cualitativo es una investigación fenomenológica, naturalista e interpretativa.

El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan) (Hernández, Fernández, y Batista, 2006: 9).

De acuerdo a esta definición, la investigación se enmarcó dentro el enfoque cualitativo porque durante la investigación se analizó e interpretó las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales en el contexto socioeducativo de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija. En este contexto nos desempeñamos como docente e investigador durante las gestiones 2011 y 2012. Esta situación nos ha permitido conocer de cerca el contexto socioeducativo, las diferentes actividades curriculares y extracurriculares de la Unidades Educativas y a los mismos investigados. Al mismo tiempo nos ha permitido interactuar e intercambiar opiniones con los mismos estudiantes y docentes sobre los temas de investigación de modo informal. El trabajo tuvo un fuerte componente fenomenológico, subjetivo, interpretativo, inductivo, analítico y reflexivo de la realidad abordada.

Asimismo se utilizaron métodos, técnicas e instrumentos cualitativos. Se utilizaron entrevistas, cuestionarios y análisis de contenido. Siguiendo trabajos clásicos de la investigación en ciencias sociales (ver como ejemplo Velasco y Díaz de Rada,

2004) se utilizaron técnicas extensivas (cuestionarios que permiten recoger información de una muestra amplia) e intensivos (entrevistas). Los instrumentos para la recogida de datos se construyeron a partir de los trabajos previos (TRIT) y de la literatura sobre el tema. El uso de técnicas extensivas e intensivas nos permitía realizar una “foto” sobre el tema con diferentes niveles de enfoque, de manera que el contraste entre los resultados de cada aproximación, y la comparación entre participantes nos daba elementos de contraste para realizar una triangulación que mostrara más matices del fenómeno. Aunque se utilizan técnicas intensivas y extensivas no hablaríamos de métodos mixtos en el sentido que proponen autores como Creswell (1999) o Morse (2003)³⁰, dado que nuestro uso de técnicas se hace bajo un enfoque fenomenológico interpretativo que busca la comprensión y no tanto la explicación o generación de modelos, tendencias o generalizaciones.

3. Método de investigación: Estudio de Casos

El método de estudio que orientó nuestra investigación fue el método de Estudio de Casos. Después de revisar varias definiciones sobre el Estudio de Casos de autores como Stake (1995), McNealy (1997), McDonald y Walker (1975), Merriam (1998), Yin (1994) y Simons, (2009) (en Villagrà, 2012: 132-134) asumimos la definición que brinda Robert Stake (1995:11, en Villagrà, 2012): *El estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.*

En las distintas definiciones revisadas pudimos identificar algunas características del Estudio de Casos: la particularidad, la descripción, la comprensión, la inducción, la intensividad, la exhaustividad y la contextualidad. Este método ayudó a describir, interpretar y comprender los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales en el proceso socioeducativo, desde los contextos de tres Unidades Educativas de la ciudad de Tarija, tal como los sujetos investigados los conocen y practican a nivel individual y colectivo.

Dentro del método que asumimos para comprender nuestro objeto de estudio, de acuerdo algunos autores, se identifican algunos tipos de Estudio de Casos de acuerdo a la naturaleza y propósito de la investigación. Estos tipos de Estudio de Casos, según Stake (1995, en García, 2015: 83-84), son:

-El estudio intrínseco de casos nos viene dado, no lo elegimos nosotros, lo que nos interesa es el caso en sí, aprender de él y con él en particular. El estudio está comprometido por el interés intrínseco del caso.

-El estudio instrumental de casos, el objetivo en la selección de caso viene marcado por la necesidad de profundizar en un tema determinado. El caso por tanto se convierte en instrumento para comprender mejor otro aspecto de mayor calado. La finalidad de este tipo de caso no radica en la comprensión del caso en sí mismo, sino en ir más allá, es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios.

-El estudio colectivo de casos, cuando el interés no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos, se trata del estudio intensivo de varios casos.

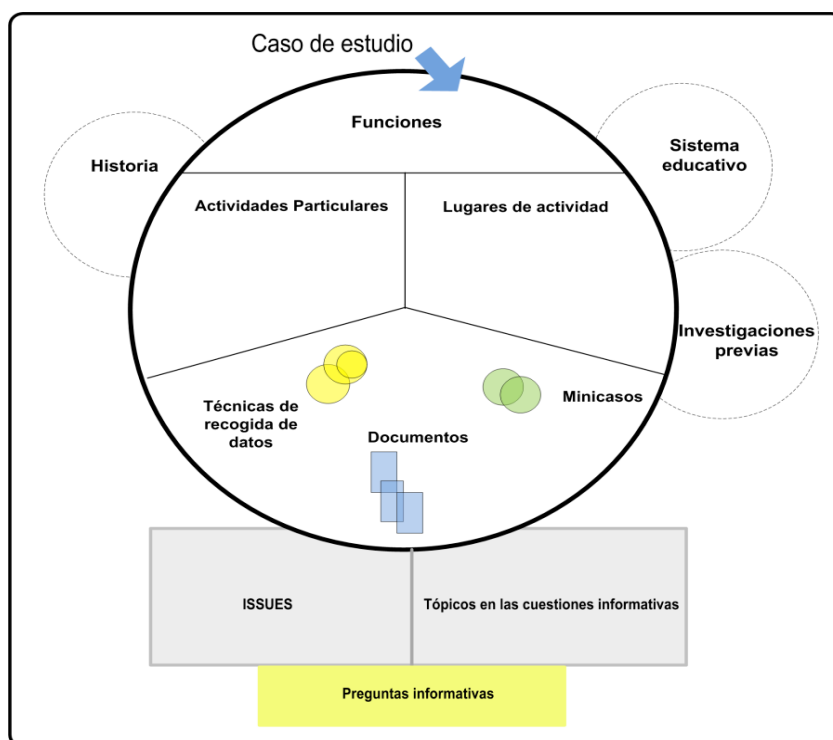
De acuerdo a la tipología presentada por Stake nuestro trabajo de investigación se circunscribió dentro del estudio instrumental y colectivo de casos. Por eso nuestro estudio de caso es un Multicaso instrumental (Ruiz, Abellán y Villagrà, 2007: 31-33). Es un estudio colectivo o múltiple porque no nos focalizamos en un caso concreto en sí, sino en varios casos; es decir en tres casos de estudiantes y docentes de 5° B y C del nivel Secundario de la Unidad Educativa (U.E.) José Manuel

³⁰ El debate sobre el tema sigue siendo grande y anualmente en el congreso internacional Qualitative Inquiry celebrado en la Universidad de Illinois y organizado por Norman Denzin, se suceden los intentos de convergencia y los desencuentros entre los defensores de la posibilidad de compenetración de métodos y las posturas (como la del propio Denzin, 2010) que siguen viendo los problemas de casar enfoques diferentes. Entendemos que utilizar técnicas diferentes, tal y como se ha venido haciendo a lo largo del siglo XX en Ciencias Sociales (especialmente en la antropología) no significa estar usando un método mixto. De hecho, encontramos muchos trabajos que usando métodos cualitativos respiran de un paradigma positivista (recordemos los planteamientos para el estudio de caso de Robert Yin frente a los enfoques más fenomenológicos de Robert Stake).

Belgrano 4, estudiantes y docentes de 5° A, y 6° A y B del nivel Secundario de la U.E. Juan XXIII 2, y estudiantes y docentes de 4° A y B, y 5° A y B del nivel Secundario de la U.E. San Jorge 1. Es un estudio instrumental porque no sólo buscamos comprender de forma intrínseca y en profundidad el caso, sino que los casos son instrumentos para comprender otro tema mayor; es decir no estudiamos de forma intrínseca los tres casos señalados, sino comprender desde estos tres casos el tema de la identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia.

Dentro del Estudio de Casos, para definir nuestros casos recurrimos a la estructura genérica conceptual de un estudio de caso expresados de forma gráfica, de acuerdo al modelo propuesto por Stake (1995, 2005, en Villagr , 2012: 136-138; García, 2015: 84-86), en la siguiente figura:

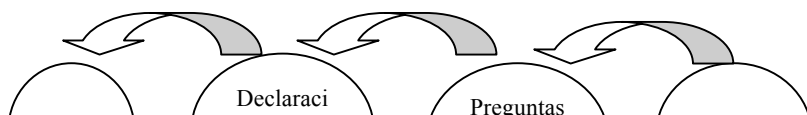
Estructura genérica de un caso de estudio



Fuente: Sara Villagr  (2012: 137), adaptación de Robert Stake (2005)

Este esquema gráfico nos permitió organizar los distintos elementos que componen la estructura conceptual de nuestros casos. En los semicírculos se destaca el contexto histórico, educativo, sociocultural (que nosotros añadimos) y las investigaciones previas, que nos ayudaron a comprender nuestros casos. En el círculo central se muestran la función principal del caso, los lugares de la recogida de información, las actividades particulares realizadas, las técnicas de recogida de datos, los documentos consultados y los minicasos (que en nuestro caso no contemplamos). En la parte inferior del gráfico, dentro de tres rectángulos, se sitúa la estructura conceptual de nuestros casos, destacándose los Issues, las declaraciones temáticas o t picos de investigación que definen las categorías principales y las preguntas informativas, que nos ayudaron a concretar a las declaraciones temáticas y a organizar la información de acuerdo a los Issue/s. Esta estructura conceptual nos permitió, de acuerdo con Miles & Huberman, (1994, en Villagr , 2012: 138; García, 2015: 86) llevar a cabo un proceso de reducción anticipada de los datos, como mostramos en la siguiente figura:

Reducción anticipada de los datos

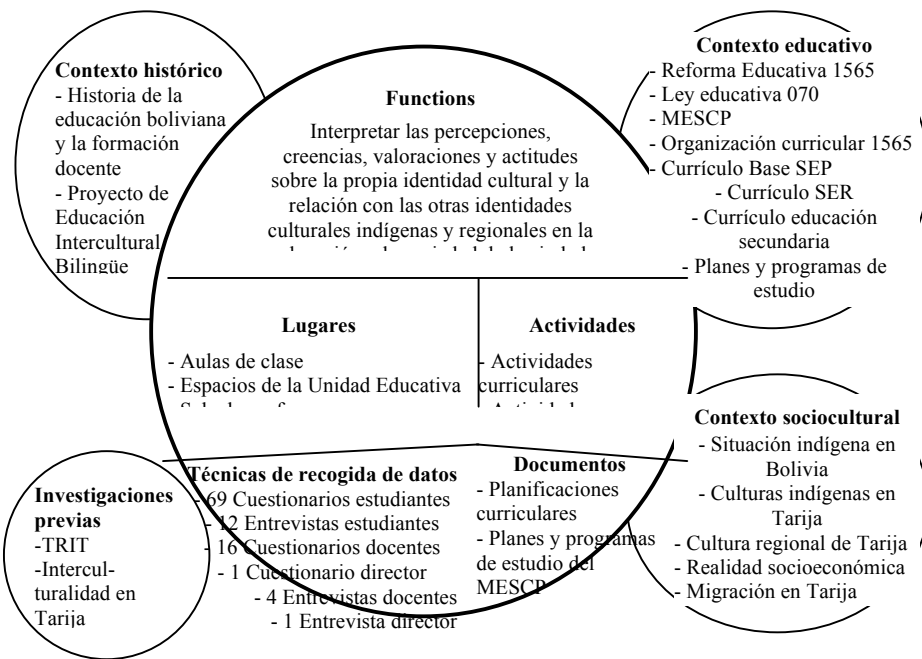




Fuente: Sara Villagr  (2012: 138) y Sara García (2015: 86)

El proceso de reducción anticipada de datos, presentado en este esquema gráfico, nos facilitó la planificación de las tareas de investigación, la recogida de los datos, el análisis de los mismos y, finalmente, la triangulación de los datos para la obtención de evidencias que iluminaron los Issues.

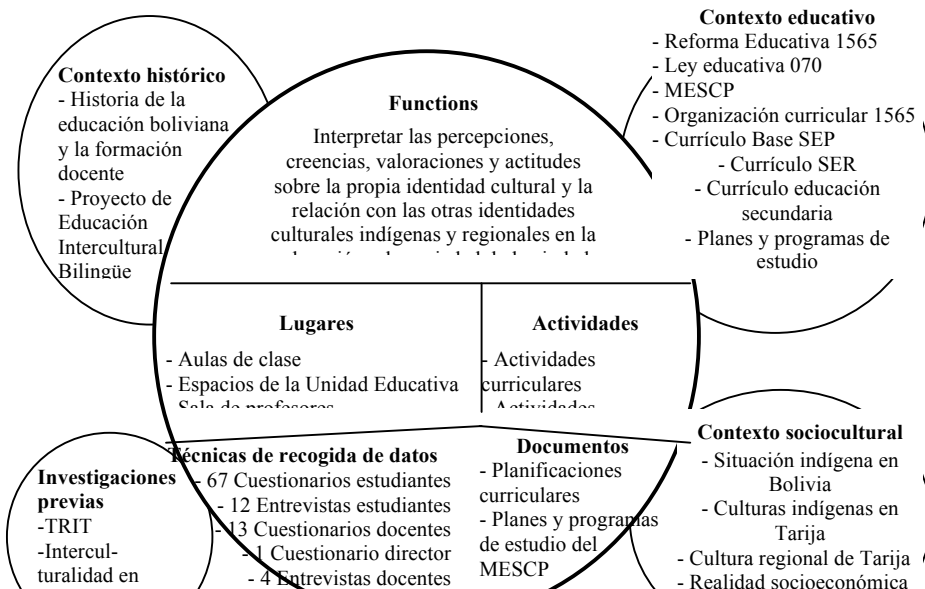
De acuerdo a la estructura genérica conceptual de un estudio de caso expresados de forma gráfica, de acuerdo al modelo propuesto por Stake (1995, 2005, en Villagr , 2012: 136-138; García, 2015), presentamos tres estructuras genéricas conceptuales de los tres casos asumidos en la presente investigación; estudiantes y docentes de 5  B y C del nivel Secundario de la Unidad Educativa (U.E.) José Manuel Belgrano 4, estudiantes y docentes de 5  A, y 6  A y B del nivel Secundario de la U.E. Juan XXIII 2, y estudiantes y docentes de 4  A y B, y 5  A y B del nivel Secundario de la U.E. San Jorge 1. Los tres casos de estudio comparten los mismos elementos de la estructura conceptual, referidos al contexto, las funciones, los lugares, las actividades, las técnicas de recogida de datos, los documentos, iusses, temas o t picos de investigación, las preguntas informativas y los asertos.



<p>ISSUES</p> <p>¿Cuáles son los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 5° del nivel Secundario de la Unidad Educativa José Manuel Belgrano 4 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia?</p>	<p>Tópicos o temas de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija - Percepciones sobre la identidad cultural - Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales - Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria - Valoraciones sobre los idiomas originarios - Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas - Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca - Percepciones sobre las actitudes interculturales - Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural en Bolivia - Percepciones sobre la diversidad cultural y los indígenas - Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural
---	---

Preguntas informativas

ESTUDIO DE CASO: Estudiantes y docentes de 5° A, y 6° A y B del nivel Secundario de la Unidad Educativa Juan XXIII 2

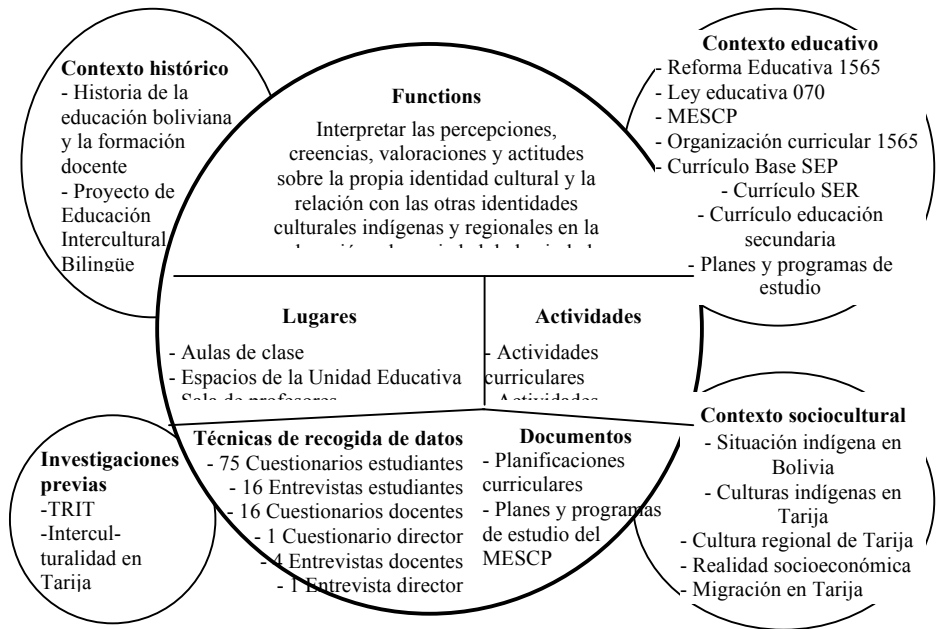


ISSUES
 ¿Cuáles son los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 5° del nivel Secundario de la Unidad Educativa José Manuel Belgrano 4 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia?

- Tópicos o temas de investigación**
- Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija
 - Percepciones sobre la identidad cultural
 - Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales
 - Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria
 - Valoraciones sobre los idiomas originarios
 - Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas
 - Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca
 - Percepciones sobre las actitudes interculturales
 - Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural en Bolivia
 - Percepciones sobre la diversidad cultural y los indígenas
 - Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural

Preguntas informativas

ESTUDIO DE CASO: Estudiantes y docentes de 4° A y B, y 5° A y B del nivel Secundario de la Unidad Educativa San Jorge
 1



ISSUES
 ¿Cuáles son los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 5° del nivel Secundario de la Unidad Educativa José Manuel Belgrano 4 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional

- Tópicos o temas de investigación**
- Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija
 - Percepciones sobre la identidad cultural
 - Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales
 - Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria
 - Valoraciones sobre los idiomas originarios
 - Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas
 - Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca
 - Percepciones sobre las actitudes interculturales
 - Percepciones sobre la discriminación y el racismo

Preguntas informativas

Los elementos de la estructura genérica de nuestros tres estudios de casos, presentados en forma gráfica, siguieron los siguientes pasos, siguiendo el ejemplo de adaptación el modelo propuesto por Robert Stake (1995) de los trabajos de investigación doctoral de Sara Villagr  (2012) y Sara García (2015), que describimos a continuación:

1. Selección del caso y descripción de sus características: Definimos los tres estudios de caso a investigar: estudiantes y docentes de 5  B y C del nivel Secundario de la Unidad Educativa (U.E.) José Manuel Belgrano 4, estudiantes y docentes de 5  A, y 6  A y B del nivel Secundario de la U.E. Juan XXIII 2, y estudiantes y docentes de 4  A y B, y 5  A y B del nivel Secundario de la U.E. San Jorge 1. Los estudiantes y docentes, provenientes de familias locales y de familias de inmigrantes, desarrollan sus procesos de aprendizaje en el nivel Secundario de tres Unidades Educativas situadas en la ciudad de Tarija. Determinamos que la principal función del estudio fuera la interpretación de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija. Establecimos las aulas de clase, los espacios de las Unidades Educativas, las salas de profesores y la Direcciones de las Unidades Educativas, donde se realizan actividades curriculares y extracurriculares, como lugares para recoger la información.

2. Marco general del caso: En este paso establecimos los contextos que influyen en los casos y que a su vez ayudan a comprenderlos.

a). Contexto histórico: Situamos nuestros casos dentro del contexto histórico de la educación boliviana y la formación docente, descrita y analizada desde una perspectiva intercultural y dentro del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe impulsada desde organismos internacionales, instituciones religiosas, organizaciones sindicales de los obreros y los movimientos indígenas (Ver Capítulo II, Sección 4 y 5.1).

b). Contexto educativo: Situamos los casos dentro de los grados de escolaridad de 4 , 5  y 6  del nivel Secundario de tres Unidades Educativas enmarcadas dentro la Ley de Reforma Educativa 1565 y su organización curricular en cuanto se refiere a la educación intercultural, que fue aplicada parcialmente desde 1994 en el nivel primario del sistema educativo boliviano. No se llegó a aplicar en su plenitud en el nivel Secundario, ya que los cambios sociales y políticos que afront  el país dieron lugar al nacimiento de un nuevo gobierno, por ende a la construcción de una nueva ley educativa desde el año 2006. Por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en el tránsito hacia la nueva ley educativa 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (2010). Situamos nuestro contexto en la Ley educativa 070, consiguientemente los lineamientos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo del Subsistema de Educación Regular, el Currículo de Educación Secundaria y los Planes y programas de estudio de saberes y conocimientos, analizados desde una perspectiva intercultural (Ver Capítulo II, Sección 5.2, 6 y 7).

c). Contexto sociocultural: Nuestros estudios fueron contextualizados dentro de la situación indígena en Bolivia, la descripción de los principales elementos culturales de cinco naciones indígenas en Tarija y de la cultura regional chapaca de Tarija, y la realidad socioeconómica y migratoria en Tarija (Ver Capítulo II, Sección 1, 2 y 3).

d). Investigaciones previas: Consideramos varios trabajos de investigación doctoral relacionados con la educación intercultural (Ver Capítulo I). Pero de forma específica dos trabajos de investigaciones: La educación intercultural en la Carrera de Filosofía, Psicología, Ética y Lógica de la Universidad Pedagógica Nacional “Mariscal Sucre” elaborado para el TRIT (Trabajo de Investigación Tutelado, 2010) de la Universidad de Valladolid, y “la Interculturalidad entre chapacos, quechuas, aymaras y cambas en Tarija” de Lourdes Peña, Marlene Hoyos, Janet Mendieta e Isabel López (2003).

3. Definición de los problemas o temas de investigación (Issues): Respecto a los issues o tensiones que ayudan a comprender un caso, definimos un solo issue para nuestros tres casos: ¿Cuáles son los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia?

Nuestro interés se centró en la interpretación de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de las tres Unidades Educativas sobre la intraculturalidad y la intercultural en los procesos socieducativos de la ciudad de Tarija dentro de un contexto multicultural y plurinacional de Bolivia. Después de describir el issue, presentamos el aserto de investigación que fue contrastado en base a los resultados del proceso de investigación. El aserto fue definido de la siguiente manera: Consideramos que la identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales entre los bolivianos, en este caso en el ámbito educativo y social de la ciudad de Tarija, en un contexto de inmigración interna de los otros culturales, el resurgimiento de las culturas indígenas, la pervivencia de mentalidades y estructuras coloniales, y la construcción de un Estado Plurinacional, son temas desconocidos, complejos y ambiguos que dificultan la integración y la convivencia entre los diversos culturales.

4. Propuesta de tópicos de investigación o declaraciones temáticas: Después de haber seleccionado y explicitado el issue, concretamos en temáticas específicas para que nos ayuden a indagar, analizar y comprender nuestro problema de investigación. Estos tópicos o declaraciones temáticas nos ayudaron a poner por escrito la diversidad de cuestiones que afectan de una u otra manera a los “Issues” de nuestros casos de estudio. Estos tópicos se fueron construyendo a lo largo de la investigación; al inicio y durante el proceso de análisis e interpretación de datos. Estas mismas declaraciones temáticas se convirtieron en grandes categorías que nos facilitaron el análisis e interpretación de datos. Las declaraciones temáticas construidas durante el proceso de investigación son las siguientes:

a. Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija: Esta temática nos permitió conocer el origen familiar y departamental de los estudiantes y docentes, asimismo los motivos de migración de los docentes inmigrantes y los padres de familia inmigrantes de los estudiantes, y la frecuencia y los motivos de los viajes a los lugares de origen. Esta misma temática nos ayudó a conocer algunos datos referidos a la profesión y el idioma originario de los padres de estudiantes. Sin embargo, principalmente nos ayudó a conocer e interpretar las percepciones sobre la recepción y adaptación de los inmigrantes en la ciudad de Tarija según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes.

b. Percepciones sobre la identidad cultural: Esta temática nos permitió conocer la identificación y heteroidentificación con una cultura indígena, una cultura racial y una cultura regional de los estudiantes y docentes, procedentes tanto de familias locales como de familias de inmigrantes. Asimismo nos facilitó conocer, analizar e interpretar las causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes desde la perspectiva de los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes.

c. Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales: Esta temática nos permitió las valoraciones y creencias de los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes, sobre las características de las personas pertenecientes a culturas indígenas, a la cultura colla o andina, cambia o del oriente boliviano, chaqueña y chapaca.

d. Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria: Esta temática nos permitió conocer la pertenencia religiosa de los estudiantes y docentes. Así mismo nos facilitó conocer e interpretar las creencias sobre el aprendizaje personal y la enseñanza en el colegio de la religión cristiana católica, otra religión no católica y de las espiritualidades indígenas, teniendo en cuenta la perspectiva de estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes.

e. Valoraciones sobre los idiomas originarios: Esta temática nos permitió conocer el idioma materno de los estudiantes y docentes. Asimismo nos permitió conocer e interpretar el origen de aprendizaje y uso de un idioma originario de Bolivia. También esta temática nos ayudó a conocer y analizar las causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo. Otra cuestión que nos facilitó esta temática fue indagar la proyección y sus razones de aprendizaje personal y enseñanza en el colegio de un idioma originario, y los destinatarios de este aprendizaje o enseñanza en Bolivia. Finalmente nos permitió analizar e interpretar el significado de la pluralidad lingüística en Bolivia para estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes.

f. Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas: Esta temática nos permitió indagar sobre los conocimientos que tienen los estudiantes sobre las culturas indígenas y sus elementos culturales de las mismas, y a través de qué medios y actividades obtuvieron dichos conocimientos, tanto en espacios educativos como en espacios familiares y comunitarios. Así mismo nos facilitó conocer y analizar la proyección de enseñanza y aprendizaje de una cultura originaria y sus elementos centrales en el colegio. Finalmente, nos permitió conocer e interpretar las valoraciones sobre las vestimentas típicas de las culturas indígenas y las causas del cambio de dichas vestimentas típicas indígenas por otras de la cultura moderna, teniendo siempre en cuenta, en este caso, como en las anteriores cuestiones, la perspectiva de los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes.

g. Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca: Esta temática nos permitió indagar sobre los conocimientos que tienen los estudiantes sobre los elementos culturales chapacos, y a través de qué medios y actividades obtuvieron dichos conocimientos, tanto en espacios educativos como en espacios familiares y comunitarios. Así mismo nos facilitó conocer y analizar la proyección de enseñanza y aprendizaje de elementos culturales chapacos para ser aprendidos y enseñados en los colegios de Tarija según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes.

h. Percepciones sobre las actitudes interculturales: Esta temática nos permitió indagar y analizar la proyección de amistades de los estudiantes locales y de familias de inmigrantes tomando criterios de origen departamental, étnico, racial y regional. Asimismo nos facilitó analizar e interpretar las valoraciones de los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes, sobre las manifestaciones culturales de los estudiantes de familias inmigrantes en los colegios de la ciudad de

Tarija; y las razones de aprendizaje de la cultura chapaca y de las otras culturas nacionales. Finalmente conocer las actividades en la que participan los estudiantes y docentes para conocer otras culturas no propias.

i. Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural en Bolivia: Esta temática nos permitió conocer, analizar e interpretar la existencia y las causas de la discriminación y el racismo cultural en Bolivia. Así mismo nos permitió identificar e interpretar las causas de discriminación de los grupos culturales raciales, étnicos y regionales más discriminados, y los departamentos de Bolivia y los ámbitos donde se manifiesta más la discriminación según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes.

j. Percepciones sobre la diversidad cultural y los indígenas: Esta temática nos permitió analizar e interpretar los significados de la diversidad cultural en Bolivia; el resurgimiento del lo indígena en Bolivia; y la relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas, desde la perspectiva de los docentes, locales y de familias de inmigrantes.

k. Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural: Esta temática nos permitió analizar e interpretar las percepciones de los docentes sobre el objetivo y la práctica de la educación boliviana respecto a las culturas indígenas. Así mismo nos permitió conocer el abordaje de los docentes de temas relacionados con la identidad y diversidad cultural, y temas sobre el racismo y la discriminación en la educación secundaria. Finalmente, conocer la proyección de los destinatarios de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, desde la perspectiva de los docentes, locales y de familias de inmigrantes.

5. Definición de las preguntas informativas: Las declaraciones temáticas, que concretan el iusse, han sido más especificados a través de las preguntas informativas dentro de cada temática. Estas preguntas informativas definieron el proceso de nuestra investigación hasta conclusiones. En este sentido, las preguntas informativas nos ayudaron a concretar las declaraciones temáticas generales, a delimitar nuestra investigación, a organizar la información recogida, analizada e interpretada, y finalmente, a establecer las conclusiones en torno a los iusses de nuestra investigación. Igualmente sirvieron como guías para la elaboración del informe final.

Las preguntas informativas planteadas para cada declaración temática fueron las siguientes:

a. Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija

- a.1 ¿Cuál es la procedencia departamental de los estudiantes y docentes?
- a.2 ¿Cuál es el origen familiar de los estudiantes?
- a.3 ¿En qué departamento nacieron los padres y madres de los estudiantes?
- a.4 ¿Cuáles son los motivos de migración del padre y/o la madre de los estudiantes de familias inmigrantes a la ciudad de Tarija?
- a.5 ¿Cuál es la profesión de los padres y las madres de los estudiantes locales y de familias de inmigrantes?
- a.6 ¿Qué idioma originario hablan los padres y las madres de los estudiantes locales y de familias de inmigrantes?
- a.7 ¿Cuáles son los motivos de migración los estudiantes y docentes de familias de inmigrantes a la ciudad de Tarija?
- a.8 ¿Con qué frecuencia viajan de los estudiantes y docentes de familias de inmigrantes al lugar de origen, o de los padres y/o madres?
- a.9 ¿Cuáles son los motivos de viaje de los estudiantes y docentes de familias de inmigrantes al lugar de su nacimiento, o de los padres y/o madres?
- a.10 ¿Cómo es la recepción de los inmigrantes en la ciudad de Tarija según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- a.11 ¿Cómo es la adaptación de los inmigrantes en la ciudad de Tarija según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?

b. Percepciones sobre la identidad cultural

- b.1 ¿Con qué cultura originaria se identifican y son identificados los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- b.2 ¿Con qué cultura racial se identifican y son identificados los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- b.3 ¿Con qué cultura regional se identifican y son identificados los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- b.4 ¿Cuáles son las causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?

c. Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales

- c.1 ¿Cuáles son las características de las personas de las culturas indígenas según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- c.2 ¿Cuáles son las características de las personas de la cultura colla o andina según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- c.3 ¿Cuáles son las características de las personas de la cultura camba o del oriente boliviano según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- c.4 ¿Cuáles son las características de las personas de la cultura chaqueña según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- c.5 ¿Cuáles son las características de las personas de la cultura chapaca según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?

d. Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria

- d.1 ¿Cuál es la pertenencia religiosa de los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- d.2 ¿Qué creencias tienen los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes, sobre la enseñanza y aprendizaje de la religión cristiana católica o propia en el colegio?
- d.3 ¿Qué creencias tienen los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes, sobre el aprendizaje personal de otra religión no propia?
- d.4 ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes, sobre enseñanza y aprendizaje de otra religión no católica en el colegio?
- d.5 ¿Qué espiritualidad indígena les gustaría aprender de manera personal a los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- d.6 ¿Cuál es la proyección de estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes, sobre la enseñanza y aprendizaje de las espiritualidades indígenas en el colegio?

e. Valoraciones sobre los idiomas originarios

- e.1 ¿Cuál es el idioma materno de los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- e.2 ¿Qué idiomas originarios hablan los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- e.3 ¿Cuál es el origen del aprendizaje de un idioma originario de los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- e.4 ¿Con qué personas se comunican en idioma originario los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- e.5 ¿Cuáles son las causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- e.6 ¿Cuál es la proyección de estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes sobre el aprendizaje personal de un idioma originario?
- e.7 ¿Cuál es la proyección de estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes sobre la enseñanza y aprendizaje de un idioma originario en el colegio?
- e.8 ¿Qué personas bolivianas deberían aprender un idioma indígena originario, según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- e.9 ¿Cuál es el significado de la pluralidad lingüística en Bolivia para estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?

f. Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas

- f.1 ¿Qué culturas indígenas conocen más los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- f.2 ¿Qué elementos culturales indígenas son más conocidos por los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- f.3 ¿A través de qué medios los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes obtuvieron los conocimientos de las culturas indígenas?
- f.4 ¿Qué culturas indígenas se enseñan y aprenden más en las asignaturas del colegio según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- f.5 ¿Qué elementos culturales indígenas son enseñados y aprendidos en las asignaturas del colegio según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?

- f.6 ¿Cuáles son las actividades más frecuentes para la enseñanza y aprendizaje de las culturas indígenas en los colegios según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- f.7 ¿Cuál es la proyección de enseñanza y aprendizaje de una cultura originaria en el colegio según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- f.8 ¿Cuál es la proyección de elementos culturales indígenas para la enseñanza y aprendizaje en los colegios según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- f.9 ¿Cuáles son las valoraciones sobre las vestimentas típicas de las culturas indígenas según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- f.10 ¿Cuáles son las causas del cambio de vestimentas típicas indígenas por otras de la cultura moderna según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?

g. Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca

- g.1 ¿Qué elementos culturales chapacos conocen más los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- g.2 ¿A través de qué medios los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes obtienen los conocimientos de la cultura chapaca?
- g.3 ¿En qué asignaturas se enseña y aprende sobre la cultura chapaca según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- g.4 ¿Qué elementos culturales chapacos son enseñados y aprendidos en las asignaturas del colegio según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- g.5 ¿Qué actividades se realizan para el aprendizaje y enseñanza de la cultura chapaca en el colegio según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- g.6 ¿Cuál es la proyección de elementos culturales chapacos para ser aprendidos y enseñados en los colegios de Tarija según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?

h. Percepciones sobre las actitudes interculturales

- h.1 ¿Cuál es la proyección de amistades de los estudiantes locales y de familias de inmigrantes de acuerdo al origen departamental?
- h.2 ¿Cuál es la proyección de amistades de los estudiantes locales y de familias de inmigrantes de acuerdo al origen cultural indígena?
- h.3 ¿Cuál es la proyección de amistades de los estudiantes de acuerdo al origen cultural-racial?
- h.4 ¿Cuál es la proyección de amistades de los estudiantes de acuerdo al origen cultura regional?
- h.5 ¿Cuáles son las valoraciones de los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes, sobre las manifestaciones culturales de los estudiantes de familias inmigrantes en los colegios de la ciudad de Tarija?
- h.6 ¿Cuáles son las razones de aprendizaje de la cultura chapaca por parte de estudiantes según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- h.7 ¿Cuáles son las razones de aprendizaje de las otras culturas nacionales por parte de estudiantes según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- h.8 ¿En qué actividades participan los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes, para conocer otras culturas no propias?

i. Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural en Bolivia

- i.1 ¿Existe discriminación y el racismo cultural en Bolivia según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- i.2 ¿Cuáles son las causas generales de la discriminación según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- i.3 ¿Qué grupos culturales raciales son los más discriminados en Bolivia y cuáles son las causas de dicha discriminación según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- i.4 ¿Qué grupos culturales indígenas son los más discriminados en Bolivia y cuáles son las causas de dicha discriminación según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- i.5 ¿Qué grupos culturales regionales son los más discriminados en Bolivia y cuáles son las causas de dicha discriminación según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- i.6 ¿En qué departamentos de Bolivia se manifiesta más la discriminación según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?
- i.7 ¿En qué ámbitos se manifiesta más la discriminación según los estudiantes y docentes, locales y de familias de inmigrantes?

j. Percepciones sobre la diversidad cultural y los indígenas

- j.1 ¿Cuáles son los significados de la diversidad cultural en Bolivia según docentes locales y de familias de inmigrantes?
- j.2 ¿Qué significa el resurgimiento del lo indígena en Bolivia para docentes locales y de familias de inmigrantes?

j.3 ¿Cómo fue la relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas según los docentes, locales y de familias de inmigrantes?

k. Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural

k.1 ¿Cuál fue el objetivo y la práctica de la educación boliviana respecto a las culturas indígenas según los docentes locales y de familias de inmigrantes?

k.2 ¿Cómo fue el abordaje de la identidad cultural y diversidad cultural en la educación secundaria según los docentes locales y de familias de inmigrantes?

k.3 ¿Realizan los docente locales y de familias de inmigrantes diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística en la educación secundaria?

k.4 ¿Aborda los docente locales y de familias de inmigrantes temas relacionados con el racismo y la discriminación en la educación secundaria?

k.5 ¿Quiénes deberían ser los destinatarios de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe según los docentes, locales y de familias de inmigrantes?

6. Selección de actividades particulares, documentos y técnicas: En este último paso hemos establecido las actividades particulares, las fuentes de información, las técnicas de recogida de datos y los documentos analizados e interpretados a la luz de la interculturalidad. No tomamos en cuenta ningún minicaso, pero establecimos la diferencia y selección de estudiantes procedentes de familias locales y de familias de inmigrantes, y docentes locales e inmigrantes como fuentes de información.

Respecto a las actividades particulares se tomaron en cuenta las actividades curriculares como las extracurriculares de las tres Unidades Educativas. En este sentido aprovechamos las actividades curriculares para aplicar las técnicas e instrumentos de la entrevista y encuesta, durante las clases en las Unidades Educativas, y para también observar las actitudes y dialogar con los estudiantes en su interacción con sus compañeros. De la misma manera nos valimos de las actividades extracurriculares de las Unidades Educativas para observar las actitudes y dialogar con los docentes y estudiantes de forma informal sobre temas de nuestra investigación y aplicar las técnicas e instrumentos de la entrevista.

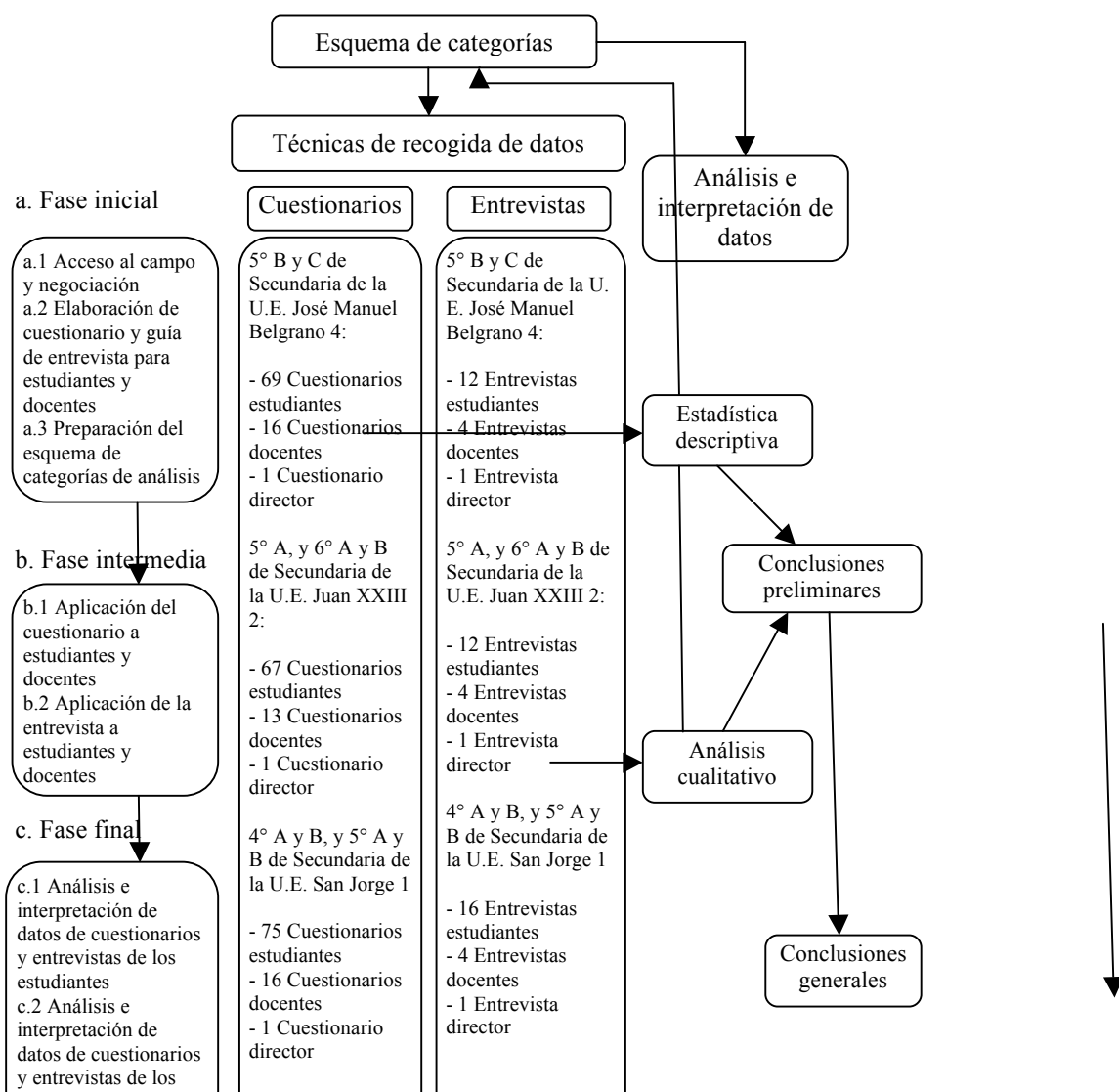
Respecto a los documentos usados en nuestros casos de estudio hemos consultado las planificaciones curriculares de los docentes de las diferentes asignaturas del Nivel Secundario de los cursos de las tres Unidades Educativas de nuestros casos de estudio; pero por la ausencia de temas relacionados con la interculturalidad no hemos hecho un tratamiento especial para ser expresados en el análisis e interpretación de datos. Finalmente, recurrimos a los nuevos Planes y Programas de estudio propuestos por el Ministerio de Educación (2013), pero durante nuestro proceso de investigación aún no había sido aplicado. En esta oportunidad nos limitamos a hacer una lectura intercultural de dichos Planes y Programas de estudios de la educación secundaria comunitaria productiva (Ver Capítulo II, sección 7.5)

En relación a las técnicas de recogida de datos establecimos las siguientes para cada uno de los tres casos. Para el estudio de caso: Estudiantes y docentes de 5° B y C del nivel Secundario de la Unidad Educativa José Manuel Belgrano 4 se estableció 69 cuestionarios y 12 entrevistas para estudiantes, 16 cuestionarios y 4 entrevistas para docentes, y 1 cuestionario y 1 entrevista para el director. Para el estudio de caso: Estudiantes y docentes de 5° A, y 6° A y B del nivel Secundario de la Unidad Educativa Juan XXIII 2 se estableció 67 cuestionarios y 12 entrevistas para estudiantes, 13 cuestionarios y 4 entrevistas para docentes, y 1 cuestionario y 1 entrevista para el director. Para el estudio de caso: Estudiantes y docentes de 4° A y B, y 5° A y B del nivel Secundario de la Unidad Educativa San Jorge 1 se estableció 75 cuestionarios y 16 entrevistas para estudiantes, 16 cuestionarios y 4 entrevistas para docentes, y 1 cuestionario y 1 entrevista para la directora. Más detalles sobre los mismos ofrecemos más adelante (Ver sección 4 y 6 de este mismo capítulo IV).

La recogida, análisis e interpretación ha sido a través de técnicas cuantitativas y cualitativas, ya sustentada en la tesis doctoral de Sara García (2015) titulada “Competencias TIC en el marco del desarrollo inicial y profesional de maestros/as: dos

estudios de caso en la Universidad de Valladolid” y el trabajo de investigación de Ruiz, Abellán y Villagrà (2007) sobre el “Análisis de competencias en un entorno CSCL: aportaciones de una experiencia utilizando un Jigsaw”, que permiten combinar lo cuantitativo con lo cualitativo, y enriquecer y diversificar las fuentes, las técnicas y la interpretación. En el siguiente esquema gráfico, presentamos las fases de la investigación, de acuerdo a los gráficos presentados en los trabajos de investigación de Sara García (2015: 171 y 200) y de Ruiz, Abellán y Villagrà (2007: 34).

Fases de la recogida, análisis e interpretación de datos



Respecto a las fases de recogida de información, representada en el esquema precedente, mostramos los momentos y su evolución de nuestra investigación, de forma sintética, y con más detalle describimos en las secciones siguientes de este mismo capítulo (Ver Capítulo IV, Sección 4, 5 y 6).

a. Fase inicial: En esta fase iniciamos con las tareas de preparación, el acceso al campo con la negociación con los participantes, la elaboración de cuestionarios y la preparación del esquema de categorías de análisis.

a.1. Acceso al campo y negociación: Este primer momento de acceso al campo de acción lo realizamos en las mismas Unidades Educativas donde nos encontrábamos como docente de la asignatura de Filosofía y Psicología en el nivel Secundario, en las gestiones 2011-2012: U.E. José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1. Nuestra condición de docente facilitó el acceso de campo, sin embargo se hicieron solicitudes verbales y escritas a los directores de la Unidades Educativas, y el diálogo y reunión con los estudiantes y docentes sobre nuestros propósitos de investigación y la confidencialidad de los informantes.

a.2. Elaboración de un cuestionario y una guía de entrevista: En este momento se elaboró el cuestionario y la guía de entrevista tanto para los estudiantes como para los docentes. Antes de su aplicación dichos instrumentos fueron validados previamente.

a.3. Preparación del esquema de categorías de análisis: El establecimiento de las categorías de análisis, acorde al esquema de reducción anticipada, fue un proceso de construcción antes, durante y después de la recogida de información. Este proceso fue de forma deductiva desde la teoría referida a nuestro tema de investigación e inductiva desde los datos recogidos.

b. Fase intermedia: En esta fase aplicamos los instrumentos del cuestionario y la guía de entrevista tanto a los estudiantes como a los docentes de los cursos seleccionados de las tres Unidades Educativas.

b.1. Aplicación del cuestionario a estudiantes y docentes: Primero se aplicaron los cuestionarios tanto a estudiantes como a docentes de los cursos seleccionados del Nivel Secundario de las tres Unidades Educativas: 69 Estudiantes y 16 docentes de 5° B y C, y 1 Director del nivel Secundario de la Unidad Educativa José Manuel Belgrano 4; 67 estudiantes y 13 docentes de 5° A, y 6° A y B, y 1 Director del nivel Secundario de la Unidad Educativa Juan XXIII 2; y 75 estudiantes y 16 docentes de 4° A y B, y 5° A y B, y 1 Directora del nivel Secundario de la Unidad Educativa San Jorge 1.

b.2. Aplicación de la entrevista a estudiantes y docentes: En base a los cuestionarios aplicaron las entrevistas a algunos estudiantes y docentes de los cursos seleccionados del Nivel Secundario de las tres Unidades Educativas: 12 Estudiantes y 4 docentes de 5° B y C, y 1 Director del nivel Secundario de la Unidad Educativa José Manuel Belgrano 4; 12 estudiantes y 4 docentes de 5° A, y 6° A y B, y 1 Director del nivel Secundario de la Unidad Educativa Juan XXIII 2; y 16 estudiantes y 4 docentes de 4° A y B, y 5° A y B, y 1 Directora del nivel Secundario de la Unidad Educativa San Jorge 1.

c. Fase final: En esta fase se llevó adelante el análisis e interpretación de los datos de los cuestionarios y entrevistas, tanto de estudiantes como de docentes.

c.1 Análisis e interpretación de datos de cuestionarios y entrevistas de los estudiantes: En este momento se procedió al análisis e interpretación de los datos recogidos de los cuestionarios y de las entrevistas aplicadas a los estudiantes, a través de métodos cuantitativos y cualitativos respectivamente. El análisis y la interpretación se realizó en base al esquema de categorías de análisis establecidos, y otras emergentes de los resultados, y en diálogo con el marco teórico sobre la interculturalidad y la educación intercultural del Capítulo I y II. Durante el análisis se tomó en cuenta la procedencia familiar local e inmigrante de las fuentes de información.

c.2 Análisis e interpretación de datos de cuestionarios y entrevistas de los docentes: En este momento se procedió al análisis e interpretación de los datos recogidos de los cuestionarios y de las entrevistas aplicadas a los docentes, a través de métodos cuantitativos y cualitativos respectivamente. Igualmente, el análisis y la interpretación se realizó en base al esquema de categorías de análisis establecidos, y otras emergentes de los resultados, y en diálogo con el marco teórico sobre la interculturalidad y la educación intercultural del Capítulo I y II. Durante el análisis se tomó en cuenta la procedencia familiar local e inmigrante de las fuentes de información.

c.3 Elaboración de conclusiones preliminares y generales. En este último paso de nuestra investigación elaboramos las conclusiones preliminares del análisis e interpretación de los datos, primero de los estudiantes y luego de los docentes. Finalmente, en base a ambas conclusiones preliminares elaboramos las conclusiones generales.

4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

4.1 Técnicas, instrumentos y estrategias

El propósito de la investigación de conocer e interpretar los significados de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia, encajaba bien con el método de estudio de casos y precisaba de ciertas técnicas para comprender el fenómeno. El Estudio de Casos suele apoyarse en técnicas como la entrevista, la observación participante, las notas de campo o el análisis documental. En este caso, se decidió usar la entrevista y el análisis documental. También se recurrió a la encuesta, aunque siendo una técnica más usada en investigaciones cuantitativas, en esta ocasión se la empleó desde una perspectiva de comprensión de los casos y como elemento de contraste con los resultados de las entrevistas.

Para el campo de acción se utilizaron las técnicas de la encuesta y la entrevista para diagnosticar las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y docentes sobre la identidad cultural, y la relación con las otras identidades culturales. Estas técnicas fueron respaldadas por los instrumentos de la hoja de cuestionario y la guía de entrevista. Las estrategias para aplicar las técnicas y los instrumentos, en el caso de las encuestas, fueron el permiso de los directores y algunos docentes, y la reunión y diálogo grupal e individual con los estudiantes y docentes; y en el caso de las entrevistas, las estrategias fueron el diálogo personal con los estudiantes y docentes seleccionados para crear confianza y acordar tiempos y espacios para la entrevista. Se descartaron las técnicas de la observación participante, o los grupos de discusión, por lo que

hemos visto en aproximaciones anteriores al problema, nos encontramos con dificultades para observar ciertas actitudes en público; muchas personas tienen problemas para hablar en público de la propia identidad cultural o de la relación con las culturas indígenas; o de reconocer los propios orígenes (especialmente en el caso de inmigrantes que prefieren mimetizarse en el contexto sociocultural tarijeño). Sin duda, ello define el contexto de estudio y subraya una dificultad latente. Supone una limitación a la hora de estudiar el problema, pero en aras de una ética de la investigación, se ha considerado que era mejor respetar esas decisiones de los participantes que intentar indagar de forma más profunda en aspectos que los informantes quieren obviar. Subrayamos que en sí, este es un dato importante que nos ha aportado este estudio y que demanda nuevas líneas de investigación que permitan aclarar el origen de esos silencios e incomodidades.

La identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales entre los bolivianos, en este caso en el ámbito educativo y social de la ciudad de Tarija, en un contexto de inmigración interna de los otros culturales, el resurgimiento de las culturas indígenas, y la pervivencia de mentalidades y estructuras coloniales, son temas desconocidos, complejos y ambiguos que dificultan la integración y la convivencia entre los diversos culturales. Estos temas, al presentarse como algo desconocido, complejo y ambiguo, pueden resultar incómodos como para ser expresados de manera abierta y pública. En este sentido, se recurrió primero a la encuesta, por las siguientes razones: porque aparecía como una técnica que permitía que los participantes se sintieran menos expuestos a la hora de expresar sus pensamientos e ideas dado el anonimato de la misma; porque los encuestados manifestaban no tener conocimientos sobre las culturas bolivianas; y porque permitía una primera aproximación extensiva, más amplia, aunque menos detallada y limitada sobre el problema que nos podría servir como punto de partida para enfocar mejor una segunda aproximación al fenómeno estudiado.

Los cuestionarios para los estudiantes se aplicaron durante el desarrollo de las clases, previa solicitud verbal y escrita de permiso a los directores. Durante la aplicación del cuestionario el investigador estuvo presente para hacer una breve introducción y resolver alguna duda durante su cumplimentación. La misma configuración de los cuestionarios permitió una respuesta rápida por parte de los encuestados, entre 20 y 30 minutos. En cambio, a los docentes se les facilitaron los cuestionarios para pudieran cumplimentarlos en los tiempos que ellos considerasen oportunos. Con los cuestionarios estructurados se pretendió obtener datos generales y amplios sobre el tema de la investigación.

Con la finalidad de obtener datos lo más amplios y fidedignos posibles sobre el tema de la investigación, el cuestionario incluyó preguntas de selección múltiple y respuestas similares en un mismo ítem. Las preguntas de selección múltiple debían ser respondidas con números arábigos de forma jerárquica e ilimitada, significando el número “1” el más importante hasta el número “n”. Sin embargo, a pesar de la validación previa de este instrumento, este criterio asumido trajo ciertas dificultades, porque algunos encuestados no marcaron con números, sino sólo con algún signo las respuestas y otros marcaron las primeras repuestas de forma indiscriminada. Las respuestas de estos encuestados trajeron dificultades a la hora de tabular datos, frente a los cuales se tomaron ciertas decisiones que se detallan más adelante. Dicha dificultad se constató entre los estudiantes y también entre los docentes, de manera que, a pesar del muestreo validatorio previo, nos encontramos con una limitación clara en el instrumento.

El cuestionario, orientado por el problema y los objetivos de la presente investigación, fue confeccionado en base a la literatura sobre interculturalidad y educación intercultural del contexto mundial y boliviano, que está expresado en la fundamentación teórica de los dos primeros capítulos de este trabajo. También se recurrió al cuestionario elaborado y aplicado en la investigación que realizamos, sobre la educación intercultural en la Carrera de Filosofía, Psicología, Ética y Lógica de la Universidad Pedagógica Nacional “Mariscal Sucre” para el TRIT (Trabajo de Investigación Tutelado, 2010) de la Universidad de Valladolid. Igualmente, el trabajo de investigación de Lourdes Peña, Marlene Hoyos, Janet Mendieta e Isabel López (2003)

sobre la Interculturalidad entre chapacos, quechuas, aymaras y cambas en Tarija, sirvió de soporte en la elaboración de la hoja de cuestionario, desde el contexto de Tarija. Asimismo nuestra estadía, experiencia y reflexión personal durante dos gestiones en el campo educativo y social en el contexto de la ciudad de Tarija influyeron en el diseño del cuestionario.

Los cuestionarios para los estudiantes y para los docentes fueron similares en cuanto a que se referían a los contenidos, la estructura y las categorías. Las diferencias se muestran en el aspecto formal, como la redacción y el lenguaje, y en algunas categorías. En el cuestionario para los estudiantes no se incluyeron las siguientes categorías: (9) Percepciones sobre el significado de la diversidad cultural y los indígenas, y (10) Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural, porque éstas requieren ciertos conocimientos y experiencias mínimas sobre la diversidad cultural, la realidad indígena y la educación intercultural.

El cuestionario tomó en cuenta las dimensiones del sistema de categorías cualitativas que se elaboraron previa confección del cuestionario y se fueron reformulando durante y después de la recogida de datos, siguiendo un proceso deductivo e inductivo. En base a este sistema de categorías se estructuró el cuestionario y la guía de entrevista. En este apartado sólo se muestran las categorías generales que de manera completa se exponen más adelante.

SISTEMA DE CATEGORÍAS CUALITATIVAS

1. Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija
 - 1.1 Percepción sobre la recepción de los inmigrantes nacionales en la ciudad de Tarija
 - 1.2 Percepción sobre la adaptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad de Tarija
2. Identificación de la identidad cultural
 - 2.1 Autoidentificación y heteroidentificación cultural
 - 2.2 Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes
 - 2.3 Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales
3. Identidades religiosas y su valoración en la educación formal
4. Valoraciones sobre los idiomas originarios
5. Conocimientos, valoraciones y actitudes de estudiantes y docentes sobre las culturas indígena originarias y sus manifestaciones culturales
6. Conocimientos, valoraciones y actitudes de estudiantes y docentes sobre la cultura regional chapaca y sus manifestaciones culturales
7. Actitudes interculturales
8. Percepciones y creencias sobre el racismo y la discriminación cultural en Bolivia
9. Percepciones sobre el significado de la diversidad cultural y los indígenas
10. Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural

Fuente: Ramírez Flores

Entrevista: Después de la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes y docentes, que nos permitió una aproximación más amplia del problema de la investigación, recurrimos a la técnica de la entrevista que nos permitió un acercamiento más intensivo sobre el mismo problema. La entrevista, a partir de los resultados de los cuestionarios, nos permitió concretar, afinar y profundizar diferentes aspectos del fenómeno. Igualmente, la entrevista nos sirvió como una técnica para triangular los datos recogidos con los cuestionarios.

La guía de preguntas de la entrevista, orientada por el problema y los objetivos de la investigación, fue confeccionada en base al mismo cuestionario aplicado. Además de obtener datos que permitan triangular con los datos de los cuestionarios, el propósito central de la entrevista fue de concretar y afinar los resultados de las encuestas. En este sentido, las preguntas de la guía de entrevista se formularon buscando conocer las causas, razones y significados, y profundizar en detalle sobre algunos aspectos abordados en los cuestionarios. Por las mismas razones expuestas en el cuestionario para los estudiantes, tampoco se incluyeron en la guía de entrevista los siguientes ítems del sistema de categorías: (9) Percepciones sobre el significado de la diversidad cultural y los indígenas, y (10) Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural.

La guía de entrevistas se aplicó a estudiantes y docentes teniendo en cuenta los criterios de género, procedencia familiar y disponibilidad de los entrevistados. Los estudiantes y docentes fueron seleccionados cuidando el equilibrio entre varones y mujeres, y entre la procedencia de familia inmigrante y de familia local tarijeña. Pensamos que era importante conocer las percepciones, valoraciones, creencias y actitudes sobre la propia identidad cultural y la relación con otras culturas, desde la perspectiva de mujeres y varones. Igualmente, pensamos en estudiantes y docentes que proceden de familias oriundas del departamento de Tarija, de otros departamentos de Bolivia y de familias constituidas con uno de los miembros, padre o madre, de otro departamento y otro de Tarija, dado que entendíamos que la configuración familiar y cultural de los estudiantes y docentes podría aportar matices en las percepciones y actitudes de los entrevistados.

Esta técnica permitió obtener información más viva y variable de algunos encuestados y encuestadas, tanto estudiantes como docentes. Frente al cuestionario, algunos de ellos pudieron expresarse más en sus respuestas de la entrevista, ayudados por el contacto personal y la familiarización con el tema. En cambio, otros se vieron algo limitados por la falta de conocimiento sobre el tema, la poca disponibilidad de tiempo, la dificultad de entablar diálogo, la premura de dar respuestas cortas, a pesar de la insistencia por parte del entrevistador de detallar y profundizar en las respuestas, y la misma presencia del investigador, que también es un inmigrante en la ciudad de Tarija. Apreciamos que los entrevistados locales sentían menos confianza que los entrevistados inmigrantes en el momento de responder las preguntas. Los docentes brindaron mayor cantidad de datos y con más profundidad que los estudiantes que, en muchos casos, se limitaron a afirmar o negar algunas preguntas con las respuestas “sí” o “no”.

Revisión bibliográfica: Para el objeto de estudio, que es el proceso de intraculturalidad e interculturalidad en la educación y sociedad de la ciudad de Tarija, se utilizaron las técnicas de la revisión y análisis bibliográfico, y la sistematización, porque las unidades de análisis son de carácter teórico y conceptual. Los instrumentos correspondientes a estas técnicas fueron la bibliografía referida a cultura, intraculturalidad, plurilingüismo, multiculturalidad, interculturalidad, etnia, nación, raza, racismo, descolonización, educación intercultural, migración, culturas indígenas de Bolivia, historia de la educación boliviana, documentos legales y curriculares, y las fichas bibliográficas en computadora. La estrategia fue el acceso a la bibliografía en la Biblioteca Nacional de Bolivia en la ciudad de Sucre, la Biblioteca de la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre” y al buscador google académico. Finalmente, se usó la técnica del análisis documental para identificar y analizar la presencia de la intraculturalidad e interculturalidad, aunque sea de manera teórica, en las leyes y el Currículo Base de la Educación Secundaria.

El problema de la intraculturalidad y la interculturalidad en el contexto educativo y social tarijeño y boliviano, son poco abordados desde la investigación científica y aún no aplicados en la realidad sociopolítica y educativa. Aquellos principios sólo están expresados, por el momento, teóricamente en los documentos legales y educativos. Esta situación dificultó encontrar literatura sobre el problema contextualizado en Tarija y Bolivia. Ello no permitió el análisis comparativo entre la teoría y la práctica, o su aplicabilidad, de la intraculturalidad e interculturalidad en la educación o sociedad de la ciudad de Tarija. Sin embargo, el análisis documental desde una perspectiva intercultural de los documentos legales y educativos sirvió para construir la fundamentación teórica del tema (expuesta en el segundo capítulo) que también contribuyeron en la construcción de las categorías de análisis, las preguntas de investigación y los instrumentos de recogida de datos, y en el análisis e interpretación de datos.

4.2 Validación de los instrumentos

Antes de aplicar los instrumentos a la población en estudio, éstos fueron validados en una población similar cuyos resultados permitieron adecuar y optimizar dichos instrumentos. La hoja de cuestionario fue aplicada a todos los estudiantes del curso 5° C de la Unidad Educativa José Manuel Belgrano 4 y seis docentes de las tres Unidades Educativas investigadas, teniendo en cuenta el criterio de género y procedencia familiar y cultural. El curso de 5° C de la Unidad Educativa José Manuel Belgrano 4 está compuesto por 35 estudiantes, de ellos 19 mujeres y 16 varones, que significa el 16.6% del total de estudiantes encuestados en las tres Unidades Educativas. Del total de estudiantes de la muestra de validación, 29 nacieron en Tarija, y 3 en otros departamentos de Bolivia e incluso 1 en Argentina. Respecto al origen natalicio de los padres y las madres de los estudiantes; 15 padres nacieron en Tarija y 12 en otros departamentos, y 21 madres nacieron en Tarija y 13 en otros departamentos de Bolivia y 1 madre en Argentina.

Esta configuración de la muestra de la población para la validación del cuestionario fue con el objetivo de tener en cuenta la influencia de género y procedencia familiar en la comprensión de las preguntas del cuestionario. La presencia de uno de los padres o de los dos padres de la misma cultura o de otras culturas bolivianas, sean indígenas o regionales, influyen en el conocimiento y la comprensión de los temas de intraculturalidad e interculturalidad entre los hijos e hijas. En este sentido, fue importante tomar en cuenta este detalle en la validación como en la aplicación, tabulación e interpretación de los datos recogidos.

La selección de la muestra de docentes para la validación del instrumento del cuestionario, igualmente, se guió por los criterios de género y procedencia departamental; docentes locales y docentes inmigrantes en la ciudad de Tarija. El origen departamental, unido a raíces culturales indígenas o regionales, influye en el conocimiento y comprensión sobre la propia identidad cultural y las otras identidades culturales, por ende en la comprensión y respuesta de las preguntas del cuestionario. Se escogieron dos docentes de cada una de las tres Unidades Educativas que participaron en la investigación. De la Unidad Educativa J. M. Belgrano 2 validaron el cuestionario, un docente inmigrante de Potosí y una docente de la ciudad de Tarija; de la U.E. Juan XXIII 2, una docente originaria de Potosí y un docente de Tarija; y de la U.E. San Jorge 1, un docente de La Paz y una docente de Tarija.

Los estudiantes y docentes seleccionados para la validación del instrumento llenaron el cuestionario teniendo en cuenta que dichas hojas de cuestionario estaban sujetas a correcciones. Por eso, a las personas se les pidió que respondieran la encuesta e indicaran las dificultades que encontraban. Los estudiantes de 5° C de la Unidad Educativa José Manuel Belgrano respondieron el cuestionario durante el desarrollo de clases. En cambio, a los docentes se les facilitaron las hojas de cuestionario para que fueran llenadas en el tiempo y espacio que considerasen convenientes. Después de ser cumplimentadas se dialogó sobre el tema, la estructura, la forma y la redacción del cuestionario. Algunos encuestados señalaron que el cuestionario era muy extenso, algunas preguntas resultaban muy parecidas a otras en el mismo cuestionario y poco discriminatorias, y que muchos de los temas que aparecían resultaban desconocidos. Los docentes encuestados hicieron observaciones de forma y de contenido, incluso haciendo algunas sugerencias o cuestionamientos sobre el tema de investigación. Los estudiantes hicieron hincapié en la extensión del cuestionario y mostraron sorpresa por el desconocimiento por la diversidad cultural de Bolivia. Ello nos habla del propio valor del cuestionario como elemento que provoca la reflexión o aparición de un tema ajeno o desconocido para los participantes. Es decir, la investigación provoca un efecto en el campo investigado y nos lleva a reflexionar sobre la propia función de los investigadores como agentes sociales transformadores y creadores de realidad.

Las correcciones de los cuestionarios, además de forma y redacción, se centraron en las preguntas y opciones de respuestas, añadiendo, quitando y reformulando algunas de ellas. Del cuestionario para los estudiantes se quitaron las preguntas relacionadas con la formación académica de los padres y las madres, y la realidad socioeconómica de los

estudiantes, porque no respondían al problema y a los objetivos de nuestra investigación. El ítem sobre la relación y proyección con las cuatro culturas regionales se limitó a la cultura regional de los chapacos, la cultura local de la ciudad de Tarija, porque los estudiantes, procedentes de familias locales y de familias de inmigrantes, en su vida cotidiana interactúan más con personas y con algunos elementos culturales propios de la región de los valles centrales y la zona alta del departamento de Tarija, que no tiene una influencia viva y directa de ninguna cultura indígena, como la tienen otras regiones de Bolivia. La pregunta relacionada con el regionalismo excluyente hacia los inmigrantes en los departamentos de Bolivia se modificó por el de racismo y discriminación cultural, porque el tema del regionalismo no estaba contemplado en nuestro problema y objetivos de investigación, pero sí el tema del racismo cultural y la discriminación. A pesar de las correcciones del cuestionario se siguieron presentando las dificultades durante su aplicación, lo que llevó a no tomar en cuenta algunas preguntas durante la tabulación de datos, que más adelante se especifican.

De la misma manera, de los cuestionarios de los docentes se quitaron las preguntas relacionadas con las condiciones socioeconómicas de los docentes y los conocimientos sobre el Nuevo Diseño Curricular de la ley 070; porque no respondían al problema y a los objetivos de nuestra investigación, y porque el Nuevo Diseño Curricular es desconocido para los docentes y aún no ha sido aplicado oficialmente en el desarrollo curricular. En el ítem sobre la relación con las culturas regionales y su proyección se decidió trabajar sólo con la cultura regional de los chapacos, de la zona alta y los valles centrales de Tarija, contexto geográfico y cultural donde se encuentra la ciudad de Tarija y las Unidades Educativas de investigación, porque los docentes, procedentes de familias locales y de familias de inmigrantes, en su vida cotidiana interactúan más con personas y con algunos elementos culturales propios de esta región, que no tiene una influencia directa de ninguna cultura indígena. De algunas preguntas, tanto del cuestionario de docentes como de estudiantes, se eliminaron las respuestas relacionadas con las opciones “todo”, “no sé” y “tal vez”, para propiciar la lectura de todas las opciones y una mayor reflexión de las opciones antes de ser respondidas las preguntas.

El instrumento de la guía de entrevista fue validada en una población pequeña de estudiantes y docentes de las tres Unidades Educativas, cuyos resultados permitieron adecuar y optimizar dicho instrumento. La guía de entrevista se aplicó a dos docentes, varón y mujer, inmigrantes en la ciudad de Tarija; y a dos docentes, varón y mujer, naturales de Tarija de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4 y San Jorge 1. Igualmente, se aplicó a dos estudiantes, varón y mujer, procedentes de familias tarijeñas; y a dos estudiantes, varón y mujer, procedentes de familias inmigrantes. Se tomó en cuenta los criterios de género y procedencia familiar y cultural, porque los temas de intraculturalidad e interculturalidad son muy delicados y causan mucha susceptibilidad en el contexto tarijeño y boliviano. Por eso, pensamos que era importante saber cómo entendían las preguntas y cuál sería la reacción frente a los contenidos de la entrevista, de cada uno de los colectivos socioculturales.

Los docentes y estudiantes seleccionados para la validación de los instrumentos respondieron la guía de entrevista durante las clases en el Colegio. A los docentes se entrevistó en los horarios libres o puentes, donde ellos no tenían clases, pero estaban en la Institución educativa. A los estudiantes seleccionados se les entrevistó en los recreos y durante parte del desarrollo curricular, para lo cual se pidió permiso al docente de turno de la hora de clase para el estudiante entrevistado. La dificultad con la que se tropezó fue la falta de predisposición y disponibilidad de tiempo de los docentes y estudiantes seleccionados para la entrevista. En algunos casos se tuvo que posponer varias fechas las entrevistas ya programadas, ya sea por falta de tiempo o por miedo a una entrevista por parte de los entrevistados.

Durante y después de la entrevista se dialogó con los entrevistados sobre el conocimiento del tema, la comprensión de las preguntas y el manejo de la terminología tanto para las personas inmigrantes como para los oriundos de la ciudad de Tarija.

Algún docente y los estudiantes observaron la extensión de la entrevista y la redundancia de algunas preguntas. En cambio, otro docente se extendía en las respuestas, incluso pasando a otros temas de la misma entrevista o fuera de la temática. Igualmente, manifestaron desconocimiento sobre el tema de las culturas indígenas y la identidad cultural en el contexto tarijeño y boliviano. Incluso, algún docente entrevistado se animó a cuestionar el contenido de la entrevista, porque estos temas, hace un par de años, en el contexto histórico político actual, suscitó conflictos políticos e incluso violencia física por el tema del regionalismo y el resurgimiento del tema indígena.

Las respuestas de los estudiantes a las preguntas del entrevistador fueron puntuales, cortas y poco profundas. En muchos casos las respuestas se limitaban a una afirmación o negación sobre la pregunta. Esta actitud puede deberse a la edad en la que se encuentran y al escaso conocimiento sobre la diversidad cultural, a pesar de ser una realidad evidente en el diario vivir de Bolivia. Las respuestas de los docentes fueron más amplias y profundas, incluso fundamentadas con algunos ejemplos de la propia experiencia. Sin embargo, igualmente se percibió pocos conocimientos sobre la diversidad cultural en Tarija y Bolivia. La validación de la guía de entrevista ayudó a prever el tiempo de duración de la entrevista, el espacio de la entrevista, las estrategias para conseguir citas para las entrevistas y el trato con los entrevistados.

De la guía de entrevista para los estudiantes se quitaron las preguntas referidas a la autovaloración de los estudiantes como miembro de un grupo cultural y los valores más importantes del entorno familiar y cultural. No se tomó en cuenta las cuatro culturas regionales del país, se limitó a la cultura chapaca, porque los estudiantes y docentes locales y de familias de inmigrantes interactúan con muchos elementos de esta cultura. Similar criterio se tomó con las guías de entrevista de los docentes, en cuanto se refiere a las culturas regionales. De la misma manera se eliminó la pregunta referida al tema del regionalismo excluyente en los departamentos de Bolivia. Durante la aplicación de las entrevistas, continuó latente la dificultad respecto de algunas preguntas, que se detallan más adelante, lo que llevó a no ser tomados en cuenta durante la tabulación y análisis de los datos.

También se recurrieron a algunas investigaciones doctorales referidas a la temática de la interculturalidad y educación intercultural, y a las orientaciones de nuestro tutor del trabajo de investigación, para corregir los cuestionarios y las guías de entrevista. Aquellos trabajos doctorales, sobre todo la parte metodológica, que aportaron para revisar y corregir los cuestionarios y las entrevistas, fueron: “Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural” de Rosa Mary Ytarte (2002), “Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria” de Eva Aguaded (2005), “Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración” de Rolando Poblete (2006) y “Educación en valores interculturales” de Christian Sánchez (2006).

5. Métodos para la interpretación de la información

Los métodos de interpretación que se utilizaron en la investigación fueron el método inductivo, analítico y hermenéutico, recurriendo al análisis cualitativo y la estadística descriptiva, a través de técnicas porcentuales, cuadros de comparación, análisis de contenido, gráficos, triangulación de datos y comparación con el marco teórico.

El análisis e interpretación de datos recogió de forma sistemática todos los datos e informaciones del diagnóstico del campo de acción en torno a las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y docentes, de las tres Unidades Educativas, sobre la propia identidad cultural y la relación con otras identidades culturales indígenas y regionales en la ciudad de Tarija. En esta etapa se realizó el trabajo de tabulación de datos, cuadros, resúmenes y gráficas en el programa

SPSS 18, triangulación de datos y comparación con el marco teórico. El análisis e interpretación de datos se realizó a partir de técnicas porcentuales para las encuestas y la categorización para las entrevistas.

El análisis e interpretación de los resultados de la encuesta se hizo con la ayuda del programa SPSS 18. Se definieron las variables y los valores exigidos por el programa, de acuerdo a las preguntas y respuestas de los cuestionarios. Se definieron 186 variables para las encuestas de los estudiantes, y 192 variables para las encuestas de los docentes, incluyendo variables de respuesta múltiple. Definidas las variables se tabularon los datos de los cuestionarios; 47 casos de docentes y 211 casos de estudiantes. La definición de las variables se hizo con perspectiva de un análisis más cualitativo que cuantitativo. Durante la definición de variables y tabulación de datos se obviaron algunas preguntas e incluso se quitaron algunas variables porque las mismas ya estaban expresadas de alguna manera en otras variables similares o no correspondían al problema de investigación.

Las preguntas y respuestas del cuestionario de los estudiantes que se eliminaron para ser tabulados, analizados e interpretados fueron aquellas preguntas relacionadas con el tiempo de estadía del padre y la madre en la ciudad de Tarija y su relación con las personas; el tiempo de estadía de los estudiantes inmigrantes; la preferencia por una heterodenominación que no fueran las nombradas en el cuestionario; y el conocimiento de las culturas indígenas en los valles centrales y la zona alta de Tarija o del lugar de nacimiento. Dentro de la categoría referida a las percepciones interculturales de los compañeros no se tabularon las preguntas relacionadas con la preferencia por la amistad de los compañeros de curso para hacer tareas y divertirse; la expresión y conocimiento de las culturas de los compañeros de curso; la presencia de compañeros de otras culturas en el curso; los gustos por los programas televisivos y la música locales y nacionales; el trato recibido por los compañeros tarijeños y no tarijeños; y la preferencia de los profesores y estudiantes según la procedencia en las Unidades Educativas.

Las preguntas y respuestas de los cuestionarios de los estudiantes y docentes que fueron eliminados para ser tabulados, analizados e interpretados se orientaron según los siguientes criterios: no correspondían al problema y objetivos de investigación; ya estaban incluidas en otras preguntas del cuestionario; no fueron respondidas por la mayoría de los encuestados, expresaban desconocimiento por parte de los encuestados; las respuestas eran obvias, o las preguntas eran respondidas de forma indiscriminada y frecuente con las opciones “ninguno” o “todas”.

De igual forma, siguiendo los criterios expresados anteriormente, del cuestionario de los docentes, se obviaron en el ejercicio de tabulación las preguntas relacionadas con el tiempo de desempeño como docentes en la educación boliviana y tarijeña; el tiempo de estadía en la ciudad de Tarija; la relación con las personas de alguna procedencia en particular; la preferencia por una heterodenominación que no sean las nombradas en el cuestionario; y el conocimiento de las culturas indígenas en los valles centrales y la zona alta de Tarija o del lugar de nacimiento. Dentro de la categoría sobre percepciones interculturales, no se tomaron en cuenta en la tabulación las preguntas relacionadas con las preferencias de estudiantes y colegas de acuerdo al origen cultural y departamental; y las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sobre su propia cultura y la de sus compañeros.

Una vez concluida la tabulación de datos se hizo el análisis de los mismos con las facilidades que brinda el programa. Se recurrió a la estadística descriptiva para obtener frecuencias con una respuesta o respuestas múltiples, para conseguir tablas de contingencia y gráficos. Estos instrumentos del programa SPSS 18 nos permitieron obtener porcentajes y casos de frecuencias expresadas en tablas y gráficos. Al mismo tiempo nos permitió comparar variables de una sola respuesta y respuestas múltiples. El mismo análisis del programa, expresado en tablas, gráficos, porcentajes y casos, nos permitió revisar la coherencia de preguntas y variables, para modificar o eliminar algunas de ellas. De este modo la definición de variables, la

tabulación de datos, las preguntas del cuestionario estuvieron en constante revisión y precisión orientadas a responder el problema de investigación.

Algunas preguntas de los cuestionarios de estudiantes y docentes fueron tabuladas, pero no analizadas ni interpretadas, porque ya estaban incluidas en otras preguntas, o no eran necesarias para el problema o eran preguntas obvias que conducían a la misma respuesta. De la tabulación de las encuestas de estudiantes, las preguntas que no se analizaron ni se interpretaron fueron aquellas relacionadas con el dominio del idioma originario de los padres; el gusto por mencionar o ser mencionado con alguna de las identidades culturales; la valoración sobre las personas de la cultura mestiza; la percepción sobre la inferioridad o superioridad de las culturas; la relación con las culturas indígenas; y la relación con los compañeros tarijeños y no tarijeños.

De la misma manera, de la tabulación de las encuestas de docentes, las preguntas que no se analizaron ni se interpretaron fueron las relacionadas al gusto por mencionar o ser mencionado con alguna identidad cultural; la valoración sobre las personas de la cultura mestiza; la relación con las culturas indígenas; la relación con las personas tarijeñas y no tarijeñas; la superioridad o inferioridad de las culturas; el significado del resurgimiento de las culturas regionales; la presencia de los indígenas en los poderes de decisión y su influencia en el conocimiento y revalorización de las identidades culturales; las instituciones educativas privadas como espacios de segregación social y cultural; y la frecuencia de abordaje en las asignaturas del Nivel Secundario de los temas de la propia identidad cultural y el diálogo con otras identidades culturales.

Durante el análisis se encontraron respuestas contradictorias, lo que dificultó la interpretación de las mismas. Igualmente, las respuestas de selección múltiple dificultaron el análisis, porque en algunas respuestas fueron señaladas casi todas las opciones de forma indiscriminada. En ese sentido, se tomó en cuenta, en algunos casos, las tres primeras respuestas y, en otras, las cinco primeras respuestas, porque las respuestas estaban enumeradas en orden de importancia. Estas dificultades pueden mostrar que el cuestionario aparece como una invasión en la vida de las personas; como muy extenso; con poco significado para los encuestados; y como algo complejo, ambiguo y controvertido para los bolivianos. Igualmente, puede manifestar alguna debilidad del proceso de la validación y ajuste de los cuestionarios.

Los datos analizados en base al programa SPSS 18, expresados en tablas y gráficas de porcentajes, fueron expresados en prosa. Después del análisis pasamos a interpretar los datos en base a nuestra experiencia, el marco teórico y nuestra reflexión sobre la temática. El análisis e interpretación de datos de las encuestas se hicieron por separado, tanto de los docentes como de los estudiantes. A pesar del análisis paralelo se encontraron, en unos casos, información similar y, en otros casos, información complementaria. El análisis e interpretación de datos de entrevistas y encuestas de ambas poblaciones nos permitieron redactar conclusiones preliminares en torno a ejes temáticos comunes y sustentados con teoría del tema de investigación.

El análisis e interpretación de las entrevistas se hizo en base a los datos recogidos de los docentes y estudiantes entrevistados. Se entrevistaron 15 docentes y 40 estudiantes, entre varones y mujeres, de las tres Unidades Educativas. Las entrevistas tuvieron un tiempo de duración, entre 45 minutos y 90 minutos. Previa consulta y permiso de los entrevistados y entrevistadas se recogió la información a través de una reportera profesional de periodistas. Algunas entrevistas de los estudiantes y docentes fueron transcritas en su totalidad; en cambio, de otras, sólo los textos seleccionados más relevantes en relación al problema y el sistema de categorías cualitativas, por la amplitud de información contenida en las entrevistas para ser transcritas.

Los datos de los entrevistados se recogieron en archivos particulares para cada entrevistado, identificando la Unidad Educativa, la asignatura regentada y el rol desempeñado por los docentes, el curso donde se encuentran los estudiantes y el origen familiar y departamental. Estos datos fueron simbolizados para acompañar la transcripción textual de algunas respuestas. Posteriormente, conforme a un sistema de categorías cualitativas, se juntaron, seleccionaron y ordenaron los datos de los entrevistados.

Este sistema de categorías cualitativas, tanto para los datos de los docentes como para los de los estudiantes, fue diseñada en base a la fundamentación teórica de esta investigación, expresada en el capítulo I y II; la investigación realizada sobre la misma temática en la Carrera de Filosofía, Psicología, Ética y Lógica de la Universidad Pedagógica Nacional “Mariscal Sucre” para el TRIT (2010) de la Universidad de Valladolid; el trabajo de investigación de Lourdes Peña, Marlene Hoyos, Janet Mendieta e Isabel López (2003) sobre la Interculturalidad entre chapacos, quechuas, aymaras y cambas en Tarija. Este sistema de categorías cualitativas, que también se fue construyendo y modificando durante el proceso de investigación, orientó la recogida y el análisis e interpretación de datos.

SISTEMA DE CATEGORÍAS CUALITATIVAS

1. Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija
 - Percepciones sobre la recepción de los inmigrantes nacionales en la ciudad de Tarija
 - Percepciones sobre la adaptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad de Tarija
2. Percepciones sobre la identidad cultural
 - 2.1 Autoidentificación y heteroidentificación cultural
 - Identidad cultural originaria: quechua, weenyahkek, aymara, tapiete, guaraní
 - Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano
 - Identidad cultural regional: colla, cambia, chapaca, chaqueña
 - 2.2 Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes
 - 2.3 Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales
 - Características de las personas de las culturas indígena originarias
 - Características de las personas de la cultura colla o andina
 - Características de las personas de la cultura cambia o del oriente boliviano
 - Características de las personas de la cultura chaqueña
 - Características de las personas de la cultura chapaca
3. Identidades religiosas y su valoración en la educación formal
 - Pertenencia religiosa
 - Enseñanza de la religión cristiana católica en el colegio
 - Enseñanza de otra religión no católica en el colegio
 - Aprendizaje personal de otra religión
 - Aprendizaje personal de una espiritualidad de las culturas indígena originarias
 - Enseñanza de una de las espiritualidades de las culturas indígena originarias en el colegio
4. Valoraciones sobre los idiomas originarios
 - Nivel de dominio de un idioma originario
 - Causa del aprendizaje de un idioma originario
 - Uso del idioma originario
 - Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo
 - Idiomas indígena originarios preferidos para el aprendizaje
 - Aprendizaje de un idioma indígena originario para los bolivianos
 - Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia
5. Conocimientos, valoraciones y actitudes sobre las culturas indígena originarias y sus manifestaciones culturales
 - Culturas indígena originarias más conocidas
 - Elementos culturales más conocidos de las culturas indígena originarias
 - Medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígena originarias
 - Asignaturas en las que se enseña y aprende sobre las culturas indígenas
 - Elementos culturales enseñados y aprendidos de las culturas indígenas en las asignaturas del colegio
 - Culturas indígenas que deberían ser más conocidos en los colegios de Tarija
 - Elementos culturales que deberían ser más conocidos de las culturas indígena originarias en los colegios de Tarija

- Valoración sobre las vestimentas típicas de las culturas
 - Causas de la tendencia del cambio de vestimentas típicas por otra de la cultura moderna
6. Conocimientos, valoraciones y actitudes sobre la cultura regional chapaca y sus manifestaciones culturales
- Elementos culturales más conocidos de la cultura regional
 - Medios de obtención de los conocimientos de la cultura regional
 - Asignaturas en las que se enseña y aprende sobre la cultura regional
 - Elementos culturales enseñados y aprendidos de la cultura regional en las asignaturas del colegio
 - Elementos culturales que deberían ser más conocidos de la cultura regional en los colegios de Tarija
7. Actitudes interculturales
- Amistades preferidas de acuerdo al origen cultural, regional y departamental
 - Relación con personas de la misma cultura y de otras culturas
 - Valoración de las manifestaciones culturales de los estudiantes de otras culturas
 - Aprendizaje de manifestaciones culturales de la cultura local
 - Aprendizaje de las manifestaciones culturales de la cultural nacional
 - Participación en actividades culturales no propias
8. Percepciones y creencias sobre el racismo y la discriminación cultural en Bolivia
- Causas de la discriminación
 - Aspectos que provocan discriminación cultural
 - Grupos culturales más discriminados Bolivia
 - Causas de discriminación de los grupos culturales más discriminados
 - Departamentos con más discriminación
 - Ámbitos donde se manifiesta la discriminación
9. Percepciones sobre el significado de la diversidad cultural y los indígenas
- Diversidad cultural en Bolivia
 - Resurgimiento del lo indígena en Bolivia
 - Relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas
10. Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural
- La educación boliviana respecto a las culturas indígenas
 - Abordaje de la identidad cultural y diversidad cultural en la educación secundaria
 - Diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes en la educación secundaria
 - Abordaje del racismo y la discriminación en la educación secundaria
 - Destinatarios de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe

Fuente: Ramírez Flores

Empezamos el análisis leyendo todos los datos de las entrevistas ordenados en el esquema de categorías. Esta lectura nos permitió eliminar algunos datos recurrentes o repetidos; nos sirvió para volver a ordenar, localizar o repetir algunos datos en otras categorías; y nos ayudó a formular algunas subcategorías dentro de las categorías más amplias. La información ordenada en categorías y subcategorías fue leída, subrayada y analizada con más detenimiento buscando elementos comunes dentro de las citas textuales de los entrevistados. La información ordenada en base a las categorías y subcategorías fue analizada, respetando las percepciones, creencias y valoraciones de los mismos entrevistados y entrevistadas, estudiantes y docentes. En este caso, a modo de ejemplo, exponemos el proceso de tabulación, análisis e interpretación de los datos de las entrevistas de los estudiantes según el sistema de categorías cualitativas y la formulación de subcategorías:

1° Tabulación de los datos y su ordenación según las categorías

SISTEMA DE CATEGORÍAS CUALITATIVAS

1. Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija

1.1 Percepciones sobre la recepción de los inmigrantes nacionales en la ciudad de Tarija

1.1.1 Percepción de los estudiantes locales sobre la aceptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad Tarija

“Ah, casi siempre es bien, pero algunas veces no tanto. Porque a veces hay muchas diferencias de culturas y no se llevan bien o no pueden, no pueden, entender al que viene de visita aquí.” (E.C.Tj.5°B.Bel.)

“algunos de buena forma, otros no, dependiendo de las personas que somos aquí.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“En algunas ocasiones son bien recibidos, siempre y cuando sean extranjeros, a mí me parece algo bien porque eso aumenta el desarrollo de Tarija.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“a veces son bien, a veces son mal, porque casi la delincuencia en plena esquina a uno lo pueden encontrar, en los

terminales a veces.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“a veces bien, a veces mal porque hay otras personas que no pueden hablar nuestro idioma, hablan quechua u otros, que no les pueden entender y no les pueden dar trabajo o algo que hagan.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“porque aquí la gente[de tarija] es bien amable, sincera.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“Son recibidos medio bien, porque son igual, vienen muy amables, pero hay personas media, como se la puede decir, arrogantes que uno les dice una cosa y se enojan.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“la gente de Tarija es muy acogedora, reciben bien a los migrantes.” (G.C.Tj.5°A. Jn23)

“mayormente a los del campo los discriminan por su apariencia, como visten.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“yo veo que aquí en Bolivia o en Tarija los reciben bien nomás, en cambio cuando va una persona de aquí a otro país lo discriminan, lo votan, o sea no los reciben tan bien que digamos.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“Dependiendo, por ejemplo los que vienen de la región del norte no son bien recibidos y los que vienen de Santa Cruz ellos son recibidos más cálidamente. Por el tema de que la gente cree que son muy tercos, por lo que son collas.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“lo que yo noto es que son bien recibidos, bueno los que para mí me parecen, los que vienen para progresarse, pero los que vienen, los que vemos así en la calle que están como la gente potosina, como en este caso que sería, bueno la gente tarijeña lo recibe de la mejor forma, pero sería bueno también ayudarles en el trabajo en vez que estén así como indigentes, como sería en este caso pidiendo limosna. Pero la gente de aquí de Tarija te recibe de lo mejor forma.” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

“no sé la verdad, yo a la forma de ver, así de joven, de posición que tengo, yo las veces que he visto, lo veo que hay un maltrato, por ejemplo aquí los chapacos ven un colla ya empiezan a decir colla, vos sos tal cual, incluso yo también a veces, yo así lo veo que la gente de otros lugares vienen aquí a vivir teniendo sus tierras allá y a qué vienen a hacer aquí.” (J.B.Tj.6°A.Jn23)

“Aquí la gente de Tarija es demasiado amigable y bien les tratan, rebien.” (E.N.Tj.6°B.Jn23)

“No sé mayormente aquí la gente de Tarija los tratan con mucha educación, son más amigables.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

“aquí en Tarija, bueno si se quedan así varios tiempos, es un lugar cálido, acogedor, también ya que la gente es amable, en otras palabras, son bien recibidas. Si vienen del campo son discriminadas porque, porque en los mismos medios de servicio público se ve, por ejemplo en el hospital a un ciudadano que no tiene el mismo trato que un campesino.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“Algunos son bienvenidos y otros no.” (C.R.Tj.4°A.SJor.)

“Generalmente los tarijeños son este... caracterizados por que son amables al recibir gente de otros países o de otros departamentos.” (J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

“Son bien nomás, sólo a los de La Paz los discriminan. No sé, por su forma de hablar.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

“Algunos son bien recibidos y otros no. Porque son personas importantes algunos por eso son bien recibidos. Por su Clase social, su raza, color.” (G.O.Tj.5°A.SJor.)

“A veces son discriminados y rechazados. Porque son de otro lugar.” (M.C.Tj.5°A.SJor.)

“Son recibidos bien, yo les recibo bien porque vienen de otros lugares a visitarnos, tampoco podemos tratarlos mal.” (K.M.Tj.5°B.SJor.)

“les veo que bien, pero muchos que hay raleados por la discriminación, se están viendo muy mal, se sienten confundidos por la forma en que los tratan, o al mirar aquí a una persona, los ven raros, distintos, inferiores. Los del norte son mayormente excluidos por los chapacos.” (S.C.Tj.4°B.SJor.)

1.1.2 Percepción de los estudiantes de familias inmigrantes sobre la aceptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad Tarija

2° Formulación de subcategorías

SISTEMA DE CATEGORÍAS CUALITATIVAS

1. Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija

1.1 Percepciones sobre la recepción de los inmigrantes nacionales en la ciudad de Tarija

1.1.1 Percepción de los estudiantes locales sobre la aceptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad Tarija

1.1.1.1 Aceptación de los inmigrante

- Aceptación positiva por la amabilidad, el acogimiento y la amistad del tarijeño

“porque aquí la gente [de Tarija] es bien amable, sincera.” (A.S.Tj.5°C.Bel.) “la gente de Tarija es muy acogedora, reciben bien a los migrantes.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.) “Aquí la gente de Tarija es demasiado amigable y bien les tratan, rebien.” (E.N.Tj.6°B.Jn23) “No sé, mayormente aquí la gente de Tarija los tratan con mucha educación, son más amigables.” (G.J.Tj.6°B.Jn23) “Generalmente los tarijeños son, este,... caracterizados porque son amables al recibir gente de otros países o de otros departamentos.” (J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

- La aceptación depende de las personas

“algunos de buena forma, otros no, dependiendo de las personas que somos aquí.” (L.I.Tj.5°B.Bel.) “Algunos son bienvenidos y otros no.” (C.R.Tj.4°A.SJor.)

- Aceptación selectiva de los inmigrantes
-

“En algunas ocasiones son bien recibidos, siempre y cuando sean extranjeros, a mí me parece algo bien porque eso aumenta el desarrollo de Tarija.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“Algunos son bien recibidos y otros no. Porque son personas importantes algunos, por eso son bien recibidos. Por su Clase social, su raza, color.” (G.O.Tj.5°A.SJor.)

“Dependiendo, por ejemplo los que vienen de la región del norte no son bien recibidos y los que vienen de Santa Cruz ellos son recibidos más cálidamente. [...]” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

1.1.1.2 Rechazo a los inmigrantes nacionales

- Rechazo por el idioma originario

“a veces bien, a veces mal porque hay otras personas que no pueden hablar nuestro idioma, hablan quechua u otros, que no les pueden entender y no les pueden dar trabajo o algo que hagan.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

- Rechazo a los campesinos

“mayormente a los del campo los discriminan por su apariencia como visten.”(G.C.Tj.5°A. Jn23.) “aquí en Tarija, bueno sí, se quedan así varios tiempos, es un lugar cálido, acogedor; también la gente es amable, en otras palabras, son bien recibidas. Si vienen del campo son discriminadas porque, porque en los mismos medios de servicio público se ve, por ejemplo en el hospital a un ciudadano que no tiene el mismo trato que un campesino.”(C.F.Tj.6°B.Jn23)

- Rechazo a las personas de la región del “norte” o collas

“Dependiendo, por ejemplo los que vienen de la región del norte no son bien recibidos y los que vienen de Santa Cruz ellos son recibidos más cálidamente. Por el tema de que la gente cree que son muy tercos, por lo que son collas.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“no se la verdad yo a la forma de ver, así de joven, de posición que tengo, yo las veces que he visto, lo veo que hay un mal trato, por ejemplo aquí los chapacos ven un colla ya empiezan a decir colla, vos sos tal cual, incluso yo también a veces, yo así lo veo que la gente de otros lugares vienen aquí a vivir teniendo sus tierras allá y qué vienen a hacer aquí.” (J.B.Tj.6°A.Jn23)

“Son bien nomás, sólo a los de La Paz los discriminan. No sé, por su forma de hablar.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

- Rechazo y discriminación a los inmigrantes

“A veces son discriminados y rechazados. Porque son de otro lugar.” (M.C.Tj.5°A.SJor.)

“les veo que bien, pero muchos que hay raleados por la discriminación, se están viendo muy mal, se sienten confundidos por la forma en que los tratan, o al mirar aquí a una persona, los ven raros, distintos, inferiores. Los del norte son mayormente excluidos por los chapacos.” (S.C.Tj.4°B.SJor.)

1.1.2 Percepción de los estudiantes de familias inmigrantes sobre la aceptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad Tarija

3º Análisis e interpretación de datos en relación a las categorías y subcategorías

3.1 Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija

3.1.1 Percepción sobre la recepción de los inmigrantes en la ciudad de Tarija según los estudiantes locales

3.1.1.1 Aceptación de los inmigrantes nacionales

Según la percepción de los estudiantes locales entrevistados, la aceptación de los inmigrantes es positiva, porque el modo de ser de las personas de la ciudad de Tarija se caracteriza por la amabilidad, la sinceridad, el acogimiento y la amistad (Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170). En algunos casos, la aceptación positiva sería preferentemente hacia los extranjeros y a algunas personas consideradas importantes social y culturalmente.

“la gente de Tarija es muy acogedora, reciben bien a los migrantes.”(G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“No sé, mayormente aquí la gente de Tarija los tratan con mucha educación, son más amigables.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

“Generalmente los tarijeños son, este,... caracterizados porque son amables al recibir gente de otros países o de otros departamentos.” (J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

“algunos de buena forma, otros no, dependiendo de las personas que somos aquí.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“En algunas ocasiones son bien recibidos, siempre y cuando sean extranjeros, a mí me parece algo bien porque eso aumenta el desarrollo de Tarija.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“Algunos son bien recibidos y otros no. Porque son personas importantes, algunos por eso son bien recibidos. Por su clase social, su raza, color.” (G.O.Tj.5°A.SJor.)

Se podría deducir que la aceptación del inmigrante está determinada por el modo de ser de los tarijeños y el origen social, étnico y geográfico de los inmigrantes. Interpretamos que se destaca las características positivas de los tarijeños en la

aceptación de los inmigrantes y al mismo tiempo se revela ciertas actitudes coloniales, al preferir lo extranjero sobre lo nacional y resaltar características raciales y jerarquías sociales (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998).

3.1.1.2 Rechazo de los inmigrantes nacionales

Según la percepción de los estudiantes locales entrevistados los inmigrantes indígenas, campesinos, los paceños y collas o “del norte” serían los más rechazados en la ciudad de Tarija (Giddens, 1993: 290). Los indígenas serían rechazados porque no hablan el castellano sino su idioma originario. Los campesinos por su vestimenta. Los “del norte” o collas por ser tercos y por ser collas. Los paceños por su forma de hablar distinto al acento idiomático de las personas locales. Este rechazo se podría manifestar en la dificultad de encontrar trabajo; en la recepción no cálida como lo es con los originarios de Santa Cruz; en los prejuicios sobre los inmigrantes collas; en la discriminación; en la exclusión; y la infravaloración de los “del norte” (Ytarte, 2002: 198-199).

“a veces bien, a veces mal porque hay otras personas que no pueden hablar nuestro idioma, hablan quechua u otros, que no les pueden entender y no les pueden dar trabajo o algo que hagan.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“mayormente a los del campo los discriminan por su apariencia como visten.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“Dependiendo, por ejemplo los que vienen de la región del norte no son bien recibidos y los que vienen de Santa Cruz ellos son recibidos más cálidamente. Por el tema de que la gente cree que son muy tercos, por lo que son collas.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“Son bien nomás, solo a los de La Paz los discriminan. No sé, por su forma de hablar.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

“les veo que bien, pero muchos que hay raleados por la discriminación, se están viendo muy mal, se sienten confundidos por la forma en que los tratan, o al mirar aquí a una persona, los ven raros, distintos, inferiores. Los del norte son mayormente excluidos por los chapacos.” (S.C.Tj.4°B.SJor.)

Se podría deducir que el rechazo a los inmigrantes nacionales en la ciudad de Tarija es selectiva; los indígenas, campesinos, paceños, collas y no así los cruceños. Pensamos que las características culturales, lingüísticas, psicológicas y regionales, y los prejuicios del otro cultural influyen en el rechazo de ciertos grupos culturales inmigrantes (Giddens, 1993: 290), Este rechazo se manifestaría en la discriminación, la exclusión y la infravaloración del inmigrante, sobre todo de los originarios de la región cultural colla (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170; Vacaflares, 2013b: 210-214).

3.1.2 Percepción sobre la recepción de los inmigrantes en la ciudad de Tarija según los estudiantes de familias inmigrantes

.....
Fuente: Ramírez Flores

La interpretación de los datos de las entrevistas previamente analizados se hizo en base a nuestra experiencia, reflexión y la teoría sobre la temática. El análisis e interpretación de datos de las entrevistas se hicieron por separado, tanto de los docentes como de los estudiantes. Sin embargo, en el análisis de los datos de las entrevistas y las encuestas, de docentes y estudiantes, se encontró información similar y complementaria, dando lugar interpretaciones parecidas en algunas categorías. En base al análisis e interpretación de datos de entrevistas y encuestas, de docentes y estudiantes, se elaboraron conclusiones preliminares en torno a ejes temáticos comunes y el marco teórico sobre la temática.

El análisis e interpretación de los datos de las encuestas y las entrevistas, tanto de los docentes y los estudiantes, y sus correspondientes conclusiones preliminares, en base al marco teórico y la reflexión personal del investigador, dieron lugar a las conclusiones generales y finales del trabajo de investigación. En esta última se realizó una triangulación de datos entre la información de los estudiantes y docentes, y entre la información de las encuestas y las entrevistas. La recolección, el análisis e interpretación de datos se hace en un contexto particular, donde Bolivia está viviendo momentos históricos de transformación social y cultural debido a la participación de los movimientos indígenas y populares en la arena política.

6. Población y muestra

Las Unidades Educativas de José Manuel Belgrano 4, San Jorge 1 y Juan XXIII 2 están conformadas por estudiantes y docentes provenientes de las diferentes regiones geográficas y culturales de Tarija y de Bolivia, en mayor proporción de la ciudad de Tarija. En la gestión 2012, año en que se hicieron las encuestas y entrevistas, la U.E. José Manuel Belgrano 4,

contaba con 430 estudiantes inscritos y 29 docentes; San Jorge 1 con 279 estudiantes y 35 docentes; y Juan XXIII 2, 315 estudiantes y 34 docentes.

Del total de estudiantes de las tres Unidades Educativas, se seleccionaron 211 estudiantes para las encuestas, que corresponden a los cursos y niveles de los tres casos de estudio donde el investigador se desempeñó como profesor de la asignatura de Filosofía y Psicología: 69 estudiantes de la U.E. José Manuel Belgrano correspondientes a Quinto “B” y “C” de Secundaria, 40 mujeres y 29 varones; 67 estudiantes de la U.E. Juan XXIII 2 de los cursos Sexto “A” y “B” y de Quinto “A”, con 38 mujeres y 29 varones; y 75 estudiantes de la U.E. San Jorge 1 de los cursos Quinto “A” y “B” y de Cuarto “A” y “B”, con 45 mujeres y 30 varones.

Estudiantes encuestados según curso y Unidad Educativa

Nombre del Colegio	Curso							Total
	Sexto A	Sexto B	Quinto A	Quinto B	Quinto C	Cuarto A	Cuarto B	
José Manuel Belgrano 4	0	0	0	34	35	0	0	69
Juan XXIII 2	23	22	22	0	0	0	0	67
San Jorge 1	0	0	16	18	0	18	23	75
Total	23	22	38	52	35	18	23	211

Fuente: Ramírez Flores

Estudiantes encuestados según género y Unidad Educativa

Nombre del Colegio	Género		Total
	Femenino	Masculino	
José Manuel Belgrano 4	40	29	69
Juan XXIII 2	38	29	67
San Jorge 1	45	30	75
Total	123	88	211

Fuente: Ramírez Flores

Media de la Edad de los estudiantes encuestados

	N	Mínimo	Máximo	Media
Edad del/de la estudiante	211	15	19	16,82

Fuente: Ramírez Flores

Los estudiantes encuestados oscilan entre los 15 años y los 19 años, con un promedio de 17 años. De los 211 estudiantes encuestados; 180 provienen del departamento de Tarija, algunos de ellos nacidos en Tarija, pero con los dos o uno de los padres inmigrantes, 3 estudiantes del departamento de Potosí, 9 estudiantes de Chuquisaca, 1 estudiante de Oruro, 7 estudiantes de La Paz, 2 estudiantes de Cochabamba, 6 estudiantes de Santa Cruz y 3 estudiantes del país vecino de Argentina. 155 estudiantes nacieron en las ciudades capitales de departamento y 56 estudiantes nacieron en las provincias o el área rural.

Departamento y área de nacimiento de los estudiantes encuestados

Departamento donde nació	Área de nacimiento		Total
	Área urbana	Área rural	
Tarija	141	39	180
Potosí	0	3	3
Chuquisaca	1	8	9
Oruro	1	0	1
La Paz	4	3	7
Cochabamba	1	1	2
Santa Cruz	4	2	6
Argentina	3	0	3

Departamento donde nació	Área de nacimiento		Total
	Área urbana	Área rural	
Tarija	141	39	180
Potosí	0	3	3
Chuquisaca	1	8	9
Oruro	1	0	1
La Paz	4	3	7
Cochabamba	1	1	2
Santa Cruz	4	2	6
Argentina	3	0	3
Total	155	56	211

Fuente: Ramírez Flores

Durante el análisis e interpretación de datos de las encuestas se tomó en cuenta el origen familiar de los estudiantes; de familias tarijeñas, de familias inmigrantes y de familias inmigrantes y tarijeñas. Tomando el criterio familiar se clasificaron y agruparon en estudiantes de familias autóctonas, es decir con el padre y la madre de Tarija; estudiantes de familias inmigrantes, es decir con el padre y madre de otros departamentos de Bolivia; y estudiantes de familia inmigrante y tarijeña, es decir con el padre oriundo de Tarija y la madre de otro Departamento, o con la madre originaria de Tarija y el padre de otro Departamento. Durante el análisis e interpretación de datos incluimos a este último grupo dentro de la categoría de familia inmigrante. El contexto familiar, dentro de un entorno de relaciones sociocultural, influye en las percepciones, valoraciones, creencias y actitudes de los estudiantes en la relación sobre la propia identidad cultural y las otras identidades culturales indígenas y regionales.

Origen familiar del estudiante

	Frecuencia	Porcentaje
De familia tarijeña	126	59,7
De familia inmigrante	48	22,7
De familia inmigrante y tarijeña	37	17,5
Total	211	100,0

Fuente: Ramírez Flores

Del total de estudiantes de los cursos Quinto “B” y “C” de Secundaria de la U.E. José Manuel Belgrano, de Sexto “A” y “B” y de Quinto “A” de la U.E. Juan XXIII 2, y de Quinto “A” y “B” y de Cuarto “A” y “B” de la U.E. San Jorge 1 se seleccionaron 40 estudiantes para ser entrevistados tomando criterios de género y de procedencia familiar. Respecto al género se tomó en cuenta a 20 mujeres y 20 varones. Tomando el criterio familiar se seleccionaron 19 estudiantes de familias autóctonas, es decir con el padre y la madre de Tarija y 21 estudiantes de familias con una o dos miembros progenitores inmigrantes, procedentes de los departamentos de La Paz, Chuquisaca, Potosí, Oruro, Cochabamba y Santa Cruz, es decir con el padre y madre de otros departamentos de Bolivia, con el padre oriundo de Tarija y la madre de otro Departamento, o con la madre originaria de Tarija y el padre de otro Departamento. Hicimos hincapié en este criterio porque el contexto familiar, dentro de un entorno de relaciones sociocultural, influye en las percepciones, valoraciones, creencias y actitudes de los estudiantes. Durante el análisis e interpretación en vez de utilizar los nombres propios se usó las siglas que hacen referencia a las iniciales del nombre y apellido, el lugar de procedencia de la familia nuclear y la Unidad Educativa.

Estudiantes entrevistados según curso, género, origen familiar y Unidad Educativa³¹

Nom bre	Géne ro	Cur so	Unidad Educa tiva	Fami lia	Padre	Madre	Sigla
---------	---------	--------	-------------------	----------	-------	-------	-------

³¹ En este cuadro usaremos algunos siglas y abreviaciones: Masculino (M), Femenino (F), José Manuel Belgrano 4 (JMB4), Juan XXIII 2 (JXXIII2), San Jorge 1 (SJ1), Inmigrante (I), Autóctono (A), Tarija (Tj), Potosí (Pt), Chuquisaca (Ch), Oruro (Or), Argentina (Ag), Cochabamba (Cb), Santa Cruz (Sc), Beni (Be).

E.C.	M	5°B	JMB4	A	Tj	Tj	(E.C.Tj.5°B.Bel.)
I.D.	F	5°B	JMB4	I	Lp	Tj	(I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)
L.I.	F	5°B	JMB4	A	Tj	Tj	(L.I.Tj.5°B.Bel.)
L.G.	M	5°B	JMB4	I	Tj	Ch	(L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)
N.R.	F	5°B	JMB4	I	Pt	Pt	(N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)
R.A.	M	5°B	JMB4	I	Ag	Pt	(R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)
A.T.	F	5°C	JMB4	A	Tj	Tj	(A.T.Tj.5°C.Bel.)
A.S.	M	5°C	JMB4	A	Tj	Tj	(A.S.Tj.5°C.Bel.)
C.G.	M	5°C	JMB4	A	Tj	Tj	(C.G.Tj.5°C.Bel.)
L.R.	M	5°C	JMB4	I	Ag	Or	(L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)
M.A.	F	5°C	JMB4	I	Pt	Ch	(M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)
Y.S.	F	5°C	JMB4	I	Sc	Pt	(Y.S.Tj./Pt.5°C.Bel.)
D.Y.	M	5°A	JXXXIII2	I	Or	Or	(D.Y.Or.5°A.Jn23)
G.C.	M	5°A	JXXXIII2	A	Tj	Tj	(G.C.Tj.5°A.Jn23)
N.M.	F	5°A	JXXXIII2	I	Pt	Cb	(N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)
N.F.	F	5°A	JXXXIII2	A	Tj	Tj	(N.F.Tj.5°A.Jn23)
D.B.	F	6°A	JXXXIII2	I	Tj	Tj	(D.B.Tj.6°A.Jn23)
E.P.	F	6°A	JXXXIII2	A	Tj	Tj	(E.P.Tj.6°A.Jn23)
J.B.	M	6°A	JXXXIII2	A	Tj	Tj	(J.B.Tj.6°A.Jn23)
R.M.	M	6°A	JXXXIII2	I	Pt	Be	(R.M.Pt./Be 6°A.Jn23)
E.N.	F	6°B	JXXXIII2	A	Tj	Tj	(E.N.Tj.6°B.Jn23)
G.J.	M	6°B	JXXXIII2	A	Tj	Tj	(G.J.Tj.6°B.Jn23)
C.F.	F	6°B	JXXXIII2	A	Tj	Tj	(C.F.Tj.6°B.Jn23)
R.C.	M	6°B	JXXXIII2	I	Lp	Lp	(R.C.Lp.6°B.Jn23)
C.R.	F	4°A	SJ1	A	Tj	Tj	(C.R.Tj.4°A.SJor.)
J.C.	M	4°A	SJ1	I	Ch	Ch	(J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)
J.Ch.	F	4°A	SJ1	A	Tj	Tj	(J.Ch.Tj.4°A.SJor.)
N.L.	M	4°A	SJ1	A	Tj	Tj	(N.L.Tj.4°A.SJor.)
E.T.	M	4°B	SJ1	I	Ch	Ch	(E.T.Sc./Ch.4°B.SJor.)
J.Ch.	M	4°B	SJ1	I	Pt	Tj	(J.Ch.Tj./Pt.4°B.SJor.)
S.C.	F	4°B	SJ1	A	Tj	Tj	(S.C.Tj.4°B.SJor.)
T.R.	F	4°B	SJ1	I	Ch	Ch	(T.R.Ch.4°B.SJor.)
A.T.	M	5°A	SJ1	I	Ch	Ch	(A.T.Ch.5°A.SJor.)
G.O.	F	5°A	SJ1	A	Tj	Tj	(G.O.Tj.5°A.SJor.)
M.C.	F	5°A	SJ1	A	Tj	Tj	(M.C.Tj.5°A.SJor.)
P.M.	M	5°A	SJ1	I	Ch	Ch	(P.M.Tj./Ch.5°A.SJor.)
K.M.	F	5°B	SJ1	A	Tj	Tj	(K.M.Tj.5°B.SJor.)
C.T.	F	5°B	SJ1	I	Tj	Be	(C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)
R.C.	M	5°B	SJ1	I	Or	Tj	(R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)
S.P.	M	5°B	SJ1	I	Tj	Ch	(S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

Fuente: Ramírez Flores

Del total de docentes de las tres Unidades Educativas, para las encuestas, se seleccionaron sólo a aquellos docentes que regentan alguna asignatura en los cursos de Quinto “B” y “C” de Secundaria de la U.E. José Manuel Belgrano, en Sexto “A” y “B” y de Quinto “A” de la U.E. Juan XXIII 2, y en Quinto “A” y “B” y de Cuarto “A” y “B” de la U.E. San Jorge 1. De los 47 docentes seleccionados: 27 son mujeres y 20 varones. De la U.E. José Manuel Belgrano 4 son 17 docentes, de los cuales 12 son mujeres y 5 varones. De la U.E. Juan XXIII 2 son 13 docentes, de los cuales 7 son mujeres y 6 varones. De la U.E. San Jorge 1 son 17 docentes, de los cuales 8 son mujeres y 9 varones.

Docentes encuestados según género y Unidad Educativa

Nombre del Colegio	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Juan Manuel Belgrano 4	12	5	17
Juan XXIII 2	7	6	13
San Jorge 1	8	9	17
Total	27	20	47

Fuente: Ramírez Flores

Media de la edad de los docentes encuestados

	N	Mínimo	Máximo	Media
Edad del/de la docente	47	24	65	42,74

Fuente: Ramírez Flores

Los docentes encuestados, oscilan entre los 24 años y 65 años, con un promedio de 43 años. 23 docentes proceden de Tarija, 15 de Potosí, 2 de Chuquisaca y 7 de La Paz. Estos docentes conocen mejor a los estudiantes y están más tiempo con los estudiantes de los cursos mencionados, docentes de las diferentes asignaturas del Nivel Secundario e incluido el director de cada Unidad Educativa, exceptuando al investigador que también es docente de los mismos cursos.

Docentes encuestados según el origen departamental y la Unidad Educativa

Nombre del Colegio	Departamento donde nació				Total
	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	
José Manuel Belgrano 4	9	5	1	2	17
Juan XXIII 2	4	6	0	3	13
San Jorge 1	10	4	1	2	17
Total	23	15	2	7	47

Fuente: Ramírez Flores

Docentes encuestados según las asignaturas y la Unidad Educativa

Asignatura que regenta	Nombre del Colegio			Total
	José Manuel Belgrano 4	Juan XXIII 2	San Jorge 1	
Matemáticas	1	2	2	5
Literatura	2	1	2	5
Química	1	2	1	4
Física	1	1	1	3
Biología	1	1	0	2
Psicología	0	0	1	1
Historia	3	0	1	4
Geografía	1	0	1	2
Cívica	1	1	0	2
Religión, Ética y Moral	1	1	1	3
Artes Plásticas	1	1	1	3
Música	1	0	2	3
Educación Física	1	1	1	3
Inglés	1	1	2	4
Director/a	1	1	1	3
Total	17	13	17	47

Fuente: Ramírez Flores

Del total de docentes encuestados se seleccionaron 15 docentes para las entrevistas, 5 docentes de cada Unidad Educativa, tomando en cuenta criterios de género, procedencia familiar autóctona e inmigrante y la predisponibilidad de los mismos. Según el criterio de género se seleccionaron y entrevistaron 8 mujeres y 7 varones. Según el criterio de procedencia familiar, entre los entrevistados estaban contemplados 8 docentes autóctonos y 7 docentes inmigrantes, procedentes de los departamentos de La Paz y Potosí. Teniendo en cuenta que el contexto sociocultural influye en las percepciones, valoraciones, creencias y actitudes sobre la intraculturalidad e interculturalidad, pensamos en docentes oriundos de familias tarijeñas y docentes inmigrantes procedentes de familias de otros departamentos. Durante el análisis e interpretación en vez de utilizar los nombres propios se usó las siglas que hacen referencia a las iniciales del nombre y apellido, el lugar de procedencia de la familia nuclear y la Unidad Educativa.

Docentes entrevistados según asignatura, género, origen familiar y Unidad Educativa³²

Nom bre	Géne ro	Asigna tura	Unidad Educativa	Fami lia	Naci miento	Sigla
A.L.	M	Mat	JMB4	I	Pt	(A.L.Pt.Mat.Bel.)
F.F.	F	CGH	JMB4	I	Lp	(F.F.Lp.Soc.Bel.)
J.I.	F	Idio	JMB4	A	Tj	(J.I.Tj.Idi.Bel)
M.E.	F	REM	JMB4	A	Tj	(M.E.Tj.Rel.Bel.)
R.L.	M	Dir	JMB4	A	Tj	(R.L.Tj.Dir.Bel.)
A.F.	M	Dir	JXXIII2	I	Lp	(A.F.Lp.Dir.J23)
A.S.	M	EF	JXXIII2	I	Pt	(A.S.Pt.Ed.Fis.J23)
C.M.	F	Bio	JXXIII2	I	Lp	(C.M.Lp.Bio.J23)
R.Z.	M	Mat	JXXIII2	A	Tj	(R.Z.Tj.Mat.J23)
V.A.	F	REM	JXXIII2	A	Tj	(V.A.Tj.Rel.J23)
J.R.	F	Idio	SJ1	I	Pt	(J.R.Pt.Idio.SJor)
A.H.	M	Mat	SJ1	I	Lp	(A.H.Lp.Mat.SJor)
C.S.	F	BioQ	SJ1	A	Tj	(C.S.Tj.Qui.SJor)
F.V.	M	CS	SJ1	A	Tj	(F.V.Tj.Soc.SJor)
M.G.	F	Dir	SJ1	A	Tj	(M.G.Tj.Dir.SJor)

Fuente: Ramírez Flores

7. Ética de la investigación

En Bolivia vivimos en un contexto histórico y sociopolítico particular por el resurgimiento de las culturas indígenas en la reconfiguración de un Estado Plurinacional. La presencia de los movimientos sociales e indígenas en las decisiones de poder han promovido un proceso de cambio o transformación en las estructuras del Estado a nivel político, económico, judicial, social, cultural, educativo y otros. Las culturas indígenas han sido incorporadas en todos los niveles del Estado, aunque por el momento de forma teórica y no real. En este contexto, el tema de la identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales revela entre los investigados posturas complejas, ambiguas, controvertidas, conflictivas, indiferentes y de desconocimiento de la temática. La investigación sobre intraculturalidad e interculturalidad se da en un contexto donde se inicia con la revalorización de la identidad cultural y la diversidad cultural de Bolivia. Ello nos habla de un contexto en el que hay que ser cautos a la hora de realizar una investigación sobre estos temas. Aunque otro tipo de técnicas (observación participante, grupos de discusión o historias de vida) podrían haber aportado datos interesantes, fueron descartados para evitar la incomodidad de los participantes en el estudio.

Los participantes mostraron poco interés consciente por la investigación y sus resultados. El tema de investigación apareció como algo desconocido, ajeno a su realidad, complejo, ambiguo y controvertido. Los participantes prefieren no abordar los temas identidad cultural y la relación con las culturas indígenas y regionales. Una de nuestras dificultades fue precisamente la negación de aceptación y la disponibilidad de los docentes y estudiantes para participar de las encuestas y las entrevistas, a pesar de explicar la importancia de la investigación, la científicidad y la confidencialidad. En relación a este último criterio, por cuestiones de ética de la investigación, protegemos la identidad de los participantes. Por eso, sólo usamos las siglas que hacen referencia a las iniciales del nombre y apellido, el lugar de procedencia de la familia nuclear y la Unidad Educativa.

A pesar de la dificultad de expresar abiertamente, desde su realidad, sobre la identidad cultural y la relación con las otras culturas, manifestaron una preocupación por el resurgimiento de las culturas indígenas y su inclusión en los documentos judiciales desde las instancias del poder estatal en los diferentes ámbitos. En la Constitución Política del Estado está incluida la

³² En este cuadro usaremos algunos siglas y abreviaciones: Masculino (M), Femenino (F), José Manuel Belgrano 4 (JMB4), Juan XXIII 2 (JXXIII2), San Jorge 1 (SJ1), Inmigrante (I), Autóctono (A), Tarija (Tj), Potosí (Pt), Chuquisaca (Ch), Oruro (Or), Argentina (Ag), Cochabamba (Cb), Santa Cruz (Sc), Beni (Be), Matemáticas (Mat), Cívica, Geografía e Historia (CGH), Idiomas (Idio), Religión, Ética y Moral (REM), Director (Dir), Educación Física (EF), Biología (Bio), Biología-Química (BioQ), Ciencias Sociales (CS).

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En esta etapa de la investigación se realizó un diagnóstico de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia (Albó y Barrios, 2006: 41). En este diagnóstico se aplicaron cuestionarios y entrevistas tanto para los estudiantes como para algunos docentes.

1. Resultados de las encuestas de los estudiantes

1.1 Percepción sobre la inmigración en la ciudad de Tarija

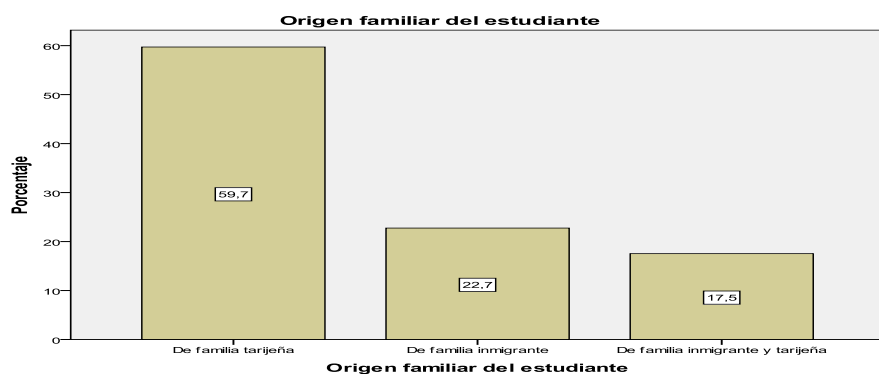
1.1.1 Procedencia de los estudiantes



Del total de estudiantes encuestado, 85,3% ha nacido en el Departamento de Tarija, el 4,3% en Chuquisaca, el 3,3% en La Paz, el 2,8% en Santa Cruz, el 1,4% en Potosí, el 1,4% en Argentina, el 0,9% en Cochabamba y el 0,5% en Oruro.

Estos datos manifiestan que junto a los estudiantes nacidos en Tarija existe un buen porcentaje de la población estudiantil procedente de otros departamentos de Bolivia, pertenecientes a familias de inmigrantes (Peña et al., 2003: 3-4; Nuñez, 2010: 631). La ciudad de Tarija se convierte en un espacio multicultural, donde se reúnen muchos grupos culturales (Poblete, 2006: 71; Abello et al, 1999: 190). Por lo tanto, en las aulas de los colegios existen estudiantes procedentes de otras latitudes de Bolivia, e incluso, aunque en una proporción reducida, del vecino país Argentina.

1.1.2 Origen familiar de los estudiantes



Del total de estudiantes, clasificadas en tres tipos de familias de acuerdo a los miembros de la familia, el 59,7% procede de familias tarijeñas, el 22,7% de familias inmigrantes, y el 17,5% de la conjunción de familia inmigrante y tarijeña.

Los datos recogidos expresan que los estudiantes proceden de familias con los dos padres tarijeños, de familias con los dos padres inmigrantes de otros departamentos y también estudiantes con uno de los padres de Tarija y el otro procedente de otro departamento. Esto muestra que los estudiantes comparten la cultura de los padres de origen. Los estudiantes conocen y conviven con los elementos culturales de la región, pero también de alguna manera con la cultura de los compañeros procedentes de otras culturas de otros departamentos. Los estudiantes de familias de inmigrantes y mixtas, a demás de convivir con la cultura local también lo hacen con la cultura de los padres inmigrantes (Peña et al., 2003: 13-16).

1.1.3. Departamento de nacimiento del padre y la madre

Departamento donde nació el padre y la madre

		Departamento donde nació la madre en porcentajes (%)										
		Tarija	Potosí	Chuquisaca	Oruro	La Paz	Cochabamba	Santa Cruz	Beni	Argentina	Sin madre	Total
Departamento donde nació el padre en porcentajes (%)	Tarija	52,1	1,4	2,4	,5	,5	,0	,5	,5	,9	,0	58,8%
	Potosí	3,3	4,7	1,4	,0	,0	,5	,0	,5	,0	,0	10,4%
	Chuqui saca	3,8	,0	5,7	,0	,0	,0	,5	,0	,0	,9	10,9%
	Oruro	,9	,0	,0	,5	,5	,0	,0	,0	,0	,0	1,9%
	La Paz	1,4	,0	,0	,0	2,4	,0	,0	,0	,0	,0	3,8%
	Cocha bamba	,5	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,5%
	Santa Cruz	,5	,5	,0	,0	,0	,0	,5	,0	,0	,0	1,4%
	Argen tina	,5	,5	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,5	,0	1,4%
	Sin padre	7,1	,0	1,4	,0	,9	,0	,9	,0	,0	,5	10,9%
	Total	70,1 %	7,1 %	10,9 %	,9 %	4,3 %	,5 %	2,4 %	,9 %	1,4 %	1,4 %	100,0 %

Del total de encuestados, sobre el lugar de natalicio del padre por departamento, se sostiene lo siguiente: el 58,8% en Tarija, el 10,9% en Chuquisaca, el 10,4% en Potosí, el 3,8% en La Paz, el 1,9% en Oruro, el 1,4% en Santa Cruz, el 1,4% en Argentina y el 0,5% en Cochabamba. Sobre el lugar de natalicio de la madre por departamento, se sostiene lo siguiente: el

70,1% en Tarija, el 10,9% en Chuquisaca, el 7,1% en Potosí, el 4,3% en La Paz, el 2,4% en Santa Cruz, el 1,4% en Argentina, el 0,9% en Oruro, el 0,9% en Beni y el 0,5% en Cochabamba.

Estos datos señalan que además de que hay estudiantes con padre y madre tarijeños, también hay estudiantes con el padre o la madre, o ambos, procedentes de otros departamentos. Al migrar las madres o padres a esta ciudad traen consigo a su familia y su cultura. Los estudiantes, al tener una madre o un padre procedente de otro departamento, manifiestan también que comparten los elementos culturales de sus progenitores e incluso hay un contacto cultural con las personas del mismo lugar de los padres (Peña et al., 2003: 13-16). Los estudiantes con madres y padres de diversos orígenes, al compartir entre ellos, dan lugar a una relación intercultural.

1.1.4 Motivos de migración del padre y la madre a la ciudad de Tarija

Motivos de migración del padre

	Por trabajo	Por estudios	Mejorar condiciones de vida	Estudio de los hijos	Por familiares	Por salud	Clima de la ciudad	Tranquilidad de la ciudad	Total
Potosí	10,5%	3,2%	7,4%	3,2%	2,1%	2,1%	1,1%	2,1%	31,6%
Chuquisaca	13,7%	4,2%	10,5%	2,1%	2,1%	,0%	1,1%	2,1%	35,8%
Oruro	3,2%	,0%	,0%	,0%	1,1%	,0%	,0%	,0%	4,2%
La Paz	3,2%	1,1%	5,3%	5,3%	2,1%	,0%	,0%	1,1%	17,9%
Cochabamba	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%	,0%	,0%	1,1%	3,2%
Argentina	1,1%	,0%	3,2%	1,1%	1,1%	,0%	,0%	1,1%	7,4%
Total	31,6%	8,4%	27,4%	11,6%	9,5%	2,1%	2,1%	7,4%	100,0%

Del total de estudiantes con el padre inmigrante, los factores que motivaron la migración del padre, se manifiestan los siguientes: el 31,6% por trabajo, el 27,4% mejorar condiciones de vida, el 11,6% estudio de los hijos, el 9,5% por familiares, el 8,4% por estudios, el 7,4% tranquilidad de la ciudad, el 2,1% clima de la ciudad y el 2,1% por salud.

Motivos de migración de la madre

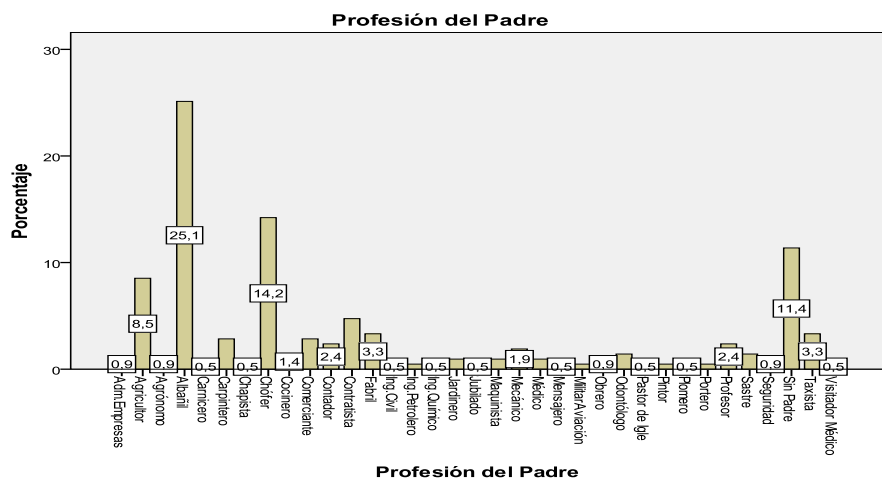
	Por trabajo	Por estudios	Mejorar condiciones de vida	Estudio de los hijos	Por familiares	Por salud	Clima de la ciudad	Tranquilidad de la ciudad	Total
Tarija	16,3%	2,3%	17,4%	5,8%	10,5%	1,2%	2,3%	1,2%	57,0%
Potosí	2,3%	,0%	,0%	1,2%	,0%	1,2%	,0%	,0%	4,7%
Chuquisaca	2,3%	,0%	1,2%	1,2%	1,2%	,0%	1,2%	,0%	7,0%
Oruro	1,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,2%
La Paz	1,2%	,0%	4,7%	4,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	10,5%
Cochabamba	1,2%	,0%	2,3%	1,2%	2,3%	,0%	,0%	,0%	7,0%
Santa Cruz	2,3%	1,2%	,0%	2,3%	,0%	,0%	,0%	1,2%	7,0%
Argentina	2,3%	,0%	2,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,2%	5,8%
Total	29,1%	3,5%	27,9%	16,3%	14,0%	2,3%	3,5%	3,5%	100,0%

Del total de estudiantes con la madre inmigrante, los factores que motivaron la migración de la madre, se señalan los siguientes: el 29,1% por trabajo, el 27,9% mejorar condiciones de vida, el 16,3% estudio de los hijos, el 14,0% por familiares, el 3,5% por estudios, el 3,5% tranquilidad de la ciudad, el 3,5% clima de la ciudad y el 2,3% por salud.

Estos datos estadísticos, según los estudiantes con la madre o la padre, o ambos, inmigrantes, muestra que sus progenitores migraron para buscar mejores condiciones de vida y trabajo que en el lugar de origen, por tanto también por el

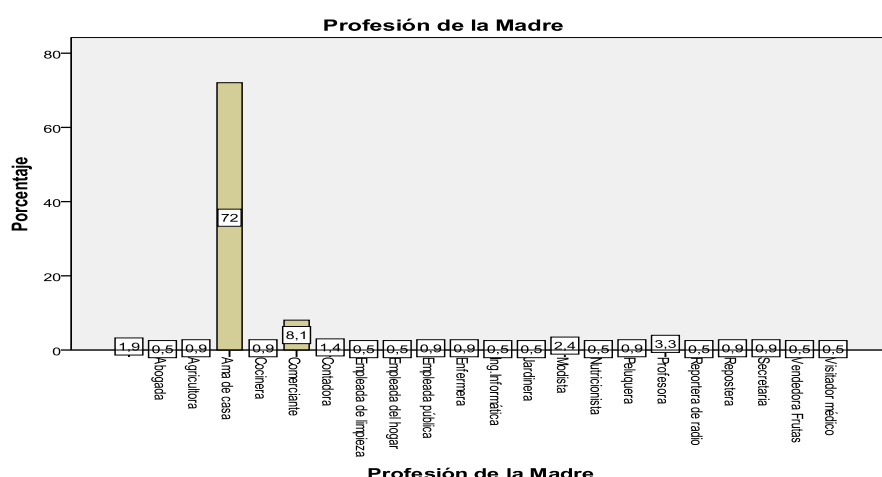
estudio de sus hijos. Otros motivados, por los familiares ya existentes en la ciudad de Tarija, lo que facilita la inserción y adaptación a un nuevo contexto. En menor proporción algunos padres y madres migraron por motivos de estudio de alguna profesión en la ciudad de Tarija, luego quedándose a radicar y formar su familia. Finalmente, algunos padres y madres migraron por temas de salud, el clima y la tranquilidad que brinda esta región valluna de Tarija (Lea, 2003).

1.1.5 Profesión del padre y la madre de los estudiantes



Del total de datos, según los estudiantes las siguientes profesiones son las más comunes entre sus padres: el 25,1% albañil, el 14,2% chófer, el 8,5% agricultor, el 3,3% fabril, el 3,3% taxista, el 2,8 comerciante, el 2,4% profesor, el 2,4% contador, el 1,9% mecánico, 1,4% cocinero y, en menor porcentaje, otras muchas profesiones del mercado laboral.

Estos datos sobre la profesión del padre de los estudiantes revelan que la mayoría de ellos se desempeña en trabajos informales, tanto los padres locales como los padres inmigrantes (Peña et al., 2003: 17-22). A su vez llama la atención que existen escasos padres con profesión universitaria.



Del total de datos, según los estudiantes las siguientes ocupaciones son las más comunes entre sus madres: el 72% ama de casa, el 8,1% comerciante, el 3,3% profesora, el 2,4% modista, el 1,4% contadora, y, en menor porcentaje, otras muchas profesiones del mercado laboral relacionadas con el sector femenino.

Estos datos sobre la profesión de la madre de los estudiantes revelan que la mayoría de las madres locales e inmigrantes se desempeñan en labores de la casa y en trabajos informales (Peña et al., 2003: 17-22). Escasas madres tienen una

profesión universitaria. Pensamos que la sociedad machista boliviana, hasta la anterior generación, brindó escasas oportunidades y condiciones necesarias para la educación de la mujer. De ahí, que la mujer fue relegada a las labores de casa. Pero, en estos últimos tiempos, pensamos que va mejorando la situación de la mujer en la formación profesional; se observan muchas mujeres en las instituciones de educación superior, en las diferentes áreas profesionales.

1.1.6 Idioma originario que habla el padre y la madre de los estudiantes

Idioma originario que habla el padre

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	Oruro	La Paz	Cochabamba	Santa Cruz	Argentina	Total
Quechua	,5%	9,6%	4,3%	,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	14,9%
Aymara	,5%	,0%	,0%	,0%	3,7%	,0%	,0%	,0%	4,3%
Ninguno	64,9%	2,1%	8,0%	1,6%	,5%	,5%	1,6%	1,6%	80,9%
Total	66,0%	11,7%	12,2%	2,1%	4,3%	,5%	1,6%	1,6%	100,0%

Del total de estudiantes encuestados, sobre un idioma originario que sus padres hablan se señala que el 80,9% no habla ningún idioma indígena, el 14,9% el quechua y el 4,3% el aymara.

Idioma originario que habla la madre

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	Oruro	La Paz	Cochabamba	Santa Cruz	Beni	Argentina	Total
Quechua	1,0%	3,8%	3,4%	,5%	,0%	,5%	,0%	,0%	,0%	9,1%
Aymara	,5%	,0%	,0%	,5%	3,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,3%
Guaraní	,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
Ninguno	69,2%	3,4%	7,7%	,0%	1,0%	,0%	2,4%	1,0%	1,4%	86,1%
Total	71,2%	7,2%	11,1%	1,0%	4,3%	,5%	2,4%	1,0%	1,4%	100,0%

Del total de estudiantes encuestados, sobre un idioma originario que sus madres hablan se señala que el 86,1% no habla ningún un idioma indígena, el 9,1% el quechua, el 4,3% el aymara y el 0,5% el guaraní.

Estos datos expresan que una gran mayoría de padres y madres no habla alguno de los 36 idiomas originarios de Bolivia (CPE, 2009: Art. 5). En la ciudad no hay un idioma originario que se hable, como lo es en otras ciudades de Bolivia, interpretamos que, porque no hay una cultura indígena que influya en la sociedad urbana y rural de los valles centrales y la zona alta de Tarija. Sólo existen algunas palabras quechuas sueltas en el léxico de los habitantes del área rural de Tarija (Varas, 1988). Ni siquiera se conoce menos se habla los idiomas originarios del departamento, de la región del Chaco, como el Guaraní, Tapiete y el Weenhayek (PADEP/GTZ, 2008: 16-18; MEyC, 2008a: 61; Arce et al., 2003: 75-81; MEyC, 2008b: 43-54). Un porcentaje de padres y madres habla el quechua y el aymara, idiomas del altiplano y valles de la parte occidental de Bolivia (CEA, 2012: 14-15; Gutiérrez, 1994: 55-56). En aquellas regiones se habla el idioma originario de las comunidades indígenas y campesinas, por lo tanto las personas aprenden dicho idioma de forma natural. Incluso, algunas personas inmigrantes, en la ciudad de Tarija, lo practican en sus círculos sociales de origen de la misma región.

1.1.7. Viaje al lugar de nacimiento propio o de los padres

Viaje al lugar de su nacimiento o de sus padres

	Nunca	Una vez al año	Dos o más veces al año	Una vez cada 2 o 3 años	Cuando se puede	Total
De familia inmigrante	9,5%	11,1%	6,3%	9,5%	25,4%	61,9%
De familia inmigrante y tarijeña	9,5%	1,6%	4,8%	4,8%	17,5%	38,1%
Total	19,0%	12,7%	11,1%	14,3%	42,9%	100,0%

Del total de encuestados de estudiantes de familias de inmigrantes o con uno de los padres inmigrantes, sobre las frecuencias de viajes al lugar de su nacimiento o del de sus padres, el 42,9% lo hace cuando se puede, el 19,0% nunca, el 14,3% una vez cada 2 o 3 años, el 12,7% una vez al año y el 11,1% dos o más veces al año.

Estos resultados expresan que los estudiantes con los dos padres inmigrantes o con uno de ellos están en contacto con el lugar de su nacimiento o el de sus padres. Algunos con más frecuencia que otros, lo que implica también un contacto con la cultura de su procedencia o la de sus padres. De ahí, que estos estudiantes viven en relación con dos culturas; con la local y con la cultura inmigrante (Peña et al., 2003: 13-16). Igualmente algunos estudiantes han perdido el contacto con su lugar de origen o el de sus padres.

1.1.8. Motivos de viaje al lugar de nacimiento propio o de los padres

Motivos de viaje al lugar de nacimiento o al de sus padres

	Vacaciones	Fiestas familiares	Visitas familiares	Fiestas religiosas	Emergencias de la familia	Total
De familia inmigrante	24,7%	9,4%	25,9%	1,2%	9,4%	70,6%
De familia inmigrante y tarijeña	8,2%	3,5%	15,3%	1,2%	1,2%	29,4%
Total	32,9%	12,9%	41,2%	2,4%	10,6%	100,0%

Del total de encuestados de estudiantes de familias de inmigrantes o con uno de los padres inmigrantes, sobre los motivos de viaje al lugar de su nacimiento o del de sus padres, el 41,2% señala por visitas familiares, el 32,9% vacaciones, el 12,9% fiestas familiares, el 10,6% emergencias de la familia y el 2,4% fiestas religiosas.

Estos datos indican que los principales motivos de viaje al lugar de su origen o de sus padres son cuestiones familiares, vacaciones y fiestas. El contacto con las familias de origen y las fiestas significan que se mantienen también los lazos culturales. Los hijos en estos viajes conocen la cultura de sus padres. Así viven con la cultura inmigrante de sus padres y con la cultura local (Peña et al., 2003: 13-16).

1.1.9 Recepción del inmigrante en la ciudad Tarija

Recepción del migrante

	Aceptación	Indiferencia	Discriminación	Rechazo	Tolerancia	Cooperación	Total
De familia tarijeña	32,2%	7,3%	5,5%	1,7%	4,8%	6,9%	58,5%
De familia inmigrante	11,1%	3,1%	2,1%	,0%	2,1%	3,1%	21,5%
De familia inmigrante y tarijeña	9,3%	2,1%	1,0%	,3%	4,2%	3,1%	20,1%
Total	52,6%	12,5%	8,7%	2,1%	11,1%	13,1%	100,0%

Del total de estudiantes encuestados, califican la recepción del migrante de la siguiente manera: el 52,6% de aceptación, el 13,1% cooperación, el 12,5% indiferencia, el 11,1% tolerancia, el 8,7% discriminación y el 2,1% rechazo.

Según los datos recogidos sobre la recepción del inmigrante, tanto por estudiantes de familias locales como por estudiantes de familias inmigrantes o sólo con uno de los padres inmigrantes, es positiva y en menor medida negativa. Es positiva porque dicha recepción es de aceptación, cooperación y tolerancia frente al inmigrante nacional. Es negativa por que la recepción del migrante va acompañada de indiferencia, discriminación y rechazo (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170; Vacaflor, 2013b: 210-214). De este modo, según los estudiantes hay aceptación y rechazo hacia el inmigrante, sobre todo en estos últimos años con bastante inmigración en Tarija y, en especial de los departamentos de la parte occidental de Bolivia.

1.1.10 Adaptación del inmigrante en el ambiente ciudadano tarijeño

Adaptación del migrante

	Difícil	Fácil	Difícil al principio, luego normal	Normal	Total
De familia tarijeña	,9%	1,4%	47,6%	8,0%	58,0%
De familia inmigrante	,5%	,0%	19,3%	4,7%	24,5%
De familia inmigrante y tarijeña	,0%	,0%	15,6%	1,9%	17,5%
Total	1,4%	1,4%	82,5%	14,6%	100,0%

Del total de estudiantes encuestados, califican la adaptación del migrante de la siguiente manera: el 82,5% difícil al principio, luego normal, el 14,6% normal, el 1,4% fácil y el 1,4% difícil.

Los datos de los estudiantes manifiestan que la adaptación del migrante es difícil al principio, pero luego se va normalizando con el pasar del tiempo. Pensamos que al principio todo migrante llega a un contexto geográfico, social y cultural diferente del lugar de origen, pero con el pasar del tiempo se va adaptando a pesar de todas las vicisitudes.

1.2 Percepciones sobre la identidad cultural

1.2.1 Autoidentificación cultural

1.2.1.1 Identidad cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní

Identificación con una cultura indígena

	Quechua	Aymara	Guaraní	Ninguno	Total
De familia tarijeña	,5%	,0%	,5%	58,8%	59,7%
De familia inmigrante	3,3%	1,4%	,0%	18,0%	22,7%
De familia inmigrante y tarijeña	,5%	,5%	1,4%	15,2%	17,5%
Total	4,3%	1,9%	1,9%	91,9%	100,0%

Del total de estudiantes, sobre la identificación con una cultura originaria de Bolivia, el 91,9% menciona “ninguno”, el 4,3% con la cultura quechua, el 1,9% con la aymara y el 1,9% con la guaraní.

Estos datos señalan que la mayoría de los estudiantes, estos en edad de la adolescencia, no se identifican con alguna cultura originaria. Escasos estudiantes mencionan su identificación con una cultura indígena. Pensamos que todas las personas

construyen su identidad individual y colectiva en base a elementos genéticos y construcciones socioculturales que crea el sentimiento de pertenencia a un colectivo (Besalú, 2002: 32). La identificación preferida, en la ciudad de Tarija, es la mestiza, porque la región de los valles centrales y de la zona alta de Tarija se define como una cultura mestizo-criolla (Peña et al., 2003; Varas, 1988: 41-42). Pero, algunos estudiantes con padres provenientes de regiones con alguna cultura indígena y que hablan algún idioma originario ya no se identifican con estas culturas, con excepción de algunos. Interpretamos que algunos estudiantes tienen escasos conocimientos sobre las culturas indígenas y una fuerte aculturación entre los adolescentes con padres migrantes de regiones de presencia cultural indígena. Se podría deducir que en algunos estudiantes hay un cambio de identidad cultural influidas por el nuevo contexto sociocultural (Aguaded, 2005: 57-58).

1.2.1.2 Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano

Autoidentificación racial-cultural

	Indígena	Afroboliviano	Mestizo	Criollo	Campe­sino	Ninguno	Total
De familia tarijeña	,5%	,0%	39,8%	3,8%	4,3%	11,4%	59,7%
De familia inmigrante	1,4%	,0%	14,7%	,5%	,5%	5,7%	22,7%
De familia inmigrante y tarijeña	1,4%	,5%	12,3%	,0%	,0%	3,3%	17,5%
Total	3,3%	,5%	66,8%	4,3%	4,7%	20,4%	100,0%

Del total de encuestados, sobre la autoidentificación racial-cultural, el 66,8% se identifica como mestizo, el 20,4% menciona ninguno, el 4,7% campesino, el 4,3% criollo, el 3,3% indígena y el 0,5% afroboliviano.

La identidad racial-cultural preferida por los estudiantes es la mestiza, independiente del círculo familiar: local o migrante (Albó y Barrios, 2006: 48). También se menciona la identidad criolla y campesina. En Tarija lo criollo es sinónimo de campesino (Albó y Barrios, 2006: 47). En cambio en la parte occidental campesino es sinónimo de indígena. La población afroboliviana está ubicada geográficamente en los Yungas del departamento de La Paz, pero gracias a las migraciones también han llegado a la ciudad de Tarija. En menor medida se menciona la identidad indígena (Albó y Barrios, 2006: 45) y afroboliviana. El proceso del colonialismo, la asimilación (Albó y Romero, 2005: 79; Cabrera y Gallardo, 2008: 120) y el sincretismo han llevado a rechazar la identidad previa y a asumir una nueva identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 44). Pensamos que la identidad indígena es la menos usada porque tienen una fuerte carga discriminatoria; en muchas ocasiones se usa el término indio en forma despectiva (Albó y Barrios, 2006: 46).

1.2.1.3 Identidad cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña

Autoidentificación regional

	Colla	Chaqueño	Camba	Chapaco	Ninguno	Total
De familia tarijeña	,0%	3,3%	,5%	50,7%	5,2%	59,7%
De familia inmigrante	2,8%	,9%	1,9%	10,4%	6,6%	22,7%
De familia inmigrante y tarijeña	,5%	,9%	,9%	13,3%	1,9%	17,5%
Total	3,3%	5,2%	3,3%	74,4%	13,7%	100,0%

Del total de encuestados, sobre la autoidentificación regional, el 74,4% se identifica como chapaco, el 13,7% menciona ninguno, el 5,2% chaqueño, el 3,3% cambia (amazónico) y el 3,3% colla (andino y valluno).

Estos datos muestran que la mayoría de los estudiantes de los tres grupos familiares se identifican con la identidad chapaca (Vacaflores, 2013b: 34-43); incluido algunos estudiantes de familias de inmigrantes o con uno de los padres inmigrante y el otro tarijeño. En menor proporción se identifican con la cultura chaqueña, la cambia y colla. También hay estudiantes que no se identifican con ninguna cultura regional. Hay una fuerte tendencia por revalorizar la identidad regional local diferenciándose de los migrantes que llegan con otra cultura de su origen regional (Ytarte, 2002: 108-112). La definición de la identidad cultural requiere un otro para constituirse, la diferenciación respecto de ese otro (Ytarte, 2002: 82). La presencia del migrante incluso ha hecho surgir cierto regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81), e incluso con ciertos atisbos de racismo y discriminación, en algunos habitantes de la región (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). El migrante de la región cultural colla o andina no manifiesta con tanta facilidad su identidad cultural regional como lo hacen las personas de la región chapaca, chaqueña y cambia (Albó y Romero, 2005: 53-54). Desde esta realidad, se podría deducir que algunas identidades culturales regionales son vistas como más positivas que otras en la ciudad de Tarija, y que algunos migrantes, a veces, ocultan su identidad cultural regional para no ser discriminados y ser aceptados en la sociedad tarijeña.

1.2.2 Heteroidentificación cultural

1.2.2.1 Heteroidentificación cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní

Heteroidentificación con una cultura indígena

	Quechua	Aymara	Guaraní	Ninguno	Total
De familia tarijeña	,0%	,0%	,9%	58,8%	59,7%
De familia inmigrante	1,9%	1,4%	,0%	19,4%	22,7%
De familia inmigrante y tarijeña	,0%	,0%	,0%	17,5%	17,5%
Total	1,9%	1,4%	,9%	95,7%	100,0%

Del total de estudiantes, sobre la heteroidentificación con una cultura originaria de Bolivia, el 95,7% menciona ninguno, el 1,9% con la cultura quechua, el 1,4% con la aymara y el 0,9% con la guaraní.

Estos datos indican que los estudiantes escasamente han sido identificados por otros con alguna cultura indígena de Bolivia. Así como hay una autoidentificación también hay una identificación externa con un grupo cultural o una heteroidentificación. Un sujeto se identifica a sí mismo con un grupo cultural, pero también es identificado por otros con ese grupo cultural (Ytarte, 2002: 82). Los pocos estudiantes que han sido identificados con una cultura indígena, es con la cultura quechua, aymara y guaraní (Albó y Barrios, 2006: 45-46). La identificación y la heteroidentificación, entre los estudiantes no indígenas, con una cultura indígena no son frecuentes. Menos es común la identificación con una cultura originaria en concreto, como resultado de las estructuras coloniales (ME, 2012a: 25). Pero los pueblos indígenas prefieren ser identificados o nombrados con su patronímico específico, como guaraní, mojeño, aymara y otros, más que como indígena, porque traería recuerdos de desprecios y humillaciones (Albó y Barrios, 2006: 46).

1.2.2.2 Heteroidentificación cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano

Heroidentificación racial-cultural

	Indígena	Mestizo	Criollo	Campesino	Ninguno	Total
De familia tarijeña	,5%	26,5%	3,3%	8,1%	21,3%	59,7%
De familia inmigrante	1,4%	9,0%	1,9%	1,4%	9,0%	22,7%
De familia inmigrante y tarijeña	,9%	8,1%	,5%	,5%	7,6%	17,5%
Total	2,8%	43,6%	5,7%	10,0%	37,9%	100,0%

Del total de encuestados, sobre la heteroidentificación racial-cultural, el 43,6% fue identificado como mestizo, el 37,9% menciona ninguno, el 10,0% como campesino, el 5,7% como criollo y el 2,8% como indígena.

Estos datos manifiestan que la heteroidentificación más usada es la mestiza (Albó y Barrios, 2006: 48). Esta identificación es muy usada para identificarse o para identificar al otro. También se usa la nominación de criollo y campesino para identificar al otro, que en Tarija tienen el mismo significado de originario del área rural. En la parte occidental del país se usa el término de campesino como sinónimo de indígena (Albó y Barrios, 2006: 47). En menor medida se usa el término de indígena, pensamos que no es muy usada porque tiene connotaciones racistas y discriminatorias construidas a lo largo de siglos, y más aún el término de indio (Albó y Barrios, 2006: 46). Igualmente hay un grupo de estudiantes que menciona no haber sido identificado con ninguna identidad racial-cultural.

1.2.2.3 Heteroidentificación cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña

Heteroidentificación regional-cultural

	Colla	Chaqueño	Camba	Chapaco	Ninguno	Total
De familia tarijeña	,5%	3,8%	,0%	45,0%	10,4%	59,7%
De familia inmigrante	,9%	1,4%	1,9%	13,3%	5,2%	22,7%
De familia inmigrante y tarijeña	,0%	1,4%	1,9%	11,8%	2,4%	17,5%
Total	1,4%	6,6%	3,8%	70,1%	18,0%	100,0%

Del total de encuestados, sobre la heteroidentificación regional, el 70,1% se identifica como chapaco, el 18,0% menciona ninguno, el 6,6% chaqueño, el 3,8% camba (amazónico) y el 1,4% colla (andino y valluno).

La heteroidentificación más frecuente entre los estudiantes provenientes de los tres grupos familiares es chapaco (Vacaflores, 2013b: 34-43). Este término es usado con frecuencia en la ciudad de Tarija y no conlleva connotaciones negativas. Las heterodenominaciones de chapaco, camba y chaqueño son bien recibidas por las personas identificadas como tales, pudiera ser por el resurgimiento del regionalismo y la construcción ideológica de dichas identidades culturales para diferenciarse y hacer frente a los inmigrantes collas en sus regiones (Ytarte, 2002: 105; Albó y Romero, 2005: 81). En cambio, la denominación de colla o andino, en aquellas regiones receptoras de migrantes nacionales, no es bien recibida ni para identificarse ni para ser identificado. El término colla, al igual que indígena, conlleva una carga peyorativa (Vacaflores, 2013b). Este término, a veces, se utiliza para insultar al otro, sea o no de procedencia colla. Igualmente hay estudiantes que nunca fueron denominados con una identidad regional.

1.2.3 Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural

Causas de pérdida de la identidad cultural

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Quieren parecerse más a los de la ciudad	15,2%	6,1%	4,6%	25,9%
Reniegan de su identidad cultural	1,9%	1,5%	,6%	4,0%
No quieren ser discriminados	16,9%	5,9%	4,6%	27,4%

No hay respeto ni tolerancia a su identidad cultural	6,3%	3,0%	1,9%	11,2%
La sociedad no acepta la diversidad cultural	4,2%	1,9%	,8%	7,0%
Porque quieren parecerse a los mestizos y criollos	2,1%	1,1%	,4%	3,6%
Su identidad cultural es vista como inferior	7,8%	4,0%	2,3%	14,1%
La educación transmite otro tipo de cultura	1,5%	1,1%	,2%	2,7%
Los medios de comunicación le inculcan otra cultura	,4%	,4%	,4%	1,3%
No tienen espacios para manifestar su identidad cultural	2,1%	,0%	,6%	2,7%
Total	58,4%	24,9%	16,7%	100,0%

Del total de encuestados, sobre las causas de pérdida de identidad cultural, las cinco más mencionadas son: 27,4% no quieren ser discriminados, 25,9% quieren parecerse más a los de la ciudad, 14,1% su identidad cultural es vista como inferior, 11,2% no hay respeto ni tolerancia a su identidad cultural y 7,0% la sociedad no acepta la diversidad cultural

Estos datos indican, según los estudiantes, que las causas para la pérdida de la identidad cultural de los migrantes, sobre todo indígena y colla, se debe a la discriminación que sufren éstos en contextos no propios. Las culturas indígenas o collas son vistas en otros contextos de Bolivia como culturas inferiores, por lo tanto son causa de rechazo (Albó y Barrios, 2006: 46; Giddens 1993: 290). Ante esta situación el migrante busca pasar lo más desapercibido posible en espacios urbanos no propios de su cultura; busca parecerse a los de la ciudad. A partir de estos datos se podría deducir que el migrante con otra identidad cultural se mimetiza en los contextos culturales no propios (Peña et al., 2003: 10-12). La sociedad no está educada para vivir con respeto en un ambiente multicultural (Quilaqueo, 2005: 40; Ytarte, 2002: 65). El Estado colonial, racista y monocultural (Albó y Barrios, 2006: 41) no ha contribuido a una educación y a una sociedad intracultural e intercultural para convivir con la diversidad cultural (Aguaded, 2005: 77-78).

1.3. Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales

1.3.1 Características de las personas de las culturas indígenas

Valoración de personas de culturas indígenas

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Responsables	3,0%	,9%	,5%	4,4%
Trabajadores	13,2%	4,9%	3,8%	21,9%
Solidarios	3,0%	1,6%	,8%	5,3%
Estudiosos	,8%	,3%	,5%	1,6%
Fiesteros	,9%	,1%	,1%	1,2%
Alegres	3,1%	1,4%	,5%	5,1%
Regionalistas	1,3%	,6%	,6%	2,6%
Callados	1,6%	1,0%	,8%	3,4%
Discriminadores	,3%	,4%	,1%	,8%
Acumuladores de bienes	,5%	,4%	,0%	,9%
Habladores	,9%	,1%	,3%	1,3%
Tradicionalistas	4,8%	1,8%	1,8%	8,4%
Sociables	4,0%	2,2%	1,2%	7,4%
Arrogantes	,3%	,1%	,0%	,4%
Conformistas	,3%	,1%	,3%	,6%
Entradores	1,3%	,4%	,1%	1,8%
Respetuosos	4,3%	2,2%	,6%	7,1%
Tristes	,3%	,0%	,0%	,3%
Conflictivos	,6%	,4%	,5%	1,6%

Amables	3,6%	1,3%	,6%	5,6%
Hospitalarios	1,3%	,6%	,4%	2,3%
Tímidos	3,0%	1,0%	,8%	4,8%
Egoístas	,1%	,0%	,3%	,4%
Cerrados	1,0%	,3%	,8%	2,1%
Serios	,6%	,1%	,3%	1,0%
Amistosos	2,6%	,9%	,6%	4,2%
Flojos	,4%	,1%	,1%	,6%
Tranquilos	1,6%	1,2%	,3%	3,0%
Total	58,6%	24,6%	16,7%	100,0%

Del total de estudiantes encuestados, sobre la percepción de las personas de las culturas indígenas, las diez características más mencionadas son: el 21,9% trabajadores, el 8,4% tradicionalistas, el 7,4% sociables, el 7,1% respetuosos, el 5,6% amables, el 5,3% solidarios, el 5,1% alegres, el 4,4% responsables, el 4,8% tímidos y el 4,2% amistosos.

Estos datos expresan, según la percepción de los estudiantes, que los indígenas (Albó y Barrios, 2006: 45), dentro de otras características más dispersas, son vistos como personas trabajadoras, tradicionalistas, sociables, respetuosas, amables, solidarias, alegres, responsables, tímidas y amistosas. Interpretamos que los indígenas son percibidas con estas características positivas porque, en su contexto como fuera de él, son vistas como personas que trabajan para sobrevivir, a pesar de las condiciones adversas y la poca asistencia del Estado. A pesar de estas condiciones socioeconómicas no favorables siempre han mostrado actitudes de solidaridad, respeto y cierta timidez con los propios y los no indígenas. Igualmente son percibidas como personas pegadas a sus usos y costumbres, que los manifiestan en diferentes actividades culturales. Actualmente en la Constitución Política del Estado Plurinacional (2009), la ley educativa 070 (2010) y el Diseño Curricular (2012) hay un mirada hacia los indígenas como personas que todavía personifican valores sociocomunitarios que pueden servir a las sociedades no indígenas.

1.3.2 Características de las personas de la cultura colla

Valoración de personas de la cultura colla

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Responsables	2,4%	1,8%	,5%	4,7%
Trabajadores	9,0%	4,1%	2,4%	15,5%
Solidarios	,5%	,6%	,3%	1,4%
Estudiosos	1,1%	,5%	,3%	1,9%
Fiesteros	3,2%	1,3%	,9%	5,3%
Alegres	2,0%	1,0%	,6%	3,7%
Regionalistas	2,0%	,6%	,8%	3,4%
Callados	1,4%	,6%	,4%	2,4%
Discriminadores	1,7%	,3%	,5%	2,4%
Acumuladores de bienes	2,5%	1,1%	,8%	4,4%
Habladores	4,2%	1,0%	1,5%	6,7%
Tradicionalistas	2,8%	1,3%	,9%	5,0%
Sociables	1,7%	1,5%	,5%	3,7%
Arrogantes	2,4%	,4%	,4%	3,2%
Conformistas	,5%	,1%	,3%	,9%
Entradores	1,7%	,5%	,8%	2,9%
Respetuosos	1,7%	1,4%	,4%	3,4%
Tristes	,3%	,0%	,1%	,4%
Conflictivos	5,2%	1,4%	1,1%	7,8%
Amables	,9%	,5%	,1%	1,5%
Hospitalarios	,6%	,3%	,1%	1,0%
Tímidos	,5%	,4%	,3%	1,1%
Egoístas	2,2%	,3%	,3%	2,7%
Cerrados	7,0%	1,4%	1,0%	9,4%
Serios	,8%	,6%	,1%	1,5%

Amistosos	,8%	,6%	,4%	1,8%
Flojos	,6%	,1%	,0%	,8%
Tranquilos	,5%	,3%	,3%	1,0%
Total	60,1%	24,0%	15,9%	100,0%

Del total de encuestados, sobre las percepciones de las personas de la cultura colla, las diez características más mencionadas son: 15,5% Trabajadores, 9,4% Cerrados, 7,8% Conflictivos, 6,7% Habladores, 5,3% Fiesteros, 5,0% Tradicionalistas, 4,7% Responsables, 3,7% Alegres, 3,7% Sociables y 3,4% Regionalistas.

Estos datos manifiestan que las personas de la cultura colla son vistas como trabajadoras, cerradas, conflictivas, habladoras, fiesteras, tradicionalistas, responsables, alegres, sociables y regionalistas. Se podría deducir que son percibidas como trabajadoras, porque en contextos de inmigración son vistas como emprendedoras y responsables en los espacios en que se desempeñan en comparación a las personas locales. Igualmente son percibidos como conflictivos, cerrados y habladores, porque cuando ven afectados sus derechos e intereses reclaman con firmeza (Peña et al., 2003). También son vistos como tradicionalistas, regionalistas, fiesteros, alegres y sociables, porque en ocasiones de fiestas religiosas y no religiosas manifiestan sus usos y costumbres con gran pompa y erogación económica en los círculos sociales y con las personas que frecuentan.

1.3.3 Características de las personas de la cultura camba

Valoración de personas de la cultura camba

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Responsables	2,4%	1,1%	,4%	3,9%
Trabajadores	3,2%	1,8%	,7%	5,7%
Solidarios	1,6%	,5%	,1%	2,2%
Estudiosos	,4%	,4%	,1%	,9%
Fiesteros	7,7%	2,4%	1,8%	11,9%
Alegres	9,5%	3,2%	2,4%	15,1%
Regionalistas	,5%	,4%	,5%	1,3%
Callados	,2%	,0%	,0%	,2%
Discriminadores	3,5%	1,9%	1,3%	6,8%
Acumuladores de bienes	,1%	,0%	,1%	,2%
Habladores	6,8%	2,3%	2,4%	11,6%
Tradicionalistas	1,6%	,4%	,4%	2,3%
Sociables	4,5%	1,8%	1,3%	7,7%
Arrogantes	1,5%	1,1%	,4%	2,9%
Conformistas	,5%	,2%	,2%	1,0%
Entradores	4,8%	1,7%	,9%	7,3%
Respetuosos	1,2%	,4%	,1%	1,7%
Conflictivos	1,8%	,6%	,5%	2,9%
Amables	1,0%	,4%	,2%	1,6%
Hospitalarios	,4%	,5%	,1%	1,0%
Egoístas	,5%	,6%	,4%	1,5%
Cerrados	,2%	,1%	,1%	,5%
Serios	,1%	,2%	,0%	,4%
Amistosos	2,8%	,7%	,6%	4,1%
Flojos	2,7%	,9%	1,1%	4,6%
Tranquilos	,4%	,2%	,0%	,6%
Total	59,8%	23,9%	16,3%	100,0%

Del total de encuestados, sobre las percepciones de las personas de la cultura camba, las diez características más mencionadas son: 15,1% Alegres, 11,9% Fiesteros, 11,6% Habladores, 7,7% Sociables, 7,3% Entradores, 6,8% Discriminadores, 5,7% Trabajadores, 4,1% Amistosos, 3,9% Responsables y 4,6% Flojos.

Estos datos indican que las personas pertenecientes a la cultura cambia (Albó y Romero, 2005: 53-54) son percibidas como personas alegres, fiesteras, habladoras, sociables, entradoras, discriminadoras, trabajadoras, amistosas, responsables y flojas. Las características que sobresalen, según los estudiantes, son aquellas relacionadas con las habilidades de sociabilidad. Asimismo como son percibidas como trabajadoras y responsables también son percibidas como flojas; pensamos porque un sector de la población oriental, sobretodo la élite empresarial es la más emprendedora y exitosa en Bolivia, en cambio, el otro sector popular menos emprendedor en relación al migrante colla que es visto como más trabajador y emprendedor. Pero al mismo tiempo son percibidas como personas discriminadoras, porque el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) y la masiva migración de personas de la cultura colla e indígena, han propiciado actitudes de racismo y discriminación hacia el otro cultural, reflejados en el cotidiano vivir (Peña et al., 2003).

1.3.4 Características de las personas de la cultura chapaca

Valoración de personas de la cultura chapaca

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Responsables	5,7%	1,8%	1,2%	8,6%
Trabajadores	10,3%	3,0%	2,0%	15,3%
Solidarios	6,1%	1,8%	1,6%	9,5%
Estudiosos	1,4%	,7%	,3%	2,4%
Fiesteros	4,5%	2,1%	1,6%	8,2%
Alegres	7,3%	2,6%	2,7%	12,7%
Regionalistas	,6%	,5%	,1%	1,3%
Habladores	1,4%	1,5%	,6%	3,5%
Tradicionalistas	4,7%	1,2%	1,2%	7,1%
Sociables	4,3%	1,7%	1,6%	7,6%
Arrogantes	,1%	,1%	,0%	,2%
Conformistas	1,5%	,5%	,6%	2,6%
Entradores	1,3%	,9%	,4%	2,6%
Respetuosos	2,6%	,9%	,6%	4,2%
Tristes	,0%	,0%	,1%	,1%
Amables	1,1%	,2%	,1%	1,4%
Hospitalarios	2,6%	,7%	,8%	4,2%
Tímidos	,3%	,2%	,2%	,7%
Egoístas	,1%	,0%	,0%	,1%
Cerrados	,0%	,1%	,0%	,1%
Serios	,3%	,2%	,0%	,5%
Amistosos	3,4%	,6%	,9%	5,0%
Flojos	,5%	,5%	,1%	1,2%
Tranquilos	,6%	,2%	,0%	,8%
Total	60,9%	22,3%	16,9%	100,0%

Del total de encuestados, sobre las percepciones de las personas de la cultura chapaca, las diez características más mencionadas son: 15,3% Trabajadores, 12,7% Alegres, 9,5% Solidarios, 8,6% Responsables, 8,2% Fiesteros, 7,6% Sociables, 7,1% Tradicionalistas, 5,0% Amistosos, 4,2% Respetuosos y 4,2% Hospitalarios.

Estos datos muestran que las personas de la cultura chapaca (Vacaflores, 2013b: 34-43), según los estudiantes, son percibidas como trabajadoras, alegres, solidarias, responsables, fiesteras, sociables, tradicionalistas, amistosas, respetuosas y hospitalarias. Igual que los grupos culturales de los indígenas y collas, los chapacos son percibidos como trabajadores y responsables por ser emprendedores. Las características de sociabilidad se ven en diario vivir de los ciudadanos, son: alegres, solidarios, sociables, amistosos, respetuosos y hospitalarios. Asimismo son vistos como fiesteros y tradicionalistas, porque expresan sus tradiciones y costumbres en sus fiestas religiosas, no religiosas y otras actividades folklóricas.

1.3.5 Características de las personas de la cultura chaqueña

Valoración de personas de la cultura chaqueña

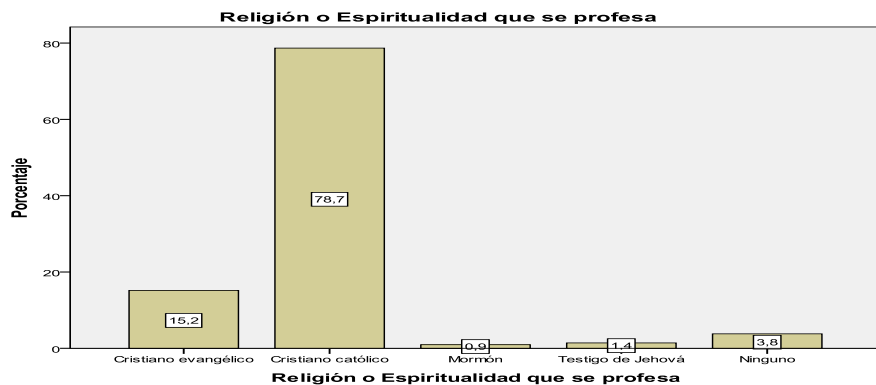
	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Responsables	4,2%	1,2%	,6%	6,0%
Trabajadores	10,9%	4,0%	3,4%	18,2%
Solidarios	3,5%	,7%	,6%	4,8%
Estudiosos	,4%	,2%	,6%	1,2%
Fiesteros	3,5%	,8%	,8%	5,1%
Alegres	6,5%	2,6%	2,6%	11,7%
Regionalistas	1,7%	,6%	,8%	3,1%
Callados	,4%	,0%	,0%	,4%
Discriminadores	,2%	,4%	,1%	,7%
Acumuladores de bienes	1,0%	,2%	,0%	1,2%
Habladores	2,4%	1,1%	,8%	4,3%
Tradicionalistas	3,8%	1,9%	1,1%	6,8%
Sociables	4,2%	1,8%	1,9%	7,9%
Arrogantes	,2%	,1%	,0%	,4%
Conformistas	,4%	,1%	,0%	,5%
Entradores	3,0%	1,0%	1,3%	5,3%
Respetuosos	3,0%	1,1%	,5%	4,6%
Conflictivos	,6%	,1%	,0%	,7%
Amables	2,6%	,6%	,2%	3,5%
Hospitalarios	1,8%	1,0%	,7%	3,5%
Tímidos	,2%	,1%	,1%	,5%
Egoístas	,1%	,0%	,0%	,1%
Cerrados	,2%	,0%	,0%	,2%
Serios	,2%	,1%	,2%	,6%
Amistosos	3,0%	2,0%	,8%	5,9%
Flojos	,5%	,4%	,0%	,8%
Tranquilos	1,4%	,2%	,4%	2,0%
Total	59,9%	22,4%	17,7%	100,0%

Del total de encuestados, sobre las percepciones de las personas de la cultura chaqueña, las diez características más mencionadas son: 18,2% Trabajadores, 11,7% Alegres, 7,9% Sociables, 6,8% Tradicionalistas, 6,0% Responsables, 5,9% Amistosos, 5,3% Entradores, 5,1% Fiesteros, 4,8% Solidarios y 4,6% Respetuosos.

Estos datos manifiestan que las personas de la región del Chaco boliviano son percibidas como personas trabajadoras y responsables, que pudieran reflejar el espíritu emprendedor, al igual que los otros grupos culturales. Las características de personas alegres, sociables, amistosas, entradoras, solidarias y respetuosas, vistas por los estudiantes, muestran el carácter extrovertido y de sociabilidad de este grupo cultural. Igualmente son percibidas con las características de tradicionalistas y fiesteras, pensamos porque manifiestan sus tradiciones culturales identitarias en diferentes actividades festivas y folklóricas.

1.4 Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria

1.4.1 Pertenencia religiosa



Del total de estudiante encuestados el 78,7% profesa la Religión Cristiana Católica, el 15,2% Cristiana Evangélica, 1,4% Testigo de Jehová, 0,9% Mormón y el 3,8% pertenece a ninguna confesión religiosa.

Los datos recogidos revelan que la mayoría de los estudiantes son cristianos católicos, y en menor medida evangélicos, mormones y testigos de Jehová. Estos datos constatan que la sociedad boliviana y tarijeña es de fuerte tradición católica heredada desde la época colonial (CEI-UPDS, 2013: 21; Peña et al., 2003: 122-134), con escasa presencia de otras confesiones no cristianas. Las confesiones cristianas no católicas, en sus diversas versiones, están en una creciente adherencia de fieles. El Estado Plurinacional, actualmente, ha pasado de ser un Estado Católico a un Estado laico (CPEPB, Art. 4) con pluralidad de religiones y espiritualidades indígenas. En este contexto de tradición cristiana, y sobre todo católica, se está recuperando las espiritualidades de las culturas indígenas.

1.4.2 Aprendizaje sobre la propia religión en el colegio

Aprendizaje sobre la propia religión

	Si	No	Total
Cristiano evangélico	14,2%	,9%	15,2%
Cristiano católico	67,3%	11,4%	78,7%
Mormón	,9%	,0%	,9%
Testigo de Jehová	,9%	,5%	1,4%
Ninguno	1,9%	1,9%	3,8%
Total	85,3%	14,7%	100,0%

Del total de encuestado, el 85,3% muestra que le gustaría a aprender sobre su propia religión y el 14,7% responde negativamente.

Estos datos manifiestan que los estudiantes quieren seguir aprendiendo sobre su confesión religiosa en el colegio; la religión cristiana en su versión católica y evangélica, y otras religiones no cristianas. En los colegios existe la asignatura de Religión, Ética y Moral, donde se enseña y aprende religión, pero desde un enfoque netamente cristiano católico. Escasamente se aprende sobre otras religiones o espiritualidades no católicas. Los docentes y la malla curricular están preparados para enseñar la religión cristiana católica. Igualmente algunos estudiantes prefieren que no se enseñe sobre su propia religión en el colegio. La nueva configuración de Bolivia como Estado laico suscitó debate y posturas en pro y en contra respecto del aprendizaje o no de la Religión cristiana católica y la incorporación de otras religiones o espiritualidades no católicas.

1.4.3 Aprendizaje de otra religión no propia en el colegio

Aprendizaje de otra religión no propia

	Si	No	Total

Cristiano evangélico	5,7%	9,5%	15,2%
Cristiano católico	39,8%	38,9%	78,7%
Mormón	,5%	,5%	,9%
Testigo de Jehová	,0%	1,4%	1,4%
Ninguno	1,4%	2,4%	3,8%
Total	47,4%	52,6%	100,0%

Del total de encuestado, el 47,39% muestra que le gustaría a aprender sobre otra religión no propia y el 52,61% responde negativamente.

Estos datos indican que algunos estudiantes muestran predisposición a aprender sobre otras religiones. Igualmente otros estudiantes manifiestan que no les gustaría aprender sobre otras religiones que no sean las propias. De estos datos se podría deducir que junto a actitudes de apertura a la diversidad religiosa, también hay poca predisposición a la interculturalidad en temas religiosos y espirituales. Durante muchos años la religión cristiana católica fue la única oficial de Bolivia, que impregnó toda la vida social e institucional del país. Actualmente el nuevo diseño curricular de secundaria, a diferencia del antiguo que se centraba en la enseñanza de la religión cristiana católica, busca incorporar además otras religiones y espiritualidades no cristianas católicas del mundo y de las culturas indígenas de Bolivia (ME, 2013a: 4-5).

1.4.4 Aprendizaje personal de una espiritualidad indígena

Aprendizaje de una espiritualidad indígena

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Tapiete	Guaraní	Ninguno	Total
De familia tarijeña	7,6%	,5%	2,8%	2,4%	12,8%	33,6%	59,7%
De familia inmigrante	6,6%	,5%	3,3%	,0%	,9%	11,4%	22,7%
De familia inmigrante y tarijeña	4,3%	,0%	1,4%	,5%	1,4%	10,0%	17,5%
Total	18,5%	,9%	7,6%	2,8%	15,2%	55,0%	100,0%

Del total de encuestados al 18,5% le gustaría aprender sobre la espiritualidad de la cultura Quechua, el 15,2% de la Guaraní, el 7,6% de la Aymara, el 2,8% de la Tapiete, el 0,9% de la Weenhayek y el 55,0% de Ninguna.

Estos datos expresan que muchos estudiantes manifiestan poca predisposición por el aprendizaje de las espiritualidades indígenas. Esto pudiera ser por el poco conocimiento y comprensión de las manifestaciones religiosas y espirituales de las culturas indígenas. Pensamos que esta poca apertura de algunos estudiantes no coadyuvará a la recepción positiva de los nuevos planes y programas en materia de religión. Sin embargo, también se manifiesta que las espiritualidades preferidas para aprender en Tarija son de la cultura quechua, guaraní, weenhayek, tapiete y aymara. La preferencia está asociada al origen familiar del estudiante, es decir a la región cultural de origen de la familia y del estudiante. Los tarijeños prefieren la espiritualidad guaraní y tapiete (Albó, 1989; ME, 2011a; PADEP/GTZ, 2008; MEyC, 2008a: 83; MEyC, 2008b; Arce et al., 2003), en cambio los estudiantes de familias inmigrantes prefieren la espiritualidad quechua y aymara (CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; Bascopé, 2008). Sin embargo, en los tres grupos hay cierta apertura hacia la enseñanza de otras espiritualidades ajenas al departamento originario de los padres.

1.5 Valoraciones sobre los idiomas originarios

1.5.1 Idioma materno o primer idioma aprendido

Idioma materno

	Quechua	Aymara	Castellano	Quechua y Castellano	Total
De familia tarijeña	,0%	,0%	59,7%	,0%	59,7%
De familia inmigrante	,5%	1,9%	19,9%	,5%	22,7%
De familia inmigrante y tarijeña	,5%	,0%	17,1%	,0%	17,5%
Total	,9%	1,9%	96,7%	,5%	100,0%

Del total de encuestados el 96,7% tiene como idioma materno el Castellano, el 1,9% el Aymara, el 0,9% el Quechua, y el 0,5% el Quechua y Castellano.

Estos datos muestran que la mayoría de los estudiantes el primer idioma que aprendió en su seno familiar es el castellano. El idioma castellano es el idioma más usado en la sociedad, pero también al interior de las familias. Ninguno de los estudiantes locales tiene como idioma materno un idioma originario. Sin embargo hay un pequeño porcentaje de estudiantes que tuvo como idioma materno el quechua y el aymara (CEA, 2012: 14-15; Gutiérrez, 1994: 55-56). Esto significa que primero aprendieron un idioma originario de sus padres y con el tiempo fueron aprendiendo el idioma castellano o viceversa. En el acento del hablar cotidiano del castellano se nota que primero se aprendió un idioma originario y luego el castellano, o viceversa (Albó y Romero, 2005: 15). Pero eso hay estudiantes y muchas personas que son bilingües, que aprendieron al mismo tiempo ambos idiomas, por ejemplo el quechua y castellano.

1.5.2 Idioma originario que habla el estudiante

Idioma originario que habla el estudiante

	Quechua	Aymara	Ninguno	Total
De familia tarijeña	,0%	,0%	59,7%	59,7%
De familia inmigrante	2,4%	2,4%	18,0%	22,7%
De familia inmigrante y tarijeña	,5%	,5%	16,6%	17,5%
Total	2,8%	2,8%	94,3%	100,0%

Del total de encuestados, el 94,3% no habla ningún idioma originario, el 2,8% habla el quechua, el 2,8% aymara. El 2,4% de estudiantes provenientes de familias inmigrantes habla quechua y el 2,4% también de familias inmigrantes habla aymara.

Estos datos muestran que la mayoría de estudiantes encuestados no saben hablar algún idioma indígena de Bolivia (López, 1996). Ninguno de los estudiantes locales habla un idioma. Se podría deducir que como no hay un idioma originario que se hable en la región de los valles centrales de Tarija, los estudiantes no conocen idioma alguno ni siquiera del departamento. La población actual de niños, adolescentes y jóvenes, aunque provengan de regiones donde se hable un idioma originario, no conoce un idioma originario, y si lo conocen ya no lo practican. El conocimiento de un idioma originario, de algunos estudiantes, está asociado al origen familiar; los estudiantes que conocen algún idioma originario se debe a que sus padres lo hablan (Albó y Romero, 2005: 40). Estos estudiantes, que hablan algún idioma indígena, son parte de familias inmigrantes o de familias con uno de los padres inmigrantes. Estos datos muestran que la enseñanza de un idioma originario en los colegios de la ciudad de Tarija será una novedad.

1.5.3 Origen del aprendizaje de un idioma originario

Origen de aprendizaje del idioma originario

	de mis padres	de mis abuelos	de las personas donde vivía	Total
De familia inmigrante	66,7%	16,7%	,0%	83,3%
De familia inmigrante y tarijeña	8,3%	,0%	8,3%	16,7%
Total	75,0%	16,7%	8,3%	100,0%

Del total de estudiantes, que habla un idioma originario, el 75,0% lo aprendió de sus padres, el 16,7% de sus abuelos y el 8,3% de las personas donde vivía.

Estos datos manifiestan que los escasos estudiantes que hablan un idioma originario lo aprendieron en su entorno familiar y sociocultural; en este caso de los padres, los abuelos y de otras personas del medio (Albó y Romero, 2005: 40). Estos estudiantes, que hablan algún idioma indígena, son parte de familias inmigrantes o de familias con uno de los padres inmigrantes. Algunos estudiantes que hablan un idioma originario lo aprendieron de forma natural escuchando a los adultos y aprendieron simultáneamente con el castellano. Estos estudiantes son bilingües; hablan castellano y algún idioma originario (Albó y Romero, 2005: 15).

1.5.4 Uso del idioma originario

Persona con quienes se comunican en idioma originario

	Familiares y parientes	Amigos y amigas	Total
De familia inmigrante	75,0%	8,3%	83,3%
De familia inmigrante y tarijeña	16,7%	,0%	16,7%
Total	91,7%	8,3%	100,0%

Del total de estudiantes encuestado que habla un idioma originario, el 91,7% se comunica en dicho idioma con sus familiares y parientes y el 8,3% con sus amigos y amigas.

Estos datos, sobre los pocos estudiantes que hablan y se comunican en un idioma originario, manifiestan que dicho idioma se practica en el entorno social más cercano y con personas que conocen dicho idioma. Esto muestra que el idioma originario sigue siendo un idioma doméstico y que se transmite de forma oral (Albó y Romero, 2005: 40). Los idiomas originarios no han entrado en las instituciones estatales ni en las educativas (UNESCO, 2003: 13-14), con excepción de algunos proyectos pilotos de educación bilingüe (Albó y Anaya, 2004: 62-63). Actualmente está contemplado en la Constitución Política del Estado Plurinacional que todo boliviano y boliviana tiene que aprender un idioma originario de su región (CPE, 2009: Art. 5). Por lo tanto, según la ley 070 (2010, Art. 7) también se aprenderá un idioma indígena en las Unidades Educativas, de acuerdo al criterio de territorial.

1.5.5 Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo

Causas del no uso del idioma originario

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
No sirve para desempeñarse en la ciudad	2,7%	1,8%	1,4%	5,9%
Las otras personas no entienden el idioma originario	15,7%	5,1%	5,3%	26,2%
Les da miedo hablar delante de las demás personas	9,4%	4,1%	2,2%	15,7%

Les da vergüenza hablar delante de los demás	12,3%	4,9%	3,5%	20,7%
No quieren ser discriminados por hablar un idioma originario	10,0%	3,1%	2,9%	16,0%
No hay respeto ni tolerancia a su idioma originario	1,4%	,6%	,6%	2,7%
La sociedad no acepta los idiomas originarios que no sea el español	1,0%	,2%	,2%	1,4%
El idioma originario es visto como inferior	2,2%	1,0%	,2%	3,5%
La educación no permite hablar en el idioma originario	,0%	,2%	,2%	,4%
Para no ser vistos o reconocidos como indígenas	1,8%	,6%	,2%	2,7%
Para que no se hagan la burla	2,9%	1,4%	,6%	4,9%
Total	59,5%	23,1%	17,4%	100,0%

Según la percepción de los encuestados, las cinco causas más sobresalientes del porqué no utilizan el idioma originario las personas que saben dicho idioma para comunicarse son: el 26,2% porque las otras personas no entienden el idioma originario, el 20,7% porque les da vergüenza hablar delante de los demás, el 16,0% porque no quieren ser discriminados por hablar un idioma originario, el 15,7% porque les da miedo hablar delante de las demás personas y el 5,9% porque no sirve para desempeñarse en la ciudad.

Estos datos manifiestan, según la percepción de los estudiantes, el contexto donde se encuentran los migrantes no se habla ningún idioma originario de Bolivia, los habitantes son castellano parlantes y no entienden otro idioma originario, excepto algunas personas migrantes de la misma región lingüística (López, 1996). El idioma originario en contextos sin idiomas originarios no sirve para desempeñarse. Pero al mismo tiempo, pensamos que el idioma originario, así como la cultura y las personas pertenecientes a éstas, ha sido visto como inferior frente a la cultura mestizo-criolla occidental y occidentalizada. Interpretamos que hablar un idioma originario suscita miedo y vergüenza en los que lo hablan por la relación asimétrica respecto del idioma castellano (UNESCO, 2003: 13-14; Albó y Romero, 2005: 40). La relación asimétrica entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas también ha llevado a la discriminación de las personas que hablan un idioma indígena.

1.5.6 Idiomas originarios preferidos para el aprendizaje personal

Proyección de aprendizaje de un idioma originario

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Tapiete	Guaraní	Ninguno	Total
De familia tarijeña	7,6%	,9%	5,2%	1,4%	17,5%	27,0%	59,7%
De familia inmigrante	7,1%	,5%	3,3%	,9%	4,7%	6,2%	22,7%
De familia inmigrante y tarijeña	4,7%	,5%	,5%	,0%	5,7%	6,2%	17,5%
Total	19,4%	1,9%	9,0%	2,4%	28,0%	39,3%	100,0%

Del total de estudiantes encuestados, al 28,0% le gustaría aprender el guaraní, el 19,4% el quechua, el 9,0% aymara, el 2,4% el tapiete, 1,9% el weenhayek y el 39,3% ningún idioma originario.

Estos datos exhiben que los estudiantes en Tarija prefieren aprender el guaraní, quechua, aymara, tapiete y weenhayek. Los cinco idiomas originarios están presentes en el departamento de Tarija. El guaraní, tapiete y weenhayek están presentes en la región del Chaco de Tarija (PADEP/GTZ, 2008: 16-18; MEyC, 2008a: 61; Arce et al., 2003: 75-81; MEyC, 2008b: 43-54). El aymara y quechua vienen de la región andina de Bolivia (CEA, 2012: 14-15; Gutiérrez, 1994: 55-56). En la misma región de los valles centrales y la zona alta de Tarija se utilizan palabras sueltas provenientes del quechua (Varas, 1988; Montenegro y Montenegro, 2013). Los idiomas más preferidos son el guaraní y el quechua, en cuanto al porcentaje de preferencia. El guaraní porque es el idioma más representativo de la región. El quechua porque hay mucha gente migrante que aún utiliza este idioma para comunicarse en su círculo social. También hay un grupo de estudiantes al que no le gustaría aprender idiomas originarios porque no tendría utilidad en la vida real.

1.5.7 Aprendizaje de un idioma indígena originario para los bolivianos

Personas que deberían aprender un idioma originario

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Investigadores de antropología, lingüística y sociología	5,2%	2,2%	2,4%	9,7%
Todos los profesionales	8,8%	4,1%	1,9%	14,8%
Todos los estudiantes	6,5%	3,4%	1,5%	11,4%
Los estudiantes indígenas y campesinos	3,0%	,4%	,9%	4,3%
Las personas que quieren y puedan	16,1%	5,8%	3,9%	25,8%
Los profesores de lenguaje e idiomas	10,1%	3,9%	2,2%	16,1%
Todos los profesores del sistema educativo	2,6%	1,1%	,6%	4,3%
Los profesores del área rural	1,5%	,2%	,4%	2,2%
Todos los bolivianos	6,5%	2,8%	1,5%	10,8%
Nadie	,2%	,0%	,4%	,6%
Total	60,4%	23,9%	15,7%	100,0%

Del total de estudiantes encuestados, el 25,8% señala que las personas que quieren y puedan deberían saber o aprender un idioma indígena originario, el 16,1% los profesores de lenguaje e idiomas, el 14,8% todos los profesionales, el 11,4% todos los estudiantes, el 10,8% todos los bolivianos y el 9,7% los investigadores de antropología, lingüística y sociología.

Estos datos expresan, desde la percepción de los estudiantes, que el aprendizaje de un idioma indígena debería ser optativo y no obligatorio. Asimismo se señalan grupos sociales específicos, sobre todo aquellos que tienen alguna relación con las culturas indígenas, para que aprendan un idioma originario, como los profesionales de diversas áreas, por ejemplo del área educativa (López, 2005: 217-219), lingüística, antropológica y sociológica. Un porcentaje reducido de estudiantes percibe que el idioma originario debería ser aprendido por los mismos estudiantes e incluso por todos los bolivianos (ME, 2011b: 39; López, 1996). Esta última percepción coincide con el espíritu de la actual Constitución Política del Estado Plurinacional (2009, Art. 5). De las otras percepciones de los estudiantes que limitan el aprendizaje de un idioma originario al gusto y las posibilidades de cada persona, y a algunos profesionales específicos, se podría deducir que existe poca valoración y predisposición por los idiomas indígenas.

1.5.8 Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia

Significado de muchos idiomas originarios en Bolivia

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Una riqueza cultural y lingüística	22,8%	9,4%	7,5%	39,7%
Sólo debería existir el idioma español	1,5%	,5%	,7%	2,7%

Que somos un país con muchas culturas	18,6%	7,0%	4,6%	30,3%
Hay que aprender otro idioma más para comunicarnos y aprender de otras culturas	5,8%	2,2%	1,5%	9,4%
No sirven para el estudio de la ciencia y la tecnología	,5%	,5%	,2%	1,2%
No nos permite entendernos entre bolivianos	2,7%	1,0%	1,2%	4,8%
Impide que haya una sola identidad	,0%	,2%	,0%	,2%
Perjudica el aprendizaje del español	,5%	,0%	,0%	,5%
Hay que preservar los diferentes idiomas	2,9%	1,7%	,0%	4,6%
Que muchas personas además de hablar el español hablan otro idioma originario	2,9%	2,2%	1,5%	6,5%
Total	58,1%	24,7%	17,2%	100,0%

Del total de encuestados, sobre la pluralidad lingüística de Bolivia, para el 39,7% de estudiantes significa una riqueza cultural y lingüística, para el 30,3% que somos un país con muchas culturas, para el 9,4% hay que aprender otro idioma más para comunicarnos y aprender de otras culturas, para el 6,5% que muchas personas además de hablar el español hablan otro idioma originario, para el 4,8% no nos permite entendernos entre bolivianos y para el 4,6% hay que preservar los diferentes idiomas.

Los datos recogidos manifiestan que los estudiantes tienen una percepción positiva de la pluralidad lingüística y cultural de Bolivia. La pluralidad lingüística es vista como una riqueza cultural (UNESCO, 2003: 12-13), un medio de conocimiento y comunicación con otras culturas indígenas. Significa que empiezan a darse cuenta que vivimos en una sociedad con varias culturas e idiomas además del castellano, y que incluso señalan que se debería preservar la pluralidad de idiomas indígenas (López, 1996). Igualmente hay un grupo menor que ve con cierto recelo la existencia de varios idiomas en un país, pues no nos permitiría el entendimiento entre bolivianos y profundizaría más los regionalismos y los etnocentrismos (Albó y Romero, 2005: 81).

1.6 Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas

1.6.1 Culturas indígenas más conocidas

Culturas originarias más conocidas

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Tapiete	Guaraní	Ninguno	Total
De familia tarijeña	5,7%	,9%	1,4%	,5%	4,7%	46,4%	59,7%
De familia inmigrante	7,1%	,5%	2,8%	,0%	,0%	12,3%	22,7%
De familia inmigrante y tarijeña	2,8%	,0%	,5%	,0%	,9%	13,3%	17,5%
	15,6%	1,4%	4,7%	,5%	5,7%	72,0%	100,0%

Del total de encuestados, el 15,6% sostiene que tiene los conocimientos más básicos y los datos más generales de la cultura quechua, el 5,7% de la cultura guaraní, el 4,7% de la cultura aymara, el 1,4% de la cultura weenhayek, el 0,5% de la cultura tapiete y el 72,0% no tiene conocimiento alguno de las culturas indígenas.

Estos datos revelan que los estudiantes no tienen conocimientos sobre las culturas indígenas existentes en el país. Los pocos estudiantes que conocen algo de las culturas indígenas; en mayor proporción conocen más son sobre la cultura quechua, guaraní y aymara (Gutiérrez, 1994; Albó, 1989), y en menor proporción de la cultura weenhayek y tapiete (MEyC, 2008a; MEyC, 2008b). Pensamos que estos conocimientos se pueden deber a los aprendizajes teóricos sobre dichas culturas en las

asignaturas de ciencias humanas y sociales o también puede ser por el contacto con algunos elementos culturales de estas naciones indígenas. En el colegio se enseña, como un hecho histórico y antropológico, sobre las tres grandes culturas indígenas de Bolivia, como es la quechua, la aymara y la guaraní (Gutiérrez, 1994; Albó, 1989), y también se menciona algunas otras culturas indígenas.

1.6.2 Elementos culturales indígenas más conocidos

Elementos culturales indígenas más conocidos

	Quechua	Ween hayek	Aymara	Tapiete	Guaraní	Total	Ninguno
Organización política	,5%	,0%	,5%	,0%	,5%	1,5%	54,6%
Actividad económica	1,4%	,0%	,5%	,0%	,0%	1,9%	
Organización familiar	1,4%	,0%	,3%	,0%	,5%	2,2%	
Vivienda	1,1%	,5%	,3%	,0%	,5%	2,4%	
Artesanías	3,2%	,8%	1,1%	,0%	,5%	5,6%	
Vestimenta	5,7%	,8%	1,1%	,0%	1,4%	9%	
Justicia comunitaria	,5%	,0%	,3%	,0%	,0%	0,8%	
Folklore: música, danzas y fiestas	3,5%	,8%	1,4%	,0%	1,9%	7,6%	
Idioma	1,6%	,0%	1,4%	,3%	,5%	3,8%	
Comidas	2,2%	,8%	,5%	,0%	,0%	3,5%	
Educación	1,1%	,0%	,3%	,3%	,0%	1,7%	
Creencias y prácticas religiosas	1,4%	,3%	,5%	,0%	,0%	2,2%	
Medicina tradicional	1,4%	,0%	,3%	,0%	,3%	2%	
Valores	,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	0,5%	
Conocimientos y saberes	,3%	,0%	,5%	,0%	,0%	0,8%	
Total	25,7%	4,1%	8,9%	,5%	6,2%	45,4%	

Del total de encuestados, sobre el conocimiento de los elementos culturales indígenas, el 54,6% de estudiantes señala no tener conocimiento alguno. El 45,4% de estudiantes indica que conoce algunos elementos culturales indígenas, de los cuales el 9% conoce más su vestimenta, el 7,6% su folklore: música, danzas y fiestas, el 5,6% sus artesanías, el 3,8% su idioma, el 3,5% sus comidas y otros en menor proporción. El 25,7% de estudiantes conoce elementos culturales de los quechuas, el 8,9% de los aymaras, el 6,2% de los guaraníes, el 4,1% de los weenhayek y el 0,5% de los tapietes.

Los datos recogidos señalan que la mayoría de los estudiantes no tienen conocimientos sobre los elementos culturales indígenas. Las culturas indígenas, como todas las culturas, tienen sus producciones o elementos culturales propios (Mondín, 1991: 104-105; Martín, 1991: 35). Los estudiantes que tienen algunos conocimientos son sobre los elementos más superficiales y folklóricos (Besalú, 2002: 65) de las culturas indígenas más conocidas y numerosas en cuanto a población, como la quechua (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989), aymara (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014; Frontaura, 2002) y guaraní (CEPOG, 2012; PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989), es decir aquellos elementos culturales que se pueden percibir y que de alguna manera han sido incorporados en la cultura urbana. Por lo tanto, se conoce más su música, danzas, fiestas, vestimentas, comidas y artesanías. Algunos estudiantes mencionan conocer algún idioma originario. En cambio, otros elementos culturales más esenciales como sobre los saberes y conocimientos, economía, política, organización familiar, vivienda y medicina, son menos conocidos. Los no indígenas conocen poco de las culturas indígenas.

1.6.3 Medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígenas

Medios de conocimiento de las culturas originarias

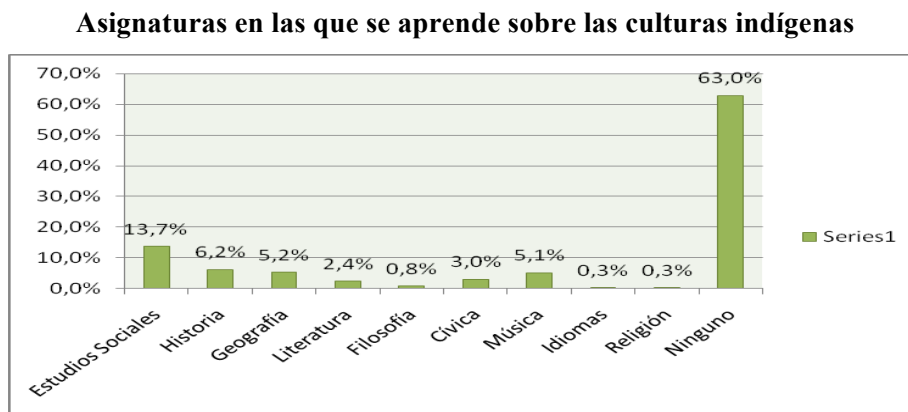
	Quechua	Weenhayek	Aymara	Tapiete	Guaraní	Total	Ninguno
Libros	1,7%	,0%	1,2%	,0%	,0%	2,9%	

Televisión	2,2%	,0%	,5%	,0%	1,0%	3,7%
Padres	4,5%	,5%	1,0%	,0%	1,2%	7,2%
Profesores	3,2%	,0%	,7%	,0%	,7%	4,6%
Compañeros	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	0%
Clases del colegio	,5%	,0%	,5%	,0%	,2%	1,2%
Horas cívicas del colegio	,7%	,0%	,2%	,0%	,0%	0,9%
Festivales de danza del colegio	2,5%	,2%	,5%	,0%	1,0%	4,2%
Ferias educativas del colegio	1,0%	,5%	,0%	,2%	,2%	1,9%
Ferias educativas de la ciudad	,2%	,0%	,0%	,0%	,2%	0,4%
Periódico	,0%	,0%	,2%	,0%	,0%	0,2%
Abuelos	1,0%	,2%	,0%	,2%	,2%	1,6%
Internet	,5%	,0%	,5%	,0%	,2%	1,2%
Conferencias, seminarios culturales	,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	0,2%
Contacto con personas de culturas originarias	,7%	,2%	,0%	,0%	,2%	1,1%
Entradas folklóricas	,5%	,0%	,2%	,0%	,0%	0,7%
Total	19,6%	1,7%	5,7%	,5%	5,5%	33,0%

Del total de encuestados el 67% de estudiantes señala que no adquirió conocimientos sobre las culturas indígenas a través de ningún medio. El 33% adquirió conocimientos de las culturas indígenas a través de diversos medios; de los cuales el 7,2% a través de los Padres, el 4,6% a través de los Profesores, el 4,2% a través de los Festivales de danza del colegio, 3,7% a través de la Televisión, el 2,9% a través de los Libros, el 1,9% a través de los Ferias educativas del colegio y el 1,6% a través de los Abuelos. El 19,6% de estudiantes, a través de diversos medios, adquirió conocimientos sobre los quechuas, el 5,7% sobre los aymaras, el 5,5% sobre los guaraníes, el 1,7% sobre los weenhayek y el 0,5% sobre los tapietes.

Estos datos indican que la mayoría de los estudiantes señala que no adquirió conocimientos sobre las culturas indígenas a través de ningún medio. Los estudiantes que adquirieron conocimientos sobre algunos elementos de las culturas indígenas, en mayor proporción de la quechua, aymara y guaraní (Gutiérrez, 1994; Albó, 1989), lo hicieron a través de diferentes medios familiares, audiovisuales, escritos y escolares. Interpretamos que al interior de las familias, los estudiantes aprenden de los padres y los abuelos algunos elementos culturales. La televisión es un factor determinante para el conocimiento de algunos elementos culturales de las naciones indígenas. Las actividades del colegio, como ser las clases, lectura de libros, las ferias educativas y los festivales de danzas también se convierten en espacios de aprendizaje. En este sentido, los medios de comunicación, el colegio y la familia se constituyen en espacios de conocimiento sobre las culturas indígenas.

1.6.4 Asignaturas en las que se aprende sobre las culturas indígenas

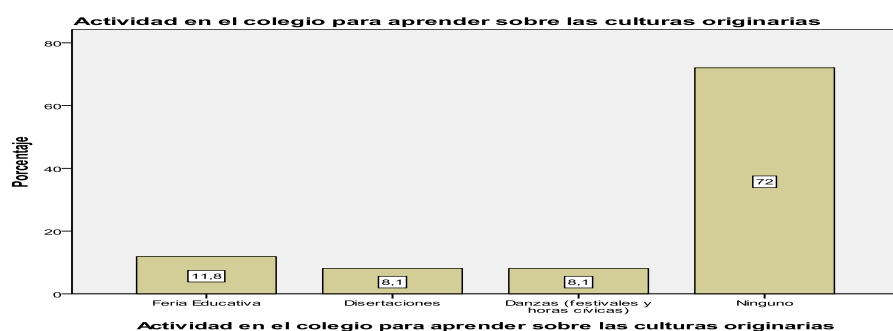


Del total de encuestados el 63% indica que no se aprende en las asignaturas sobre las culturas indígenas de Bolivia. El 37% señala alguna asignatura del colegio donde se aprende de las culturas indígenas; de los cuales el 13,7% en Estudios

Sociales, el 6,2% en Historia, el 5,2% en Geografía el 5,1% en Música, el 3% en Cívica, el 2,4% en Literatura, el 0,8% en Filosofía, el 0,3% en Idiomas y el 0,3% en Religión.

Estos datos, según muchos estudiantes, manifiestan que no se aborda el tema de las culturas indígenas en las asignaturas curriculares. Algunos estudiantes señalan que se aprende más sobre las culturas originarias en las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanas: Estudios Sociales, Historia, Geografía, Música, Cívica y Literatura. En estas asignaturas hay alguna mención sobre las culturas indígenas (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198). En cambio, en las asignaturas relacionadas con las ciencias exactas no existe ninguna mención. Se podría deducir que en las asignaturas mencionadas se aborda sobre algunos elementos de ciertas culturas indígenas porque hay contenidos específicos relacionados con dichas culturas (Aguaded, 2005: 72, 81, 90) y no así en otras asignaturas curriculares.

1.6.5 Actividades para aprender sobre las culturas indígenas en el colegio



Del total de encuestados, sobre las actividades realizadas para aprender sobre las culturas originarias, el 72% menciona ninguno, el 11,8% ferias educativas, el 8,1% disertaciones y el 8,1% danzas en festivales y horas cívicas.

Estos datos expresan, según los estudiantes, que no se aborda los temas de las culturas indígenas y no se realiza ningún tipo de actividad. Las pocas actividades para el aprendizaje de las culturas originarias son las ferias educativas, las disertaciones y las danzas en los festivales y horas cívicas de los colegios. Esto muestra que el tema de las culturas indígenas no está incorporado en toda su amplitud y complejidad en el diseño curricular, exceptuando algunos contenidos específicos de asignaturas de las ciencias sociales y humanas. Las pocas actividades son iniciativas de algunos docentes y expresadas de forma folklórica (Besalú, 2002: 65).

1.6.6 Culturas indígenas que deberían ser aprendidas en los colegios de Tarija

Proyección de aprendizaje de una cultura indígena

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Tapiete	Guaraní	Ninguno	Total
De familia tarijeña	10,4%	1,4%	4,7%	1,4%	15,2%	26,5%	59,7%
De familia inmigrante	8,1%	,9%	4,7%	,0%	2,4%	6,6%	22,7%
De familia inmigrante y tarijeña	3,8%	,5%	1,4%	,0%	4,7%	7,1%	17,5%
Total	22,3%	2,8%	10,9%	1,4%	22,3%	40,3%	100,0%

Del total de encuestados, sobre el aprendizaje de una cultura indígena en el colegio, el 40,3% menciona ninguna cultura, el 22,3% prefiere sobre la cultura guaraní, el 22,3% sobre la cultura quechua, el 10,9% sobre la cultura aymara, el 2,8% sobre la cultura weenhayek y el 1,4% sobre la tapiete.

Estos datos exponen que un buen porcentaje de estudiantes mencionan que no les gustaría aprender de alguna cultura indígena de Bolivia. Entre los estudiantes, que afirman que les gustaría aprender de una cultura originaria, las culturas preferidas para el aprendizaje en la ciudad de Tarija, en cuanto a mayor proporción, son la guaraní, la quechua y la aymara (Albó, 1989; Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; PADEP/GTZ, 2008), y en menor proporción la weenhayek y tapiete (MEyC, 2008a; MDRT, 2009; Arce et al., 2003; MEyC, 2008b). Estas cinco culturas conviven de alguna manera en el departamento de Tarija. Interpretamos que la preferencia de algunos estudiantes por una cultura indígena en los colegios de la ciudad de Tarija está determinada, por el origen regional de los estudiantes o de alguno de los padres. Pero, igualmente hay una apertura, de algunos estudiantes, a la enseñanza de otra cultura indígena no propia a la región de origen familiar.

1.6.7 Elementos culturales indígenas que deberían aprenderse en los colegios

Proyección de aprendizaje de elementos culturales indígenas

	Quechua	Ween hayek	Aymara	Tapiete	Guaraní	Total	Ninguno
Organización política	1,1%	,2%	,9%	,0%	1,3%	3,5%	20,2%
Actividad económica	,7%	,2%	,9%	,2%	1,3%	3,3%	
Organización familiar	,9%	,0%	,0%	,2%	,0%	1,1%	
Vivienda	,7%	,0%	,0%	,0%	,4%	1,1%	
Artesanías	2,0%	,2%	,9%	,2%	1,7%	5,0%	
Vestimenta	1,5%	,0%	1,3%	,2%	,9%	3,9%	
Justicia comunitaria	,0%	,0%	,2%	,0%	,0%	0,2%	
Folklore: música, danzas y fiestas	7,6%	,7%	3,9%	,2%	7,6%	20,0%	
Idioma	2,0%	,7%	,7%	,0%	2,2%	5,6%	
Comidas	2,2%	,2%	1,1%	,0%	1,3%	4,8%	
Educación	1,1%	,2%	,7%	,0%	,7%	2,7%	
Creencias y prácticas religiosas	1,1%	,4%	,0%	,0%	1,1%	2,6%	
Medicina tradicional	3,7%	,7%	2,2%	,0%	3,7%	10,3%	
Valores	5,2%	,7%	2,8%	,2%	4,6%	13,5%	
Cosmovisiones	,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	0,2%	
Conocimientos y saberes	,7%	,0%	,4%	,0%	1,5%	2,6%	
Total	30,4%	4,1%	15,8%	1,3%	28,2%	79,8%	

Del total de encuestados, sobre la preferencia de aprendizaje de elementos culturales sobre los pueblos indígenas, el 79,8 de estudiantes menciona algún elemento cultural y el 20,2% no menciona ningún elemento. De los estudiantes que mencionan algún elemento cultural; el 20% indica el Folklore: música, danzas y fiestas, el 13,5% Valores, el 10,3% Medicina tradicional, el 5,6% Idioma, el 5% Artesanías, el 4,8% Comidas, el 3,9% Vestimenta y otros en menor proporción. El 30,4% de estudiantes conoce elementos culturales de los quechuas, el 28,2% de los guaraníes, el 15,8% de los aymaras, el 4,1% de los weenhayek y el 1,3% de los tapietes.

Estos datos indican que los estudiantes prefieren que se enseñe aquellos elementos más evidentes de las culturas indígenas en los centros urbanos. En algunos casos los elementos mencionados son aquellos que se manifiestan con más frecuencia como son las expresiones musicales, danzas, fiestas, artesanías, comidas y vestimentas. Estos elementos culturales se muestran en diferentes actividades culturales y folklóricas de la ciudad. Asimismo se menciona el idioma, la medicina tradicional, valores y otros en menor proporción como elementos culturales preferidos por los estudiantes. Estos últimos datos indican la intención de una relación y un conocimiento más profundo de las culturas indígenas. Los elementos culturales más preferidas siguen siendo de las culturas quechua, guaraní y aymara (Albó, 1989; Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; PADEP/GTZ, 2008), y en menor proporción de la weenhayek y la tapiete (MEyC, 2008a; MDRT, 2009; Arce et al., 2003; MEyC, 2008b).

1.6.8 Valoración sobre las vestimentas típicas de las culturas indígenas

Valoración sobre las vestimentas típicas

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
La gente ya no las usa	8,6%	3,5%	2,4%	14,5%
La gente que los usa empieza a cambiar por la vestimenta actual	8,8%	4,4%	2,9%	16,0%
La gente los rechaza	1,5%	,7%	,2%	2,4%
Solo lo usa para las fiestas, danzas o entradas	16,0%	6,6%	5,3%	27,9%
Cada uno debería sentirse libre de vestirse de acuerdo a su cultura	8,8%	4,2%	2,4%	15,4%
Se debería respetar la vestimenta de cada cultura	9,0%	4,2%	2,2%	15,4%
Todos deberíamos vestir según la moda actual	,7%	,0%	,2%	,9%
La gente valora a las personas que se visten de acuerdo a su vestimenta tradicional	4,6%	1,1%	2,0%	7,7%
Total	57,9%	24,6%	17,5%	100,0%

Del total de encuestados, sobre la opinión de las vestimentas típicas de cada cultura indígena de Bolivia, el 27,9% opina que sólo lo usa para las fiestas, danzas o entradas, el 16,0% la gente que los usa empieza a cambiar por la vestimenta actual, el 14,5% la gente ya no las usa, el 15,4% cada uno debería sentirse libre de vestirse de acuerdo a su cultura y el 15,4% se debería respetar la vestimenta de cada cultura.

Los datos de la encuesta, según los estudiantes, señalan que la vestimenta típica de cada cultura es usada de forma folklórica, por la población en general, en algunos acontecimientos festivos, culturales y cívicos, para resaltar fechas históricas o cívicas. Asimismo, constatan que la gente que usaba una vestimenta típica de su cultura de a poco va dejándolo para vestirse con la ropa moderna occidental globalizada. Sin embargo, algunos estudiantes muestran respeto a la diversidad de vestimentas típicas, lo cual pudiera contribuir a la convivencia multicultural con las personas de otras culturas y con vestimentas diferentes (Quilaqueo, 2005: 40).

1.6.9 Causas del cambio de vestimentas típicas indígenas por otras de la cultura moderna

Causas del cambio de vestimenta típica

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Por motivos de trabajo	15,9%	6,7%	5,3%	27,8%
Para migrar a las ciudades	6,0%	2,8%	1,6%	10,3%
Para migrar o viajar al exterior	6,2%	2,5%	1,4%	10,1%
Para estudiar en las instituciones educativas	8,7%	4,4%	3,7%	16,8%
Para migrar a otros departamentos o ciudades	2,5%	,7%	,5%	3,7%
Para no ser discriminados	20,0%	6,7%	4,6%	31,3%
Total	59,3%	23,7%	17,0%	100,0%

Del total de datos, sobre las causas del cambio de vestimenta típica por la vestimenta moderna universal, según el 31,3% sería para no ser discriminados, el 27,8% por motivos de trabajo, el 16,8% para estudiar en las instituciones educativas, el 10,3% para migrar a las ciudades, el 10,1% para migrar o viajar al exterior y el 3,7% para migrar a otros departamentos o ciudades.

Los datos de los encuestados, según la percepción de los estudiantes, manifiestan que las causas del cambio de vestimenta típica por la vestimenta moderna globalizada se deben principalmente al cambio del contexto geográfico y sociocultural distintas al propio, donde no conocen ni visten con dichos atuendos. Estos otros contextos pueden ser el lugar de trabajo, las instituciones educativas, las ciudades y otros países. Durante años se ha ido construyendo mentalmente en la sociedad una especie de rechazo a las expresiones culturales indígenas en diferentes ámbitos. Se podría deducir que esto ha llevado también a que las vestimentas típicas no sean bien recibidas en ciertos espacios o que los sujetos que los portan no se sientan cómodos, pensando que la ropa típica pudiera ser causa de discriminación. Según los mismos estudiantes la causa principal del cambio de la ropa típica es precisamente la discriminación a las personas que portan dichos atuendos (Albó y Barrios, 2006: 46).

1.7. Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca

1.7.1 Elementos culturales chapacos conocidos

Elementos culturales chapacos conocidos

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Organización política	1,2%	1,0%	,2%	2,3%
Actividad económica	1,5%	,8%	,4%	2,7%
Organización familiar	,8%	,2%	,4%	1,3%
Vivienda	,4%	,4%	,0%	,8%
Artesanías	3,6%	1,5%	1,0%	6,1%
Vestimenta	8,3%	2,5%	2,5%	13,2%
Folklore: música, danzas y fiestas	21,5%	8,6%	6,1%	36,3%
Idioma	2,3%	1,5%	,8%	4,6%
Comidas	7,3%	3,6%	2,3%	13,2%
Educación	1,2%	1,0%	,4%	2,5%
Creencias y prácticas religiosas	1,9%	,6%	1,0%	3,5%
Medicina tradicional	4,2%	,4%	,6%	5,2%
Valores	3,5%	2,9%	1,2%	7,5%
Conocimientos y saberes	,2%	,4%	,2%	,8%
Total	57,8%	25,3%	16,9%	100,0%

Del total de encuestados, los estudiantes procedentes de diferentes grupos familiares, sobre los elementos más conocidos de la cultura regional chapaca, el 36,3% menciona el folklore: música, danzas y fiestas, el 13,2% la vestimenta, el 13,2% las comidas, el 7,5% los valores, el 6,1% las artesanías, el 5,2 la medicina tradicional y otros en menor magnitud.

Estos datos manifiestan que los estudiantes, independiente de su origen familiar, conocen más aquellas manifestaciones culturales más visibles de la cultura chapaca (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198): música, danzas, fiestas, vestimenta, comidas, valores, artesanías y la medicina tradicional (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003). Estos elementos culturales conocidos se pueden observar en diversas actividades de tipo folklórico, festivo, religioso y cívico. De ahí que todos los estudiantes tienen acceso a dichos elementos culturales. Pensamos también, que estos elementos culturales más mencionados manifiestan las características específicas y distintivas de la cultura chapaca respecto de otras culturas bolivianas; mientras que los demás elementos culturales son semejantes a los de la cultura mestiza-criolla de otras regiones de Bolivia.

1.7.2 Medios de obtención de los conocimientos de la cultura chapaca

Medios de conocimiento de la cultura chapaca

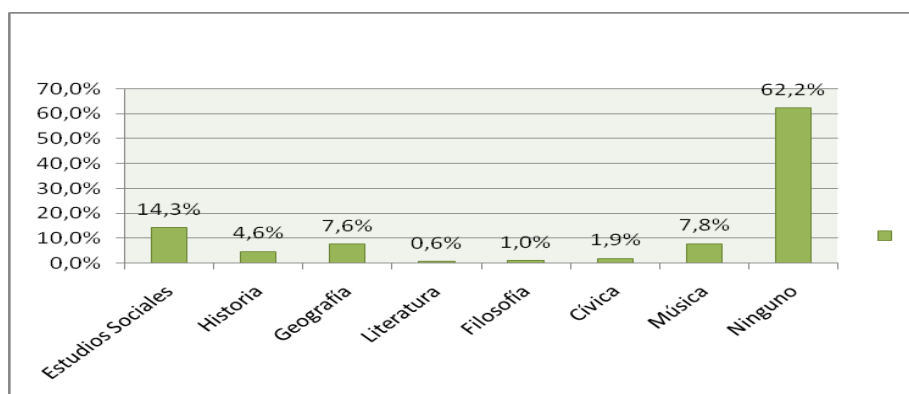
	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Libros	5,1%	2,0%	1,8%	8,8%
Televisión	10,2%	4,5%	2,2%	16,9%
Padres	11,4%	3,7%	3,3%	18,5%
Profesores	7,9%	2,2%	2,6%	12,6%
Compañeros	,8%	,0%	,0%	,8%
Clases del colegio	2,8%	2,0%	1,8%	6,5%
Horas cívicas del colegio	1,2%	,6%	,8%	2,6%
Festivales de danza del colegio	6,3%	2,8%	1,6%	10,6%
Ferias educativas del colegio	3,3%	1,2%	,4%	4,9%
Ferias educativas de la ciudad	,8%	1,0%	,6%	2,4%
Periódico	,4%	,4%	,2%	1,0%
Abuelos	3,7%	1,0%	1,0%	5,7%
Internet	2,2%	,6%	,6%	3,3%
Contacto con personas indígenas	1,0%	1,0%	,0%	2,0%
Entradas folklóricas	2,6%	,8%	,2%	3,5%
Total	59,5%	23,6%	16,9%	100,0%

Del total de encuestados, el 18,5% de estudiantes menciona que conoció sobre la cultura chapaca a través de sus padres, el 16,9% a través de la televisión, el 12,6% a través de los profesores, el 10,6% a través de los festivales de danza del colegio, el 8,8% a través de los libros, el 6,5% a través de las clases del colegio, el 5,7% a través de los abuelos, el 4,9% a través de las ferias educativas de la ciudad y otros en menor medida.

Estos datos expresan que los estudiantes aprenden sobre la cultura chapaca a través de diferentes medios. Los padres y los abuelos son medios de transmisión de la cultura local. Igualmente la televisión hace mención de algunos elementos culturales. También las Unidades Educativas, por intermedio de los profesores, son espacios para el aprendizaje de los elementos culturales locales a través de actividades académicas y festivas. Pensamos que para los estudiantes los medios de comunicación, la familia y el colegio se convierten en espacios y medios de transmisión y conocimiento de la cultura chapaca.

1.7.3 Asignaturas de aprendizaje sobre la cultura chapaca

Asignaturas de aprendizaje sobre la cultura chapaca

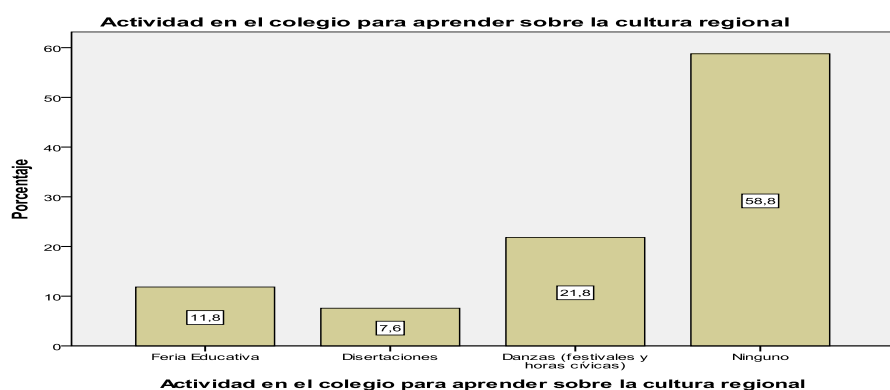


Del total de encuestados, sobre el aprendizaje de la cultura chapaca en un asignatura específica, el 62,2% menciona en ninguna asignatura, el 14,3% en Estudios Sociales, el 7,8% en Música, el 7,6% en Geografía, el 4,6% en Historia, el 1,9% en Cívica, el 1,0% en Filosofía y el 0,6% en Literatura.

Estos datos señalan, según un alto porcentaje de estudiantes, que no se aprende sobre la cultura chapaca en alguna materia en específico. Por lo tanto, pensamos que el aprendizaje de la cultura chapaca se da a través de otros medios y en

espacios extracurriculares. El otro porcentaje de estudiantes señalan que aprende algo de la cultura chapaca en Estudios Sociales, Música, Geografía, Historia, Cívica, Filosofía y Literatura. Todas estas asignaturas son del área de las ciencias sociales y humanas. En estas asignaturas hay posibilidad de aprender sobre algunos elementos culturales locales (Aguaded, 2005: 72, 81, 90). En cambio las asignaturas pertenecientes a las ciencias exactas no son mencionadas. Se podría deducir que en las asignaturas mencionadas se aborda sobre algunos elementos de la cultura chapaca (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198), porque dichas asignaturas por su configuración permiten incluir elementos culturales locales y no así en las otras asignaturas curriculares.

1.7.4 Actividades para aprender sobre la cultura chapaca en el colegio



Del total de estudiantes encuestados el 58,8% no participó de ninguna actividad para aprender sobre la cultura regional, el 21,8% de danzas en los festivales y las horas cívicas, el 11,8% de ferias educativas y el 7,6% de disertaciones.

Estos datos señalan, según algunos estudiantes, que no se hacen actividades para aprender sobre la cultura chapaca. Las escasas actividades se limitan a las ferias educativas, las disertaciones por parte del profesor, y las danzas de la región en los festivales y horas cívicas del colegio. Según las actividades mencionadas interpretamos que los elementos culturales locales se aprenden en actividades por iniciativa de algunos docentes y de forma folklórica.

1.7.5 Elementos culturales chapacos que deberían ser aprendidos en los colegios

Proyecciones de aprendizaje de elementos de la cultura chapaca

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total

Organización política	1,9%	1,1%	1,2%	4,2%
Actividad económica	2,3%	1,6%	1,1%	4,9%
Organización familiar	1,8%	,4%	,2%	2,3%
Vivienda	1,4%	,9%	,2%	2,5%
Artesanías	7,2%	3,5%	1,8%	12,4%
Vestimenta	5,8%	2,1%	1,9%	9,8%
Justicia comunitaria	,7%	,5%	,2%	1,4%
Folklore: música, danzas y fiestas	14,9%	4,7%	4,0%	23,6%
Idioma	3,0%	2,3%	,7%	6,0%
Comidas	8,4%	2,3%	1,1%	11,7%
Educación	1,8%	1,4%	,7%	3,9%
Creencias y prácticas religiosas	,9%	,2%	,4%	1,4%
Medicina tradicional	3,2%	1,6%	,2%	4,9%
Valores	4,2%	2,1%	1,1%	7,4%
Cosmovisiones	,2%	,2%	,4%	,7%
Conocimientos y saberes	1,2%	1,2%	,5%	3,0%
Total	58,7%	25,9%	15,4%	100,0%

Del total de encuestados, los elementos más frecuentes que le gustaría aprender a los estudiantes son: el 23,6% Folklore: música, danzas y fiestas, el 12,4% Artesanías, el 11,7% Comidas, el 9,8% Vestimenta, el 7,4% Valores, el 6% Idioma y otros en menor magnitud.

Estos datos siguen indicando que los elementos más conocidos por los estudiantes son los mismos que se quieren seguir aprendiendo. Estos elementos culturales como la música, danzas, fiestas, artesanías, comidas, vestimentas, valores e idioma (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b), son elementos culturales que se expresan en diferentes manifestaciones culturales en la ciudad. Interpretamos que los elementos mencionados son los más representativos y distintivos de la cultura chapaca respecto de otras culturas bolivianas. Cultura chapaca entendida en el sentido, que esta región mantiene algunos elementos culturales sincréticos entre las culturas prehispánicas existentes en la región mezcladas con la cultura iberocatólica llegada a la región.

1.8 Actitudes interculturales

1.8.1 Proyección de amistades de los estudiantes de acuerdo al origen departamental

Amistades preferidas de departamentos

	La Paz	Santa Cruz	Cochabamba	Chuquisaca	Oruro	Potosí	Tarija	Pando	Beni	De cualquier departamento	Total
De familia tarijeña	1,4	16,5	4,8	2,3	,7	,5	23,1	2,7	3,0	3,4	58,4%
De familia inmigrante	1,4	4,1	1,8	2,5	,7	,7	8,7	1,1	,7	1,8	23,6%
De familia inmigrante y tarijeña	1,6	4,8	2,1	,2	,2	,7	6,6	,7	,5	,7	18,1%
Total	4,3 %	25,4 %	8,7 %	5,0 %	1,6 %	1,8 %	38,4 %	4,6 %	4,1 %	5,9 %	100,0 %

Del total de datos recogidos, los estudiantes más preferidos, según el origen departamental, como amigos o amigas, son los siguientes: el 38,4% de Tarija, el 25,4% de Santa Cruz, el 8,7% de Cochabamba, el 5,0% de Chuquisaca, el 4,6% de Pando, el 4,3% de La Paz, el 4,1% de Beni, el 1,8% de Potosí, el 1,6% de Oruro y el 5,9% de cualquier departamento de Bolivia.

Estos datos manifiestan que entre los estudiantes provenientes de familias locales, inmigrantes y con un miembro inmigrante, los amigos y amigas más preferidas son los estudiantes provenientes de Tarija y de Santa Cruz (Peña et al., 2003: 12). En menor porcentaje se prefiere a los estudiantes de otros departamentos. Los menos preferidos son los estudiantes provenientes de la zona andina y del norte amazónico del país. Se podría deducir que el origen cultural regional y ciertos prejuicios culturales, entre los estudiantes, influyen en las preferencias de amistad (PNUD, 2004). Sin embargo, también para pocos estudiantes, en su preferencia por una amistad, no influye el origen departamental.

1.8.2 Proyección de amistades de los estudiantes de acuerdo al origen cultural indígena

Amistades preferidas de culturas originarias

	Quechua	Ween hayek	Aymara	Tapiete	Guaraní	Cualquier origen	Total
De familia tarijeña	7,0%	5,3%	8,2%	5,3%	18,1%	14,6%	58,5%
De familia inmigrante	5,8%	2,3%	4,1%	2,3%	4,1%	7,0%	25,7%
De familia inmigrante y tarijeña	1,2%	,0%	1,8%	2,9%	2,9%	7,0%	15,8%
Total	14,0%	7,6%	14,0%	10,5%	25,1%	28,7%	100,0%

Del total de datos recogidos, los estudiantes más preferidos según el origen cultural indígena como amigos o amigas, son los siguientes: el 28,7% de cualquier origen, el 25,1% Guaraní, el 14,0% Quechua, el 14,0% Aymara, el 10,5% Tapiete y el 7,6% Weenhayek.

Estos datos muestran, que en relación a las preferencias de amistad de personas de una determinada cultura indígena, algunos estudiantes mencionan de cualquier origen étnico. Los otros estudiantes de acuerdo al porcentaje mayor prefieren a los guaraníes, quechuas, aymaras, tapietes y weenhayek. Estas cinco culturas viven en el departamento, siendo los guaraníes, tapietes y weenhayeks los originarios del departamento. En cambio las culturas quechua y aymara provienen de la región occidental del país. Se podría deducir que los estudiantes, dependiendo de su procedencia familiar, tienen una preferencia específica por las personas de una cultura indígena en particular.

1.8.3 Proyección de amistades de los estudiantes de acuerdo al origen cultural-racial

Amistades preferidas de culturas raciales

	Indígena	Afrobo liviano	Mestizo	Criollo	Campe sino	Cualquier origen	Total
De familia tarijeña	4,8%	5,5%	24,2%	9,5%	7,0%	10,3%	61,2%
De familia inmigrante	2,6%	1,8%	8,1%	3,7%	1,8%	5,9%	23,8%
De familia inmigrante y tarijeña	1,5%	1,5%	6,2%	1,5%	,4%	4,0%	15,0%
Total	8,8%	8,8%	38,5%	14,7%	9,2%	20,1%	100,0%

Del total de datos recogidos, los estudiantes más preferidos según el origen racial-cultural como amigos o amigas, son los siguientes: el 38,5% Mestizo, el 14,7% Criollo, el 9,2% Campesino, el 8,8% Indígena, el 8,8% Afroboliviano y el 20,1% menciona de cualquier origen.

Estos datos manifiestan que los estudiantes más preferidos como amigos o amigas son los mestizos y los criollos, y en menor medida los indígenas, afrobolivianos y campesinos. Estos datos pueden manifestar que los estudiantes prefieren más a personas de su origen cultural, o también puede significar que aún continúa la mentalidad colonial de superioridad de la cultura

mestizo-criolla sobre las culturas indígena originaria campesinas y la afroboliviana (Estermann, 2009: 57). Sin embargo también hay un grupo que muestra cierta predisposición amistosa a cualquier grupo sin importar el origen cultural.

1.8.4 Proyección de amistades de los estudiantes de acuerdo al origen cultura regional

Amistades preferidas de cultura regionales

	Colla	Chaqueño	Camba	Chapaco	Cualquier región	Total
De familia tarijeña	2,6%	18,8%	10,8%	26,8%	6,0%	65,0%
De familia inmigrante	2,8%	4,0%	3,1%	8,0%	4,0%	21,9%
De familia inmigrante y tarijeña	,6%	2,3%	1,4%	5,4%	3,4%	13,1%
Total	6,0%	25,1%	15,4%	40,2%	13,4%	100,0%

Del total de datos recogidos, los estudiantes más preferidos según el origen cultural regional como amigos o amigas, son los siguientes: el 40,2% Chapaco, el 25,1% Chaqueño, el 15,4% Camba, el 6,0% Colla y el 13,4% de cualquier región.

Estos datos manifiestan que las personas más preferidas como amigos o amigas son las provenientes de la cultura chapaca y chaqueña. Estas dos regiones son dos macroregiones culturales con sus diferencias el uno del otro, pero ambos son del departamento de Tarija. Igualmente las personas de la cultura camba tienen cierta preferencia. Hay que resaltar que las personas provenientes de la región colla o andina son las menos preferidas (Peña et al., 2003: 12). De la misma manera surge la hipótesis de que su baja preferencia se debe a que son migrantes y provienen de regiones culturales aymaras y quechuas. Interpretamos que la pervivencia de la mentalidad colonial (Estermann, 2009: 57), entre los estudiantes, hacia las culturas indígenas, aun influye en la preferencia por la amistad de una persona de una determinada región cultural. Sin embargo, también hay un grupo de estudiantes, aunque en menor porcentaje, que no les importa el origen regional para entablar amistades.

1.8.5 Participación en actividades para conocer culturas no propias

Participación en actividades para conocer otras culturas

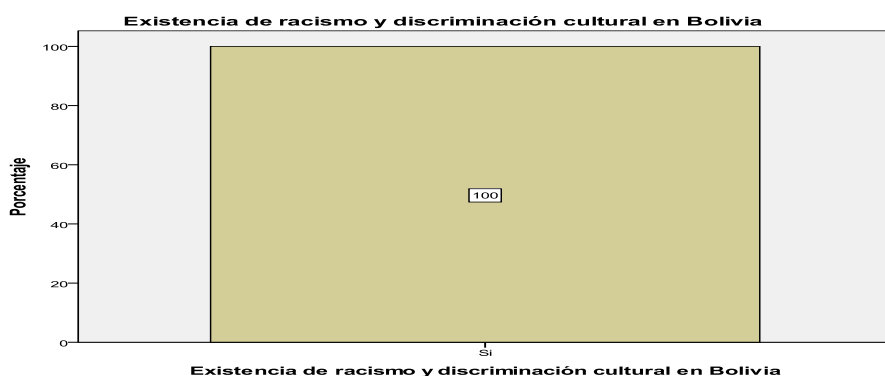
	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
En las fiestas	13,2%	5,0%	2,5%	20,7%
En la práctica de tradiciones	1,6%	1,1%	,2%	3,0%
En visita a los curanderos o chamanes	,5%	,2%	,2%	,9%
En actividades musicales	8,2%	2,1%	2,5%	12,8%
En los acontecimientos de comidas o kermesse	2,5%	1,6%	,5%	4,6%
En aniversarios cívicos y efemérides	1,8%	1,4%	,2%	3,4%
En fiestas patronales	3,4%	,7%	1,1%	5,2%
En actos religiosos	2,1%	1,4%	,9%	4,3%
En carnaval	12,8%	4,6%	3,2%	20,5%
En los festivales de danzas	8,7%	2,3%	3,0%	13,9%
Comiendo las comidas típicas de otras regiones	3,6%	2,1%	,5%	6,2%
En fiestas barriales	1,1%	,2%	,0%	1,4%
Tomando bebidas de cada cultura	,0%	,0%	,5%	,5%
Tocando otros instrumentos	1,4%	,9%	,5%	2,7%
Total	60,8%	23,5%	15,7%	100,0%

Del total de encuestados, las actividades más frecuentes donde se participa para conocer de otras culturas no propias, según los estudiantes son las siguientes: el 20,7% en las fiestas, el 20,5% en carnaval, el 13,9% en los festivales de danzas, el 12,8% en actividades musicales, el 6,2% comiendo las comidas típicas de otras regiones, el 5,2% en fiestas patronales y el 4,6% en los acontecimientos de comidas o kermeses.

Estos datos muestran que las actividades de carácter festivo, folklórico, religioso, social y culinario, son espacios de conocimiento de otras culturas (Peña et al., 2003). La festividad y las actividades folklóricas son características de la cultura boliviana y de la tarijeña. Estas características, aunque de manera informal, contribuyen a las relaciones interculturales entre los diversos culturalmente. Pensamos que el reto será pasar de estos espacios festivos de relación intercultural a espacios más formales y académicos.

1.9. Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural en Bolivia

1.9.1 Racismo y discriminación cultural en Bolivia



El 100% de encuestados señalan que existe el racismo y la discriminación culturales en Bolivia.

Estos datos revelan la existencia y pervivencia de uno de los fenómenos sociales desde tiempos de la colonia; el racismo y la discriminación cultural (Giddens, 1993). Este fenómeno social y cultural es una realidad evidente experimentada por los estudiantes. Significa que los estudiantes viven en una sociedad y en un Estado donde la discriminación y el racismo cultural se manifiesta en la vida diaria. Interpretamos que la pervivencia del fenómeno del racismo y la discriminación cultural se debe a la continuidad de la colonialidad interna dentro de la sociedad y el Estado bolivianos (Estermann, 2009: 55-56; Quijano, 2000).

1.9.2 Causas generales de la discriminación

Aspectos que provocan discriminación

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
El nivel de educación	5,9%	2,7%	1,3%	9,8%
Ser pobre	11,6%	4,1%	3,2%	18,9%
Tener apellido indígena	8,5%	2,8%	2,4%	13,7%
Tener piel oscura	11,2%	3,8%	2,7%	17,6%
Ser indígena	5,5%	3,4%	1,7%	10,5%
Hablar algún idioma originario	3,1%	1,5%	,7%	5,3%
Ser campesino	7,8%	2,9%	2,0%	12,7%

Pertenecer a una cultura originaria	1,5%	,8%	,1%	2,5%
Tener rasgos físicos indígenas	5,6%	1,4%	1,8%	8,8%
Total	60,8%	23,4%	15,8%	100,0%

Del total de encuestados, los aspectos que más provocan discriminación, según los estudiantes: el 18,9% menciona el ser pobre, el 17,6% tener piel oscura, el 13,7% tener apellido indígena, el 12,7% ser campesino, el 10,5% ser indígena, el 9,8% el nivel de educación, el 8,8% tener rasgos físicos indígenas, el 5,3% hablar algún idioma originario y el 2,5% pertenecer a una cultura originaria.

Estos datos indican, desde la perspectiva de los estudiantes, que los aspectos económicos, étnicos y académicos provocan la discriminación. Las personas de bajos recursos, según los estudiantes, son los más discriminados. Pensamos que en una sociedad de hegemonía mestizo-criolla, las personas procedentes de alguna cultura indígena son las más discriminadas por su idioma, la piel oscura, su aspecto físico y el apellido (Giddens, 1993: 291). En la sociedad colonial boliviana las características culturales y físicas étnicas son causas de discriminación cultural (Quijano, 2000, Estermann, 2009: 57). Igualmente el nivel académico es causa de discriminación. Los indígenas son los que tienen menos estudios académicos y económicamente más pobres, por lo tanto son los más discriminados. De estos datos, se podría deducir que la discriminación cultural tiene bases económicas. La concentración de la riqueza asociada a rasgos físicos y culturales hace que unos grupos sean valorados y otros sean discriminados.

1.9.3 Grupos culturales- raciales discriminados

Grupos culturales raciales discriminados

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Indígena	26,0%	8,9%	7,7%	42,6%
Afroboliviano	15,2%	5,9%	4,4%	25,5%
Criollo	1,6%	1,9%	,5%	4,0%
Campesino	16,4%	7,5%	4,0%	27,9%
	59,3%	24,1%	16,6%	100,0%

Según los encuestados, los grupos raciales-culturales más discriminados, son en el siguiente orden: 42,6% Indígenas, 27,9% Campesinos, 25,5% Afrobolivianos y 4,0% Criollo.

Estos datos señalan, según los estudiantes, que los grupos culturales- raciales más discriminados son los indígenas, afrobolivianos y campesinos, y en un porcentaje mínimo también los criollos (Giddens, 1993: 290). Estos grupos culturales siempre han sido discriminados desde la época colonial hasta el día de hoy a pesar de las leyes contra toda forma de discriminación y racismo. Interpretamos que la sociedad mestizo-criolla, por la mentalidad y las estructuras coloniales (Estermann, 2009: 57), se ha acostumbrado a ver a estos grupos culturales como inferiores, entonces vulnerables a ser discriminados (Besalú, 2002: 55). También estas culturas se han acostumbrado a ser discriminadas y excluidas. Por eso, la presencia de un indígena en la presidencia y de otros indígenas en los espacios de poder ha desestructurado la mentalidad colonial de mucha gente (Kusch, 1976: 49; Ojeda y Cabaluz, 2010: 152).

1.9.4 Grupos culturales indígenas discriminados

Grupos culturales indígenas discriminados

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Quechua	33,6%	11,7%	9,0%	54,3%
Weenhayek	1,9%	,6%	,3%	2,8%

Aymara	20,4%	8,0%	5,9%	34,3%
Tapiete	,9%	,3%	,0%	1,2%
Guaraní	4,0%	2,2%	1,2%	7,4%
Total	60,8%	22,8%	16,4%	100,0%

Del total de datos encuestados, sobre las culturas indígenas más discriminadas, según los estudiantes se señala las siguientes culturas: 54,3% Quechua, 34,3% Aymara, 7,4% Guaraní, 2,8% Weenhayek y 1,2% Tapiete.

Estos datos mencionan, según la percepción de los estudiantes, que algunos grupos culturales indígenas inmigrantes que viven en Tarija son más discriminados que otros (Giddens, 1993: 290). De los cinco grupos indígenas; los quechuas y aymaras, en un porcentaje alto, son los más discriminados. Estas culturas son migrantes provenientes de la región andina de Bolivia. Pudiera ser que la condición de inmigrante, la presencia masiva, el origen regional, los rasgos culturales y físicos influyen en la discriminación de estos grupos indígenas, en un contexto tarijeño de predominancia mestizo-criolla (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Igualmente los grupos culturales indígenas del Chaco –guaraní, tapiete, weenhayek-, aunque en menor porcentaje, son discriminados en sus propios espacios y en los centros urbanos.

1.9.5 Grupos culturales-regionales discriminados

Grupos culturales-regionales discriminados

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Colla	53,3%	20,4%	15,6%	89,3%
Chaqueña	1,3%	,9%	,0%	2,2%
Camba	2,7%	2,2%	1,3%	6,2%
Chapaca	1,3%	,4%	,4%	2,2%
Total	58,7%	24,0%	17,3%	100,0%

Del total de encuestados, sobre la discriminación de los grupos culturales regionales, se menciona lo siguiente: 89,3% Colla, 6,2% Camba, 2,2% Chaqueña y 2,2% Chapaca.

Estos datos señalan, según el punto de vista de los estudiantes, que el grupo regional inmigrante más discriminado es el colla (Giddens, 1993: 290), y en menor proporción el camba, chaqueño y chapaco. El grupo regional colla es el que migra en forma masiva a otros lugares de Bolivia, en nuestro caso a Tarija; representa el otro cultural diferente e incluso adverso en ciertos círculos sociales, sobre todo conservadores. Interpretamos que su condición de inmigrante, su presencia masiva y sus características culturales pudieran influir en la discriminación en contextos culturales diferentes (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Pensamos que las culturas locales, propiciada por sus élites económicas y el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81), influyen en expresiones verbales y actitudes discriminatorias frente al otro cultural.

1.9.6 Departamentos con mayor discriminación

Departamento con mayor discriminación

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
La Paz	12,3%	4,8%	3,8%	20,8%
Santa Cruz	21,1%	9,0%	7,5%	37,6%
Cochabamba	2,3%	,8%	1,5%	4,5%
Chuquisaca	,8%	,3%	,3%	1,3%
Oruro	3,8%	,5%	,3%	4,5%
Potosí	5,5%	2,5%	,8%	8,8%

Tarija	7,5%	3,3%	2,8%	13,5%
Pando	2,5%	1,0%	1,0%	4,5%
Beni	2,3%	1,0%	1,3%	4,5%
Total	57,9%	23,1%	19,0%	100,0%

Según los encuestados, el 37,6% manifiesta que el departamento donde se manifiesta más la discriminación es en Santa Cruz, el 20,8% en La Paz, el 13,5% en Tarija, el 8,8% en Potosí, el 4,5% en Cochabamba, el 4,5% en Oruro, el 4,5% en Pando, el 4,5% en Beni y el 1,3% en Chuquisaca.

Estos datos muestran que la discriminación y el racismo cultural, según la percepción de los estudiantes, se manifiesta en unos departamentos con más notoriedad que en otros, como por ejemplo en Santa Cruz, La Paz y Tarija, y menor magnitud en el resto de los departamentos. Interpretamos que Bolivia es una sociedad y Estado con fuertes estructuras coloniales, de ahí aún la pervivencia de la discriminación, en mayor o menor medida, en los diferentes departamentos (Quijano, 2000). Esta discriminación es experimentada por personas de diferentes grupos culturales raciales, regionales e indígenas, en su propio contexto o fuera de ella; sufriendo en mayor proporción los indígenas andinos de las culturas quechua y aymara.

1.9.7 Ámbitos donde se manifiesta la discriminación

Ámbitos de discriminación

	De familia tarijeña	De familia inmigrante	De familia inmigrante y tarijeña	Total
Oficinas públicas	7,6%	3,7%	2,5%	13,8%
La calle	17,1%	6,6%	4,3%	28,0%
Empresas privadas	10,1%	4,9%	2,9%	17,9%
Restaurantes	2,5%	1,0%	,8%	4,3%
Centros de salud	4,5%	1,9%	1,4%	7,8%
Medios de transporte	1,9%	1,8%	,6%	4,3%
Fuerza Armada y Policía	1,0%	,8%	,6%	2,3%
Instituciones educativas privadas: colegios y universidades	9,3%	1,6%	2,1%	13,0%
Instituciones educativas fiscales: colegios y universidades	1,9%	1,0%	,6%	3,5%
Medios de comunicación	2,5%	,4%	,4%	3,3%
Tribunales de Justicia	1,4%	,0%	,4%	1,8%
Total	59,9%	23,5%	16,5%	100,0%

Del total de estudiantes encuestados sobre los ámbitos de más discriminación, el 28,0% menciona en la calle, 17,9% las empresas privadas, el 13,8% las oficinas públicas, el 13,0% en las instituciones educativas privadas: colegios y universidades, el 7,8% en los Centros de salud, el 4,3% en los medios de transporte, el 4,3% en los restaurantes, el 3,5% en las instituciones educativas fiscales: colegios y universidades, el 3,3% en los Medios de comunicación, el 2,3% en las Fuerzas Armadas y la Policía y el 1,8% en los Tribunales de Justicia.

Estos datos manifiestan, según la percepción de los estudiantes, que en todos los espacios públicos y círculos sociales se manifiesta la discriminación, excepto en los espacios y círculos sociales propios. La discriminación cultural está presente en las calles, en las instituciones públicas y privadas y en los medios de comunicación. En todos los ámbitos señalados se ejerce la discriminación y el racismo cultural. Esto significa que la discriminación permea toda la vida social. En estos espacios, algunos grupos culturales son los más discriminados. Estos espacios, hasta hace pocos años, estaban cooptados por la cultura hegemónica mestizo-criolla. Las personas que no pertenecen a este grupo son los más discriminados: los indígenas, campesinos, afrobolivianos y los collas de origen indígena y campesino.

2. Resultados de las entrevistas de los estudiantes

2.1 Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija

2.1.1 Percepción sobre la recepción de los inmigrantes en la ciudad de Tarija según los estudiantes locales

2.1.1.1 Aceptación de los inmigrantes nacionales

Según la percepción de los estudiantes locales entrevistados, la aceptación de los inmigrantes es positiva, porque el modo de ser de las personas de la ciudad de Tarija se caracteriza por la amabilidad, la sinceridad, el acogimiento y la amistad (Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170). En algunos casos, la aceptación positiva sería preferentemente hacia los extranjeros y a algunas personas consideradas importantes social y culturalmente.

“la gente de Tarija es muy acogedora, reciben bien a los migrantes.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“No sé, mayormente aquí la gente de Tarija los tratan con mucha educación, son más amigables.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

“Generalmente los tarijeños son, este, ... caracterizados porque son amables al recibir gente de otros países o de otros departamentos.” (J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

“algunos de buena forma, otros no, dependiendo de las personas que somos aquí.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“En algunas ocasiones son bien recibidos, siempre y cuando sean extranjeros, a mí me parece algo bien porque eso aumenta el desarrollo de Tarija.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“Algunos son bien recibidos y otros no. Porque son personas importantes algunos por eso son bien recibidos. Por su Clase social, su raza, color.” (G.O.Tj.5°A.SJor.)

Se podría deducir que la aceptación del inmigrante está determinada por el modo de ser de los tarijeños y el origen social, étnico y geográfico de los inmigrantes. Interpretamos que se destaca las características positivas de los tarijeños en la aceptación de los inmigrantes y al mismo tiempo se revela ciertas actitudes coloniales, al preferir lo extranjero sobre lo nacional y resaltar características raciales y jerarquías sociales (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998).

2.1.1.2 Rechazo de los inmigrantes nacionales

Según la percepción de los estudiantes locales entrevistados los inmigrantes indígenas, campesinos, los paceños y collas o “del norte” serían los más rechazados en la ciudad de Tarija (Giddens, 1993: 290). Los indígenas serían rechazados porque no hablan el castellano sino su idioma originario. Los campesinos por su vestimenta. Los “del norte” o collas por ser tercicos y por ser collas. Los paceños por su forma de hablar distinto al acento idiomático de las personas locales. Este rechazo se podría manifestar en la dificultad de encontrar trabajo; en la recepción cálida como lo es con los originarios de Santa Cruz; en los prejuicios sobre los inmigrantes collas; en la discriminación; en la exclusión; y la infravaloración de los “del norte” (Ytarte, 2002: 198-199).

“a veces bien, a veces mal porque hay otras personas que no pueden hablar nuestro idioma, hablan quechua u otros, que no les pueden entender y no les pueden dar trabajo o algo que hagan.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“mayormente a los del campo los discriminan por su apariencia como visten.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“Dependiendo, por ejemplo los que vienen de la región del norte no son bien recibidos y los que vienen de Santa Cruz ellos son recibidos más cálidamente. Por el tema de que la gente cree que son muy tercos, por lo que son collas.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“Son bien nomás, sólo a los de La Paz los discriminan. No sé, por su forma de hablar.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

“les veo que bien, pero muchos que hay raleados por la discriminación, se están viendo muy mal, se sienten confundidos por la forma en que los tratan, o al mirar aquí a una persona, los ven raros, distintos, inferiores. Los del norte son mayormente excluidos por los chapacos.” (S.C.Tj.4°B.SJor.)

Se podría deducir que el rechazo a los inmigrantes nacionales en la ciudad de Tarija es selectiva; los indígenas, campesinos, paceños, collas y no así los cruceños. Pensamos que las características culturales, lingüísticas, psicológicas y regionales, y los prejuicios del otro cultural influyen en el rechazo de ciertos grupos culturales inmigrantes (Giddens, 1993: 290). Este rechazo se manifestaría en la discriminación, la exclusión y la infravaloración del inmigrante, sobre todo de los originarios de la región cultural colla (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170; Vacaflores, 2013b: 210-214).

2.1.2 Percepción sobre la recepción de los inmigrantes en la ciudad de Tarija según los estudiantes de familias inmigrantes

2.1.2.1 Aceptación de los inmigrantes nacionales

Los estudiantes de familias inmigrantes sostienen que los inmigrantes son bien aceptados; los tarijeños saben tratar, son solidarios y hospitalarios. Algún estudiante inmigrante manifiesta que experimentó, al principio de su ingreso en el colegio, cierta dificultad de aceptación, que con el tiempo se normalizó. Se podría deducir que la aceptación de los inmigrantes nacionales es positiva, a pesar de algunas dificultades. Esta percepción de aceptación positiva, por parte de los autóctonos, hacia los inmigrantes se debería a la solidaridad, al buen trato y a la hospitalidad de los mismos tarijeños (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170).

“La verdad muy bien, la gente muy solidaria, sabe cómo ayudarte, sabe tratar bien a los que vienen de otra parte así como extranjeros.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“Yo creo que bien, porque en una hoja que he visto cuando estaba estudiando que la hospitalidad de ellos, es el porcentaje que más tienen, la hospitalidad a los turista.” (J.Ch.Tj/Pt.4°B.SJor.)

“pues aquí en el colegio, bueno, más o menos, porque casi no me he llevado con mis compañeros, pero después ya bien toditos. (T.R.Ch.4°B.SJor.)

“bueno yo no he visto ninguna clase de rechazo de la gente de aquí hacia los demás por eso creo debe ser bien supongo.” (T.R.Ch.4°B.SJor.)

2.1.2.2 Rechazo de los inmigrantes nacionales

Según la percepción de los estudiantes de familias de inmigrantes las personas provenientes de La Paz, Oruro y Potosí son discriminadas. Igualmente se menciona a los campesinos quechuas como uno de los grupos culturales específicos, por su idioma y su condición de campesino. Se indica también que “los del norte” o collas no son bien aceptados, y son los que tienen mayores dificultades en la ciudad de Tarija, porque no tienen las mismas tradiciones de los tarijeños ciudadanos. Se señala que algunas personas locales son racistas y discriminadoras. Se podría deducir que el rechazo a los inmigrantes se manifestaría en la discriminación y la exclusión (Giddens, 1993: 290). Interpretamos que esta discriminación es selectiva, con ciertos grupos culturales y regionales. Pensamos que el rechazo al inmigrante está condicionado por su origen departamental, regional y cultural. La condición de campesino, de norteño, el idioma originario, la diferencia cultural (Ytarte, 2002: 105), y las actitudes

racistas y discriminatorias influiría en el rechazo al inmigrante (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170; Vacaflor, 2013b: 210-214).

“alguna vez hay discriminación con los de La Paz, Oruro, Potosí.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“Algunas personas bien, depende de las personas. Y algunas como siempre hay personas racistas y porque era del norte les costaba.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Aquí en Tarija, mayormente las personas son un poco discriminadoras, cuando sale del campo les discriminan, porque hablan el quechua, porque son campesinos.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“Yo creo que no tan bien al menos los del norte. Yo creo porque no tienen la misma tradición que Tarija.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

2.1.3 Percepción sobre la adaptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad Tarija según los estudiantes locales

2.1.3.1 Facilidad de adaptación

Los entrevistados locales piensan que la adaptación de los inmigrantes no es difícil ni costosa, porque la gente tarijeña no es difícil de entender, no es molesta, no cuestiona el origen regional de los inmigrantes y recibe a todos de la misma manera y es amable. El clima cálido de la región tarijeña también ayudaría en este propósito. Igualmente hablar el mismo idioma castellano de los locales y tener paisanos del mismo origen regional, que migraron años anteriores, en la ciudad de Tarija facilitaría la adaptación de los inmigrantes nacionales. Se podría deducir que la adaptación del inmigrante es fácil gracias a algunas características positivas del modo de ser de los tarijeños respecto de los inmigrantes, a la tolerancia no selectiva de los inmigrantes y al buen clima agradable de la región. La adaptación positiva del inmigrante es facilitada por el manejo de un idioma común a todos los bolivianos y el contacto con los inmigrantes que llegaron antes de los recientes migrantes.

“yo digo que no debe ser difícil ya que la gente tarijeña no es tan, cómo lo puedo decir, tan difícil de entender, pero yo te digo, al tener nuestro habla y todo eso, pero como gente potosina igual aquí hay gente que muy antes que ellos vengan también son de su misma región y no es tan difícil ya que el clima tampoco es complicado que de Potosí debe ser un poco difícil. La gente de Tarija no friega, no dicen tus eres de allá y no te recibimos. Sí bien si vienes de otra parte, si vienes de Santa Cruz, si vienes de Beni, si vienes de Potosí, vengan de donde vengan de Argentina o España igual lo recibimos de la misma manera.” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

“Parece que no les cuesta mucho adaptarse, porque es un clima muy cálido, la gente los saluda, muy amables son de aquí.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

2.1.3.2 Dificultad de adaptación

Según la percepción de los estudiantes locales, el clima un poco más cálido que el altiplano dificultaría la adaptación de los procedentes de esos lugares. La adaptación en un nuevo contexto sociocultural diferente sería difícil porque la ciudad receptora tiene una cultura y personas diferentes de los inmigrantes, lo que conllevaría un tiempo de adaptación. La ofensa por la forma de hablar y de vestir tampoco contribuyen en este propósito (Lea, 2003). Igualmente, la ausencia de familiares, el trabajo y el hambre dificultarían la adaptación de los migrantes en la ciudad de Tarija. Se podría deducir que factores ambientales, culturales, discriminatorios, familiares y socioeconómicos dificultan la adaptación del inmigrante en el contexto ciudadano de Tarija (Lea, 2003, Peña et al., 2003; Vacaflor, 2013b).

“he yo creo que un poco difícil, digamos del norte, el cambio de clima lógico que va a ser difícil.” (J.B.Tj.6°A.Jn23)
“¿Aquí a la ciudad tarijeña? Debe ser difícil porque cada departamento tiene una cultura diferente y llegar aquí, cambiar, va tardar un tiempo, pero se va poder.” (E.C.Tj.5°B.Bel.)
“le veo que de poco a poco se van adaptando. Le veo que es un poco difícil al estar con diferentes personas que no son casi igual que ellas como de su cultura.” (S.C.Tj.4°B.SJor.)
“Más o menos, porque casi algunos vienen por trabajo y casi sufren mucho por hambre, por alejarse de sus familias.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)
“A veces les cuesta porque les comienzan a ofender por la forma que hablan y por la forma en que se visten.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

2.1.4 Percepción sobre la adaptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad Tarija según los estudiantes de familias inmigrantes

2.1.4.1 Facilidad de adaptación

Según los estudiantes de familias de inmigrantes la adaptación es fácil y normal, a esto contribuye el clima y la geografía del lugar. La adaptación del migrante es facilitada porque los tarijeños les recibirían normal, serían amigueros y tratarían bien a la gente. Se adaptarían con mayor facilidad las personas que son más entradoras, es decir aquellas personas con mayor capacidad de hablar, dialogar y relacionarse con los otros. La adaptación es más dificultosa al principio, pero con el pasar del tiempo se va haciendo normal. Se puede deducir que la adaptación de los inmigrantes en la ciudad de Tarija es positiva porque a ello contribuyen factores climatológicos de la región, las características positivas de los lugareños con los inmigrantes y la personalidad del inmigrante. Pensamos que toda adaptación implica un proceso, que empieza con ciertas dificultades que con el tiempo se van normalizando.

“bueno existe variedad, para algunos debe ser fácil, desde mi punto de vista es el fácil aquí les reciben normal, no es ni muy alto ni baja temperatura.” (T.R.Ch.4°B.SJor.)

“[...] Es fácil adaptarse a la sociedad porque los tarijeños somos amigueros.” (L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)

“se adaptan bien aunque con algunos defectos, hay personas que son entradoras que llegan a adaptarse en cualquier momento, les va bien y en cambio otras no.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“Les cuesta un poco pero después se van adaptando bien, ya simplemente cómo les trata la gente, todo eso.” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“A principio un poco costoso. Como no conocen mucho. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

2.1.4.2 Dificultad de adaptación de los inmigrantes

Según la percepción de algunos estudiantes la dificultad de adaptación del inmigrante se debería a sus costumbres y comidas diferentes. También se debería a que no pueden conseguir trabajo; se sienten rechazados y discriminados por su color de piel y por lo que visten. Las personas del norte o collas son mencionados como las personas que tienen mayor dificultad de adaptación porque sufren ofensas y exclusión por su condición cultural y origen regional (Ytarte, 2002: 198-199), y no así los cambas que tendrían más afinidad con los tarijeños. Pero, a pesar de todo, se señala que se van adaptando y acostumbrando con el pasar del tiempo. Se podría deducir que las dificultades de adaptación de los inmigrantes se deben al cambio cultural. Muchas veces los inmigrantes son explotados en el trabajo y no pueden encontrar trabajo por falta de estudios (Lea, 2003). La dificultad de adaptación se debe también al rechazo y discriminación que sufren algunos migrantes, sobre todo los de otras regiones, como ser los andinos o collas (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003; Vacaflores, 2013b).

“Yo creo que es difícil porque ellos están acostumbrados a otras cosas, a otras costumbres, clases de comidas y todo eso.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“los primeros que han llegado, sí les costaba conseguir trabajo, porque ellos no han terminado el colegio, no han salido bachilleres, pero con el tiempo se fueron acostumbrando y ahora están mejor.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Al principio se sienten discriminados, porque se sienten rechazados por las personas que los discriminan por su color de piel, por lo que visten, por lo que hablan, después con el tiempo ya se van acostumbrando.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“Bueno se adaptan bien la mayor parte, pero casi los que no se adaptan mucho son los del norte, las personas del norte porque siempre les dicen pacheño, que colla, o sea les ofende más que todo a las personas pero, después los cambas, los otros criollos más se unen aquí a Tarija, hacen más sociedad, no son como los del norte, puede decirse que se los ralean, se los molesta.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

2.2 Percepciones sobre la identidad cultural

2.2.1. Autoidentificación cultural de estudiantes locales

2.2.1.1 Identidad cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní

Los estudiantes entrevistados de familias tarijeñas, de las tres Unidades Educativas de Tarija, sostienen no pertenecer a alguna cultura indígena de la región o del país. La identidad cultural se refiere al grado de conexión, pertenencia y participación de una persona en un grupo cultural (Aguado, 2004: 45). De todos los estudiantes tarijeños entrevistados sólo uno mencionó identificarse con una cultura indígena originaria, con los guaraníes.

“No, no me identifico con ninguna cultura.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.);
“Con la guaraní.” (A.S.Tj.5°C.Bel.).

Interpretamos que la presencia de los pueblos indígenas originarios es escasa en la ciudad de Tarija. En los Valles Centrales de Tarija, en la actualidad, no existe ninguna cultura indígena prehispánica. Los pocos rasgos de las culturas indígenas que aún perviven han sido cooptados por la cultura mestizo-criolla mayoritaria de la región (Peña et al., 2003; Varas, 1988: 41-42). Los tres pueblos indígenas originarios de la región del departamento de Tarija - Guaraní, Tapiete y Weenhayek- están alejados de la capital del departamento, por lo tanto con poco contacto e influencia (Albó, 1989; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b). De ahí pensamos que los estudiantes tienen pocas referencias de las culturas indígenas.

2.2.1.2 Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano

La nominación de identidad más preferida entre algunos estudiantes entrevistados es la de mestizo (Albó y Barrios, 2006: 48). Algunos estudiantes entienden mestizo como la mezcla entre lo español y lo indígena. Otros entienden como la mezcla entre los bolivianos de diversas procedencias regionales y culturales. Se podría deducir que la identidad racial cultural preferida es la de mestizo porque la cultura mestizo-criolla es la mayoritaria en la región. El término mestizo es entendido desde el punto de vista biológico y racial que cultural; entre lo español e indígena y entre los nacidos en Tarija y de otros departamentos de Bolivia (Albó y Barrios, 2006: 48).

“Mestiza. Porque somos una mezcla pues de los españoles con los indígenas.” (E.N.Tj.6°B.Jn23).

“con la mestiza. Porque yo creo que todos tenemos sangre mestiza, porque como es la mezcla de [con] españoles y aquí en Tarija se ha visto por la historia, mismo que ha habido un montón de familias españolas.”(C.F.Tj.6°B.Jn23)
“Sí [mestizo], por qué mis padres son. Se llaman mestizos porque son de diferentes lados.” (D.B.Tj.6°A.Jn23).

Algunos de los y las estudiantes autóctonos de la ciudad de Tarija se autoidentifican como campesino o criollo, porque son originarios del área rural o campesina de Tarija, o por tener los padres del campo. Se podría deducir que el origen campesino de algunos estudiantes o de sus padres determina su identidad campesina o criolla. Ambas denominaciones, de manera indistinta, hacen referencia a un origen campesino, a la región rural no citadina ni indígena de Tarija. (Albó y Barrios, 2006: 47-48).

“yo me identificaría con la campesina, bueno porque mis padres son campesinos de profesión. Bueno entonces yo igual me identifico así, aunque yo esté estudiando, ya esté en la promoción, igual me identifico como [campesino].” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

Criolla. Porque mi mami, mi mami, es de ahí, es criolla. Tariquia.” (G.O.Tj.5°A.SJor.)

“Con la criolla. Como yo soy, digamos un poco más de allá [del campo] [...] uno se identifica con eso.” (C.G.Tj.5°C.Bel.).

2.2.1.3 Identidad cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña

Algunos estudiantes locales entrevistado de la ciudad de Tarija mencionan que se identifican con la cultura chapaca, manifestando que se siente a gusto y orgullosos con esta identidad. La identificación con la cultura chapaca (Vacaflores, 2013b: 34-43), según los entrevistados autóctonos de Tarija, se debería al lugar de nacimiento, al lugar donde se vive, y a antecesores como los padres y abuelos. Se podría deducir que el denominativo de “chapaco o chapaca” es recibido con agrado por los estudiantes nacidos en la ciudad de Tarija. Pensamos que el lugar de nacimiento y de vida, y la familia determinan la identificación cultural regional, en este caso con la cultura chapaca.

“Bueno con eso sí [chapaco], con esa me siento orgulloso.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

“con la cultura chapaca, me gusta chapaco, orgulloso de mi tierra.”(G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“Más que todo con la chapaca. Porque la mayoría más tiempo paso aquí.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“[chapaca] Porque he nacido aquí, como mi papá igual mis abuelito.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“Chapaca, porque soy nacida en Tarija.” (M.C.Tj.5°A.SJor.)

“Con la Chaqueña. Porque mi familia es así chaqueña.” (G.O.Tj.5°A.SJor.)

Algún estudiante menciona que se identifica con la cultura chaqueña, porque tiene una familia de origen chaqueño. De la misma manera, se podría interpretar para la identidad chaqueña influye el componente familiar. Pensamos que el término chapaco, es un denominativo de los naturales de los valles centrales de Tarija, aunque en un principio este denominativo era aplicable a todos los naturales del departamento de Tarija, sin embargo en estos últimos años los naturales de la región del Chaco tarijeño, junto a los del Chaco chuquisaqueño y cruceño, se denominan chaqueños, haciendo notar las diferencias con otras regiones del país (Ytarte, 2002: 105).

2.2.2 Autoidentificación cultural de estudiantes de familias inmigrantes

2.2.2.1 Identidad cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní

Algunos estudiantes entrevistados de familias inmigrantes en la ciudad capital del Departamento de Tarija, de las tres Unidades Educativas de Tarija, sostienen no pertenecer a alguna cultura indígena de la región o del país. Entre dichos estudiantes entrevistados se encuentran estudiantes nacidos en la ciudad de Tarija pero con padres del interior del país; estudiantes no nacidos en Tarija y con padres del interior del país; y estudiantes nacidos en Tarija con un progenitor oriundo de Tarija y el otro del interior del país. Se podría deducir que incluso estudiantes procedentes de regiones con alguna cultura indígena o con padres procedentes de alguna cultura indígena ya no se identifican con una cultura indígena en específico. Las generaciones precedentes ya no se identifican con una cultura indígena de su región o la de sus padres, lo que manifiesta el cambio o la alteración de la identidad cultural por el nuevo contexto sociocultural (Aguaded, 2005: 57-58).

“No. Con ninguno.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

Algunos estudiantes de familias inmigrantes entrevistados mencionaron identificarse con la cultura indígena originaria aymara (Albó y Anaya, 2004: 21; INE, 2012: 31). Se identifican con la cultura aymara por ser hijo o hija de un padre o de los dos padres de dicha cultura, o por tener un abuelo de la misma cultura. Interpretamos que la pertenencia de uno de los progenitores con alguna cultura indígena influye en la identificación cultural de los hijos e hijas. Sólo un estudiante hace una diferencia entre identificación y pertenencia, es decir que no sólo tiene una simpatía hacia una cultura indígena, sino precisa ser de una cultura desde sus antepasados destacando con contundencia su identidad aymara.

“sí, con la de mi papá, aymara, yo he nacido aquí, pero me he ido a la ciudad de La Paz. [Me gusta decir que soy aymara], sí, no hay nada malo en eso, [no tengo miedo], está en mi sangre.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.).
“yo no me identifico con [una cultura], soy de una cultura desde mis papás, mis bis abuelos, ellos son de la cultura aimara siempre, hasta ahorita me identifico con la cultura aimara.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

Algunos estudiantes entrevistados de familias inmigrantes se identifican con la cultura quechua (Albó y Anaya, 2004: 21; INE, 2012: 31). Estos estudiantes aducen identificarse con esta cultura porque sus padres y abuelos son de regiones quechuas y hablan quechua, y alguno de ellos habla también el quechua. Se podría deducir que la identificación cultural indígena es influida por la procedencia regional y el idioma originario de los progenitores.

“quechua puede ser, porque mis papás hablan quechua.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)
“Sí, quechua. Mis abuelos hablan quechua, mi papá más o menos, yo iba siempre con mis abuelos y he aprendido.” (R.M.Pt.6°A.Jn23).
“Con la cultura indígena Quechua. Porque mi papá es de Potosí y él habla quechua y más me identifico con él, porque así nos comunicamos y él habla de su país, como hablaba quechua, de su pueblo.” (J.Ch.Tj/Pt.4°B.SJor.).

2.2.2.2 Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano

Algunos de los estudiantes de los entrevistados de familias inmigrantes en la ciudad de Tarija se identifican como mestizos o con la cultura mestiza (Albó y Barrios, 2006: 48). Estos estudiantes mencionan la identidad mestiza porque afirman no ser puros; porque son una mezcla de los españoles y originarios; porque no son blancos ni morenos; y porque tienen padres de diferentes lugares de Bolivia. El proceso del colonialismo, la asimilación

(Aguaded, 2005: 68) y el sincretismo han llevado a rechazar las identidades indígenas y a construir la identidad cultural mestizo-criollo (Albó y Barrios, 2006: 44). Se podría deducir que la identidad mestiza es la más preferida (Albó y Barrios, 2006: 48). Lo mestizo es entendido como mezcla y ausencia de pureza, más de tipo biológico que cultural. Mestizo como resultado de la mezcla a lo largo de la historia entre lo español e indígena, y entre los bolivianos procedentes de diferentes regiones o departamentos de Bolivia.

“Mestizo, porque no soy puro” (R.M.Pt.6°A.Jn23).

“Mestizo será. Porque somos mezcla con los españoles y originarios. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

“[Mestizo] Porque la verdad la mayoría de la gente somos mestizos, en ningún momento somos blancos, ni morenos ni criollos. Creo que todos somos mestizos” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“mestiza, porque mis papás son de diferentes lugares, Cochabamba otro de Potosí.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“sí, porque soy una mezcla. Mestizo, porque mi papa es del chaco de Chuquisaca y mi mamá es de Santa Cruz, de Asunción.” (T.R.Ch.4°B.SJor.).

La identidad indígena y campesina, en menor proporción respecto de la cultura mestiza, es tomada como una identidad cultural por algunos estudiantes. Estos estudiantes mencionan estas identidades porque han nacido en el campo, o tienen padres o abuelos campesinos (Albó y Barrios, 2006: 47). Se podría deducir que el lugar de nacimiento o el origen de los padres influyen en la identidad cultural de los predecesores.

“indígena porque mis papás son del campo, mis abuelos también.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“yo, con campesino. Porque he nacido en Camargo, en el campo.” (A.T.Ch.5°A.SJor.)

2.2.2.3 Identidad cultural regional: colla, cambia, chapaca, chaqueña

Algunos estudiantes entrevistados de familias inmigrantes, pero que ya nacieron en la ciudad de Tarija o viven en la ciudad se identifican con la cultura chapaca (Vacaflores, 2013b: 34-43). Se podría deducir que el lugar de nacimiento o de residencia influye en la nueva identidad cultural, a pesar de tener otras matrices culturales por parte de los padres (Aguaded, 2005: 57-58). Según Xavier Albó y Ruperto Romero (2005: 26; 2006: 43) la identidad cultural puede ser adquirida por decisión propia; esta identidad adscrita se puede ratificar o cambiar a lo largo de la vida.

“chapaca, porque soy nacida en Tarija.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23).

“[chapaco] porque he nacido aquí, vivo aquí y además me he criado con estas personas.” (R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

Entre los mismos estudiantes de familias inmigrantes algunos se identifican con la cultura cambia u oriental (Albó y Romero, 2005: 53-54). Igualmente, se podría deducir que el lugar de nacimiento de los estudiantes influye en la adscripción de identidad regional cultural (Albó y Romero, 2005: 26; 2006: 43), a pesar de tener padres con otras identidades regionales.

“Me identifico como oriental, cruceño.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

Otros estudiantes se identifican con la cultura chaqueña, porque tienen padres o son de la región chaqueña de Chuquisaca. Podemos interpretar que el origen regional de los padres o la pertenencia a una determinada región influyen en la identidad cultural de algunos estudiantes.

“chaqueño, porque mis papás son del chaco de Chuquisaca.” (E.T.Sc/Ch.4°B.SJor.)

“chaqueña porque pertenezco allá, a la región chaqueña de Chuquisaca.” (T.R.Ch.4°B.SJor.)

Igualmente algunos estudiantes de familia inmigrantes se identifican con la cultura andina o colla, pero prefieren no utilizar el término colla, pensamos porque éste tiene un fuerte carácter ideológico discriminatorio.

“con la cultura andina.” No me gusta que me digan colla, porque muchas personas ven más como insulto.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“sí digo. Hay veces me dicen vos colla que haces. Colla con orgullo colla chucuta le digo cuando me dicen no. No me molesta, antes sí me molestaba un poco, decían que mierdas querrán.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

2.2.3 Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes

2.2.3.1 Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes según los estudiantes locales

Los entrevistados locales, con alguna excepción, afirman que la pérdida de identidad u ocultamiento de la identidad cultural se debe al miedo a la discriminación, miedo al rechazo, miedo a ser criticados y a hablar de su propia cultura, la vergüenza por el lugar de origen, miedo a no ser aceptados como tales por los autóctonos del lugar. Las causas de esta discriminación al inmigrante nacional sería por ser de la cultura colla o andina, por el aspecto físico y por la vestimenta típica. El inmigrante pierde su identidad cultural o la ocultan, porque quiere pasar desapercibido, como si fueran de la cultura receptora. Se podría deducir que la pérdida de identidad u ocultamiento de la identidad cultural es impulsada por la discriminación cultural, la falta de tolerancia cultural (Albó y Barrios, 2006: 46) y el escaso fortalecimiento de la identidad cultural (ME, 2012a: 25). Pensamos que frente a esta situación la respuesta del inmigrante es la mimetización cultural en el nuevo contexto (Peña et al., 2003: 10-12).

“pierden su identidad por miedo a que les discriminemos, que les digamos cosas de su cultura.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“Yo creo es porque no quieren sentirse entre nosotros, ya viendo que somos chapacos, o también puede ser por el racismo que existe aquí en Tarija, por el color de la piel, por la forma de hablar, se siente mal, como diciendo que alguien le va a criticar y le va decir algo malo.” (S.C.Tj.4°B.SJor.)

“Yo creo que para no ser discriminados, ya que hay una diferente confrontación entre m occidente y oriente, yo creo que por ser del norte tienen miedo a ser discriminados.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“Porque en la mayoría de los casos, las personas cuando van a la ciudad quieren ser vistos como los demás, entonces ya empiezan a vestirse como los demás, actúan como los demás y empiezan a camuflarse, y ya pierden su identidad. Tal vez porque son un poco discriminados, entonces, intentan parecerse a los de aquí.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“Yo creo que la pierden porque algunas vez han sido discriminados o les da vergüenza decir yo soy quechua por ejemplo, porque alguna vez a dicho soy quechua y lo han discriminado y le ha dado vergüenza, al decir su origen, de donde es.” (C.R.Tj.4°A.SJor.)

2.2.3.2 Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes según los estudiantes de familias inmigrantes

Según los estudiantes entrevistados de familias inmigrantes, entre las causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes en la ciudad de Tarija, se mencionan las siguientes: la discriminación y el racismo cultural, el miedo a hablar quechua, la vergüenza por su forma de hablar o de vestir, miedo a ser objeto de burla, miedo a ser rechazados, miedo a manifestar su cultura (Aguaded, 2005: 63-64), y la necesidad rápida de ser aceptado, sentirse bien y adaptarse al medio sociocultural local. Se podría deducir que la pérdida y ocultamiento de la identidad cultural se debería principalmente a la pervivencia de estructuras y mentalidades coloniales internas (Estermann, 2009: 57), que han permitido la reproducción de la discriminación y racismo cultural, y la infravaloración de la propia identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 46). El modo de sobrevivencia de los inmigrantes para ser aceptados y adaptarse en un contexto adverso para su identidad cultural es la mimetización (Peña et al., 2003: 10-12). Pensamos que faltan políticas estatales y educativas de interculturalidad, intraculturalidad y descolonización (Walsh, 2005: 10; Sánchez, 2006: 233; Barquín, 2007: 145-146).

“Por motivo de la discriminación, para no ser discriminados ocultan lo que son, por ejemplo algunas personas que hablan quechua no tratan de hablar, piensan que van a ser discriminados, no hablan quechua, aparentan no hablar quechua.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“porque sienten vergüenza por su forma de hablar o de vestir porque tienen miedo de ser discriminado o ser motivo de burla.” (R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

“Por tener vergüenza a ser rechazados por las otras personas, por ser colla lo discriminan, por ser morenito o negrito igual lo discriminan.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“[...] Es que a veces tienen vergüenza, miedo, vergüenza más que todo por decir de su cultura. Porque no quieren que sepan nadie de su cultura, son vergonzosos porque no quieren que sepa de su verdadera cultura, dicen yo soy de aquí.” (J.Ch.Tj/Pt.4°B.SJor.)

“Yo creo que para que los acepten más rápido y puedan estar bien, mejor.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“A veces para adaptarse a la sociedad, dependiendo a la sociedad en que vives, a veces la misma sociedad te obliga a ocultarlo, porque si demuestras tu cultura a veces te pueden hacer a un lado. Para ser adaptados en la sociedad, para adaptarse a la sociedad, para que sean aceptados.” (J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)

2.3 Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales

2.3.1 Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales por parte de estudiantes locales

2.3.1.1 Características de las personas de las culturas indígenas

Algunos estudiantes locales entrevistados señalan que no conocen a personas indígenas. Para algunos que conocen a los indígenas, éstos son caracterizados como personas amables, sinceras, trabajadoras, buenas, humildes, sencillas, colaboradores, inocentes, sociables, conservadores de su cultura, conocedores de ganadería y agricultura. Igualmente se destaca que los indígenas son personas cerradas a los foráneos, a veces humilladas y discriminadas, anticuadas frente a la tecnología y algunos que no saben leer. Se podría deducir que los indígenas preservan ciertos valores y otros elementos de su cultura originaria (Albó y Barrios, 2006: 45). Algunas características de su modo de

ser y la discriminación que sufren se deberían a la relación asimétrica y colonial con los mestizo-criollos (Estermann, 2009: 57; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1976: 49). Igualmente se destacan algunas carencias materiales y culturales desde la percepción de los no indígenas (Aguaded, 2005: 63-64).

“No he tenido la oportunidad de conocer a ningún indígena.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

“Para mí son personas amables, sinceras, trabajadoras que si pueden salir adelante por sí misma. [...]” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“son gente humilde, que son humildes, sencillos.” (E.N.Tj.6°B.Jn23)

“Los quechuas. Son buenos, son mis vecinos, son rebuenitas o sea te dan ayuda, tanto si vos le pides ayuda te ayudan, te pueden explicar, te comprende.” (C.R.Tj.4°A.SJor.)

“[...] Ellos son reinocentes y es bonito porque a la vez les enseñan y ellos aprenden a base de vos, pero no también con esa maldad, de algunas personas de querer humillándoles, pensando que son menos que nosotros.”

(E.P.Tj.6°A.Jn23)

“Los indígenas algunos pueblos son sociables y otros pueblos son bien cerrados para la gente del exterior. Por su misma cultura tal vez porque están muy adentro de los pueblos, no pueden salir a la ciudad y por ese motivo se conservan, están con los suyos.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“En algunos casos son un poco anticuadas, y no saben casi nada de tecnología y cosas así, leer poco y nada, pero saben muchas cosas sobre las cuales, sobre la agricultura y ganadería, cosas con las que han crecido.

(A.T.Tj.5°C.Bel.)

“que mucho los discriminan cuando van a la ciudad, porque algunos no saben ni leer y eso, mucha discriminación.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

2.3.1.2 Características de las personas de la cultura colla o andina

Las personas provenientes del occidente boliviano, llamados collas, son percibidas con las siguientes características: amistosas, amables, buenas, comprensivas, trabajadoras, colaboradoras, estudiosas, responsables, humildes, sencillas, respetuosas y unidas al interior de su grupo. Asimismo son caracterizados como fríos, poco joviales, conservadores, cerrados, arrogantes, serios, con poco sentido del humor, callados, tímidos, reservados, peleadores, discutidores, estrictos, a veces discriminados, algunos poco colaboradores y algo separados del resto de la sociedad, en especial, de la receptora (Peña et al., 2003). Se podría deducir que las personas de la cultura colla destacan algunos valores y antivalores, y algunas características de su modo de ser que facilitan y otras dificultan la convivencia social con los autóctonos de Tarija.

“Son bien, son amables, te comprenden, gente trabajadora que nunca te dice basta de trabajo, ayuda a la gente que necesitan.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“son más estudiosos por lo que me he dado cuenta. O sea son más responsables.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“yo a esa gente la veo humilde, sencilla, sí, serán un poco necios, tercos, como algunas veces nosotros les decimos algo y ellos dicen “no” desde su punto de vista, pero yo los veo así sencilla, humilde, necios.” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

“Son respetuosas.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

“Poco más frías, no son muy joviales, son un poco más conservadores y cerrados.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“son muy serias, no tienen sentido del humor como tenemos los chapacos y no se les entiende a veces cuando hablan su idioma quechua, algo así, no le logramos entender.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“A mi parecer son amistosos cuando se los va conociendo, pero cuando se enojan de algo son estrictos con la personas, pero bien nomás.” (S.C.Tj.4°B.SJor.)

“simplemente creo que son más unidos entre ellos y medio que separados con los otros.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“son medias arrogantes, no se dejan mucho, por ahí ven una persona por ahí que lo habían pegado, ni si quiera tienen el gusto de ayudarles.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“son a veces discriminados pues por ser del norte. Son buenos algunos. Algunos también son malos, se alteran.” (G.O.Tj.5°A.SJor.)

2.3.1.3 Características de las personas de la cultura camba o del oriente boliviano

Según los estudiantes locales, las personas de la cultura oriental o camba son percibidas como buenas, amables, sociables, compatibles, joviales, expresivas, divertidas, dicen lo que piensan y amistosas. También son percibidas como malcriados, prepotentes, alzados, creídos, poco trabajadores, confianzudos y algo discriminadores (Peña et al., 2003). Se podría deducir que la percepción de los estudiantes locales de la ciudad de Tarija destaca valores y antivalores, y características positivas y negativas del modo de ser de las personas de la cultura camba. Pensamos que entre lo positivo se destaca las características relacionadas con la sociabilidad y entre lo negativo el complejo de superioridad frente a los demás grupos culturales.

“bien sociables, les gusta compartir con las demás personas.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“Son un poco más abiertos y joviales, y bien expresivos, o tal vez confianzudos.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“para mí que he conocido algunas personas; son bien, son amables, son compatibles. Pero para el trabajo casi no dan, [...]” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“Me parece bien, son directos, te dicen las cosas de frente, no se ocultan nada.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

“Los cambas son muy malcriados, igual hechos los paradores por lo que tienen en Santa Cruz.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“alzadas, discriminadoras y corruptas. Porque no nos hablan. Porque discriminan a las personas.”

(M.C.Tj.5°A.SJor.)

2.3.1.4 Características de las personas de la cultura chaqueña

Los chaqueños, según la percepción de los estudiantes locales, son amables, trabajadores, positivos, alegres, solidarios, compartidores, sociables y divertidos. Al mismo tiempo son percibidos como tercos, arrogantes, ambiciosos, peleadores, habladores, presumidos, regionalistas, alzados, y poco prudentes con el lenguaje. Se podría deducir que los estudiantes reconocen características positivas en las personas de la cultura chaqueña que facilitan la convivencia social. Pero al mismo tiempo destacan otras características negativas que pueden suscitar dificultades en las relaciones interpersonales y causar cierto rechazo de los otros.

“No tengo mucho conocimiento, pero creo que en algunas ocasiones son amables. En otras no tanto como en Tarija.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“Los chaqueños son amables, gente trabajadora, gente positiva que nunca te va decir no. Comparten, son amables, más que todo son alegres.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“son alegres, son bien alegres.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“[...] Bueno sería tercos, poco arrogantes después se parecen igual a los tarijeños.” (E.C.Tj.5°B.Bel.)

“Creo que son más ambiciosos, más peleadores.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“Los chaqueños son un poco más regionalistas y por ser chaqueños se quieren separar de Tarija, como que ellos fueran de otro departamento.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“mm un chaqueño, para mí, sería un poquito más alzado que el chapaco, pero lógicamente tienen las mismas virtudes que la demás gente tarijeña.” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

“Son personas que... un poco más duras o... bueno a lo que yo he conocido son personas que dicen las cosas directamente sin pensarlo.” (J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

2.3.1.5 Características de las personas de la cultura chapaca

Los entrevistados locales se perciben a sí mismos como amables, colaboradores, buenos, cooperativos, amigables, solidarios, sociables, trabajadores, humildes, alegres, sencillos, acogedores, respetuosos, honestos, alegres, divertidos y responsables. Igualmente se perciben, como personas conformistas, perezosas, discriminadoras, borrachas y lentas. Se puede interpretar que los mismos estudiantes locales reconocen aspectos positivos y negativos, valores y antivalores, de su propio grupo cultural, que facilitan o impiden la convivencia social con los otros grupos sociales.

“Son amables a la comparación de otros departamentos, son más cooperativos es decir, en la calle te encuentras a una persona y te habla como si te conociera, son bien amables.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“Que son muy alegres, son muy amables, sencillas.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“Mayormente son mas amigables, respetuosos, chistosos.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

“Son chura gente, algunas son discriminadoras, otras te ayudan, te colaboran todo lo que quieras.” (C.R.Tj.4°A.SJor.)

“Son muy alegres, humildes, un poco perezosas, pero son solidarias.” (J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

“Alegres, borrachos, flojos, algunos trabajadores, honestos y también hay responsables.” (M.C.Tj.5°A.SJor.)

“yo creo que son buenos, o sea no son personas con mucha maldad, son personas que viven bien y además se conforman con lo que tienen.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“lentos, por lo general la mayoría son flojos sinceramente, pero si somos seguros, lento pero seguro.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

2.3.2 Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales por parte de estudiantes de familias de inmigrantes

2.3.2.1 Características de las personas de las culturas indígenas

Según los estudiantes de familias inmigrantes, las personas de las culturas indígenas (Albó y Barrios, 2006: 45-46) son percibidas como buenas, trabajadoras, alegres, honestas, tradicionales, religiosas, amables y humildes. Igualmente son percibidas como personas poco sociables por su idioma originario, tímidas, agresivas en algunas situaciones, y susceptibles a ser discriminadas y olvidadas. Así mismo se destaca que no saben leer ni escribir; y trabajan en el área de la agricultura, ganadería y la pesca. Se podría deducir que las personas de culturas indígenas son portadoras de valores sociocomunitarios. La poca sociabilidad, la agresividad y la susceptibilidad de ser discriminadas, pensamos que serían consecuencias de las relaciones asimétricas y coloniales con la cultura mestizo criolla (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1976: 49; Aguaded, 2005: 63-64). Interpretamos que en este contexto colonial se ha reproducido el analfabetismo, el olvido por parte del Estado y la reducción a actividades agrícolas.

“en realidad no le podría decir, cómo, porque no conozco a ni uno, porque yo no salgo de aquí, por lo que he escuchado por la tele, por la radio, por los medios de comunicación que son gente como olvidada.”

(R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

“también son alegres.” (J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)

“Son gente añejada a sus culturas, a su cultura. Vienen a trabajar, son muy buenos no se defienden cuando los discriminan feo. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

“con la sociedad chapaca no socializan tan fácilmente porque tienen otro idioma.” (L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)

“Los indígenas tímidos.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“Bueno las personas indígenas, hay muchos que no saben escribir, no saben leer, se dedican a la agricultura más, también son trabajadoras, bueno hay diferentes indígenas, unos se dedican a la agricultura, otros a la pesca otros a la cría de ganado, a veces muy poco son los que se dedican a eso.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

“yo creo que su cultura, son personas muy creyentes en sus culturas, en sus religiones.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“para mí son un poco amables, pero después cuando se expresan son agresivas.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“tienen mucha cultura y muchas formas expresivas. Para empezar su cultura es amplia, tienen diferentes formas de expresión, fiestas, formas de compartir, hasta su carnaval es más lindo en el campo.”(R.M.Pt.6°A.Jn23)

2.3.2.2 Características de las personas de la cultura colla o andina

Los estudiantes de familias inmigrantes caracterizan a los andinos como trabajadores, honestos, humildes, alegres, en constante autosuperación, sociables, fiesteros, conservadores y colaboradores. Igualmente, son percibidos como cerrados, tímidos, callados, alzados, bruscos y agresivos (Peña et al., 2003). Se podría deducir que las características más resaltadas son la de trabajador y autosuperación, que manifiestan el espíritu emprendedor de los collas. La timidez, la poca comunicación, cierta terquedad y agresividad impedirían al andino en su adaptación a la sociedad tarijeña.

“Bueno su comportamiento de ellos es muy diferente, porque son un poco más conservadores, son más conservadores también, son más trabajadores, mejor dicho, que digamos de todo el país, porque a las personas les gusta superarse a los del norte, son trabajadores, les gusta superarse cada día más porque ellos pueden trabajar 24 horas sin parar, son recapos para el trabajo.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

“Del norte son trabajadores, honestos, la mayoría de las personas del norte son queridos por algunas personas por ser trabajadores, honestos, son a así.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“La verdad más cerrados, no quieren aceptar algo.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Las personas del norte, yo creo así un poquito más así calladitas, tímidas.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“yo diría que tienen lado negativo y lado positivo no. Yo diría que son alzados. Tal vez por una parte cuando le dicen algo, se molestan. De positivo podría decir que son alegres, sociables, fiesteros. [...]” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“buenas, porque cuando hay algo te ayuda.” (A.T.Ch.5°A.SJor.)

“Un poco bruscas y un poco agresivas.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

2.3.2.3 Características de las personas de la cultura camba o del oriente boliviano

Según los entrevistados de familias de inmigrantes, las personas de la cultura oriental (Albó y Romero, 2005: 53-54) son percibidas como alegres, amistosas, sociables, buenos, divertidos, trabajadores y comunicativos. Asimismo son caracterizados como presumidos, altaneros, discriminadores, prepotentes, alharacas, habladores, alzados, un poco flojos, atrevidos en su forma de hablar, derrochadores, se creen superiores a los demás, con deseos de pelear y dominar, presumidos y alzados. Se podría deducir que algunas características revelan los valores y el modo de ser positivo de los cambas, propicios para la sociabilidad humana. Pero al mismo tiempo las otras características negativas no permiten una convivencia social e intercultural con los otros grupos culturales, manifestadas en actitudes de discriminación (Peña et al., 2003).

“ellos son los cambas, son más sociables, amistosos.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“Sí, conozco, son alegres, te tratan, bien son amigables.” (R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

“Son buenos en todo, son altaneros, inteligentes.” (L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)

“Los cambas son un poco paradores y mucho discriminan a las personas.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“Los cambas son muy bocones, habladores. (P.M.Tj./Ch.5°A.SJor.)

“Bueno esos son más garganta más que los chaqueños les dan de baja a los chaqueños, porque son alharacas, les gusta alzarse y decir yo tengo esto, yo tengo lo otro, bueno casi como el gaucho quiere ser los cruceños.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

“como alegres, divertidos, charlatanes, son habladores y saben cómo defenderse.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“eso más que todo más alzados todavía, les dicen, quieren, quieren ser superiores a los chapacos, a los collas, quieren ser más superiores, se cree por más superioridad de departamento o por más cantidad de habitantes, quieren pelear, quieren dominar. [Positivo] Trabajadores, lo único, todos son trabajadores.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“Esos son más flojos, quieren plata y ese ratito le gastan.” (E.T.Sc/Ch.4°B.SJor.)

2.3.2.4 Características de las personas de la cultura chaqueña

Según los estudiantes de familias de inmigrantes, los chaqueños son percibidos como trabajadores, buenos, alegres, amistosos, amables, trabajadores y sociables. Al mismo tiempo son vistos como orgullosos, problemáticos, poco trabajadores, habladores, farsantes, sádicos, poco solidarios, peleadores y discriminadores. Se podría deducir que las personas destacan valores positivos que facilitan la sociabilidad con las otras personas. Pero al mismo tiempo las características negativas destacadas por los entrevistados dificultarían la convivencia intercultural.

“Los chaqueños, los del chaco, realmente no les conozco cómo son, pero deben ser buenas persona.” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“algunos son trabajadores, algunos también no.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“Los chaqueños son alegres, amigables, y también son amistosos.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“Los veo más orgullosos, más problemáticos.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Del chaco son habladores, farsantes, se hacen que tienen dinero, todo eso.” (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

“Bueno los chaqueños son más garganta, son más sádicos, mejor dicho en todo así les gusta meterse, son metiches, son habladores, así son los chaqueños carácter fuerte tienen para hablar.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

“dicen que son personas muy alegres con sus culturas, les gusta bailar, a lo que se dice sus platos típicos.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“Medias peleadoras. Después así discriminadoras.” (A.T.Ch.5°A.SJor.)

2.3.2.5 Características de las personas de la cultura chapaca

Según los entrevistados de familias de inmigrantes los chapacos son percibidos como alegres, sociables, divertidos, amistosos, buenos, humildes, respetuosos, amables, solidarios y respetuosos de sus tradiciones. Igualmente son percibidos como bebedores, lentos, habladores, malos, flojos, fiesteros, deshumorados, renegados, dejados y discriminadores. Se podría deducir que las características positivas manifiestan las habilidades de sociabilidad de los chapacos. En cambio las características negativas manifiestan el poco emprendimiento y las dificultades de relación intercultural de los chapacos respecto a los otros grupos culturales.

“Hay diferentes personas, pero la mayoría son alegres, habladores, sociables.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Son alegres, bien divertidos, amistosos.” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Son amables, son solidarios, caritativos.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“Bueno como todos dicen que somos lentos, flojos, pero yo creo que nos dicen lentos, tal vez por la forma de hablar, de hacer las cosas, yo creo que hay muy pocos, en cambio hay personas que no son chapacos netos, pero si hacen, son más ágiles, son más comprometedores o sea hay diferentes clases de chapacos por ejemplo.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

“muy tomadores, les gusta tomar mucho, trabajadores.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“para mí los tarijeños, en forma, son un poco amables y tratan bien a las personas que vienen de otro lugar, y sus costumbres son un poco tradicionales para toda la ciudad y son poco fiesteros.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“hay diferentes clases de personas chapacas, algunos son buenos, que colaboran, que te ayudan, pero así también hay algunos que son un poco con carácter fuerte.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)
“son, no todas, algunas son discriminadoras. Hay otra gente, que cuando te falta algo te ayuda.” (A.T.Ch.5°A.SJor.)

2.4 Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria

2.4.1 Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria según los estudiantes locales

2.4.1.1 Pertenencia religiosa

Los estudiantes locales entrevistados afirman, en su mayoría, pertenecer a la religión cristiana católica. Algún estudiante menciona ser cristiano pentecostal, otro Testigo de Jehová y otro indica que no es partícipe de ninguna religión. Se podría deducir que la religión cristiana católica es la que tiene más adeptos y es la mayoritaria en la ciudad de Tarija. Podemos interpretar que esta sociedad es de fuertes raíces iberocatólicas (CEI-UPDS, 2013: 21; Peña et al., 2003: 122-134). Igualmente la mención de otras confesiones no católicas manifiesta la presencia creciente de iglesias evangélicas cristianas y no cristianas. Pensamos también que la no pertenencia a ninguna confesión religiosa revela la secularización de algunas personas influidas por la modernidad occidental.

“De la religión católica.” (D.B.Tj.6°A.Jn23).

“Yo soy cristiano, Pentecostal.” (E.C.Tj.5°B.Bel.)

“Yo soy Testigos de Jehová.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“La verdad no soy partícipe de ninguna religión. Nunca me han llamado la atención.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

2.4.1.2 Enseñanza de la religión cristiana católica en el colegio

La mayoría de estudiantes locales acepta la enseñanza de la religión cristiana católica en la Unidad Educativa porque permite aprender sobre la propia religión y sobre Dios; porque es una inspiración de vida e indica el destino espiritual de la vida; porque enseña valores morales y es guía para la perfección personal; y porque indica el proceder de las personas, y prepara para el futuro. Otros estudiantes señalan que se aborda otras religiones y se hace hincapié en ética y moral. Algunos estudiantes entrevistados niegan la enseñanza de la religión cristiana católica, porque no se enseña religión estrictamente en la línea de la Biblia, sino tradiciones y costumbres de la religiosidad popular. En cambio, otros entrevistados niegan de manera absoluta la enseñanza de la religión por ser un tema subjetivo y familiar, y otros porque no creen en Dios.

“Porque así aprendo más sobre mi religión y puedo saber más.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“Porque es una religión que siempre se ha cultivado en mi casa.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“Porque es algo más, que nos apega a Dios, algo que nos inspira, algo que tiene una meta sobre nuestra vida espiritual.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“porque nos enseñan valores, ser mejores personas, o sea nos enseña la moral.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“[Católica] Sí, es como decir aprendo más y más, sé, como pienso que para mi vida me ha de enseñar, para mi futuro, pienso más en mi futuro, por todo lo que han hecho mis papás, tengo que ser yo la semilla que va ayudar.” (S.C.Tj.4°B.SJor.)

“claro que se enseñe, pero al menos igual, se lleven otras religiones.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“Antes claro enseñaban, ahora no enseñan mucho ser católico, ahora como es ética y moral.”(C.F.Tj.6°B.Jn23)
“Sí, porque no nos hablan, ya no nos hablan como antes... antes, sí era sólo religión católica ahora es más abierto con las otras religiones.” (J.Ch.Tj.4°A.SJor.)
“La verdad no, porque no me enseñan cosas de la Biblia, lo que debería ser, me enseñan más tradiciones y costumbres cosas que a mí, personalmente no me afecta, ni me beneficia, ni me perjudica.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)
“Religión no mucho, porque casi la mayoría que hablan casi ya saben de las familias.”(G.C.Tj.5°A. Jn23.)
“No mucho. No tengo ese concepto de creer en Dios.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

Se podría deducir que hay un asentimiento con la enseñanza de la religión cristiana en su versión católica, pero abiertas a otras religiones, a la dimensión ético-moral y a las tradiciones populares del catolicismo. Pero al mismo tiempo se niega la enseñanza de la religión en espacios educativos porque no se enseña sobre la Biblia, es un tema más familiar y porque no todos creen en Dios. Interpretamos que la enseñanza o la no enseñanza de la religión están relacionadas con la creencia o no creencia de los estudiantes, porque la enseñanza de la religión ha sido tomada como un adoctrinamiento y no como un conocimiento pluralista de los fenómenos religiosos.

2.4.1.3 Enseñanza de otra religión no católica en el colegio

Algunos estudiantes entrevistados locales niegan la enseñanza-aprendizaje de otra religión que no sea la cristiana católica, porque significaría aceptar que hay otra religión más verdadera. En cambio, otros estudiantes están dispuestos a aprender sobre otras religiones no cristianas católicas porque las otras religiones no son muy diferentes, en el fondo se adora al mismo Dios. Los entrevistados señalan que el aprendizaje de otras religiones podría permitir el conocimiento de otras personas, otras prácticas religiosas, otros dioses, las diferencias entre religiones y la verdadera religión. Según algunos estudiantes de iglesias evangélicas, no se debería enseñar sobre las religiones sino sobre la Biblia, por ser este libro común a la religión cristiana católica y a las no católicas.

“no, sinceramente no me gustaría, bueno desde mi punto de vista yo he decidido ser católica, aprender no, no, porque sería como confesar mi mente, sería como decir lo que está allá es bueno y lo que yo estoy haciendo es malo, no. [...] Por ejemplo el evangélico será con prohibiciones y todo eso, pero es a la misma persona a la que alaban, mientras que la de nosotros no son con prohibiciones, la nuestra es libre cómo nos han creado libres, libres seguimos y de nosotros depende el cambio, no nos pueden obligar a cambiar.” (E.P.Tj.6°A.Jn23)
“No, no sería mucha la diferencia porque yo la veo similar casi.” (E.C.Tj.5°B.Bel.)
“sí, lo básico para saber más de las otras personas, saber respetar su religión.” (E.C.Tj.5°B.Bel.)
“Para conocer también sus culturas, a su Dios, en sí, Dios es uno, sino que tiene distintos nombres.”(G.C.Tj.5°A. Jn23.)
“sí, me gustaría aprender porque así conocería más, o sea sus conocimientos y compartiría más, para saber más o menos la diferencia que hay de nuestra religión con la de ellos.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)
“Por qué aprendes más y te das cuenta cual religión es verdadera o no.” (G.O.Tj.5°A.SJor.)
“Si enseñan de mi religión a los demás no les va gustar mucho porque tienen otras, así que preferiría que sea algo neutral, que enseñen cosas sólo de la biblia, casi todos los religiosos creen lo que dice la biblia, así que preferiría que todas las enseñanzas de religión aquí sean de la Biblia.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

Se podría deducir que en algunos estudiantes no hay tolerancia por la pluralidad religiosa, porque la enseñanza se ha caracterizado por el adoctrinamiento y la reducción a la religión cristiana católica. En cambio otros estudiantes manifiestan actitudes tolerantes e interculturales en temas religiosos, interpretamos porque la enseñanza religiosa es concebida como una adquisición de datos de la diversidad religiosa que no debería afectar a la fe personal.

2.4.1.4 Aprendizaje personal de una espiritualidad de las culturas indígenas

Algún estudiante local no tiene predisposición ni interés por aprender de una espiritualidad indígena. Los estudiantes que manifiestan su proyección de aprendizaje de una espiritualidad indígena indican un motivo particular. De la espiritualidad quechua, llama la atención algunas prácticas rituales, como por ejemplo el de la pachamama. De la espiritualidad aymara, porque es una expresión de culturas antiguas, de los antepasados y por curiosidad. De la guaraní por ser del departamento de Tarija. De la weenhayek para conocer el porqué de sus tradiciones, de la virgen de Guadalupe, sus danzas, sus vestimentas, su religión y su forma socio política. De la tapiete por ser diferente y desconocida. Algún estudiante también menciona que le gustaría aprender de la espiritualidad chiriguana.

“Como le he dicho no me llama la atención.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

“De quechua. Yo creo que por su gente misma, tienen otras creencias en la pachamama, muchas cosas creyentes son, para conocer.” (E.N.Tj.6°B.Jn23)

“más sobre la cultura aimara será. Porque ellos se refieren más a las culturas antiguas, lo que ha pasado en los antepasados, uno por la curiosidad.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“de la Guaraní, porque es mas apegada a Tarija y aparte para conocer a grandes rasgos, es la que más me gustaría conocer a decir verdad.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“de la weenhayek, porque tiene algo que te atrae, como a los weenhayek los conocemos como matacos, entonces por qué esas tradiciones o por qué de la virgen de Guadalupe, el porqué de las danzas, por qué hacen esto o por qué la forma de vestirse, entonces tiene algo que te atrae para conocer, su religión, sobre todo su forma socio política de ellos, de cómo se manejan.” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

“Sí. Porque debe ser algo diferente, no se escucha normalmente. Tapietes.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

“Me gustaría aprender de una cultura del oriente, la cultura de los chiriguanos.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

Se podría deducir que entre los estudiantes con predisposición por aprender sobre las espiritualidades indígenas se mencionan diferentes motivos y de diversas culturas indígenas. Las espiritualidades de la cultura quechua, aymara, guaraní, tapiete, weenhayek y chiriguana son las espiritualidades seleccionadas para aprender (Albó, 1989; ME, 2011a; PADEP/GTZ, 2008; MEyC, 2008a: 83; MEyC, 2008b; Arce et al., 2003; CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; Bascopé, 2008). Interpretamos que las prácticas religiosas, la expresión de culturas antiguas y la relación con los antepasados, la curiosidad y el desconocimiento, y el deseo de conocimiento del significado de algunos elementos culturales motivan a los estudiantes el aprendizaje de las espiritualidades indígenas.

2.4.2 Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria según los estudiantes de familias inmigrantes

2.4.2.1 Pertenencia religiosa

La mayoría de los estudiantes entrevistados de familias inmigrantes sostienen pertenecer a la religión cristiana católica. Algunos estudiantes señalan que esta pertenencia se debería a que también los padres son católicos; y porque esta religión ofrece pautas de salvación y actuación del bien y el mal, y respuestas sobre el origen y destino del hombre. Otros estudiantes también indican que pertenecen a la religión cristiana evangélica, indicando que antes eran católicos o que aún tienen padres católicos. Se podría deducir que los estudiantes viven en

un seno familiar y social de tradición religiosa católica (CEI-UPDS, 2013: 21; Peña et al., 2003: 122-134). Pensamos que el cambio de pertenencia religiosa católica a cristianos evangélicos revela el crecimiento y la presencia de las iglesias cristianas no católicas y no cristianas. La pertenencia religiosa también depende del contenido soteriológico y teológico que expresa ésta, por ejemplo la salvación, normas éticas y respuestas a muchas preguntas existenciales de las personas como el origen y destino del hombre.

“Católica cristiana. Debido a mis padres que son católicos cristianos.” (J.Ch.Tj/Pt.4°B.SJor.)

“católico, sí porque da diferentes pautas sobre la salvación, de dónde venimos, a dónde vamos, qué hacemos, qué está malo y qué está bueno.” (R.M.Pt.6°A.Jn23)

“Cristiana, antes era católico pero ahora me cambie.” (D.Y.Or.5°A.Jn23).

“evangélico. Yo no soy....mis papás son de raíz católicos. Soy evangélico, asistía a una iglesia, últimamente estudio, trabajo.” (R.C.Lp.6°B.Jn23).

2.4.2.2 Enseñanza de la religión cristiana católica en el colegio

La mayoría de los estudiantes están de acuerdo con la enseñanza de la religión cristiana católica porque ayuda saber sobre Dios y Jesús, hacer reflexiones bíblicas, aprender sobre valores, la vida y la solidaridad, y conocer la misma religión cristiana y lo que pasó antes. Igualmente algún estudiante prefiere que no se hable de religión, porque los profesores sólo hablan de religión cristiana católica, olvidando que no todos son católicos. Se podría deducir que la enseñanza de la religión es reducida a la religión cristiana católica. Algunos estudiantes muestran acuerdo con el tipo de enseñanza de religión, en cambio otros estudiantes critican el reduccionismo católico.

“Sí, porque es una materia que nos ayuda a saber más de Dios.” (L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)

“Sí. Porque me gustan las reflexiones, cuando avanzamos muchas cosas de la biblia hay muchas reflexiones que aprendemos y se queda.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Sí, me gusta la religión. Me gusta porque ahí nos enseñan valores, los valores más que todo, y nos enseñan un poquito de la vida de Dios.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“[de la católica] Porque nos enseña a saber más sobre nuestra religión católica que pasó en años antes, como era nuestra religión para seguir haciéndolos nosotros.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“A mí no me gustaría que hablen ninguna religión. Ya que no todos son la misma, no todos son católicos, es casi como discriminación, porque mayormente el profesor de religión, habla más sobre el catolicismo que otras religiones. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

2.4.2.3 Enseñanza de otra religión no católica en el colegio

Algunos estudiantes entrevistados de familias inmigrantes aceptan la enseñanza de otras religiones para conocer otras formas de pensar y otras prácticas religiosas, tener conocimientos generales, para llevarse bien en el colegio y por curiosidad de cómo son otras religiones. Sin embargo algunos estudiantes hacen hincapié que la enseñanza de alguna religión puede confundir. En cambio otros estudiantes no quieren que se enseñe religión porque no muestran interés; sería una pérdida de tiempo y no tendría razón investigar de otras religiones. Se puede deducir que algunos estudiantes muestran predisposición a que se enseñe de otras religiones; en cambio otros estudiantes manifiestan desinterés y el peligro de confusión que podría acarrear la enseñanza de otra religión. La enseñanza de otras religiones no propias es entendida desde motivos cognitivos y no confesionales; es decir para tener conocimientos de las otras religiones, sin que afecte la fe personal de los estudiantes.

“[de la evangélica] que enseñen también de otras religiones, porque tenemos también que ver su forma de pensar de los demás.” (R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

“Sí, puede ser. O sea para aprender un poco más, cómo es, depende a la religión, porque hay a veces religión que te confunde y aprender un poco más también para llevarte bien en el colegio.” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“sí, por curiosidad, una vez asistí a una iglesia de los mormones para ver cómo es y es similar casi.” (R.M.Pt.6°A.Jn23)

“de una parte para conocimientos generales, podría ser.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“no, porque sólo me interesa mi religión [evangélica cristiana].” (J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)

“La verdad no, porque sería perder el tiempo, porque yo ya soy católica y no tengo por qué estar investigando otras religiones más.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“No, sólo ésta me interesa, sino se hace la confusión grande, por ejemplo los evangelistas hacen una confusión grande hay unos que llaman Jesús y otros que llaman Jehovah y así confunde, a ellos no les gusta ir a misa, van de casa en casa toca las puertas.” (J.Ch.Tj./Pt.4°B.SJor.)

2.4.2.4 Aprendizaje personal de una espiritualidad de las culturas indígenas

La mayoría de los estudiantes de familias inmigrantes manifiestan su interés por aprender de las espiritualidades indígenas para rendir algún examen, saber más sobre ellas, tener mayor cultura, conocer sus rituales, aprender de la cultura boliviana, seguir estudios superiores. Se busca conocer la espiritualidad de los quechuas porque piensan que es bonita. De los aimaras porque serían las más conocidas en el mundo. De los guaraníes por ser de la región tarijeña. De los Tapietes y los Weenhayeks porque serían raras y medio salvajes. A otros estudiantes no les gustaría aprender de las espiritualidades de las culturas indígenas porque podría poner en duda sus creencias y porque no tienen interés más que en su religión.

“Sí quisiera conocer para aprender más de ellos. Porque siento que algún día me van a preguntar esto en algún examen y yo así ya voy a saber y así saber más. De la quechua más que todo, porque de la quechua dice que es bonita, nunca he conocido quiero conocer.” (J.Ch.Tj./Pt.4°B.SJor.)

“Sí, para tener mayor cultura, por ejemplo cuando sales al exterior saber de qué lugar vienes. [gustaría aprender] Más de los aimaras y de los guaraníes. [de los aimaras] Son culturas de aquí del sector más se ha hecho ver en el mundo. Los guaraníes por ser de la región. (P.M.Tj./Ch.5°A.SJor.)

“sí, porque hacen como, así como nosotros hacemos misa pero eso lo llaman rituales y me gustaría aprender eso. Porque parece intrigante y aprender más de nuestra cultura boliviana.” (R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

“Creo que allá en Villamontes hay unos que se llaman los Tapietes, los Weenhayeks, de esos, sus culturas son media raras, son medio salvajes, esas culturas me aprendería no sé como sabrán llamarse su religión de ellos es una cultura y tienen su religión.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

“podría ser. Porque ayuda en algunos estudios y digamos que entro a la universidad, ayuda en algo aprender su idioma y su religión.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“no, porque pondría en duda mis creencias.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“mmm... no, sólo me interesa mi religión de mí, mi cultura nada más.” (J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)

Se podría deducir que algunos estudiantes aceptan aprender de las espiritualidades indígenas para aprender más de las culturas indígenas bolivianas y sus prácticas rituales religiosas. En cambio otros estudiantes manifiestan su negación de aprendizaje de una espiritualidad indígena porque pondría en duda sus creencias y porque muestran desinterés de aprendizaje. Las espiritualidades de los quechuas, aimaras, guaraníes, tapietes y weenhayek son los mencionados para ser aprendidos (Albó, 1989; ME, 2011a; PADEP/GTZ, 2008; MEyC, 2008a: 83; MEyC, 2008b; Arce et al., 2003; CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; Bascopé, 2008).

2.5 Valoraciones sobre los idiomas originarios

2.5.1 Valoración sobre los idiomas originarios según los estudiantes locales

2.5.1.1 Nivel de dominio de un idioma originario

Los estudiantes locales afirman no hablar algún idioma originario, aunque mencionan a alguno de sus padres o abuelos que saben hablar guaraní, quechua o aymara. Se podría deducir que no se habla ningún idioma indígena en el contexto sociocultural donde se desempeñan los estudiantes locales (López, 1996). Pensamos que no se habla un idioma originario porque no hay una cultura indígena en las cercanías de la ciudad de Tarija, que pueda influir con su idioma y cultura. Aunque en el lenguaje popular tarijeño y en la toponimia se usan palabras quechuas y aymaras (Varas, 1988; Montenegro y Montenegro, 2013). Los padres que hablan algún idioma originario no lo practican en su entorno familiar, por eso sus hijos no aprenden un idioma originario.

*“No. Más o menos sabe ella [mamá], como ya se ha acostumbrado a aquí se está olvidando [el guaraní].”
(A.S.Tj.5°C.Bel.)*

*“No. Pero mi padre sabe hablar quechua y mi mamá sabe hablar aymara. Mi papá por su trabajo y mamá como también es representante de Derechos Humanos, ella iba muy seguido a diferentes pueblos, entonces tenía que comunicarse bien, por eso ha ido aprendiendo un poco de guaraní, aymara, no sabe bien pero se defiende.”
(D.B.Tj.6°A.Jn23)*

2.5.1.2 Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo

Según la percepción de los estudiantes locales las personas que sabiendo hablar un idioma originario no lo hablan en la ciudad de Tarija, porque en esta ciudad sólo se habla castellano y porque los locales no los entienden. Al mismo tiempo no hablan algún idioma originario porque se hacen burla de las personas que los hablan; porque tienen vergüenza; porque no quieren sentirse extraños; porque se sienten discriminados cuando hablan; porque no quieren que les digan collas; porque tienen miedo a que les ofendan por sus raíces familiares; y porque tienen miedo que la sociedad los rechace.

*“porque, por lo general aquí digamos no hablamos, en Tarija por ejemplo no hablamos mucho esos idiomas, así que se pone hablar nadie le entendería, así que ya preferible ya no hablar así.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)
“Por qué no les entienden. Y también porque se hacen la burla.” (G.O.Tj.5°A.SJor.)*

“Es que tienen vergüenza y aparte si hablan una persona no puede entenderla muy bien.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)
“porque no quieren sentirse extraños, raros en su idioma y se sienten discriminados cuando hablan.”(G.C.Tj.5°A.Jn23.)

“es que a veces se burlan de las personas, yo creo por eso no lo hablan o discriminan, por ejemplo si están hablando quechua o aimara o algo ya te dicen colla, o ya te ofenden o que sólo por tener raíces que tu familia que son así.” (E.N.Tj.6°B.Jn23)

“No sé, por vergüenza. Porque tienen miedo que la sociedad los rechace.” (M.C.Tj.5°A.SJor.)

Se podría deducir que las personas que hablan un idioma originario no lo hablan porque los idiomas indígenas originarios de Bolivia no son entendidos ni hablados en algunos contextos netamente castellanos (López, 1996), como es el caso del contexto citadino tarijeño, donde sólo habla castellano. Pensamos que la falta de políticas de intraculturalidad e interculturalidad (López, 1996) respecto a los idiomas originarios ha llevado que las personas que lo hablan sientan vergüenza y miedo de ser identificados con una cultura indígena o regional, de ser objeto de burla, sentirse extraños y rechazados por la sociedad local (UNESCO, 2003: 13-14; Albó y Romero, 2005: 40). Interpretamos que la discriminación y la exclusión por el uso de un idioma originario sólo manifiesta la relación asimétrica entre el castellano y los idiomas indígenas, y la pervivencia de una sociedad y Estado coloniales (Estermann, 2009: 57).

2.5.1.3 Idiomas originarios preferidos para el aprendizaje

Los estudiantes locales entrevistados expresan que uno de los idiomas preferidos para aprender es el quechua porque permitirá viajar a regiones quechuas, conocer la cultura quechua y comunicarse con la gente que habla el idioma. Junto al idioma quechua algún que otro estudiante prefiere hablar aymara. Otros estudiantes prefieren aprender el idioma guaraní porque es atractivo, fácil, interesante y un idioma de la región. El tapiete porque hablan diferente y para conocer su propia cultura. El weehayek porque la cultura es atractiva. Algunos estudiantes no mencionan un idioma originario específico pero ven importante y necesario para comunicarse con diferentes personas. Sólo un estudiante vio innecesario aprender un idioma originario, porque no se utiliza mucho.

“Sí, porque no. Para poder viajar y conocer más gente poder hablar su idioma puede ser que algún día necesite hablar alguno de ellos. A mí me gustaría aprender aymara o quechua, algunos de los dos.” (E.C.Tj.5°B.Bel.)

“no sé, el quechua porque me llama más la atención.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“Tal vez sí, quechua porque se encuentra muchas personas que hablan ese idioma, dicen que es un idioma de los más difíciles, así que sería muy bonito aprender el quechua.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“El quechua, el guaraní, más que todo.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“el quechua parece que está más facilito. Es porque hay algunos conocidos que hablan así y uno no le entiende, o sino igual por una cultura originaria aquí en Tarija por ahí uno va y listo.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“Sí, el guaraní, porque noto es un poco más fácil” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“mmm... el guaraní puede ser que me interese un poco más porque está más cerca en el entorno en el que vivo guaraní.” (J.B.Tj.6°A.Jn23)

“Sí el Tapiete. Porque hablan diferente, hablan bueno, a mí me gustaría aprender algo, para saber de nuestra cultura, como hablan.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

“sí, el que más me gustaría aprender es la cultura weehayek, el idioma que hablan ellos.” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

“No, porque no se utiliza mucho.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

Se podría deducir que los idiomas preferidos para el aprendizaje por parte de los estudiantes locales son el quechua (Gutiérrez, 1994: 56-58), aymara (CEA, 2012: 14-15), guaraní (CEPOG, 2012: 5-6), tapiete (Arce et al., 2003: 75-81) y weehayek (MEyC, 2008a: 61-65). Las causas que motivan el aprendizaje de los idiomas originarios

son el conocimiento de dichas culturas indígenas, la comunicación con los indígenas, la facilidad de aprendizaje de unos idiomas más que otros, el interés y atracción por una cultura indígena determinada (UNESCO, 2003: 17; Albó y Romero, 2005: 14). Igualmente, pensamos que no se menciona preferencia alguna por un idioma originario específico porque se reconoce que no se usa en el cotidiano vivir en Tarija.

2.5.1.4 Aprendizaje de un idioma indígena para los bolivianos

Algunos estudiantes locales manifiestan que todas las personas o todos los bolivianos deberían saber un idioma originario porque es parte del país, por el respeto a la cultura del pueblo y porque es necesario mejorar la comunicación con las personas indígenas. Otros estudiantes indican que deberían aprender todos los estudiantes de los colegios, porque podrían necesitarlo cuando viajen a otras ciudades donde se habla un idioma originario; para la preservación de los idiomas originarios y para conocer las culturas bolivianas. También deberían aprender los maestros porque son los encargados de la enseñanza (López, 2005: 217-219). Igualmente mencionan a las personas que trabaja en el sector público o privado como secretarios, gobernadores, ministros, médicos, enfermeras, personal de salud, abogados, psicólogos, trabajadoras sociales, presidente y políticos, porque necesitan comunicarse con las personas indígenas que no saben el castellano y servir mejor a la población no castellana.

“yo creo que todos. Porque es algo parte de nuestro país y que todos deberíamos saber” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“todos yo creo, así tendríamos una mejor comunicación.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“[un idioma originario], yo pienso que todos deberíamos aprender, porque aquí en Bolivia se habla muchos idiomas, yo pienso que todos debemos saber hablar, por lo menos un idioma, no sólo castellano.” (K.M.Tj.5°B.SJor.)

“Bueno nosotros sería porque alguna vez vamos a viajar, vamos a encontrarnos con alguna ciudad que hable específicamente un idioma y no vamos a poder hablar.” (E.C.Tj.5°B.Bel.)

“aquí en Tarija como tenemos los guaraníes, los Weenhayek, yo creo que sí, es necesario porque se dan casos de que la gente llega aquí a Tarija, a la ciudad y que nadie sepa su idioma, pero deberían aprender tanto los profesores como los alumnos y tanto los que trabajan en sectores públicos, ya que también atienden como hospitales, las alcaldías, la gobernación deberían aprender.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“Las personas que llevan cargos públicos como por ejemplo tal vez los secretarios de algunas empresas de bancos, porque hay personas que llegan, necesitan saber su idioma o tal vez los prefectos, ministros o personas que tengan comunicación con toda clase de las personas de Bolivia.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“más que todo la gente que trabaja en los institutos, o en el hospital, la gente llega no le entiende, no lo atiende bien.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“Los que trabajan en diferentes instituciones como los abogados, los psicólogos, los profesores, las trabajadoras sociales, los presidentes, los políticos, deberían saber a qué región están representando.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

Se podría deducir que el aprendizaje de un idioma originario se asigna como una obligación a todos los bolivianos, o se reduce a algunos sectores de la población, como a los estudiantes, maestros (López, 2005: 217-219), profesionales y servidores públicos específicos. Entre las causas de su aprendizaje se señalan la comunicación con las personas indígenas, la preservación de los idiomas originarios y el conocimiento de las culturas bolivianas (UNESCO, 2003: 17; Albó y Romero, 2005: 14). Podemos interpretar que aún se mantienen los idiomas originarios en diversas regiones de Bolivia y que sus pobladores los siguen utilizando; y que al trasladarse a las diversas instituciones necesitan que se les atiendan en sus idiomas originarios (UNESCO, 2003: 16-17). Por lo tanto, es necesario que todos los bolivianos conozcan por lo menos los idiomas originarios de su región además del castellano (CPE, 2009: Art. 5).

2.5.1.5 Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia

Según la percepción de algunos estudiantes locales la preservación de la pluralidad lingüística hace ver bien a Bolivia frente a otros países. La pluralidad lingüística es vista como algo hermoso, positivo y una riqueza cultural (UNESCO, 2003: 12-13). La diversidad de lenguas manifiesta la diversidad de culturas originarias existentes en Bolivia (Ortiz, 1998: 25), que también puede contribuir con el turismo. Pero al mismo tiempo, la pluralidad lingüística significaría un reto, porque implicaría aprender muchos idiomas que sería imposible y dificultaría la comunicación. Igualmente a muchas personas no les gustaría hablar los diversos idiomas originarios.

“Es algo que hace ver bien a Bolivia, porque en muchos países esos idiomas originarios se pierden, entonces es algo que favorece a Bolivia, ya que pocos países tienen tantos idiomas originarios, así que es algo bueno de parte de Bolivia. (A.T.Tj.5°C.Bel.)

*“Es un reto. Es algo hermoso tener tantos idiomas pero son muchas para aprenderlos.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)
“es algo positivo, tenemos más riqueza en lo cultural, porque yo creo que sobresale más con nuestro país, porque presenta muchas culturas.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)*

“Es algo positivo, porque eso ayuda a que nuestro país se vuelva más con diferentes culturas para que los turistas vengan [...].” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“Que es un país rico en culturas, que tienen muchos pueblos originarios, muchas culturas, religiones, muchas idiomas, diferente tipo de vida.” (J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

“en parte positivo y en parte negativo. [Positivo] Porque así tenemos más culturas, más sociedades y es mejor. [Negativo] Porque no todas las personas aprenden todos los idiomas y no hay mucha comunicación y hay personas que no les gustaría hablar esos idiomas.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

Se podría deducir que la pluralidad lingüística en Bolivia es vista como una riqueza cultural porque manifiesta que hay muchos idiomas, por lo tanto muchos grupos étnicos, muchas y diversas culturas (UNESCO, 2003: 12-13). Se piensa que la existencia de muchos idiomas es valorada en el contexto internacional y podría ser una oportunidad para el turismo. La desventaja podría radicar en el aprendizaje de muchos idiomas y además dificultaría la comunicación entre bolivianos.

2.5.2 Valoración sobre los idiomas originarios según los estudiantes de familias inmigrantes

2.5.2.1 Nivel de dominio de un idioma originario

Algunos estudiantes de familias de inmigrantes señalan que no saben hablar ningún idioma originario (López, 1996). Pero remarcan que uno de los padres o abuelos habla quechua. Algunos estudiantes pretenden aprender el idioma originario de los padres o de los abuelos. Algún estudiante menciona que sabe hablar un idioma originario, el aymara, y otro entiende el idioma, el quechua. Se podría deducir que pocos estudiantes hablan o entienden un idioma originario, aprendidos en su contexto familiar y sociocultural. Podemos interpretar que los idiomas originarios de los padres o abuelos no son transmitidos en su plenitud a sus hijos.

“castellano, único, no sé más.” (J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)

“no, sólo estoy aprendiendo con mi mamá y mi papá, ellos me enseñan algo [del quechua].”

“No. Mis papás no, mis abuelos, el quechua. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

“No, mi papa tampoco, mi mamá creo que sabe hablar quechua un poco.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

“no, [pero] mi mamá un poco habla quechua.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“[quechua] no fluido, pero entiendo lo necesario.”(R.M.Pt.6°A.Jn23)

“[sus padres hablan] sí el aimara. Sí hablan bien. Sé aimara, hablo, sino que ahora aquí últimamente no hay con quien hable, no practico, cuando hablo con mis parientes de allá, me estoy olvidando.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

2.5.2.2 Origen del aprendizaje de un idioma originario

Los pocos estudiantes de familias inmigrantes que saben hablar un idioma indígena manifiestan haberlo aprendido de la madre o de otro miembro dentro de la familia. Se podría deducir que el aprendizaje de un idioma originario se produce al interior de la familia donde se habla dicho idioma (Albó y Romero, 2005: 40). Los padres son los principales inductores en un idioma originario. De ahí que muchas personas son bilingües; hablan el castellano y uno de los idiomas indígenas (Albó y Romero, 2005: 15).

“[aprendí el quechua] de mi mamá.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“mis padres, sí, cuando, cuando naces de una familia el idioma lo aprendes fácil.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

2.5.2.3 Uso del idioma originario

Según los estudiantes de familias inmigrantes, que hablan algún idioma originario, el idioma se habla con los padres, hermanos, los abuelos, los paisanos y con las personas que no hablan el castellano. Los idiomas originarios que se usan serían el quechua y aymara. Se podría deducir que el uso del idioma originario sigue siendo familiar, doméstico y reducido a los círculos donde se habla dicho idioma (Albó y Romero, 2005: 40). Pensamos que en los contextos de inmigración se practica escasamente un idioma originario (López, 1996), dando lugar a su olvido progresivo de los que sabían hablarlo.

“Con mi mamá, porque dice que debo aprender quechua o con aquellas personas que no hablan el castellano.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“más que todo allá con mis abuelos, por ejemplo mi abuelita habla fluido el quechua y ella a veces nos riñe en quechua y tenemos que entenderle.”(R.M.Pt.6°A.Jn23)

“[aymara] con mis papás, con mi papa único aquí, hay ratos con mis hermanos hay ratos que ellos también se olvidan, ya viven varios años aquí y en la ciudad, después hablo con mis paisanos de La Paz.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

2.5.2.4 Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo

Algunos estudiantes entrevistados perciben, que los hablantes de un idioma originario boliviano, no lo hablan, porque el idioma no es muy usado en las ciudades ni entendido (López, 1996) y pocas personas lo hablan. Algunos sostienen que algunos que saben hablar un idioma indígena no lo usan por vergüenza y miedo. En estas percepciones se mencionan al idioma quechua y aymara. Señalan que el uso de un idioma originario podría causar desprecio, exclusión, burla, agresión, insulto e incluso discriminación (UNESCO, 2003: 13-14; Albó y Romero, 2005: 40). Se podría deducir que los idiomas originarios no son usados en los centros urbanos (López, 1996). Pensamos que el uso del idioma se reduce al círculo social y familiar donde se habla el idioma (Albó y Romero, 2005: 40). El no uso de los idiomas originarios por cuestiones de miedo al rechazo, la agresión, la burla y la

discriminación, interpretamos la relación asimétrica entre el idioma oficial castellano y los otros idiomas originarios, y la pervivencia de la colonialidad interna en Bolivia (Estermann, 2009: 57).

“debe ser porque salen a la ciudad y en la ciudad casi las personas hablan el español y no el quechua y el aimara y en su mayoría hablan así [español].” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“Yo creo que lo hablan pero con las personas que también los hablan y no con las que no hablan. Les da vergüenza.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Puede ser porque no entienden, uno que no sabe quechua no sabe que está hablando, no puede responder nada. Debe ser porque le van a despreciar, le van a botar a un lado, no van a querer porque habla ese idioma.”

(J.Ch.Tj./Pt.4°B.SJor.)

“porque ya no se habla ya mucho ese idioma y por eso no hablan, porque no hay con quien hablarlo.”

(R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

“por miedo o no sé, supongo más que todo por miedo, más que todo que lo discriminen.” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“E...yo creo porque tiene miedo a que se burlen de ese idioma que ellos hablan.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“Porque tienen vergüenza al hablar quechua o aimara, los insultan, lo agreden o lo llaman como colla o indígena, campesino y no creo que deberían tener vergüenza de eso.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

2.5.2.5 Idiomas originarios preferidos para el aprendizaje

El idioma originario preferido por la mayoría de los estudiantes de padres inmigrantes es el quechua, porque es idioma que ya se enseña en algunos colegios de Bolivia, para entender al papá y mamá, para comunicarse con los abuelos y personas conocidas, para comunicarse cuando se viaje al lugar donde se habla el idioma, y porque hoy se debe aprender un idioma originario. Algún estudiante prefiere aprender el aymara para saber de los antepasados y otros el guaraní para comunicarse con los guaraníes y conocer la cultura guaraní. Una estudiante no ve necesario el aprendizaje de otro idioma, pues está conforme con el castellano.

“Sí, el quechua. Porque es un idioma que ya se maneja en otros colegios, como ser de Sucre, La Paz y Cochabamba en vez de inglés.” (L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)

“Sí, el quechua para que entienda a mí papa y mamá.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“el quechua. Cuando quiera ir a la tierra de mis abuelos quisiera entender a mis abuelos, porque ellos hablan quechua y yo no entiendo a veces cuando hablan.” (J.Ch.Tj./Pt.4°B.SJor.)

“Sí. El quechua. Porque me llama la atención como hablan.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“Quechua. Es un idioma muy bonito como lo hablan y como lo saben expresar.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“Eh... sí, pero el quechua es más, porque la mayoría de los que conozco saben hablar quechua. Al menos ahora dicen que tienen que saber algún idioma originario.” (T.R.Ch.4°B.SJor.)

“Sí, un poco, el aymara, porque es un idioma que viene de La Paz, quisiera aprender para saber cómo eran nuestros antepasados.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“sí, siempre me ha llamado la atención el idioma guaraní. Más que todo para expresarme con los guaraníes, porque he visto aquí hartos guaraníes.” (R.M.Pt.6°A.Jn23)

“El Guaraní. Porque a veces uno va al lugar así donde hablan guaraní y uno no entiende nada.”

(E.T.Sc/Ch.4°B.SJor.)

“no, ninguno, estoy conforme con castellano.” (J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)

Se podría interpretar que el idioma quechua (Estermann, 201) es el más preferido porque ya se enseña en algunos colegios de algunos departamentos; porque existe el deseo de entender y comunicarse con los padres y abuelos; porque llama la atención y se plantea la obligación de aprender un idioma originario. Pensamos que los estudiantes que prefieren el quechua tienen alguna relación con la región donde se habla dicho idioma, a través de sus padres. Igualmente el aymara (CEA, 2012: 14-15) es preferido por una estudiante que tiene algún vínculo familiar con la región de La Paz y el deseo de conocer a sus antepasados. El guaraní (ME, 2011a: 79) para comunicarse con las personas de esta cultura.

2.5.2.6 Aprendizaje de un idioma originario para los bolivianos

Según la percepción de los estudiantes entrevistados de familias inmigrantes, deberían aprender todos los bolivianos para comunicarse y entenderse con las personas de culturas indígenas y campesinas. Por lo menos se debería aprender un idioma originario de la región de nacimiento. Deberían aprender los estudiantes de los colegios porque podrían estudiar para profesores y podrían ir a pueblos donde se habla algún idioma originario. También deberían aprender los profesores para que no se pierda las costumbres (López, 2005: 217-219). Deberían aprender los políticos y las autoridades para ayudar mejor a los indígenas. Deberían aprender los campesinos, los indígenas (Albó y Anaya, 2004: 62-63) y los que viven en el lugar donde se habla el idioma originario. Para otros estudiantes debería aprender sólo los que así lo quieran y no debería ser una obligación.

“Todos deberíamos saber algún idioma originario. Para comunicarnos con la gente que viene de otro lado a la ciudad. (E.T.Sc/Ch.4°B.SJor.)

“hoy en día todos debemos aprender o entender siquiera, para que nos comuniquemos. Todos, aunque sea un idioma originario. Aunque sea un idioma originario donde haya nacido.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“Yo creo, que aquí en el Colegio, puede haber, nos pueden enseñar, por ejemplo algunos se pueden poner a estudiar para profesores y va a otros pueblitos chiquitos, entonces en esos pueblos hablan así, por ejemplo que les manden a Potosí para que puedan hablar quechua o donde se encuentran.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“lo profesores [deberían aprender un idioma originario], ellos deberían enseñar esos idiomas, para que no perdamos las costumbres.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“Los ministros, la gente de la política a nivel nacional, la gobernación, algunos profesores, doctores. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

“Los del campo, los indígenas.” (L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)

“Primero debería aprender porque quiere aprender, más que todo deben aprender los que viven ahí.” (R.M.Pt.6°A.Jn23)

“Bueno algunos hay que no le gustan y supongo que no le pueden obligar, en cambio hay otros que si que quieren aprender y esa norma que está sacando el presidente, supongo que está bien para los que quieren, pero para los que no quieren, no.” (T.R.Ch.4°B.SJor.)

Se podría deducir, según la percepción de los estudiantes de familias inmigrantes, que el aprendizaje de un idioma originario universal debería ser tarea de todos los bolivianos, independiente del origen y la condición sociocultural (CPE, 2009: Art. 5). Todos los bolivianos necesitan comunicarse con las personas de culturas indígenas y campesinas (López, 1996; Albó y Romero, 2005: 40). En cambio otro grupo asigna el aprendizaje de un idioma originario a un grupo social determinado -estudiantes de colegios, profesores, políticos y autoridades- para cumplir alguna tarea respecto a los indígenas, y defiende la libertad de aprendizaje y no su obligatoriedad. La limitación del aprendizaje de un idioma originario a ciertos grupos, en especial a los campesinos, indígenas y personas de una región lingüística (Albó y Anaya, 2004: 62-63), pensamos que no se toma en cuenta la educación intercultural para todos los bolivianos (Barquín, 2007: 144).

2.5.2.7 Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia

La pluralidad lingüística es percibida por los estudiantes de familias inmigrantes como positiva y una riqueza cultural. La existencia de diversas lenguas facilitaría el aprendizaje de otras lenguas no castellanas para la

comunicación con personas que no castellanas, la identificación con una cultura y un idioma originario, y la asunción del plurilingüismo y la pluriculturalidad de Bolivia (UNESCO, 2003: 17; Albó y Romero, 2005: 14). La pluralidad lingüística sería una alegría para los que saben hablarlo y una tristeza para los que no saben hablarlo, que tendrían que aprender los idiomas originarios. Esta pluralidad podría significar una oportunidad para el turismo y así incentivar ingresos económicos. La pluralidad lingüística también sería algo negativo porque no permitiría la comunicación entre las culturas. Finalmente se expresa que los idiomas ya no se hablan, sobre todo en las ciudades, sino sólo en el campo y entre los pueblos indígenas (López, 1996).

“algo positivo yo digo. Porque es bueno tener idiomas así puedes comunicarte con una persona que no habla [el castellano], es bien, yo digo eso positivo.” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“algo positivo, porque hay diversidad de lenguas que podemos hablar no sólo castellano.” (J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)

“Yo creo que es algo positivo. Porque así cada cual se identifica por sus culturas, sus idiomas.”

(C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“Una alegría por nosotros mismos, pero a la vez una tristeza porque la gente no sabe hablarlo, no sabe entenderlo, debería de haber una capacitación para enseñarlo o que los profesores nos enseñen.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“para nuestro país negativo porque no hay mucha socialización entre las culturas y positivo porque es nuestra cultura.” (R.M.Pt.6°A.Jn23)

“que tiene riquezas en su cultura, que podemos incentivar más al turismo, para que tengamos más ingresos económicos, más que todo así para que la gente venga a conocer.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“supongo que esos idiomas ya no lo hablan mucho, todas las personas hablan castellano, sólo en los pueblos indígenas o esos pueblos que son en los más lejanos del país esos son los que hablan así, en cambio en las ciudades y todo porque la mayoría de la población es la ciudad hablan puro castellano.” (T.R.Ch.4°B.SJor.)

“porque proviene de diferente cultura.” (A.T.Ch.5°A.SJor.)

Se puede deducir que la percepción de los estudiantes de familias inmigrantes sobre la pluralidad lingüística es positiva y negativa. Pensamos que esta pluralidad es percibida como una riqueza cultural (UNESCO, 2003: 12-13), una oportunidad de aprendizaje de los idiomas originarios para la comunicación con los indígenas, el fortalecimiento de la intraculturalidad, el plurilingüismo y la interculturalidad en Bolivia (UNESCO, 2003: 17; Albó y Romero, 2005: 14). Esta pluralidad lingüística, para algunos, es vista desde una perspectiva económica. Al mismo tiempo la pluralidad lingüística es vista como una dificultad para la comunicación entre los bolivianos. El reconocimiento de la diversidad de idiomas originarios en las regiones indígenas y no en los centros urbanos, interpretamos que revelan la exclusión y segregación de las culturas indígenas (Ytarte, 2002: 198-199), y la relación colonial entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1976: 49).

2.6. Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas

2.6.1 Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas según los estudiantes locales

2.6.1.1 Culturas indígenas más conocidas

Algunos de los estudiantes locales entrevistados mencionan que no conocen a ninguna cultura indígena. Algunos estudiantes indican que conocen algunos elementos de la cultura quechua (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989), weenhayek (MEyC, 2008a; MDRT, 2009), tapiete (Arce et al., 2003; MEyC, 2008b) y guaraní (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989). Se podría deducir que los estudiantes tienen escaso contacto con las culturas

indígenas y poco aprendizaje de ellas. Pensamos que se aborda muy poco sobre las culturas indígenas en el entorno familiar, social y cultural.

“de ninguno.” (K.M.Tj.5°B.SJor.)

“de culturas originarias, los tapite. (J.B.Tj.6°A.Jn23)

“Muy poco de los matacos.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“No a muy pocas, tal vez a personas que son originarias que hablan quechua.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

2.6.1.2 Elementos culturales indígenas más conocidos

Los elementos culturales más conocidos de los quechuas, por algunos estudiantes locales, son sus danzas, fiestas religiosas, costumbres, su música, sus comidas, un poco del idioma y la educación en sus familias (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989).

“[de los quechuas] estaba aprendiendo un poco su idioma y su cultura.” (C.R.Tj.4°A.SJor.)

“[de su cultura] para Todos Santos, para esta Fiesta, te invitan masitas en su casa, algo que aquí no se ve, puedes entrar a una casa y te dan masitas, aquí sólo a sus invitados.” (C.R.Tj.4°A.SJor.)

“Quechua. Sus danzas, su música, sus comidas, sus costumbres, sus fiestas y todo.” (M.C.Tj.5°A.SJor.)

Los elementos culturales más conocidos de los guaraníes, por algunos estudiantes locales, son sus danzas, juegos, fiestas religiosas y su vestimenta (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989).

“El guaraní cuando juega, este al tigre y el león, creo que siempre gana el tigre.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“Sí, mayormente paran con un pantalón de tela y su camisa como un vestido.” (J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

Los elementos culturales más conocidos de los weenhayek, por algunos estudiantes locales, son su vestimenta, su historia guerrillera, su fiesta religiosa, su tradición y sus comidas (MEyC, 2008a; MDRT, 2009).

“la vestimenta sería de los weenhayek, utilizan tipoy, una cinta en el cabello y son descalzos, si no me equivoco mi mamá me estaba contando que si ellos se meten una espina es como si nada, no lo sienten y como si nada, ósea andan descalzos todo el tiempo, yo digo que debe ser por el calor.” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

“Que eran guerrilleros salvajes y todavía los representan en la fiesta de Guadalupe.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

“[weenhayek] que hacen la fiesta [la fiesta de Guadalupe], de que se golpean con el chicote.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“[los matacos] Sus vestimentas, su tradición de bailar para la virgen de Guadalupe y sus comidas, que a los hombres les mandan a buscar comida para su familia.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

El que nombra conocer a los tapiete sólo menciona conocer que son salvajes porque viven en la selva (Arce et al., 2003; MEyC, 2008b).

“los tapite, he escuchado que viven por el chaco, eso y todo que creo que es que son medio, así medio salvajes, así que viven en la selva, creo no estoy tan seguro sólo he escuchado nombrarlos nada más.” (J.B.Tj.6°A.Jn23)

Se podría deducir que los conocimientos de los elementos culturales de los pueblos indígenas son de diversas culturas de acuerdo a los estudiantes. Las culturas indígenas mencionadas son la quechua, guaraní, weenhayek y tapiete (Gutiérrez,

1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989; PADEP/GTZ, 2008(MEyC, 2008a; MDRT, 2009; Arce et al., 2003; MEyC, 2008b). Pensamos que los estudiantes conocen algo de aquellas culturas con las que tienen algún tipo de contacto y aprendizaje. Los elementos culturales más conocidos serían las danzas, fiestas religiosas, costumbres, tradiciones, música, comidas, vestimentas, un poco del idioma y la educación en sus familias. Podemos interpretar que estos elementos son los más expresivos en actividades festivas y folklóricas en la ciudad de Tarija. Pensamos que se destacan aquellos elementos más folklóricos y superficiales (Besalú, 2002: 65).

2.6.1.3 Medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígenas

Según la percepción de los estudiante locales, los medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígena originarias son las actividades de la danza en el colegio, las fechas religiosas mostradas en los medios comunicación social, la transmisión de los padres, la visita a las comunidades indígenas cerca de Caraparí y la relación con personas que hablan quechua. Se podría deducir que varios medios contribuyen en el conocimiento de las culturas indígenas; van desde el contacto directo con las personas indígenas, algunas manifestaciones culturales originarias en contextos no indígenas, hasta la difusión de los medios de comunicación.

“En las actividades del colegio, más que todo cuando presentamos danzas y las fechas religiosas en la tele, la radio, más que todo.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“lo poco que se de algunas culturas es gracias a mis padres que me cuentan anécdotas de ellos que han vivido, que les han contado personas que han llegado aquí de esos lugares.” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

“De esto yendo con mi abuela visitando las comunidades, por ejemplo adentro de Caraparí, por allá adentro hay también allá yendo al pozo petrolero, más adentro también hay otro.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“porque me relaciono con las personas que hablan quechua.” (M.C.Tj.5°A.SJor.)

2.6.1.4 Asignaturas en las que se aprende sobre las culturas indígenas

Algunos estudiantes señalan que no se enseña ni se aprende sobre las culturas indígenas en alguna asignatura del nivel secundario (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198; Aguaded, 2005: 72, 81, 90). Las asignaturas en las que se enseña y aprende algo de las culturas indígenas son Estudios Sociales, Cívica, Historia, Geografía y Filosofía. Se podría deducir que no todas las asignaturas del nivel secundario abordan sobre las culturas indígenas. Las asignaturas en que se aprenden sobre las culturas indígenas son en aquellas relacionadas con las ciencias sociales y humanas. En la asignatura de Ciencias Sociales existen algunos contenidos, aunque mínimos, para que sean desarrollados en las clases.

“No, nada casi.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

“Tal vez Sociales, Estudios Sociales que llevamos en 1°, [...]” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“En cívica y historia, de los indígenas, [...]” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“sí en algunas materias como ser geografía, historia, filosofía también se habla un poco, se toca esos temas, creo que se los considera importantes.” (J.B.Tj.6°A.Jn23)

2.6.1.5 Elementos culturales indígenas enseñados en las asignaturas del colegio

Los elementos culturales, según los estudiantes locales, que se enseñan de los pueblos indígenas en las asignaturas del colegio son (Aguaded, 2005: 72, 81, 90): el sufrimiento histórico de los pueblos indígenas, su

historia de rebeliones, la forma de vida, las vestimentas, las danzas, la ganadería, la economía y la música. Algunos mencionan las asignaturas, pero no los elementos aprendidos; en cambio otros mencionan algunos elementos culturales enseñados, pero sin especificar la asignatura y la cultura indígena. Se podría interpretar que los elementos culturales más folklóricos, como las danzas, vestimenta y música, se enseñan en actividades generales e informales del colegio (Besalú, 2002: 65), no específicas de una asignatura particular. En cambio los aspectos históricos y económicos se enseñan de manera formal durante el desarrollo de ciertos contenidos en la asignatura de Estudios Sociales.

“Tal vez Sociales, Estudios Sociales que llevamos en Primero, fueron personas que han sufrido mucho a causa de la explotación, personas que son muy humildes de acuerdo a su historia y en algunas ocasiones, personas que están o que tienen un espíritu de rebelión, porque han visto cómo sufrían y están cansados de esto.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“En las exposiciones a veces se mostraba una forma de vida o una vestimenta indígena, en los bailes tal vez, o en Estudios Sociales cuando hacíamos exposiciones sobre las culturas, ahí se aprendía sobre las culturas indígenas.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“En cívica y historia, de los indígenas, cómo es su forma de ganadería, cómo es su economía, cómo se basan ellos.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“Algo de sus danzas, más en su música, no se habla mucho de esos departamentos, nada más de aquí.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

2.6.1.6 Elementos culturales indígenas que deberían ser más conocidas en los colegios

Según la proyección de algunos estudiantes locales entrevistados, de la cultura quechua se pretende aprender sus comidas, danza, historia, tradiciones, ritos religiosos, idioma, vestimentas y música (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989).

“sí tal vez, la andina, quechua. Este, su comidas, sus danzas, todo.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“Un poco su historia y sus tradiciones, porque se cree que muchas tradiciones de los quechuas han sido muy sanguinarias y sacrificios en sus dioses y me gustaría aprender un poco de los quechuas.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“especialmente su forma de hablar, el quechua quisiera aprender, sus creencias.” (E.N.Tj.6°B.Jn23)

“los quechuas, su cultura, religiones, todo lo que abarcaba en su época de ellos.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“la quechua, su idioma, su vestimenta, su música de los quechua, su comida, el tipo de vida que llevan.” (J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

“De los quechuas, su forma de vivir, comer, estudiar, la forma de comunicarse más que todo. Y cómo se sienten con otras personas de hablar como nosotras.” (S.C.Tj.4°B.SJor.)

De los aymaras, según los estudiantes locales, se deberían conocer su religión, idioma, tradiciones, vestimenta y fiestas (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014).

“El aimara porque tiene grandes partes de nuestra historia, [...] su cultura, religiones, todo lo que abarcaba en su época de ellos.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“[...] Su modo de hablar, sus tradiciones, como visten, sus fiestas.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

“aymara, su hablar, su idioma, su cultura. De su cultura, lo que ellos hacen, lo que siembran.” (K.M.Tj.5°B.SJor.)

Según los entrevistados locales, de los guaraníes se debería conocer su idioma, tradiciones, fiestas, pesca, costumbres, bailes, vestimenta, historia, religión, música y comidas (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989).

“De los guaraníes; su forma de pesca; su idioma y conocer sus costumbres, sus bailes.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“ya le he dicho, guaraní, cómo hablan, como visten, de donde provienen, su religión, sus tradiciones, sus culturas.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“la cultura guaraní, su idioma y su cultura, su danzas, su comida y toda la cultura.” (C.R.Tj.4°A.SJor.)

“De la guaraní. Porque sí profe, porque me entra más curiosidad. Sus costumbres, su vestimenta, sus fiestas, sus religiones.” (M.C.Tj.5°A.SJor.)

De los weenhayeks, según los estudiantes locales entrevistados, se debería conocer sobre su vida social y familiar, y su organización política (MEyC, 2008a; MDRT, 2009).

“De aquí de Tarija, de los maticos. Su forma de convivir, porque tienen una armonía para convivir entre todos ellos, si hay un pan, se dividen entre los diez, las personas que somos educadas no hacemos eso.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“yo quisiera saber cómo es que ellos se manejan políticamente, cómo es la política para ellos manejan, si hay clase alta, clase baja o si son iguales.” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

Los estudiantes entrevistados mencionan que de los tapietes se debería conocer su idioma, tradiciones, vestimenta y fiestas (Arce et al., 2003; MEyC, 2008b).

“La de los Tapietes, [...]. Su modo de hablar, sus tradiciones, como visten, sus fiestas.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

Se podría deducir que los elementos culturales proyectados para ser conocidos en el colegio son de los pueblos indígenas quechua, aymara, guaraní, weenhayek y tapiete. La cultura quechua aparece como la más preferida para su aprendizaje entre los estudiantes locales (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989); pensamos que se debería a la presencia mayoritaria de quechuas en Bolivia y la enseñanza de algunos de sus elementos en el colegio. Los elementos más mencionados para su enseñanza del conjunto de culturas indígenas mencionados son: comida, danza, historia, tradiciones, costumbres, religión, idioma, vestimenta, música, fiestas, vida social y familiar, y organización política.

2.6.1.7 Valoración sobre las vestimentas típicas de las culturas

Las vestimentas típicas de cada pueblo, según la valoración de los estudiantes locales, tienen un significado para un determinado grupo de personas. La diversidad de vestimentas manifestaría la existencia de varias culturas indígenas y las diferencias entre ellas (Ortiz, 1998: 25). Sería una manifestación de la riqueza cultural y folklórica de Bolivia. Asimismo recordarían a los antepasados y serían un medio de identificación cultural y regional. Algunos estudiantes muestran su desacuerdo con las vestimentas típicas porque no correspondería a la época actual. Se podría deducir, con excepción del algún estudiante, que existe una valoración positiva entre los estudiantes respecto de las vestimentas típicas, como una riqueza cultural. Estas son vistas como una manifestación de la diversidad cultural y la identidad cultural de cada pueblo (Morin, 1999: 27).

“son buenas, digo es un país que tiene muchas culturas indígenas y muchas vestimentas a comparación de otros países y eso sobresalimos más.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“son bien originales, porque llevan a veces cosas en su vestimenta, llevan artículos que son originales, la verdad no se ve en otros países y es algo que enriquecen la cultura y al folklore de Bolivia.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“me parecen muy bonitas porque se identifican de la cultura que son.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“que es algo bonito, pues es una tradición es algo que recuerdan nuestros antepasados, que se sigue manteniendo, que nos identifica, por ejemplo a los chapacos nuestra vestimenta, nos identifica.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“que pienso parece bien porque cada cultura es identificada por su ropa también por sus tradiciones, religiones, se diferencian de las otras culturas.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“En parte me parece bien, como también no. Hay vestimentas que no dan ahora, no dan con el siglo que estamos ahora, yo lo veo medio racial.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

2.6.1.8 Causas de la tendencia del cambio de vestimentas típicas por otra de la cultura moderna

Entre las causas de la tendencia del cambio de vestimenta típica, según la percepción de los estudiantes locales, se debería, a la discriminación, al no agrado de sentirse diferente a los demás, la vergüenza y el miedo al rechazo. También se señalan entre otras causas el alejamiento del origen cultural, miedo a ser identificados con su cultura de origen, el deseo de ser aceptados y tener un lugar en la sociedad, el sentimiento de estar a la moda de la ropa moderna, el gusto por otra vestimenta y el desplazamiento a otros contextos por motivos de trabajo. Se podría deducir que las causas de cambio de vestimenta típica por otras modernas son motivadas por la pervivencia de una sociedad colonial; que habría permitido la continuidad de la discriminación respecto de las personas indígenas y campesinas (Albó y Barrios, 2006: 46), y la falta de fortalecimiento de la identidad cultural. Pensamos que algunas personas de origen indígena y campesino buscan mimetizarse con el uso de la ropa moderna globalizada para desempeñarse y ser aceptado en el nuevo contexto sociocultural.

“Lo hacen porque se sienten un poco discriminados, o sino también porque ninguna persona le gusta sentirse diferentes a los demás y como ellos ven que en su entorno hay otras personas que visten de otra forma, entonces ellos también empiezan a vestirse de diferente forma.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“Mucho de la vergüenza, el miedo a que les rechacen y que los molesten, por ejemplo que una mujer que se ponga pollera y que venga al colegio, siempre los papás miran y dicen mira esa mujer con pollera, no debe saber, a pesar de que haya ido al colegio.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“Porqué ya no quieren ser de su origen, quieren hacerse del lugar para que sean más aceptados, o no se den cuenta de que pertenecen a alguna cultura diferente.” (G.O.Tj.5°A.SJor.)

“en sí es para sentirse a la moda, para que no les discriminen, para estar en la onda como dicen de lo moderno.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“bueno, ellos ya debe ser que no aprecian tanto lo que son y lo que quieren tener su puesto en la sociedad, quieren adaptarse y cambiar su ropa tradicional por la ropa común y corriente.” (J.B.Tj.6°A.Jn23)

“Porque se van a trabajar a otro lugar y empiezan a cambiar la vestimenta y otro puede ser que les gusta otra vestimenta.” (K.M.Tj.5°B.SJor.)

2.6.2 Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas según los estudiantes de familias inmigrantes

2.6.2.1 Culturas indígenas más conocidas

Según algunos estudiantes entrevistados de familias de inmigrantes las culturas originarias más conocidas son la aymara, quechua (Albó, 1989; Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014) y chiquitana. Algún entrevistado sostiene que no conoce de los indígenas. Se podría deducir que las culturas indígenas no son muy conocidas por los estudiantes. Pensamos que las culturas indígenas no son abordadas en la familia, la sociedad y la educación. Las pocas culturas indígenas conocidas se deberían a algún contacto de los estudiantes con estas culturas. Interpretamos que el conocimiento de una cultura indígena está relacionado con el origen regional de los estudiantes o con alguno de sus progenitores.

“Ninguno.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“En Santa Cruz he conocido la cultura chiquitana.” (L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)

“sí, de la cultura quechua más que todo.” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“conozco más costumbres de ellos [los aymaras], he visto muchos eventos que hacían en Tiahuanaco, tipo rituales, medio raros. Mi papa siempre me llevaba a ver esas cosas raras.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

2.6.2.2 Elementos culturales indígenas más conocidos

Según los estudiantes de familias de inmigrantes entrevistados, los elementos más conocidos de la cultura quechua serían algunas palabras del idioma originario, comidas, fiestas patronales, costumbres, vestimenta, creencias, ritos ancestrales, música, actividad agrícola, medicina tradicional, y la organización social y política (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989).

“[...] La comida puede ser, más en los pueblos comen más chuño, la papa.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“del quechua, su vestimenta, sus platos típicos, sus creencias, sus festividades que ellos hacen, su cultura.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“sí [de los quechuas], de la siembra, de la cosecha, que hacen en las fiestas, como saludan el año nuevo, como Qhoan, como hacen a la pachamama.” (R.M.Pt.6°A.Jn23)

“del quechua un poco, su medicina, cuando te duele a veces el estómago tienes que coquearte coca, cuando te duele la cabeza hacen hervir agua con naranja y hay una planta que se llama tusca, esas dos cosas, con eso te lavas la cabeza, te mojas bien la cabeza y te vas a dormir en tu cama. Su vestimenta, se visten de polleras, las mujeres de pollera, blusa y sombrero.” (A.T.Ch.5°A.SJor.)

“[...] Su forma de trabajo, su organización social, política. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

De la cultura aymara, según los estudiantes de familias inmigrantes, los elementos más conocidos serían las costumbres, los lugares arqueológicos, ritos, comidas, fiestas, creencias religiosas, vestimentas, danzas, forma de trabajo, y la organización social y política (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014).

“conozco más costumbres de ellos [los aymaras], he visto muchos eventos que hacían en Tiahuanaco, tipo rituales, medio raros. Mi papá siempre me llevaba a ver esas cosas raras.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“[...] La comida puede ser más en los pueblos, comen más chuño, la papa. [...]” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“un poco sí [de la cultura aymara], sus fiesta, sus creencias, podría ser. Hoy en día más que todo hay fiestas católicas, más que todo San Antonio, Virgen de la Candelaria, las fiestas son allá. Por allá por la cultura aimara siguen creyendo en el dios sol, la madre luna.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“Más que todo de la chola Paceña, su manta, su pollera, sombrero. (E.T.Sc/Ch.4°B.SJor.)

“De [...] la aimara. [...]. Su forma de trabajo, su organización social, política. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

Según los estudiantes de familias de inmigrantes entrevistados, de la cultura guaraní se conoce más el acento idiomático del castellano, la vestimenta, los utensilios e inmuebles de madera (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989).

“Sí [de los guaraníes], bueno escuché cómo hablan así es algo chistoso, como se visten. Osea he visto como son, que hacen. O sea ellos lo que utilizan o sea sus cosas que utilizan son de casi de puro barro, de maderas todo eso utilizan, y yo cuando he ido, he visto ahí, nos han dado este como se llama jugo de caña en unos vasitos de madera y yo que será eso, decía. En un vaso de madera yo como será que hacen sabia decir y sus sillas también son de maderas, que sacan de allí, o sea no van al pueblo a comprar nada, sus cosas que comen o sea comen cosas pero que se producen ahí.” (T.R.Ch.4°B.SJor.)

“guaraní, sobre lo que da en la tele no más, como hablan, es diferente al quechua y su forma de vestir es como indiecito.” (R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

Se podría deducir que los elementos más conocidos de las culturas indígenas serían de los quechuas, aymaras y guaraníes (Albó, 1989; Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; PADEP/GTZ, 2008). Pensamos que estas culturas originarias son las conocidas porque son las que tienen mayor población, manifiestan sus elementos culturales e interactúan en la ciudad de Tarija. Igualmente, pensamos que se aprenden algunos elementos de estas culturas indígenas en el colegio en las asignaturas de Ciencias Sociales y en otras actividades no formales. Los elementos más conocidos de estas tres culturas son: algunas palabras del idioma, comidas, fiestas patronales, costumbres, vestimenta, creencias religiosas, ritos ancestrales, música, danzas, comidas, los utensilios, inmuebles de madera, actividad agrícola, medicina tradicional, y la organización social y política. Pensamos que algunos estudiantes conocen aquellos elementos de las culturas indígenas del origen regional propio o de los padres.

2.6.2.3 Medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígenas

Los medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígena originarias, según los estudiantes de familias de inmigrantes entrevistados, son: el viaje a los lugares de los pueblos indígenas, los padres, tíos, abuelos, la televisión, la radio, la enseñanza en el colegio y los amigos que cuentan de su propia cultura. Se podría deducir que los medios de adquisición de conocimientos de las culturas indígenas se dan a través del contacto directo con las personas de procedencia indígena. El entorno familiar también facilitaría el conocimiento de las culturas indígenas. Igualmente, los medios de comunicación social masivos y la educación secundaria contribuirían en la obtención de conocimientos de las culturas originarias (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198).

“Porque he ido de viaje donde los chiquitanos.” (L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)

“[de la chiquitana] Mediante mis padres, mis abuelos y la televisión.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“no me han enseñado sino que yo siempre veía como hacían, como vivían, mis papás y mis tíos.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“De la televisión, de la radio. (E.T.Sc/Ch.4°B.SJor.)

“Porque he llevado algunos temas en el colegio. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

“Mediante mis amigos, hay veces tú te haces amigo de uno del norte, uno del campo, o sea si tu le demuestras confianza al chico empiezas a contarle de tu cultura, ellos también van a decir esto se hace así, nosotros sembramos esto lo que tienes que hacer con la tierra, es compartimiento, es sólo ganarse la confianza del otro y que te cuente.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

2.6.2.4 Asignaturas en las que se aprende sobre las culturas indígenas

Algunos entrevistados de familias de inmigrantes sostienen que no se enseña sobre las culturas indígenas en ninguna asignatura en específico, es un tema que no se toma en cuenta. Según otros estudiantes Las asignaturas en las que se enseña y aprende sobre las culturas indígenas son Estudios Sociales, Historia, Geografía y Música. Se podría deducir que se aprende sobre las culturas indígenas en algunas asignaturas (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198). Sólo en algunas asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanas se abordarían sobre las culturas indígenas (Aguaded, 2005: 72, 81, 90); en cambio en las otras asignaturas no se hace ningún tipo de mención a las culturas indígenas.

“No, no me han enseñado en el colegio.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

“pero en octavo, en Sociales.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“más que todo en Historia y Geografía.” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Sinceramente no mucho, pero sí. Bueno este año no tomo mucho en ese tema, pero el año pasado he aprendido mucho en Sociales, en Música he aprendido muchas esas cosas.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

2.6.2.5 Elementos culturales indígenas aprendidos en las asignaturas del colegio

Algunos entrevistados de familias de inmigrantes no mencionan ningún elemento cultural aprendido. De las culturas indígenas lo que se aprende son sobre sus comidas tradicionales. Se podría deducir que en la mayoría de las asignaturas del colegio no se aprenden sobre los elementos culturales de los pueblos indígenas. Pensamos que se aprende algunos elementos culturales en la asignatura de Estudios Sociales, porque en los contenidos curriculares de esta asignatura está incluida alguna información de las culturas indígenas más importantes de Bolivia (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198; Aguaded, 2005: 72, 81, 90).

“sí, un poco, en Estudios Sociales, una parte fue que los aimaras hablan y se comunican muy bien con los otros que hablan con ellos y su comida tradicional es el chuño y la papa y que nos alimentan a casi todas las personas.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

2.6.2.6 Elementos culturales indígenas que deberían ser más conocidos en los colegios de Tarija

Según los estudiantes de familias inmigrantes entrevistados, de los quechuas, se pretende aprender su religión, costumbres, idioma, tradiciones y vestimenta (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989).

“[...] Me gustaría conocer más de los quechuas y de los aymaras, su religión, sus costumbres, para ver qué diferencias tienen de ellos y de los católicos.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“De las que se pueda, sí me da curiosidad. [de la cultura quechua] a hablar y [...] seguir conociendo más sus tradiciones. Con el tiempo voy a ir aprendiendo porque mis papás son de ahí y me van a enseñar.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“[...] su vestimenta y su cultura. De su cultura podría ser la forma de expresarse, la forma de sentir de cada persona.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

De los aymaras, según los estudiantes de familias de inmigrantes, les gustaría aprender su religión, costumbres, danzas, comidas, idioma, vestimenta, idioma e historia (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014).

“[...] de los aymaras, su religión, sus costumbres, para ver qué diferencias tienen de ellos y de los católicos.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“de la cultura aymara supongo sus danzas, sus comidas.” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Me gustaría aprender de ellos su idioma y cómo lo caracterizan ellos el mundo, como lo ven que es para ellos el mundo.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“como le dije el aimara y quechua, su vestimenta y su cultura.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“sí, aimara. Su religión, su idioma, su historia en realidad, todo relacionado a como ha surgido, si sigue habiendo escenarios de sangre, de la realeza de ellos tenían su rey.” (R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

De los guaraníes, según los estudiantes de familias de inmigrantes, les gustaría aprender sobre su idioma, creencias religiosas, danzas, instrumentos musicales y de caza, fiestas, vestimenta, organización política y económica (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989).

“[de los guaraníes] Todo lo que tienen, sus creencias, lo que ellos realizan en cada fiesta.”

(N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“de los guaraníes [...]. De sus danzas, sus instrumentos, conocer más instrumentos típicos, para no perderlo la cultura. A mí me gustaría aprender qué clase de instrumentos utilizan, danzas, hoy en día las culturas siguen utilizando sus flechas para cazar, sus fiestas, cómo son sus fiestas de ellos.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“guaraní igual más. Aprender el idioma. También me gustaría aprender cómo era su vestimenta.”

(A.T.Ch.5°A.SJor.)

“En el futuro sería la guaraní, de la moxeña. Son culturas que igual han tenido importancia. Casi lo general y lo básico. La religión, su organización política, cuál era su organización económica, todo eso. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

Se podría deducir que los elementos culturales proyectados para ser aprendidas en los colegios de la ciudad de Tarija son de los quechuas, aymaras y guaraníes (Albó, 1989; Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; PADEP/GTZ, 2008). Los elementos culturales de estas tres culturas indígenas son las que más se expresan por tener una población mayoritaria respecto de otros pueblos indígenas de Bolivia, y porque algunos de sus elementos culturales interactúan en la ciudad de Tarija. Podemos interpretar que la preferencia de las culturas indígenas está relacionada con el origen regional y cultural de los estudiantes o de sus progenitores. Los elementos mencionados son: la religión, costumbres, idioma, tradiciones, vestimenta, danzas, comidas, fiestas, la organización política y económica.

2.6.2.7 Valoración sobre las vestimentas típicas de las culturas

La vestimenta típica, según la valoración de los estudiantes de familias de inmigrantes, a veces es objeto de discriminación. La vestimenta típica significaría la identificación con una cultura y un departamento determinado. Los jóvenes ya no usarían las vestimentas típicas de su cultura. Muchas de las vestimentas típicas no serían completamente originarias de alguna región de Bolivia, sino adaptaciones de algunas vestimentas durante la colonia. Las vestimentas típicas se verían más en las danzas o fiestas folklóricas. Las vestimentas típicas serían vistas como cualquier vestimenta normal posiblemente diferente para el otro. Por lo tanto cada persona debería usarlos sin ningún problema.

“no es bueno para encontrar trabajo, a veces discriminan cuando se usa pollera.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“Es muy importante, porque así los bolivianos nos identificamos con cada departamento y su cultura, sus danzas, sus tradiciones. Es importante que cada cultura originaria tenga su propia vestimenta.” (L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)

“Antes ellos mantenían, de los guaraníes lo que era una tela. Las más viejitas mantienen su vestimenta. Los jóvenes ya no andan así, pierden su vestimenta.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“para empezar según una obra que he leído dicen que no son las vestimentas típicas, porque dicen que nos heredado los españoles, los que nos han colonizado, pero es más tradicional la vestimenta.” (R.M.Pt.6°A.Jn23)

“Que son muy utilizadas en las danzas, en los bailes, porque hay muchas danzas, esas danzas por ejemplo en las festividades más importantes, en corsos.” (J.Ch.Tj/Pt.4°B.SJor.)

“bueno son cada cual de ellos es así, para ellos es algo cómo de nosotros nos vestimos. Así que es normal supongo para ellos, para nosotros algo diferente pero.” (T.R.Ch.4°B.SJor.)

Se podría deducir que las vestimentas típicas son valoradas como positivas y como negativas. El uso de estas vestimentas identifica y distinguen a las culturas de Bolivia; al mismo tiempo son usadas de forma folklórica por los que no lo usan cotidianamente. Se muestra tolerancia respecto a la diversidad de vestimentas típicas como cualquier otra vestimenta. Interpretamos que la discriminación por la vestimenta típica sólo revela la pervivencia de una

sociedad colonial. Pensamos que las vestimentas típicas son más usadas por las personas adultas que por los jóvenes, que ya usan la ropa de modernas globalizada.

2.6.2.8 Causas del cambio de las vestimentas típicas indígenas por otras de la cultura moderna

Según la percepción de los estudiantes de familias de inmigrantes, la modernidad, la moda y la tecnología, que ya están presentes en las ciudades, sería las causas para que muchas personas decidan quitarse la ropa típica. Algunos piensan que las personas cambian su vestimenta típica por la ropa moderna; porque ya no los confeccionan; porque migran a la ciudad; porque tienen miedo al insulto, a la discriminación y al aislamiento; porque necesitan encontrar trabajo y porque no quieren ser vistos como diferentes que el resto de la sociedad.

“Se debe al avance tecnológico, porque ahora salen nuevos trajes y lo están cambiando por lo antiguo.” (L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)

“bueno creo que como ahora la tecnología avanza y todo, ya la ropa típica de antes ya no se lo usa ni se lo ve, ahora la ropa es más moderna, ya no es como antes, yo creo que la gente tampoco ya no lo hacen las personas que lo fabrican, ya no lo hacen esas ropas.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“debe ser porque están en la ciudad, en la ciudad casi utilizan pantalones jeans y pantalones, y personas que utilizan otras vestimentas de un pueblo cambian.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“O sea han dejado su región, han venido a la ciudad, se comienzan a faltar por lo que se viste, a veces hay discriminación por parte de la gente de la ciudad. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

“algunos empiezan a quitarse porque son discriminados, los tratan diferentes y por eso mayormente cambian y si se quisieran ellos mismos como dije antes seguirían con su cultura.” (R.M.Pt.6°A.Jn23)

“bueno, supongo que se sienten de otra clase o sea aislado de los demás, porque la mayoría viste así norma como gente, pero en cambio ellos son de vestimenta diferente.” (T.R.Ch.4°B.SJor.)

“yo creo que está bien, porque hoy para conseguir trabajo en oficinas y cosas así tiene que sacársela.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

Se podría deducir que las causas para que muchas personas decidan quitarse la ropa típica para usar la ropa moderna se debería a diversos factores socioculturales del nuevo contexto de inmigración. Pensamos que la fuerza de la modernidad y la moda busca la uniformidad incluso en el modo de vestir. La ropa moderna es más fácil y económico de conseguirlo que confeccionar las vestimentas típicas. Interpretamos también que cambian su ropa típica para desempeñarse en las ciudades y los lugares de trabajo y pasar desapercibidos. Finalmente el insulto, la discriminación (Albó y Barrios, 2006: 46) y el aislamiento por causa de la vestimenta típica manifiestan la poca tolerancia por la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 65), y la continuidad de sociedades y mentalidades coloniales (Estermann, 2009: 57).

2.7 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca

2.7.1 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca según los estudiantes locales

2.7.1.1 Elementos culturales chapacos más conocidos

Los estudiantes locales entrevistados manifiestan que conocen de su cultura: la comida típica como el saise; la danza chapaca; las fiestas religiosas como la pascua, San Roque y La Virgen de Chaguaya; las fiestas no religiosas como, el carnaval, compadres y comadres; la vestimenta, de los varones, como las camisas floreadas, los chalecos, las ojotas, el sombrero y las pañueletas y, de las mujeres, la pollera, la blusa, el sombrero, la manta y las abarcas; la música folklórica; las tradiciones; y los instrumentos musicales (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). Se podría deducir que los elementos básicos de la cultura chapaca son conocidos por los estudiantes locales de la ciudad de Tarija. Entre los elementos se destacan la comida, danza, fiestas, vestimenta, música y las tradiciones. Pensamos que los elementos mencionados se manifiestan con naturalidad en la cotidianidad y en las fiestas de la región, lo que permite el conocimiento de los estudiantes.

“[de la chapaca] este, la comida típica, que sería el saise, la danza también sería la chapaca y también sería sus fiestas, la fiesta grande San Roque, Chaguaya, carnaval.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“[de la chapaca] Sus vestimentas, comidas, sus músicas, su folklore en general.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“[de la chapaca] haber, lo que conozco es del carnaval, comienza con la entrada del diablo, luego sigue con la entrada de los compadres y luego las comadres, más antes sería la elección de la reina campesina, en ese tiempo se hacen montón de ferias. [...]” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

“[chapacos] su vestimenta es más que todo son sus camisitas más floreaditas, chalequitos, sus abarquitas u ojotas, hay de distintas formas, su sombrerito y algunos sus pañueletitas y así su vestimenta las mujeres su pollerita con su blusita y su sombreritos y abarquitas.” (J.B.Tj.6°A.Jn23)

2.7.1.2 Medios de obtención de los conocimientos de la cultura chapaca

Los medios de obtención de los conocimientos de la cultura chapaca según los estudiantes locales entrevistados se darían a través de los padres, tíos y abuelos; a través de los profesores y clases en las asignaturas de Estudios Sociales, Educación musical y Religión; a través de la participación en las comidas típicas, las danzas y las fiestas tradicionales; a través del contacto y comentario de la gente en la vida cotidiana; a través de la Televisión; e incluso a través de los libros. Se podría deducir que el conocimiento de la cultura chapaca se da a través de la familia, la educación formal (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198), las actividades folklóricas, culinarias y festivas y los medios de comunicación social. Estos medios mencionados, pensamos que contribuyen para que las personas vayan conociendo de forma natural sobre su propia cultura.

“mis padres, mis abuelos y en el colegio la profesora de música. (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“En Estudios Sociales.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“En la mayoría de los casos, en las fiestas tradicionales de aquí de Tarija se utiliza mucho por ejemplo clases de músicas, algunas ciertas comidas, y así en la vida se va aprendiendo.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“Por la tele, colegio, por la materia de religión, danzas.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“mmm así por los comentarios de la gente, aquí en el colegio, aquí por los profesores que hablan sobre eso, eso yo creo que sí he ido acumulando conocimientos.” (J.B.Tj.6°A.Jn23)

“[de la cultura chapaca] los años, también por ver, por participar de esas actividades.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“[de la cultura chapaca] A veces leyendo libros, viendo. Me han enseñado mis papás, mis tíos.” (K.M.Tj.5°B.SJor.)

2.7.1.3 Asignaturas en las que se aprende sobre la cultura chapaca

Según los estudiantes locales entrevistados, de la cultura chapaca se enseña en las asignaturas de Música, Estudios Sociales, Historia y Geografía. Se podría deducir que el aprendizaje de la cultura chapaca no se aborda en las asignaturas del colegio, con excepción de las asignaturas de ciencias sociales y música (Aguaded, 2005: 72, 81, 90). Pensamos que estas asignaturas tienen más posibilidades de abordar algunos elementos de la cultura chapaca.

“En Estudios Sociales.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“En música. A bailar nuestra música Tarijeña y nuestra vestimenta.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“enseñan en geografía, creo que hemos tocado ese tema no. Y hemos hablado un poco de esto.” (J.B.Tj.6°A.Jn23)

“[chapaca] en música nos enseñaban todo, de su vestimenta, sus platos típicos, todo en general.” (E.N.Tj.6°B.Jn23)

“Sí, en sociales, libros. Nos habla de cómo fue descubierta la ciudad de Tarija, su historia generalmente.”

(J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

2.7.1.4 Elementos culturales aprendidos de la cultura chapaca en las asignaturas del colegio

Según los estudiantes locales entrevistados, de la cultura chapaca se enseña, en las asignaturas de Música, Estudios Sociales y Geografía (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198; Aguaded, 2005: 72, 81, 90), sobre la danza, la música, la vestimenta, los platos típicos y un poco de historia. Se podría deducir que en las asignaturas del colegio se acentúan aquellos elementos folklóricos y superficiales (Besalú, 2002: 65). Al mismo tiempo, pensamos que estos elementos culturales son los que caracterizan a la cultura chapaca y las diferencian de otras culturas regionales de Bolivia (Ytarte, 2002: 105).

“En Estudios Sociales.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“En música. A bailar nuestra música Tarijeña y nuestra vestimenta.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“enseñan en Geografía, creo que hemos tocado ese tema. Y hemos hablado un poco de esto.” (J.B.Tj.6°A.Jn23)

“[chapaca] en música nos enseñaban todo, de su vestimenta, sus platos típicos, todo en general.” (E.N.Tj.6°B.Jn23)

“Sí, en Sociales, libros. Nos habla de cómo fue descubierta la ciudad de Tarija, su historia generalmente.”

(J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

2.7.1.5 Elementos culturales que deberían ser más conocidos de la cultura chapaca en los colegios

Según los estudiantes locales entrevistados, de la cultura chapaca se debería profundizar en todos los elementos culturales (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). No se especifica uno en particular, exceptuando la vestimenta. Se podría deducir que existe predisposición e interés por conocer los elementos culturales chapacos en el colegio.

“de la cultura chapaca quisiera profundizarla más [...].” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

“[...] Por qué lo hacen, o qué significado tiene su vestimenta o todo.” (G.O.Tj.5°A.SJor.)

2.7.2 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca según los estudiantes de familias inmigrantes

2.7.2.1 Elementos culturales chapacos más conocidos

Según los estudiantes de familias de inmigrante entrevistados, de la cultura chapaca se conoce más su vestimenta, danzas, instrumentos musicales, comidas, tradiciones, fiestas religiosas y no religiosas, como compadres, comadres, carnaval, San Roque y la Virgen de Chaguaya (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflor, 2013b). Se podría deducir que los elementos culturales de carácter folklórico, culinario, festivo y religioso son los más conocidos. Pensamos que estos elementos son los más representativos de la cultura chapaca que se manifiestan en las actividades folklóricas, cívicas y religiosas.

“de la cultura chapaca. Conozco su vestimenta, su comida, toda su tradición de la cultura chapaca.” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“de la cultura chapaca, sus religiones, sus festividades, sus creencias, su cultura.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“De la cultura chapaca, [conozco] el saice, picante de gallina, sus vestimentas polleras, blusas, ojotas.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“chapaca, como se visten, sus fiestas religiosas, su folklore, sus fechas históricas.” (R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

“[de la chapaca] su carnaval, todo lo que hacen aquí en Tarija casi. El carnaval puede ser, compadres, comadres, EXPOSUR que recién va ser. San Roque casi no hay, Chaguaya tampoco.” (J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)

2.7.2.2 Medios de obtención de los conocimientos de la cultura chapaca

Los medios de obtención de los conocimientos de la cultura chapaca según los estudiantes de familias de inmigrantes entrevistados se darían a través de la familia; a través de los profesores de música y otras asignaturas, las danzas y los festivales en el colegio; a través las fiestas tradicionales y las entradas del corso y de las comadres, y la EXPOSUR; a través del contacto con los vecinos; y a través de la Televisión y la prensa escrita. Se podría deducir que los medios de conocimiento de la cultura local son diversos; la familia, la educación regular (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198), las actividades festivas y económicas, y los medios de comunicación social contribuyen en este propósito. Pensamos que varios medios y espacios contribuyen en la promoción de la cultura local, que facilitan el conocimiento de la cultura chapaca por parte de estudiantes de familias de inmigrantes.

“En el colegio, las danzas cuando habían festivales, fiestas, ahí he ido aprendiendo las danzas, sus platos, de mi mamá.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“[de la cultura chapaca] viendo, o sea iba, iba al corso, a la entrada de los compadres, comadres, iba después a la EXPOSUR, voy constantemente cuando hay, pero ahí no mas.” (J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)

“[de la cultura chapaca] A través de la prensa, de la televisión y también me han enseñado los vecinos.” (E.T.Sc/Ch.4°B.SJor.)

“Viviendo en Tarija eso ya se aprende sin que se enseñe, en el colegio los profesores de música, tu misma familia te adapta a eso.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

“tras aquí algunos profesores hablan en las materias, viendo también.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

2.7.2.3 Asignaturas en las que se aprende sobre la cultura chapaca

Según los estudiantes de familias de inmigrantes entrevistados, de la cultura chapaca se aprende en las asignaturas de Historia, Cívica, Literatura, Música y Estudios Sociales (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198). Podemos interpretar que las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanas son las más propicias para el aprendizaje de la cultura chapaca (Aguaded, 2005: 72, 81, 90). Las demás asignaturas no abordan temas sobre la cultura chapaca, posiblemente porque no hay elementos culturales locales relacionados con los contenidos de dichas asignaturas.

“En historia, en Cívica, en quinto y sexto, y ahora ya no. [...]” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“puede ser en literatura.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“cuando hay actos veo la cueca chapaca o en música que la profesora nos hace investigar.”

(N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“Podía decir que en música.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“En Sociales más que todo. Enseñan, pero muy poco. (E.T.Sc/Ch.4°B.SJor.)

2.7.2.4 Elementos culturales aprendidos de la cultura chapaca en las asignaturas del colegio

Según los estudiantes de familias de inmigrantes entrevistados, de la cultura chapaca, en las asignaturas de Historia, Cívica, Literatura, Música y Estudios Sociales, se aprende sobre las danzas, comidas, vestimentas y festividades religiosas (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflares, 2013b). Se podría deducir que los elementos de carácter folklórico, culinario y religioso son los más aprendidos (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198; Aguaded, 2005: 72, 81, 90). Pensamos que estos elementos culturales locales son los más expresivos y representativos que caracterizan a la cultura local.

“cuando hay actos veo la cueca chapaca o en música que la profesora nos hace investigar.”

(N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“Sí, nos enseñan en la materia de sociales. Más cultura, sus platos típicos. Antes no enseñaban turismo, ahora enseñan, los más importante de Tarija las comidas y las danzas, vestimentas.” (J.Ch.Tj/Pt.4°B.SJor.)

De la cultura chapaca más que todo pasamos en Cívica, en Cívica nos han enseñan un poco de eso.”

(C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“Música. El himno a Tarija, las fechas que se recuerdan y en Religión también, porque también hay fechas religiosas san Roque, Chaguaya y Todos los Santos.” (R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

2.7.2.5 Elementos culturales que deberían ser más conocidos de la cultura chapaca en los colegios de Tarija

Los estudiantes de familias de inmigrantes proyectan el aprendizaje de todos los elementos culturales chapacos, pero sólo se especifica alguno de ellos como los instrumentos musicales, sus tradiciones, la forma en que beben y los chistes. Se puede deducir que existe una predisposición de los estudiantes de familias de inmigrantes por aprender todos los elementos culturales locales (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflares, 2013b) en los colegios de Tarija. Pensamos que las clases y otras actividades de los colegios son espacios aceptados para aprender de los elementos culturales locales.

“ahora por lo que me he venido a vivir aquí tengo que aprender de la cultura chapaca. Ya he estado en carnavales y en el campo, ya he aprendido un poco, por ejemplo aquí hasta cómo toman las bebidas, aquí dicen te invito, servite, por allá no hay eso, es diferente.” (R.M.Pt.6°A.Jn23)

“Quisiera aprender todo sobre Tarija, cuáles son sus mayores tradiciones de Tarija.” (J.Ch.Tj/Pt.4°B.SJor.)

“Chapaca, casi de todas en general, no profundizado, pero por lo menos tener un conocimiento básico de cada uno. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

“Me gustaría aprender sus instrumentos musicales, porque no sé ninguno. Quisiera aprender sus chistes.” (L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)

2.8 Actitudes interculturales

2.8.1 Actitudes interculturales de los estudiantes locales

2.8.1.1 Relaciones frecuentes entre los estudiantes de diversas regiones y culturas

Algunos estudiantes locales manifiestan que se relacionan con los compañeros de la ciudad o del campo, del departamento o de otros departamentos. Indican que no existen requisitos en las relaciones ni se discriminan. Lo más importante sería el buen trato, la amistad y el desempeño en el aula. Otros estudiantes entrevistados locales señalan que las relaciones más frecuente son con los compañeros de la ciudad de Tarija porque se comparte elementos comunes y son conocidos; si son de otros departamentos los más preferidos son de Santa Cruz (Peña et al., 2003: 12) y Cochabamba. Finalmente, según otro grupo de estudiantes, la poca relación con compañeros de otras regiones de Bolivia se debería al regionalismo y la discriminación. No se muestran actitudes joviales de parte de los estudiantes ciudadanos tarijeños hacia las personas del campo, de las culturas indígenas y del departamento de Potosí, que al ser excluidos forman su propio grupo frente a los grupos de estudiantes locales.

“Con todos en general o dependen el desempeño que tengan en el colegio, no tengo ninguna preferencia, o si son del campo o de la ciudad” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“a mí la verdad que sea de otros departamentos o no para eso no es lo más importante sino su amistad si me habla bien, si nos llevamos bien, por mí perfecto.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“bueno en mi curso no hay discriminación, me he dado cuenta, si molestan todo, pero no ralean, no son así discriminadores, tanto.” (E.N.Tj.6°B.Jn23)

“A los de la ciudad de Tarija porque se sienten más amigos de ellos ya los conoce de tiempo. Con todos mis compañeros nos llevamos bien y mas como tenemos gente chapaca.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“Son regionalistas, aquí los de Tarija nomás, los discriminan pero no les demuestran a los que vienen, prefieren taparlos.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

“prefieren a los de la ciudad de Tarija y si vienen de otro departamento preferentemente de Santa Cruz, de Cochabamba. No son muy joviales con las personas que sean del campo que tengan orígenes [...] de la cultura originaria de Bolivia.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“yo creo que con los de Tarija, pero digamos que cuando vienen de otros departamentos ellos, igual les hablan pero no tanto así, porque el año pasado ha venido creo que teníamos otro compañero que era de Potosí. Pero por

lo general los chicos digamos entre ellos arman su grupito y él estaba aparte con otro de sus de sus amigos que igual ha venido, siempre así los dos juntos nada más.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

Se podría deducir que para algunos estudiantes la preferencia de relaciones entre estudiantes no es influida por el lugar de origen regional o cultural, sino por el buen trato y la amistad. Por lo tanto no existen requisitos ni discriminación. Otros estudiantes reconocen que las relaciones entre estudiantes son selectivas; se prefieren a los estudiantes de la ciudad de Tarija, del departamento de Santa Cruz (Peña et al., 2003: 12) y Cochabamba, mas no a los compañeros del campo, de las culturas indígenas y del departamento de Potosí. La dificultad de relaciones con compañeros de otras regiones o culturas se debería al regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) y la discriminación (PNUD, 2004: 109-113). Pensamos que la pervivencia de una mentalidad y una sociedad colonial influyen incluso en las relaciones interpersonales entre los estudiantes (Estermann, 2009: 57).

2.8.1.2 Proyección de amistades de los estudiantes de acuerdo al origen cultural y regional

Algunos estudiantes locales entrevistados no especifican un tipo de amigo, sino la buena amistad como único requisito. Indican que más que el origen cultural o regional importa la persona. Escoger a los compañeros significaría discriminar. Otros estudiantes entrevistados prefieren a los de Santa Cruz o Cambas como amigos por su amabilidad, sociabilidad y diversión. Algunos estudiantes tarijeños prefieren a los coterráneos por la alegría, la diversión y la comprensión. Las personas de la cultura colla y quechua son las menos preferidas para ser amigos por los estudiantes locales porque son de otra cultura, tienen otro idioma, tienen miedo a no sentirse cómodos y excluidos, y tuvieron alguna mala experiencia con estas personas.

“Si son buenos amigos, de cualquiera.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“yo digo de cualquiera, la verdad no me baso más en que cultura sea, a mí más me importa como sea la persona.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“no les discriminaría, porque al escoger ya los discriminaría. No, importaría de donde viene.”(C.F.Tj.6°B.Jn23)

“De Santa Cruz, dicen que las personas son más sociables, porque si tendría quechua, me sentiría raro, que tal que él me excluye, porque él es así, o piensa que le voy a decir algo.” (S.C.Tj.4°B.SJor.)

“A cambas y chapacos porque son alegres. Porque son más alegres y les gusta divertirse.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“departamento... de aquí de Tarija... porque me llegaría a entender mejor tal vez, fuera de la tarea por ahí haciendo comentarios que pueden estar manchando a los de allá. [los collas]” (J.B.Tj.6°A.Jn23)

“No me gustaría que sean collas, porque no me cae muy bien esa cultura, por su forma de que hablan.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“La verdad tengo malas experiencias vividas con los collas y les he llegado a despreciar mucho, así que prefiero a los orientales y chapacos.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

Se podría deducir que la preferencia de amistad, para algunos estudiantes no es seleccionada ni determinada por el origen cultural o regional, sino por la misma persona y su buena amistad. Para otros estudiantes la preferencia de la amistad es selectiva y determinada por el origen departamental y cultural, sus características de sociabilidad y diversión. En este sentido las amistades preferidas serían los originarios de Santa Cruz y Tarija. En cambio las personas de la cultura colla y quechua serían las menos preferidas para ser amigos por ser de una cultura diferente (Peña et al., 2003: 12).

2.8.1.3 Aprendizaje de manifestaciones de la cultura chapaca

Según la percepción de los estudiantes locales, sobre el aprendizaje de las manifestaciones de la cultura chapaca, se manifiesta que se debería aprender lo más principal, lo más básico, de algunos elementos culturales locales para desempeñarse, integrarse y vivir en torno a personas de la cultura. Se podría deducir que la cultura es reconocida como una cultura con sus particularidades dentro de la pluriculturalidad de Bolivia. Podemos interpretar que es necesario conocer sobre la cultural local para facilitar la integración, la comunicación y el desempeño en la ciudad de Tarija.

“Sí, Porque sería necesario saber de todas las culturas, no necesariamente de una en específica.” (E.C.Tj.5°B.Bel.)

“sí, por lo menos la danza, la comida, lo más principal. Porque es mejor aprender más cosas.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“Sí, un poco por lo menos, lo más básico porque van a desempeñarse en torno a personas que son chapacas y la cultura en sí es muy diferente a la que viven ellos.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“yo creo que sí, para poder integrarse más con nosotros.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“sí, porque si están viviendo aquí deberían conocer algo o porque si vienen de allá no significa que yo no voy a aprender nada de Tarija” (E.P.Tj.6°A.Jn23)

“Porque así aprenden las costumbres de Tarija, las fiestas y todo de Tarija.” (M.C.Tj.5°A.SJor.)

2.8.1.4 Aprendizaje de las manifestaciones de las otras culturas nacionales

Según la percepción de los estudiantes locales, sobre el aprendizaje de las manifestaciones de otras culturas nacionales, se debería aprender para aprender sobre nuestras raíces y cultura, para enseñar a otras personas, para viajar a otros departamentos, para estar informado, para ampliar conocimientos, para conocer del propio país y porque somos bolivianos. Se podría deducir que hay una predisposición entre los estudiantes locales para el aprendizaje de las otras culturas nacionales. Los estudiantes locales deberían conocer porque podrían viajar a otras partes del país; para tener conocimientos generales; y para conocer las propias raíces culturales del país.

“Sería algo bueno. Para nosotros para aprender nuestras raíces, para enseñar un futuro a otros jóvenes y personas que se interesen.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“Sí. Yo creo para tener más aprendizaje porque uno nunca sabe en el lugar que va estar, si viaja a otro lugar, departamento, por lo menos ya va estar informado de que cultura es, más o menos cuáles son sus religiones, todo eso.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“claro para ampliar conocimientos, por dudas tal vez también deberían conocer.” (J.B.Tj.6°A.Jn23)

“claro, porque conoces, aparte de conocer tu tierra natal conoces de otros departamentos, necesitas conocer tu país.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“Sí, deberíamos aprender de toda Bolivia casi. Porque somos bolivianos, y debemos saber, vamos a otros lados y no sabemos nada de nuestra propia cultura.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

2.8.1.5 Participación en actividades para conocer culturas no propias

Según los estudiantes locales entrevistados, las actividades en la que se puede aprender de otra cultura distinta a la propia sería en los campeonatos, ferias educativas, exposiciones, fiestas religiosas, festivales de danza dentro como fuera del colegio, la entrada universitaria y en la entrada del carnaval andino (Peña et al., 2003). Se podría deducir que las actividades folklóricas y festivas desarrolladas en la ciudad de Tarija son los espacios más propicios para conocer de otras culturas no propias. Pensamos que en estas actividades se conocen la música, las danzas y fiestas de otras culturas accesibles para todos los estudiantes.

“De la ciudad sería por los campeonatos que hay, ya que había campeonato de fútbol y aquí han venido a participar las semifinales de La Paz, Santa Cruz, Chuquisaca y en el colegio sería solamente si algún estudiante ha decidido cambiar a Tarija y ha venido al colegio. En ferias, danzas y también en algunas exposiciones que podría haber.” (E.C.Tj.5°B.Bel.)

“Más que todo en el colegio. Cuando hacen esas danzas o disertaciones sobre las culturas, en las fiestas religiosas cuando salen a bailar por la Virgen.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“más en los festivales. De danzas que uno puede ver. Del colegio o también de la ciudad como la entrada universitaria.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“otras culturas, podría ser por ejemplo en el curso porque ahí pasan bailes, al menos en el curso andino vienen de otros departamentos y muestran ahí sus danzas y sus vestimentas.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

2.8.2 Actitudes interculturales de los estudiantes de familias de inmigrantes

2.8.2.1 Relaciones frecuentes entre los estudiantes de diversas regiones y culturas

Algunos estudiantes entrevistados de familias inmigrantes no tienen preferencia alguna para relacionarse, sólo piden que sean sociables y alegres. Indican que no se eligen a las amistades, no importa el origen étnico, cultura, social o regional; a todos por igual sin discriminación. En cambio, otros estudiantes de familias inmigrantes prefieren a los compañeros de Tarija porque conocen la ciudad, son más expresivos y divertidos. Algunos estudiantes locales indican que se prefieren a los naturales de Santa Cruz para entablar relaciones. Se podría deducir que las relaciones entre los estudiantes no son determinadas por cuestiones culturales y regionales, sino por el modo de ser de las personas. Cuando se especifica una región específica de Bolivia, los naturales de Tarija y Santa Cruz (Peña et al., 2003: 12) son los más preferidos entre los estudiantes, pensamos porque las personas de algunas regiones culturales tienen mayor prestigio cultural que de otras por las características biológicas, culturales y los prejuicios (Ojeda y Cabaluz, 2010: 152; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998).

“Más que todo que sean sociales, alegres, no importa de dónde sean” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Hay algunos que tienen amistad con todos, del campo, así y algunos tampoco no, y eso a mí me gusta tratar a todos por igual, conversar, hablarles.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“mis compañeros, mayormente aceptan a los que sean, no ven el origen ni el color, aceptan. Tampoco no elijo a mis amigos, no elijo su color, su origen, nada, es mi amigo, es mi amigo.” (J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)

“Mi curso todos se llevan bien con cualquiera, sin discriminación. (P.M.Tj./Ch.5°A.SJor.)

“hasta ahorita he visto que prefieren más a los de aquí, a los tarijeños.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Aquí para divertirme con los de Tarija, conozco a personas que son muy amables, saben cómo expresarse y como se divierten.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“con los de aquí de Tarija. Por qué se comunican más” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“la verdad con los de Santa Cruz.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

2.8.2.2 Proyección de amistades de los estudiantes de acuerdo al origen cultural y regional

Algunos estudiantes de familias de inmigrantes prefieren amigos de cualquier región de Bolivia sin discriminación, con tal que sean buenas personas, honestas y sinceras. Así se podría aprender más de otras regiones de Bolivia. Algunos prefieren a los chapacos porque son divertidos y a los cambas porque son alegres y emprendedores. Se podría deducir que la proyección de amistades entre estudiantes no está influida por cuestiones culturales y regionales, lo que podría significar discriminación. El modo de ser de las personas, independiente de su origen cultural y regional, intervienen en la selección de amistades. Las personas de la cultura chapaca y cambia

(Peña et al., 2003: 12) son las preferidas entre algunos estudiantes de familias inmigrantes, pensamos porque se ha ido asociando prejuicios positivos o negativos a los grupos culturales regionales de Bolivia, a unos con más prestigio que a otros (Ojeda y Cabaluz, 2010: 152; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998).

“a mí no me importa de dónde sean mis amigos lo único que me interesa es que sean personas buenas, honestas y que sean sinceros, nada más.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“Me gustaría que sean de los nueve departamentos. De cualquiera se podría aprender más todavía. Me gustaría tener amigos que sean de todos lados, para qué discriminar al otro, en otro sentido le estaríamos discriminando si lo rechazamos. [...]” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“Cualquiera. No sé, cualquiera, da lo mismo. Siempre y cuando sea buena persona. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

“Chapaco, porque me caen más los chapacos, porque son algo más divertidos.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“Camba, porque son más alegres, saben cómo seguir adelante no se atajan ahí no más, sobresalen más.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

2.8.2.3 Aprendizaje de manifestaciones de la cultura chapaca

Según la percepción de algunos estudiantes de familias de inmigrantes se debería aprender de la cultura local porque se vive en el lugar, ayuda a conocer a los chapacos y su cultura y favorece la adaptación en la ciudad de Tarija. Sin embargo, no debería ser obligatorio el aprendizaje de la cultura chapaca, dependería de cada estudiante. Se podría deducir que el aprendizaje de las manifestaciones culturales chapacas contribuiría en la adaptación en el contexto cultural de la ciudad de Tarija.

“Sí, si se quedan por un largo tiempo, sí. Porque igual les a ser útil.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“sí, también que conozcan cómo son los chapacos” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Sí, es también importante para saber adaptarse.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“Sí, porque es importante saber donde estás, sí o sí su cultura.” (R.M.Pt.6°A.Jn23)

“también, porque están viviendo aquí y sería bueno que aprendieran algo donde viven.” (J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)

“bueno eso sería depende de cada uno y si sería por obligación no sé.” (T.R.Ch.4°B.SJor.)

2.8.2.4 Aprendizaje de las manifestaciones de las culturales nacionales

Según la percepción de los estudiantes de familias de inmigrantes entrevistados se debería aprender de las manifestaciones culturales del país, porque habría que conocer las demás culturas de Bolivia, además de la cultura propia. El aprendizaje de las culturas nacionales ayudaría a conocer Bolivia, socializar entre bolivianos, evitar la discriminación, no resaltar las diferencias y visitar otros lugares de Bolivia. Se podría deducir que hay una predisposición hacia la pluralidad cultural de Bolivia (Ytarte, 2002: 106). Pensamos que el conocimiento de la diversidad cultural facilitaría la convivencia sin discriminación entre bolivianos (PNUD, 2004; Ytarte, 2002: 65), e incentivaría el interés por el conocimiento de otras regiones de Bolivia. Esta apertura por el aprendizaje de las culturas nacionales no implicaría abandonar la propia cultura regional.

“bien, porque hay que conocer las demás culturas además de nuestra cultura.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“estaría bien porque les va a ayudar mucho en el futuro y para que no discriminen a las otras personas y para que se sientan bien con ellas mismas.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“Sí, para saber de Bolivia, saber no sólo de nuestro departamento sino de toda Bolivia.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“Sí, así para aprender más de la culturas de otro lugar, así cuando vayan a visitar ese lugar ya sepamos un poco.” (J.Ch.Tj/Pt.4°B.SJor.)

“Sí, yo creo que sí sería bueno que aprendan. Porque así todos nos socializamos y así dejamos las diferencias a un lado.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

2.8.2.5 Participación en actividades para conocer culturas no propias

Según la percepción de algunos estudiantes de familias de inmigrantes, las actividades donde se puede conocer de otras culturas son a través del viaje a otros departamentos, el facebook, las ferias educativas, las actividades cívicas nacionales como el 6 de agosto, las clases de algunas asignaturas del Colegio, las entradas universitarias, los carnavales, la Televisión, los festivales de los pueblos, las fiestas religiosas y no religiosas de Tarija, las festividades folklóricas y las actividades musicales (Peña et al., 2003). Se podría deducir que existen varios espacios y medios para conocer de las culturas no propias. Pensamos que el colegio, a través de sus actividades curriculares y extracurriculares, propicia el conocimiento de la diversidad cultural. Igualmente las actividades cívicas, folklóricas y festivas y religiosas, se constituyen en medios para la manifestación y conocimiento de la pluralidad cultural de Bolivia.

“en el deporte, cuando viajas a otros departamentos conoces a otras personas y te hablan de su cultura, costumbre, su forma de hablar. Se conoce por el Facebook. La ferias educativas sólo es para conocer las danzas y comidas, las culturas no mucho.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“El día de Bolivia, el 6 de Agosto, hacen de todos los departamentos. Ahí se puede aprender más fácilmente porque ahí enseñan sus vestimentas de cada parte, de cada departamento, sus danzas, tradiciones, sus comidas. En el colegio nada más. En las ferias y cuando las profesoras también nos enseñan, pero más en las ferias, porque ahí hacen sus platos típicos, exponen. En las entradas de las universidades, carnaval.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“aprende varios lugares, ya sea en la televisión, bueno dentro de ello saliendo a la calle, cuando hay festividades.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“podría ser en los festivales de cada pueblo que festejan, como en el Valle. En El Valle hay diferentes personas que se visten y hay un motivo como poder ver cómo son sus festejos.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“en las fiestas. Puede ser en la fiesta de San Roque, la fiesta de Chaguaya, El carnaval.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“[en actividades] musicales. Danzas. [del carnaval], sí, a ver nomás, vestimentas de la Cultura colla.” (A.T.Ch.5°A.SJor.)

“Sí, sé ver fiestas folklóricas. (P.M.Tj/Ch.5°A.SJor.)

2.9 Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural en Bolivia

2.9.1 Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural según de los estudiantes locales

2.9.1.1 Causas generales de la discriminación

Según la percepción de los estudiantes locales la discriminación sería causada por varios factores. Las personas serían discriminadas porque son vistas poco desarrollados, más pobres, con menos derechos. La forma de ser, de vestir, de actuar y de hablar, el origen campesino y el color de piel serían también causas de discriminación (Giddens, 1993: 291). Las personas discriminarían porque no tendrían educación, no sabrían valorar la personalidad ni los sentimientos de los otros discriminados y porque la gente sería racista y discriminadora en Bolivia. Se podría deducir que las causas de la discriminación están asociadas a cuestiones económicas y culturales, tanto de los

discriminados como de los discriminadores (Aguaded, 2005: 63-64). Pensamos que la discriminación es una manifestación de la continuidad de una sociedad y mentalidad coloniales (Quijano, 2000).

“Tal vez porque son vistos de diferente manera, porque creen que son poco desarrollados o le ven más pobres o incluso tal vez creen que tienen menos derechos que los demás, entonces las personas empiezan a discriminarlos por su forma de ser, de vestir, de actuar, entonces empieza ahí la discriminación.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“Sí, porque en la mayoría que yo sé ver en la tele el racismo por la lengua, por la vestimenta.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)
“Porque hay personas que discriminan a otras personas que vienen del campo y no quieren darle trabajo porque piensan que no saben hacer nada.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“Sí, hay mucho racismo en Bolivia. Por el color de piel, por la forma que visten esos son discriminados.”(G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“Sí y las causas sería la falta de educación de las personas que no saben valorar a las personas por su personalidad y sus sentimientos, no importa el color ni de donde son, sino cómo son.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“Lo que hablan, el idioma, como visten, algunos los discriminan, su tono como hablan, hablan diferente.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

“Un montón. Porque la gente es racista y discriminadora en Bolivia. Porque para relacionarse se fijan de dónde es, o cómo se visten. La forma de hablar y de vestirse.” (M.C.Tj.5°A.SJor.)

2.9.1.2 Causas de discriminación de los grupos culturales

En Bolivia, en este caso en Tarija, las personas de culturas regionales más discriminadas, desde el punto de vista de los estudiantes locales, serían los collas o los del Norte por ser de diferente cultura, por su modo de ser (cerrados y problemáticos), pensar y hablar, por su idioma originario, por su religión, por sus rasgos físicos y su color de piel morena, por sus vestimentas y por sus apellidos (Besalú, 2002: 53). Se podría deducir que de los cuatro grupos culturales regionales de Bolivia, los collas son los más discriminados. Pensamos que la discriminación de las personas de acuerdo al origen cultural regional es selectiva. Las características de personalidad, biológicas y culturales de los collas causan la discriminación (Besalú, 2002: 54-55). Pensamos que no todos los collas son discriminados en la misma intensidad, sino aquellos collas con características étnicas indígenas, escasa formación académica y económicamente más pobres. Interpretamos que los collas se encuentran de forma masiva en regiones receptoras de migrantes lo que también trae cierto temor y rechazo por parte de las personas locales (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170).

“Los del norte. Porque más que todo sería por su cultura, después también puede ser por su religión, su forma diferente de pensar en sus dioses y esas cosas.” (E.C.Tj.5°B.Bel.)

“los collas. Porque dice que es por su forma de hablar y su personalidad.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“Para mí, lo que veo los collas más que todo. Por su forma física, por su lengua o por su vestimenta más que todo. [les dicen a ellos] que se vayan de aquí, no son de este origen.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“la gente morena y los collas, por su color de piel que somos diferentes a los que son blancos, porque su forma en que visten, y su idioma que tienen, porque son morenos.”(G.C.Tj.5°A. Jn23.)

“Los collas por el hecho de que se cree que el colla es cerrado, que no sabe hablar, por eso son más discriminados.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“[la andina, los collas] son mas discriminados por, se puede decir, porque son más problemáticos, por ejemplo en La Paz siempre se ve, creo que todos los días, hay una marcha. [...]”(C.F.Tj.6°B.Jn23)

“Los collas, porque hablan diferente, hablan rarito. Sí, y son no sé, son cerrados.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

“[los collas] por la vestimenta, el color de piel, por los apellidos no, no interesa mucho.” (S.C.Tj.4°B.SJor.)

Las personas de culturas raciales más discriminadas por los no indígenas y campesinos, desde el punto de vista de los estudiantes locales, serían los indígenas y campesinos por ser de una cultura diferente, por su idioma,

por sus tradiciones, por su pobreza material, por su origen étnico y regional, por su vestimenta, por su color de piel morena y por su bajo nivel educativo académico (Ytarte, 2002: 128). Igualmente sería discriminados muchos indígenas y campesinos porque son del Norte y porque han votado en las elecciones presidenciales por Evo, otro indígena. A todo esto se añadiría también el complejo de superioridad de algunas personas locales frente a los indígenas y campesinos (Aguaded, 2005: 63-64). Se podría deducir que la condición cultural, social, regional, política y económica de los indígenas y los no indígenas causa la discriminación. Los indígenas siguen sufriendo discriminación desde tiempos coloniales hasta en la actualidad. Pensamos que la discriminación revela que aún siguen estructuras y mentalidades coloniales (Quijano, 2000), de superior-inferior, entre los mestizo-criollos y los indígenas.

“los indígenas. Porque igual no son aceptados mucho por aquí, porque son diferentes y tienen diferentes culturas y sería otro idioma, otra cultura y otras tradiciones.” (L.I.Tj.5°B.Bel.)

“Porque los indígenas son los que tienen menos, en muchos casos no tienen muchos bienes materiales, entonces las otras personas ven su pobreza y como no tienen muchas posiciones entonces quieren sacar provecho de ellos, no tienen nada así que los empiezan a discriminar.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“los indígenas, por su origen, por su forma de hablar, su forma de vestir, el lugar de donde provienen, yo creo que por eso.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“Los indígenas, porque no hay igualdad, ó sea que no puedes comparar con uno de la ciudad con la educación mismo, es muy baja en otras palabras y por no saber es discriminado también.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“Los indígenas, porque son del norte, son con los que más se pelean los chapacos y los cambas. Dicen que son problemáticos y también, han votado a Evo, porque Evo es de esa raza. Piensan que ellos han votado por Evo y todo está fallando.” (S.C.Tj.4°B.SJor.)

“Yo creo que a los campesinos y afro bolivianos, porque la mayoría son negros y morenos. [los campesinos] Por la forma en la que se viste y se dedican.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

“Los indígenas y campesinos en la gran mayoría, porque las otras culturas se nos creemos más, digamos, que ellos y a veces les hacemos un lado, porque son criados en esos ambientes.” (G.O.Tj.5°A.SJor.)

Otro de los grupos culturales raciales más discriminados, desde el punto de vista de los estudiantes locales, son los afrobolivianos sobre todo por su color de piel moreno (Besalú, 2002: 53). Se podría deducir que la discriminación a este grupo cultural fue de forma abierta desde la época colonial, por eso han estado segregado en la región de Yungas del departamento de La Paz, con poco contacto con el resto de los bolivianos.

“Los afrobolivianos por su color de la piel.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“los afro bolivianos, porque son medio negritos, por eso les discriminan, la gente chapaca no todos son blancas pero no son morenas.” (C.R.Tj.4°A.SJor.)

“Algunas veces los afrodescendientes, son los negritos, porque son de diferente color de piel.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

2.9.1.3 Departamentos con mayor discriminación

Según la percepción de los estudiantes locales, en Santa Cruz se manifiesta con mayor frecuencia la discriminación porque hay mucha población. El cambia parecería como gente alzada y se creería superior frente a los demás grupos sociales, sobre todo frente al colla. Los collas serían los más discriminados porque son vistos como diferentes, hablan diferente y son cerrados frente a las personas de la cultura cambia (Ytarte, 2002: 128). También, la discriminación en Santa Cruz sería por cuestiones políticas. Se podría deducir que uno de los departamentos con mayor discriminación sería el departamento de Santa Cruz (PNUD, 2004). Pensamos que el modo de ser y el complejo de superioridad de algunos de sus habitantes contribuirían en la discriminación frente a

otros grupos considerados inferiores (Aguaded, 2005: 63-64). La discriminación estaría focalizada en contra de los collas por razones políticas, culturales y el modo de ser de estos últimos.

“podría ser en Santa Cruz. Porque hay mucha más población y creo que son más discriminadores.”
(L.I.Tj.5°B.Bel.)

“En Santa Cruz, porque el cambia siempre se cree más, siempre quiere ser superior.” (G.J.Tj.6°B.Jn23)

“En Santa Cruz, yo creo que políticamente, más que todo.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“En Santa Cruz. Porque es ahí donde más discriminan a la gente del norte o sino de aquí a la gente chapaca.”
(J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

“en Santa Cruz, los cambas son rediscriminadores, porque son realizados.” (E.N.Tj.6°B.Jn23)

“En Tarija, Santa Cruz, Beni supongo, porque hablan diferente y los discriminan al colla. Sí, por el hablar, porque son más cerrados [los collas].” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

Igualmente, desde el punto de vista de los estudiantes locales, en La Paz se manifiesta actitudes de discriminación, porque hay muchos habitantes. La discriminación se manifestaría en ámbitos políticos como en la Asamblea Legislativa Plurinacional o en las marchas de protesta social hacia los políticos opositores y autonómicos de Santa Cruz y Tarija. Se podría deducir que la discriminación en el departamento de La Paz está causada más por cuestiones políticas e ideológicas en contra de las regiones autonómicas y opositoras al actual gobierno central.

“En el departamento de La Paz o en Santa Cruz, al ser los departamentos más grandes y las personas empiezan a veces a discriminarse.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“La Paz por los assembleístas se creen más, parece que son de otra constitución, nos discriminan a los de Tarija, a los que son autónomos.” (C.G.Tj.5°C.Bel.)

“Hay mas racismo entre Santa Cruz y La Paz, cuando hay marchas, manifestaciones, ahí se ve mucho racismo en las palabras que usan.” (G.C.Tj.5°A. Jn23.)

Según los estudiantes locales, en Tarija se discrimina a los chaqueños porque quieren separarse de Tarija; y a los de otros departamentos, como a los de La Paz, porque hablan diferente y son de una cultura diferente, y porque son más cerrados. Podemos interpretar que la discriminación hacia los de la región del Chaco en Tarija está propiciada por cuestiones políticas y regionalistas. En cambio, la discriminación a los de otros departamentos sería determinada por cuestiones culturales.

“Sí, [en Tarija] un poco, porque el sector del chaco se quieren separar de Tarija, y nosotros les discriminamos a ellos, porque son chaqueños y se creen.” (D.B.Tj.6°A.Jn23)

“yo digo que en Tarija, Santa Cruz. Tarija tienen diferentes culturas, tradiciones y ellos son diferentes, los ven mal cuando van o cuando vienen a otros departamentos, digamos de La Paz, al ir así siempre los ven mal, la forma de hablar.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

[aquí en Tarija] algunas personas discriminan, debe andar algo mal en ellos.” (E.N.Tj.6°B.Jn23)

“En Tarija, Santa Cruz, Beni supongo, porque hablan diferente y los discriminan a los de allá. Sí, por el hablar, porque son más cerrados.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

2.9.1.4 Ámbitos donde se manifiesta la discriminación

Según los estudiantes locales los ámbitos donde se manifiesta la discriminación son los colegios, oficinas públicas, mercados, hospitales, lugares de trabajo, restaurantes, calles, lugares turísticos, lugares céntricos de la ciudad y tribunales de justicia. La discriminación se manifiesta también en frases escritas en las paredes de las casas, en algunos programas de televisión y en las fiestas. Se podría deducir que el fenómeno de la discriminación es una

realidad latente en Bolivia y en la ciudad de Tarija, producto de la configuración social y estatal coloniales (Quijano, 2000). Este fenómeno se manifiesta en diferentes espacios de la vida cotidiana, en las instituciones públicas y privadas.

“Yo creo que en los establecimientos públicos tal vez, a veces en las oficinas públicas o también en mercados, o donde hay muchas personas entonces empiezan a diferenciar, a discriminar y a hacer a un lado a las personas que son diferentes a ellas.” (A.T.Tj.5°C.Bel.)

“[...] En hospitales más que todo, en los colegios, por la forma de que son, por su lengua, por su forma física, a veces a su origen.” (A.S.Tj.5°C.Bel.)

“yo digo que en todos, cuando viene un indígena o un colla de otro de departamento, va a buscar un trabajo y ya le discriminan por su forma de hablar o algo así, yo creo que en cualquier lugar hay discriminación.” (N.F.Tj.5°A.Jn23)

“en el colegio, la calle, la tele.” (E.N.Tj.6°B.Jn23)

“en las calles, en las calles se ve todo, por ejemplo en un grafiti y también a lo que hablan en la calle todo eso.” (C.F.Tj.6°B.Jn23)

“en las plazas, algunos encuentros, en encuentros de colegios. Cuando vas a un lugar turístico igual te discriminan.” (C.R.Tj.4°A.SJor.)

“En las ciudades. En el centro más que todo. Sí, [en Tarija] en la plaza por ahí.” (J.Ch.Tj.4°A.SJor.)

“Restaurantes, porque están comiendo y hablan así raro y dicen mira ese colla, mira este como come, así.” (N.L.Tj.4°A.SJor.)

“En las calles, en las fiestas, en los trabajos, en los tribunales de justicia.” (M.C.Tj.5°A.SJor.)

2.9.2 Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural según de los estudiantes de familias de inmigrantes

2.9.2.1 Causas generales de la discriminación

Todos los entrevistados, estudiantes de familias de inmigrantes, en su totalidad asienten que existe discriminación. Las causas de la discriminación son la forma de hablar, el idioma, la vestimenta, la piel morena, la apariencia física, el origen étnico o rural de las personas, el complejo de superioridad o inferioridad (Giddens, 1993), el nivel educativo y la falta de formación en valores. Se podría deducir que la discriminación es causada por cuestiones culturales, lingüísticas, biológicas y educativas de los que sufren discriminación (Besalú, 2002: 54-55). Pero al mismo tiempo el complejo de superioridad y la falta de educación en valores de los discriminadores influyen en la discriminación. Estas causas manifiestan la falta de tolerancia por la diversidad cultural (PNUD, 2004) y la pervivencia de una sociedad colonial fuertemente enraizada (Quijano, 2000).

“sí, por la forma que hablan, igual cómo se visten.” (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“Sí, más que todo por su vestimenta, por su origen de dónde son” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“porque hay personas que no entienden y no comprenden que lastiman, al decir una cosa lastiman a otras personas, son personas que ellos piensan que nunca van a ser así o que no los quieren ver simplemente porque son negros o mestizos, simplemente eso.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“Sí. Porque algunas personas que son de la ciudad se creen más, superiores, que las personas indígenas del campo. Eso llega a lastimar.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“Sí, hay. Yo creo o sea la falta de educación yo creo.” (C.T.Tj./Be.5°B.SJor.)

“hay un poco, por la falta de responsabilidad de los padres, por no enseñar a los hijos a respetar.” (R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

“Las causas deben ser de diferentes lugares, tal vez por falta de idioma, por falta de dominio por ejemplo hablan quechua y aquí hablan castellano. No hablan bien castellano” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

“la apariencia, la forma de hablar a veces, es lo que más la gente ve. Cuando una señora de pollera va a pedir un puesto de secretaria, puede haber ahí que pueda discriminarlo por ser de La Paz, por ser colla.”
(I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

2.9.2.2 Causas de discriminación de los grupos culturales

Según los estudiantes de familias de inmigrantes, las personas de la cultura colla, también denominados “los del norte”, serían los más discriminados por su forma de ser, pensar y hablar, su color de piel, su vestimenta, su idioma originario, su apariencia física (Besalú, 2002: 53), su pobreza económica y su bajo nivel de estudios académicos. Los collas permitirían sumisamente la discriminación de otros grupos, como de los cambas, que se sentiría superiores a los collas (Giddens, 1993). Señalan también que los collas son identificados con el partido del MAS (Movimiento al Socialismo), por lo tanto son discriminados en espacios antimasistas. Se podría deducir que la discriminación dirigida al grupo cultural de los collas estaría condicionada por cuestiones culturales, biológicas, económicas, académicas y políticas de este mismo grupo. Esta discriminación cultural está alimentada por el etnocentrismo cultural, el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) cultural, político e ideológico excluyente de las élites regionales y el temor a la invasión cultural de los inmigrantes collas (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170).

“más los del norte, la gente del norte. Supongo, diferente la piel, también por la vestimenta.” (R.A.Tj./Pt.5°B.Bel.)
“A los collas. Porque en su forma de hablar, se hacen la burla de como hablan, no pueden pronunciar bien.”
(L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“los collas, porque yo pienso por su vestimenta y por su forma de ser.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“son los collas, porque los cambas se creen más superiores a los collas y les dicen en la cara que son collas que este que lo otro, el colla como no es tan hablador y no dice nada y deja que siga habiendo más discriminación.”
(R.M.Pt.6°A.Jn23)

“Los que vienen del norte serían más que todo, sería los que vienen del campo, no de la ciudad, ellos no tienen buena base de educación. No tienen buena economía, por ser pobres no les dan la mano.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

“Más que todo la gente del Norte. Por su forma de hablar o de pensar. Por su forma de vestir también o porque sino en algunos departamentos que los del norte más que todo son del MÁS y aquí en Tarija casi no son del MÁS por eso les discriminan.” (E.T.Sc/Ch.4°B.SJor.)

Según los estudiantes de familias de inmigrantes, los indígenas son discriminados, por los no indígenas, por su origen cultural, su vestimenta, sus creencias religiosas, sus apellidos, su forma de hablar, su origen indígena, su forma de ser y su nivel de educación (Ytarte, 2002: 128). Podemos interpretar que la discriminación que sufren los indígenas es por cuestiones culturales y étnicas por los no indígenas de la cultura dominante (Aguaded, 2005: 63-64). Pensamos que la discriminación étnica es una pervivencia de estructuras y mentalidades coloniales (Quijano, 2000), entre los mestizo-criollos y los indígenas, desde tiempos de la colonia española.

“sí, [los indígenas] por el hecho que vienen de ahí, porque son así.”

“Los indígenas. Por su cultura o por cómo se visten y por su cultura y son creyentes de otras cosas.”
(L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“[a los indígenas] por su apellido hay muchas veces sí. Se hacen la burla aquí es así lo cambian del nombre así.”
(R.C.Lp.6°B.Jn23)

“Los indígenas. Más que todo por eso, por su forma de hablar.” (E.T.Sc/Ch.4°B.SJor.)

“Son los indígenas, los collas. Son discriminados tal vez porque no tienen un estudio, y no tienen un buen vocabulario, o sea su forma de ser, hay algunas personas de otros lugares, los cambas van a Villamontes más adentro y van a discriminar, les dice esto, lo otro y a veces utilizan palabras vulgares.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

Igualmente, según los estudiantes de familias de inmigrantes, los campesinos son discriminados, por los no campesinos, por su forma de hablar no correcta del castellano, su vestimenta, su idioma, su nivel económico, su nivel académico, su color de piel y su origen campesino (Ytarte, 2002: 128). Se podría deducir que factores culturales, lingüísticos, socioeconómicos, académicos y biológicos influyen en la discriminación de los campesinos. En algunas regiones de Bolivia se distingue entre campesinos e indígenas, en cambio en otras regiones se usan de manera indistinta para referirse al campesino o indígena (Albó y Barrios, 2006: 47-48).

“También, los campesinos por su forma de hablar.” (I.D.Tj./Lp.5°B.Bel.)

“Los que son del campo. Por su forma de vestir, por su idioma.” (L.G.Tj./Ch.5°B.Bel.)

“parece que son los del campo. Porque no sé, la gente de aquí de la ciudad, por ser de bajo recursos la mayoría y tienen poco conocimiento. (N.R.Tj./Pt.5°B.Bel.)

“los más discriminados son los campesinos indígenas, más que todos los tratan de campesinos porque vienen del campo, pero viéndolo bien son el sostén del país.” (R.M.Pt.6°A.Jn23)

Según los estudiantes de familias de inmigrantes, los afrobolivianos son discriminados por el color de piel, por cuestiones biológicas (Besalú, 2002: 54-55). Se podría deducir que este grupo cultural fue discriminado por los demás grupos y hasta hace poco tiempo estaban muy segregados y separados del resto de la sociedad boliviana.

“[...] Los afrobolivianos por ser negritos. [...]” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“los afros bolivianos, porque tienen la piel negra.” (R.C.Lp.6°B.Jn23)

2.9.2.3 Departamentos con más discriminación

Según los estudiantes de familias de inmigrantes, en Santa Cruz se ven más manifestaciones de discriminación sobre todo a los collas, campesinos e indígenas. Esto se manifiesta en la prepotencia de algunas personas cambas respecto de los otros grupos culturales regionales o indígenas (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290). Otro departamento donde se manifiesta actitudes de discriminación, aunque en menor medida, es en La Paz. En Tarija también se ve la discriminación, aunque no con la misma intensidad que en Santa Cruz, antes con más fuerza que ahora. Se podría deducir que en algunos departamentos se manifiesta con mayor intensidad la discriminación que en otros. Pensamos que este fenómeno se da por la presencia masiva de inmigrantes de otras regiones culturales y étnicas a la propia, por el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) político e ideológico y por la tensión política que vive el país (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170).

“en Santa Cruz, ahí los collas no son bien tratados.”

“En Santa Cruz no les quieren a los indígenas, a los del campo, [...]” (J.C.Tj./Ch.4°A.SJor.)

“En Santa Cruz, es que los cambas son un poco alzaditos, son más gargantas, o sea que va un colla o chapaco, le gusta ofender, les gusta hacer sentir su autoridad.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

“creo que es La Paz sino me equivoco, porque siempre cuando estoy viendo la televisión con mi papá, siempre veo eso en La Paz, pasan muchas cosas, sino es en La Paz es en Oruro o en Cochabamba, pero más es en La Paz.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“[en Tarija] no mucho, hay, pero no mucho. Aquí por lo que veo en la terminal son más a los afros, a los negritos, siempre los están viendo, discriminando.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“[en Tarija] antes había pero ahora no.” (R.C.Tj./Or.5°B.SJor.)

2.9.2.4 Ámbitos donde se manifiesta la discriminación

Según los estudiantes de familias de inmigrantes, la discriminación se manifiesta en las ciudades, los lugares de trabajo, las oficinas públicas, los colegios, las calles, los restaurantes, discotecas, las instituciones públicas o privadas, los autobuses, las universidades y los espacios políticos, como la asamblea plurinacional. Se podría deducir que la discriminación es un fenómeno evidente que se manifiesta en la vida cotidiana y en la vida de las instituciones públicas y privadas. Esta manifestación de la discriminación en diferentes ámbitos de la sociedad y el Estado muestra la pervivencia de la colonialidad en Bolivia y Tarija (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000).

“En la calle, en todo lugar porque van y entran a un restaurante y toman porque ya es medio negrito, medio morenito lo toman como colla, o a veces cuando tiene ropa no está adecuada, está utilizando una ropa chapaca o tal vez que tenga una camisita que tenga una florcita lo dicen que es gay y lo discriminan.” (L.R.Sc./Or.5°C.Bel.)

“la policía, los políticos, en instituciones de trabajo.” (M.A.Pt./Ch.5°C.Bel.)

“en las discotecas, los mismos diputados, cámara de diputados ahí hay mucha discriminación y también puede ser en las discotecas.” (D.Y.Or.5°A.Jn23)

“Más en las ciudades, se ve más en los autobuses, micros, las oficinas. Algunos no quieren contratar a las personas si son negritas.” (N.M.Tj./Pt./Cba.5°A.Jn23)

“se ve discriminación, en instituciones, en las calles a veces en el colegio más que todo sobre los sobre nombres, sobre los apodos, les ponen apodos a algunos que no les agrada.” (R.M.Pt.6°A.Jn23)

“En los colegios, en la universidades también, en los centros de trabajo se puede ver también, pero no es tan alto ese número de racismo en Tarija.” (S.P.Tj./Ch.5°B.SJor.)

3. Conclusiones preliminares de datos de encuestas y entrevistas de los estudiantes

Sobre la percepción de la inmigración en la ciudad de Tarija

La ciudad de Tarija se ha convertido en un espacio multicultural e intercultural, donde se reúnen y se relacionan muchos grupos culturales (Poblete, 2006: 71; Abello et al, 1999: 190). Junto a los estudiantes nacidos en Tarija existe un buen porcentaje de la población estudiantil procedente de otros departamentos de Bolivia, pertenecientes a familias de inmigrantes (Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170). Tarija es uno de los departamento más receptores de inmigrantes nacionales (Iriarte, 2007). Los estudiantes proceden de familias con los dos padres tarijeños, de familias con los dos padres inmigrantes de otros departamentos y también estudiantes con uno de los padres de Tarija y el otro procedente de otro departamento. Los estudiantes de familias locales, de inmigrantes y mixtas comparten elementos culturales locales y el de los inmigrantes (Peña et al., 2003: 13-16).

La migración de uno de los padres o de ambos padres, según los estudiantes, sería motivada por diversas razones. Entre ellas se menciona: la búsqueda de mejores condiciones de vida y trabajo en relación a los del lugar de origen; el estudio de sus hijos, la existencia de familiares, que facilita la inserción y adaptación a un nuevo contexto; el estudio de alguna profesión en la ciudad de Tarija, luego quedándose a radicar y formar su familia; y finalmente, temas de salud, el clima y la tranquilidad que brinda la región valluna de Tarija (Lea, 2003).

La mayoría de los padres tanto locales como inmigrantes se desempeña en trabajos informales (Peña et al., 2003: 17-22), escasos padres tienen una profesión universitaria. Las profesiones más mencionadas por los estudiantes son: albañil, chófer, agricultor, fabril, taxista, comerciante, profesor, contador, mecánico y cocinero. De la misma manera, las madres locales e inmigrantes se desempeñan en labores de la casa y en trabajos informales y pocas madres tienen una profesión universitaria.

Según los estudiantes, la mayoría de padres y madres no habla alguno de los 36 idiomas originarios de Bolivia (CPE, 2009: Art. 5). Sólo existen algunas palabras quechuas sueltas en el léxico de los habitantes del área rural de Tarija (Varas, 1988). Ni siquiera se conoce menos se habla los idiomas originarios del departamento, de la región del Chaco, como el Guaraní, Tapiete y el Weenhayek (PADEP/GTZ, 2008: 16-18; MEyC, 2008a: 61; Arce et al., 2003: 75-81; MEyC, 2008b: 43-54). Los pocos padres y madres que habla el quechua o el aymara, proceden de regiones culturales andinas donde se habla dicho idioma originario (CEA, 2012: 14-15; Gutiérrez, 1994: 55-56) y que lo aprendieron de forma natural.

El viaje de los estudiantes al lugar de su nacimiento o al de sus padres inmigrantes manifiesta un contacto con la cultura de su procedencia o la de sus padres. Igualmente algunos estudiantes han perdido el contacto con su lugar de origen o el de sus padres. Los motivos de viaje al lugar de su origen o de sus padres serían por cuestiones familiares, vacaciones y fiestas. El contacto con las familias de origen y las fiestas significan que se mantienen también los lazos culturales. De ahí, que estos estudiantes viven en relación con dos culturas; con la local y con la cultura inmigrante (Peña et al., 2003: 13-16).

La recepción del inmigrante en la ciudad de Tarija, según los estudiantes, es percibida como positiva y en menor medida como negativa. Sería positiva porque dicha recepción se caracterizaría por la aceptación, cooperación y tolerancia frente al inmigrante nacional. La aceptación de los inmigrantes por parte de los autóctonos sería positiva por la solidaridad, la amabilidad, la sinceridad, el acogimiento, la amistad, el buen trato y la hospitalidad, valores que caracterizarían al tarijeño. Sería negativa porque la recepción del migrante va acompañada de indiferencia, discriminación y rechazo (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170; Vacaflores, 2013b: 210-214). De este modo hay aceptación y rechazo hacia el inmigrante nacional, sobre todo de la parte occidental andina.

La aceptación del inmigrante estaría determinada por el modo de ser de los tarijeños y el origen social, étnico y geográfico de los inmigrantes. Se destacan las características positivas de los tarijeños en la aceptación de los inmigrantes y al mismo tiempo se revela ciertas actitudes coloniales, al preferir lo extranjero sobre lo nacional y resaltar características raciales y jerarquías sociales (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998).

La aceptación de los inmigrantes nacionales es selectiva; el origen étnico y regional determina o influye en la aceptación o no aceptación de los inmigrantes. Los inmigrantes provenientes de Santa Cruz serían mejor recibidos. En cambio, los inmigrantes andinos o collas, sobre todo de origen indígena y campesinos, serían rechazados (Giddens, 1993: 290) por sus características culturales, lingüísticas, psicológicas y regionales, diferentes de tradición cultural de la población receptora (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170; Vacaflores, 2013b: 210-214). Este rechazo se manifestaría en la discriminación, la exclusión y la infravaloración del inmigrante (Ytarte, 2002: 198-199).

La adaptación de los inmigrantes en la ciudad de Tarija sería positiva y normal. Esta adaptación sería contribuida por el modo de ser empático de los ciudadanos tarijeños, el castellano como idioma común y la existencia de inmigrantes coterráneos (Peña et al., 2003: 17-22). El buen clima humano y geográfico coadyuva en la adaptación de los inmigrantes. La adaptación del migrante es difícil al principio, pero luego se va normalizando con el pasar del tiempo. Las dificultades de adaptación de los inmigrantes, sobre todo collas, se deberían al cambio cultural, la ausencia de familiares, el clima, el modo de hablar, la vestimenta, las dificultades en el trabajo y la discriminación (Ytarte, 2002: 198-199). Se podría deducir que factores ambientales, culturales, discriminatorios, familiares y socioeconómicos dificultan la adaptación del inmigrante en el contexto ciudadano de Tarija (Lea, 2003; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b).

Sobre las percepciones de la identidad cultural

La identidad cultural hace referencia a la autoidentificación y pertenencia a un determinado grupo, y a su vez la diferenciación de otros grupos (Aguado, 2004: 45; Ytarte, 2002: 80). Pensamos que las personas construyen su identidad individual y colectiva en base a elementos genéticos y construcciones socioculturales que crea el sentimiento de pertenencia a un colectivo (Besalú, 2002: 32). Los estudiantes de familias tarijeñas y algunos de familias inmigrantes sostienen no pertenecer a alguna cultura indígena de la región o del país. El término indígena

hace referencia a pueblos precoloniales que tienen una continuidad histórica preservando sus instituciones diferentes de la cultura hegemónica (Albó y Barrios, 2006: 45). En los Valles Centrales de Tarija, en la actualidad, no existe alguna cultura indígena prehispánica. Los pocos rasgos de las culturas indígenas que aún perviven han sido cooptados por la cultura mestizo-criolla mayoritaria de la región (Peña et al., 2003; Varas, 1988: 41-42).

En la región departamental del Chaco viven aún tres pueblos indígenas: la cultura Guaraní, la Tapiete y la Weenhayek (Albó, 1989; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b). Los tres pueblos indígenas están alejados de la capital del departamento, por lo tanto con poco contacto e influencia. De ahí pensamos que los estudiantes tienen pocas referencias de las culturas indígenas. Algunos estudiantes de familias inmigrantes se identifican con la cultura indígena originaria aymara y otros con la cultura quechua (Donnat, 1998; Gutiérrez, 1994; Albó, 1989). Pensamos que la identificación de uno de los progenitores con alguna cultura indígena, el idioma originario y la procedencia regional y étnica determina la identificación cultural de los estudiantes. En cambio, otros estudiantes, a pesar de tener padres que se identifican o pertenecen a una cultura originaria, ya no se identifican con dichas culturas. Existe una fuerte aculturación entre los adolescentes con padres migrantes de regiones de presencia cultural indígena. Se podría deducir que en algunos estudiantes hay un cambio de identidad cultural influidas por el nuevo contexto sociocultural (Aguaded, 2005: 57-58).

Las denominaciones de indígena, originario o indio, campesino, afroboliviano son menos preferidas, pensamos porque estos términos aún tienen una fuerte carga discriminatoria en el contexto boliviano (Albó y Barrios, 2006: 46). El proceso del colonialismo, la asimilación (Albó y Romero, 2005: 79; Cabrera y Gallardo, 2008: 120) y el sincretismo han llevado a rechazar la identidad previa y a asumir una nueva identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 44). Algunos estudiantes autóctonos de la ciudad de Tarija se autoidentifican como campesinos o criollos por ser originarios del área rural o campesina de Tarija, o por tener los padres del campo. En Tarija lo campesino es sinónimo de criollo y diferente de indígena. En cambio en la parte occidental campesino es sinónimo de indígena (Albó y Barrios, 2006: 47-48).

La identidad racial-cultural preferida por los estudiantes es la mestiza, independiente del círculo familiar: local o migrante. Pensamos que esta preferencia se debe a que la cultura mestizo-criolla es la mayoritaria en la región. El término mestizo es una categoría amplia, vaga y escurridiza en el que caben todos los grupos culturales (Albó y Barrios, 2006: 48). Mestizo es entendido como una mezcla cultural y racial entre lo español e indígena, y en estos últimos tiempos, entre personas de diferentes procedencias regionales de Bolivia. En menor medida se menciona la identidad criolla, pero aparece junto a la identidad mestiza, pare referirse a la población no indígena con raíces europeas.

Los estudiantes locales tarijeños y algunos estudiantes de familias inmigrantes, nacidos o residentes en Tarija, se identifican con la cultura chapaca (Vacaflores, 2013b: 34-43); muestran el orgullo de ser parte de la cultura chapaca. La identificación con la cultura chapaca se debería al nacimiento, al lugar donde se vive, a antecesores como los padre, abuelos, y a la transmisión de la cultura local (Peña et al., 2003; Varas, 1988: 41-42). El lugar de residencia influye en la nueva identidad cultural, a pesar de tener otras matrices culturales por parte de los

padres (Aguaded, 2005: 57-58). Según Xavier Albó y Ruperto Romero (2005: 26; 2006: 43) la identidad cultural puede ser adquirida por decisión propia; esta identidad adscrita se puede ratificar o cambiar a lo largo de la vida.

En menor proporción se identifican con la cultura chaqueña, la cambia y colla. Sin embargo en estos últimos años los naturales de la región del Chaco tarijeño, junto a los del Chaco chuquisaqueño y cruceño, se denominan chaqueños, haciendo notar las diferencias con otras regiones del país. Hay una fuerte tendencia por revalorizar la identidad regional local diferenciándose de los inmigrantes que llegan con otra cultura de su origen regional (Ytarte, 2002: 108-112). La definición de la identidad cultural requiere un otro para constituirse, la diferenciación respecto de ese otro (Ytarte, 2002: 82). Pensamos que esta revalorización identitaria chapaca ha hecho surgir cierto regionalismo, e incluso con ciertos atisbos de racismo y discriminación (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Desde esta mirada, el migrante de la región cultural colla no es tan orgulloso de su identidad regional como son las personas de la región chapaca, chaqueña y cambia (Albó y Romero, 2005: 53-54), porque el término colla tiene un fuerte carácter ideológico discriminatorio. Por lo tanto algunos inmigrantes, a veces, ocultan su identidad cultural regional para no ser discriminados y ser aceptados en la sociedad tarijeña.

Así como hay una autoidentificación también hay una identificación externa con un grupo cultural o una heteroidentificación. Un sujeto se identifica a sí mismo con un grupo cultural, pero también es identificado por otros con ese grupo cultural (Ytarte, 2002: 82). Los estudiantes escasamente han sido identificados por otros con alguna cultura indígena de Bolivia. No es común la identificación con una cultura originaria en concreto, como resultado del proceso de colonización (ME, 2012a: 25). Los pocos estudiantes que han sido identificados con una cultura indígena, es con la cultura quechua, aymara y guaraní (Albó y Barrios, 2006: 45-46). No es muy usado el término de indígena, porque tiene connotaciones racistas y discriminatorias construidas a lo largo de siglos, y más aún el término de indio (Albó y Barrios, 2006: 46). Pero los pueblos indígenas prefieren ser identificados o nombrados con su patronímico específico, como guaraní, mojeño, aymara y otros, más que como indígena, porque traería recuerdos de desprecios y humillaciones (Albó y Barrios, 2006: 46).

La heteroidentificación más usada es la mestiza (Albó y Barrios, 2006: 48). También se usa la nominación de criollo y campesino para identificar al otro, que en Tarija tienen el mismo significado de originario del área rural. En la parte occidental del país se usa el término de campesino como sinónimo de indígena (Albó y Barrios, 2006: 47-48).

La heteroidentificación más frecuente entre los estudiantes provenientes de los tres grupos familiares es chapaco (Vacaflores, 2013b: 34-43). Este término es usado con frecuencia en la ciudad de Tarija. Pensamos que las heterodenominaciones de chapaco, cambia y chaqueño son bien recibidas por las personas identificadas como tales, pudiera ser por el resurgimiento del regionalismo y la construcción ideológica de dichas identidades culturales para diferenciarse y hacer frente a los inmigrantes collas en sus regiones (Ytarte, 2002: 105; Albó y Romero, 2005: 81). En cambio la denominación de colla o andino no es bien recibida para ser identificado, porque conlleva una carga peyorativa (Vacaflores, 2013b).

La pérdida de identidad u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes, sobre todo indígena y colla, se debería al miedo a la discriminación y al rechazo por el idioma originario, vestimenta típica, el aspecto físico y pertenecer a la cultura colla o andina. Estas identidades culturales son vistas, en otros contextos de Bolivia, como culturas inferiores, por lo tanto son causa de rechazo (Albó y Barrios, 2006: 46; Giddens 1993: 290). Ante esta situación el migrante busca pasar lo más desapercibido posible, mimetizarse, en espacios no propios de su cultura (Peña et al., 2003: 10-12). El Estado colonial, racista y monocultural (Albó y Barrios, 2006: 41) no ha contribuido a una educación y a una sociedad intracultural e intercultural para convivir con la diversidad de identidades culturales (Aguaded, 2005: 77-78). Las identidades culturales indígenas son alienadas y asimiladas por parte de la cultura occidental nacional o extranjera (Albó y Romero, 2005: 79; Ojeda y Cabaluz, 2010: 152).

Interpretamos que la discriminación social, institucional e individual de parte de la cultura mestizo-criolla castellana, y de aquellos que han asumido esta cultura, sobre las culturas originarias contribuye en la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural. Pensamos que hubo la tendencia constante de superar la identidad cultural de los pueblos originarios. Por eso se hablaba de civilizar al indio (Albó y Barrios, 2006: 44-45). Todo lo diverso y distinto a la cultura mestizo-criollo fue objeto de asimilación o negación. Se buscaba mestizar a todos los indígenas. Se creía que la diversidad era algo negativo y causa del subdesarrollo de Bolivia.

Se podría deducir que la pérdida y ocultamiento de la identidad cultural se debería principalmente a la pervivencia de estructuras y mentalidades coloniales internas (Estermann, 2009: 57), que han permitido la reproducción de la discriminación y racismo cultural y la infravaloración de la propia identidad cultural (ME, 2012a: 25; Albó y Barrios, 2006: 46). El modo de sobrevivencia de los inmigrantes para ser aceptados y adaptarse en un contexto adverso para su identidad cultural es la mimetización (Peña et al., 2003: 10-12). Pensamos que faltan políticas estatales y educativas de interculturalidad, intraculturalidad y descolonización (Walsh, 2005: 10; Sánchez, 2006: 233; Barquín, 2007: 145-146).

Sobre la valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales

Según la percepción de los estudiantes, los indígenas (Albó y Barrios, 2006: 45) son vistos como personas sinceras, humildes, sencillas, colaboradoras, inocentes, honestas, religiosas, trabajadoras, tradicionalistas, sociables, respetuosas, amables, solidarias, alegres, responsables, tímidas y amistosas. Los indígenas son percibidas con características positivas frente a los mestizo-criollos. Los indígenas son todavía personas que personifican valores que pueden servir a las sociedades no indígenas. Algunos indígenas no hablan bien el español; algunos son analfabetos y a veces son discriminados en las ciudades. Entre las características negativas se menciona la terquedad, falta de respeto a otras culturas, la agresividad y poca amabilidad por ser susceptibles a ser discriminados.

Los indígenas preservarían ciertos valores sociocomunitarios y otros elementos de su cultura originaria (Albó y Barrios, 2006: 45). Algunas características de su modo de ser y la discriminación que sufren se deberían a la relación asimétrica y colonial con los mestizo-criollos (Estermann, 2009: 57; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1976: 49).

Igualmente se destacan algunas carencias materiales y culturales desde la percepción de los no indígenas (Aguaded, 2005: 63-64). Interpretamos que en este contexto colonial se ha reproducido el analfabetismo, el olvido por parte del Estado y la reducción a actividades agrícolas.

Las personas de la cultura colla o andina son percibidas con las siguientes características: amistosas, amables, buenas, comprensivas, trabajadoras, emprendedoras, colaboradoras, estudiosas, responsables, humildes, sencillas, respetuosas, honestos, perseverantes, en constante autosuperación y sociables. Asimismo son caracterizados como fríos, poco joviales, conservadores, conflictivos, cerrados, arrogantes, serios, con poco sentido del humor, callados, tímidos, reservados, peleadores, discutidores, estrictos, unidos al interior del grupo y algo separados del resto de la sociedad, en especial, de la receptora. Las personas de la cultura colla en contextos de inmigración, son percibidas como trabajadoras y responsables en los espacios en que se desempeñan en comparación a las personas locales. Igualmente son percibidos como y cerrados; cuando ven afectados sus derechos e intereses reclaman con firmeza (Peña et al., 2003). Son también tradicionalistas, fiesteros, habladores, alegres y sociables en los círculos sociales y con las personas que frecuentan. Se podría deducir que las personas de la cultura colla destacan algunos valores y antivalores, y algunas características de su modo de ser que facilitan y otras dificultan la convivencia social con los autóctonos de Tarija.

Las personas de la cultura oriental o camba (Albó y Romero, 2005: 53-54) son percibidas como amables, sociables, joviales, expresivas, alegres, habladoras, divertidas, dicen lo que piensan, amistosas, alegres y trabajadoras. Entre las características negativas se señalan que son presumidos, altaneros, discriminadores, prepotentes, alharacas, habladores, alzados, un poco flojos, atrevidos en su forma de hablar, presumidos, se sienten más superiores que el resto, fiesteros, pleiteros, confianzudos y poco respetuosos. Se podría deducir que algunas características revelan los valores y el modo de ser positivo de los cambas, propicios para la sociabilidad humana. Pero al mismo tiempo las otras características negativas no permiten una convivencia social e intercultural con los otros grupos culturales, manifestadas en actitudes de discriminación, sobre todo respecto el migrante colla e indígena, que es el otro cultural (Peña et al., 2003).

Las personas de la región del Chaco boliviano son percibidas como personas trabajadoras, alegres, sociables, amistosas, entradoras, solidarias, respetuosas, fiesteras, amables, extrovertidas y divertidas. Estas características muestran el carácter extrovertido, igual que las personas de la cultura camba y chapaca, frente a las personas de la cultura colla, que la caracteriza más la introversión. Al mismo tiempo son percibidos como tradicionalistas, tercos, arrogantes, ambiciosos, peleadores, habladores, presumidos, regionalistas, alzados, altaneros, charlatanes, poco prudentes con el lenguaje, orgullosos, problemáticos, poco trabajadores, farsantes, poco solidarios e incluso discriminadores. Algunas características fortalecen la intraculturalidad y la interculturalidad, pero el regionalismo, la discriminación y el tradicionalismo excluyentes impiden la apertura a la alteridad cultural.

Las personas de la cultura chapaca (Vacaflares, 2013b: 34-43), que son los autóctonos de los valles de Tarija, son percibidas como colaboradores, solidarios, sociables, trabajadores, humildes, alegres, sencillos, acogedores, respetuosos, honestos, alegres, divertidos, orgullosos de su identidad cultural, amables, sociables, amistosos y

hospitalarios. Igualmente se resalta algunas características negativas como el ser conformistas, testarudos, tercos, pícaros, perezosos, discriminadores, bebedores, lentos, habladores, fiesteros y tradicionalistas (Peña et al., 2003). Se podría deducir que las características positivas manifiestan las habilidades de sociabilidad de los chapacos. En cambio las características negativas manifiestan el poco emprendimiento y las dificultades de relación intercultural de los chapacos respecto a los otros grupos culturales inmigrantes.

Sobre la valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria

La mayoría de los estudiantes son cristianos católicos, y en menor medida evangélicos, mormones y testigos de Jehová. También hay algún estudiante que manifiesta no pertenecer a ninguna confesión religiosa, pensamos que se debería a la influencia de la secularización de la modernidad occidental. Esta pertenencia sería determinada e influenciada por los padres de familia, y los contenidos soteriológicos, teológicos, antropológicos y éticos de dichas religiones que responden a muchas preguntas del hombre. Estos datos constatan que la sociedad boliviana, en especial la tarijeña, es de fuerte tradición católica heredada desde la época colonial y manifestada en sus festividades religiosas (CEI-UPDS, 2013: 21; Peña et al., 2003: 122-134), con escasa presencia de otras confesiones no cristianas. Las confesiones cristianas no católicas, en sus diversas versiones evangélicas, gracias a su proselitismo, están en una creciente adherencia de fieles. El Estado Plurinacional, actualmente, ha pasado de ser un Estado Católico a un Estado laico con apertura a la pluralidad de religiones y espiritualidades indígenas (CPEPB, Art. 4).

Los estudiantes quieren seguir aprendiendo sobre la confesión religiosa católica en el colegio, los católicos y los no católicos. En los colegios existe la asignatura de Religión, Ética y Moral, pero desde un enfoque netamente cristiano católico. La mayoría de estudiantes acepta la enseñanza de la religión cristiana católica en la Unidad Educativa porque permite aprender sobre Dios, la vida, los valores, la salvación, la creación y sobre el destino del hombre. Algunos estudiantes niegan la enseñanza de la religión cristiana católica, porque no se enseña sobre la Biblia, sino tradiciones y costumbres de la religiosidad popular y otro porque la religión es un tema subjetivo y familiar. Se podría deducir que algunos estudiantes muestran acuerdo con el tipo de enseñanza de religión y otros estudiantes critican el reduccionismo católico. En cambio, otros entrevistados niegan de manera absoluta la enseñanza de cualquier religión en el colegio, porque sería un tema subjetivo y familiar, y otros porque no creerían en Dios.

Algunos estudiantes no muestran predisposición a aprender y conocer sobre otras religiones que no sean las cristianas. Estos estudiantes manifiestan desinterés y el peligro de confusión que podría acarrear la enseñanza de otra religión. Esto muestra poca predisposición a la interculturalidad en temas religiosos y espirituales. Sin embargo también hay estudiantes con predisposición a aprender de otras religiones. El aprendizaje de otras religiones podría permitir el conocimiento de otras personas, otras prácticas religiosas; por ende esto ayudaría a la tolerancia religiosa. La enseñanza de otras religiones no propias es entendida desde motivos cognitivos y no confesionales; es decir para tener conocimientos de las otras religiones, sin que afecte la fe personal de los estudiantes. En el nuevo diseño curricular del Estado Plurinacional, el área de Valores, Espiritualidad y Religiones toma en cuenta la diversidad de religiones y espiritualidades indígenas de Bolivia y de otras latitudes del mundo (ME, 2013a: 4-5).

Las espiritualidades preferidas para aprender en Tarija, con excepción de algunos estudiantes, son de la cultura la quechua, guaraní, weenhayek, tapiete y aymara. Los estudiantes aceptan aprender de las espiritualidades indígenas para aprender más de las culturas indígenas bolivianas y sus prácticas rituales religiosas. La preferencia está asociada al origen familiar del estudiante, es decir a la región cultural de origen de la familia y del estudiante. Los tarijeños prefieren la espiritualidad guaraní y tapiete (Albó, 1989; ME, 2011a; PADEP/GTZ, 2008; MEyC, 2008a: 83; MEyC, 2008b; Arce et al., 2003), en cambio los estudiantes de familias inmigrantes prefieren de la espiritualidad quechua y aymara (CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; Bascopé, 2008). Sin embargo en los tres grupos hay cierta apertura hacia la enseñanza de otras espiritualidades ajenas al departamento originario de los padres. Igualmente algunos estudiantes prefieren que no se enseñe ningún tipo religión en el colegio ni de las espiritualidades indígenas.

La actitud de los estudiantes católicos y evangélicos por aprender alguna espiritualidad indígena muestra la realidad de sincretismos religioso en Bolivia. En el mundo indígena, que también ha llegado dichas influencias al mundo urbano, se adora al Dios de los judeocristianos y a las divinidades indígenas, como por ejemplo a la Pachamama. Se va a la misa y se practica ritos ancestrales indígenas, como por ejemplo la khoa o challa a la madre tierra (Albó, 1989).

Sobre las valoraciones de los idiomas originarios

El idioma materno de la mayoría de los estudiantes es el castellano, que es el idioma más usado en la familia y la sociedad. La mayoría de los estudiantes locales y de familias inmigrantes afirman no hablar algún idioma originario (López, 1996), aunque los padres o abuelos de algunos estudiantes habla quechua o aymara. Pensamos que no se habla un idioma originario porque no hay una cultura indígena en las cercanías de la ciudad de Tarija, que pueda influir con su idioma y cultura. Aunque en el lenguaje popular tarijeño y en la toponimia se usan palabras quechuas y aymarás (Varas, 1988; Montenegro y Montenegro, 2013). Los padres que hablan algún idioma originario no transmiten en su plenitud a sus hijos y no lo practican en su entorno familiar, por eso sus hijos no aprenden un idioma originario.

Sin embargo, algún estudiante menciona que tuvo como idioma materno el quechua o el aymara. Dicho idioma se aprendió de los padres y luego con el tiempo se fue aprendiendo el idioma castellano, o también se aprendió de manera natural y simultánea con el castellano, de ahí que muchas personas son bilingües, hablan un idioma originario y el castellano (Albó y Romero, 2005: 15). Se podría deducir que el idioma de los padres y la comunidad influyen en el aprendizaje del idioma materno, que puede ser el castellano o el quechua. La influencia de la región y el ambiente familiar durante la niñez y la infancia determinan el aprendizaje natural del idioma originario (Albó y Romero, 2005: 40).

Los pocos estudiantes que hablan y se comunican en un idioma originario, lo hacen en el entorno social más cercano y con personas que conocen dicho idioma. Esto muestra que el idioma originario sigue siendo un idioma

doméstico y que se transmite de forma oral (Albó y Romero, 2005: 40). Los idiomas originarios no han entrado en las instituciones estatales ni en las educativas (UNESCO, 2003: 13-14), con excepción de algunos proyectos pilotos de educación bilingüe (Albó y Anaya, 2004: 62-63). Pensamos que en los contextos de inmigración se practica escasamente un idioma originario (López, 1996), dando lugar a su olvido progresivo de los que sabían hablarlo. Actualmente está contemplado en la Constitución Política del Estado Plurinacional que todo boliviano y boliviana tiene que aprender un idioma originario de su región (CPE, 2009: Art. 5). Por lo tanto, según la ley 070 (2010, Art. 7) también se aprenderá un idioma indígena en las Unidades Educativas, de acuerdo al criterio de territorial.

Según los estudiantes las personas que hablan un idioma originario no lo hablan porque los idiomas indígenas originarios de Bolivia no serían entendidos ni hablados en algunos contextos y no servirían para desempeñarse cotidianamente, excepto entre algunas personas inmigrantes de la misma región lingüística (López, 1996). El uso del idioma se reduce al círculo social y familiar donde se habla el idioma (Albó y Romero, 2005: 40). Pero al mismo tiempo el idioma originario, así como la cultura y las personas pertenecientes a una cultura indígena, han sido vistos como inferior frente a la cultura mestizo-criolla occidental y occidentalizada. Algunos sostienen que no hablan el idioma originario por la vergüenza, el miedo a la discriminación, al desprecio, al rechazo, a la exclusión y a la burla. No lo hablan para evitar las agresiones y los insultos con el nombre de colla, indígena o campesino. Hablar un idioma originario suscita miedo, vergüenza y discriminación en los que lo hablan debido a la relación asimétrica respecto del idioma y la cultura castellanos (UNESCO, 2003: 13-14; Albó y Romero, 2005: 40). Interpretamos que la discriminación y la exclusión por el uso de un idioma originario sólo manifiesta la relación asimétrica entre el castellano y los idiomas indígenas, y la pervivencia de una sociedad y Estado coloniales (Estermann, 2009: 57). Los pueblos indígenas han luchado para que sus idiomas sean lenguas oficiales y jurídicas, y que se use en la enseñanza escolar y otras instituciones (UNESCO, 2003: 16-17).

Hablar cualquier idioma originario, era visto como algo malo, signo de atraso cultural y de subdesarrollo. Si se quería tener un acenso social se debería hablar bien el castellano. En las escuelas rurales se impedía la práctica de un idioma originario. En las escuelas ciudadanas simplemente no se hablaba por la carga discriminatoria que conllevaba el idioma originario. El idioma originario sólo servía para comunicarse con los indígenas y campesinos que hablaban dicho idioma. El aprendizaje de un idioma originario se limitaba a los indígenas originarios campesinos a través de la Educación Intercultural Bilingüe (Albó y Anaya, 2004: 62-63). Por todos estos motivos la educación intercultural bilingüe fue rechazada en el área rural por los mismos padres, afirmando que sus hijos debieran aprender el castellano para no ser discriminados (López, 2005: 114-115; Albó y Anaya, 2004: 27-38).

Los estudiantes en Tarija prefieren aprender el guaraní, quechua, aymara, tapiete y weenhayek (CEPOG, 2012; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b; CEA, 2012; Albó, 1989). Los cinco idiomas originarios están presentes en el departamento de Tarija. El aymara y quechua vienen de la región andina de Bolivia. Los idiomas más preferidos son el guaraní y el quechua. Los estudiantes de familias inmigrantes prefieren el idioma originario de sus padres, para entenderlos, para comunicarse con los abuelos y personas conocidas y para comunicarse cuando se viaje al lugar donde se habla el idioma. Otros estudiantes prefieren el guaraní porque es el idioma más representativo de la región. Las causas que motivan el aprendizaje de los idiomas originarios son el conocimiento de dichas culturas

indígenas, la comunicación con los indígenas, la facilidad de aprendizaje de unos idiomas más que otros, el interés y atracción por una cultura indígena determinada (UNESCO, 2003: 17; Albó y Romero, 2005: 14). También hay un grupo de estudiantes que no le gustaría aprender idiomas originarios porque no tendría utilidad en la vida real. Según la ley educativa 070 (2010. Art. 7) todos los estudiantes, sin importar el origen étnico, regional o social, deben aprender, además del castellano, un idioma originario y otro extranjero.

Según los estudiantes todos los estudiantes y todos los bolivianos (ME, 2011b: 39; López, 1996) deberían aprender un idioma originario para comunicarse y entenderse con las personas de culturas indígenas y campesinas (López, 1996; Albó y Romero, 2005: 40), y revalorizar la diversidad cultural y lingüística (UNESCO, 2003: 17; Albó y Romero, 2005: 14). Los grupos sociales que tienen alguna relación con las culturas indígenas son los más llamados a aprender un idioma originario: sociólogos, antropólogos, lingüistas, estudiantes, profesores (López, 2005: 217-219), gobernadores, ministros, médicos, enfermeras, personal de salud, abogados, psicólogos, trabajadoras sociales, presidente y políticos. La limitación del aprendizaje de un idioma originario a ciertos grupos, en especial a los campesinos, indígenas y personas de una región lingüística (Albó y Anaya, 2004: 62-63), pensamos que no se toma en cuenta la educación intercultural y plurilingüe para todos los bolivianos (Barquín, 2007: 144). Para otros estudiantes, el aprendizaje de un idioma originario debería ser optativo y no obligatorio. En las instituciones públicas, además del castellano, los funcionarios deben manejar uno de los 36 idiomas originarios de la región (CPE, 2009: Art. 5).

Los estudiantes tienen una percepción positiva de la pluralidad lingüística y cultural de Bolivia. La pluralidad lingüística, que manifiesta la diversidad cultural de Bolivia (Ortiz, 1998: 25), es vista como una riqueza cultural (UNESCO, 2003: 12-13; Albó y Romero, 2005: 14), un medio de conocimiento y comunicación con otras culturas indígenas. La desventaja puede ser que tantos idiomas no se pueden aprender y además dificultaría la comunicación entre bolivianos. Se ve con cierto recelo la existencia de varios idiomas en un país, pues no permitiría la comunicación y el entendimiento entre bolivianos y profundizaría más los regionalismos y los etnocentrismos (Albó y Romero, 2005: 81). También, se expresa que los idiomas ya no se hablan, sobre todo en las ciudades, sino solo en el campo y entre los pueblos indígenas (López, 1996). El reconocimiento de la diversidad de idiomas originarios en las regiones indígenas y no en los centros urbanos, interpretamos que revelan la exclusión y segregación de las culturas indígenas (Ytarte, 2002: 198-199), y la relación colonial entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1976: 49).

Sobre los conocimientos y valoraciones de las culturas indígenas

La mayoría de los estudiantes no conocen sobre las culturas indígenas existentes en el país. Pensamos que se aborda muy poco sobre las culturas indígenas en el entorno familiar, educativo, social y cultural. Los pocos estudiantes que conocen algo de las culturas indígenas son sobre la cultura quechua, guaraní, aymara, weenhayek y tapiete (CEPOG, 2012; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b; CEA, 2012; Albó, 1989). Las pocas culturas indígenas conocidas se deberían a algún contacto de los estudiantes con estas culturas. Interpretamos que el conocimiento de una cultura indígena está relacionado con el origen regional de los estudiantes o con alguno de sus progenitores. En

el colegio se enseña, como un hecho histórico y antropológico, sobre las tres grandes culturas indígenas de Bolivia, como es la quechua, la aymara y la guaraní (Gutiérrez, 1994; Albó, 1989). Pero falta profundidad en el conocimiento de todos los elementos culturales de la región donde se vive y trabaja.

La mayoría de los estudiantes no tienen conocimientos sobre los elementos culturales indígenas. Las culturas indígenas, como todas las culturas, tienen sus producciones o elementos culturales propios (Mondín, 1991: 104-105; Martín, 1991: 35). Los elementos culturales más superficiales, externos y folklóricos de las culturas indígenas (Besalú, 2002: 65) son los más conocidos por los estudiantes y en menor medida las otras manifestaciones culturales. Pensamos que los estudiantes conocen algunos elementos de aquellas culturas con las que tienen algún tipo de contacto y aprendizaje. Algunos estudiantes conocen aquellos elementos de las culturas indígenas del origen regional propio o de los padres. Estas culturas originarias son las más conocidas porque son las que tienen mayor población, manifiestan sus elementos culturales e interactúan en la ciudad de Tarija. Igualmente, pensamos que se aprenden algunos elementos de estas culturas indígenas en el colegio en las asignaturas de Ciencias Sociales y en otras actividades no formales.

Los elementos culturales más conocidos de los quechuas son sus danzas, fiestas religiosas, costumbres, su música, sus comidas, la educación en sus familias, vestimenta, creencias, ritos ancestrales, actividad agrícola, palabras del idioma, medicina tradicional, y su organización social y política (Gutiérrez, 1994; Albó, 1989; Bascopé, 2008). De la cultura aymara son más conocidos los lugares arqueológicos, ritos, comidas, fiestas, creencias, la vestimenta, danzas, su trabajo, y la organización social y política (Donnat, 1998; CEA, 2012; Quispe, 2014). Los elementos culturales más conocidos de los guaraníes son sus danzas, fiestas religiosas, su vestimenta y palabras del idioma (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989, CEPOG, 2012; Yanura, 2005). De los weenhayeks, son su vestimenta, su historia guerrillera, su fiesta religiosa, su tradición y sus comidas.

La mayoría de los estudiantes señala que no adquirió conocimientos sobre las culturas indígenas a través de ningún medio. Los medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígena originarias, para algunos estudiantes, son las actividades folklóricas y religiosas mostradas en los medios comunicación social, la transmisión de los padres y abuelos, la relación con personas de una cultura originaria y la enseñanza en el colegio a través de algunas clases, la lectura de libros y las ferias educativas (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198). Los medios de comunicación, el colegio y la familia se constituyen en espacios de aprendizaje sobre las culturas indígenas. El conocimiento de las culturas originarias viene más de la experiencia personal. Aún no hay un trabajo sistemático y profundo en la educación formal que permitan conocer la propia cultura y las otras culturas.

Algunos estudiantes señalan que no se enseña ni se aprende de las culturas indígenas en las asignaturas del colegio (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198; Aguaded, 2005: 72, 81, 90). Sólo se aprende de la cultura occidental, considerada la portadora del verdadero conocimiento frente a los saberes y conocimientos de las culturas indígenas (Tristancho, 2008; Lander, 2000; Castro, 2000). Lo poco que se aprenden sobre las culturas originarias son en las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanas: Estudios Sociales, Historia, Geografía, Música, Cívica, Literatura, Filosofía e Idiomas. En estas asignaturas existen algunos contenidos, aunque mínimos,

para que sean desarrollados en las clases; en cambio en las otras asignaturas no se hace ningún tipo de mención de las culturas indígenas.

Según algunos estudiantes no se abordan los temas de las culturas indígenas ni se realizan ningún tipo de actividad. Las pocas actividades para el aprendizaje de las culturas originarias son las ferias educativas, las disertaciones y las danzas en los festivales y horas cívicas de los colegios. Esto muestra que el tema de las culturas indígenas no está incorporado en toda su amplitud y complejidad en el diseño curricular, exceptuando algunos contenidos específicos de asignaturas de las ciencias sociales y humanas. Las pocas actividades son iniciativas de algunos docentes y expresadas de forma folklórica (Besalú, 2002: 65).

Según algunos estudiantes entrevistados en la mayoría de las asignaturas del colegio no se aprenden sobre los elementos culturales de los pueblos indígenas. Según otros estudiantes entrevistados, en algunas asignaturas del colegio (Aguaded, 2005: 72, 81, 90), se aprendieron algunos elementos culturales sobre las vestimentas, las danzas, la ganadería, la economía, la música, comidas tradicionales, la historia y el idioma. Se podría interpretar que los elementos culturales más folklóricos, se enseñan en actividades generales e informales del colegio (Besalú, 2002: 65), no específicas de una asignatura particular. En cambio los aspectos históricos y económicos, de las culturas indígenas más importantes de Bolivia, se enseñan de manera formal durante el desarrollo de ciertos contenidos en la asignatura de Estudios Sociales (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198; Aguaded, 2005: 72, 81, 90).

Algunos estudiantes mencionan que no les gustaría aprender de alguna cultura indígena de Bolivia. Entre los estudiantes, que afirman que les gustaría aprender un idioma originario, las culturas más preferidas para la enseñanza en la ciudad de Tarija, en mayor proporción, son la guaraní, la quechua y la aymara, y, en menor medida, de la weenhayek y tapiete (CEPOG, 2012; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b; CEA, 2012; Albó, 1989). Estas cinco culturas conviven de alguna manera en el departamento de Tarija. La preferencia de aprendizaje de una cultura indígena está determinada por el origen regional de los estudiantes o de alguno de los padres. Pero, igualmente hay una apertura, de algunos estudiantes, al aprendizaje de otra cultura indígena ajena a la región de origen familiar. En los actuales Planes y Programas de los Campos y Áreas de saberes y conocimientos (2013) están incluidos todos los elementos culturales indígenas en diálogo, desde el enfoque intercultural y del pluralismo epistemológico, con los conocimientos de la cultura occidental (Estermann, 1998; Walsh, s/a).

Los elementos culturales indígenas que más les gustaría conocer a los estudiantes en el colegio son, en mayor proporción, de la quechua, aymara y guaraní, y, en menor medida, de la weenhayek y tapiete. De la cultura quechua se pretende aprender sus comidas, danzas, su historia, tradiciones, ritos religiosos, su idioma, sus vestimentas, música, forma de comunicación con otros, su medicina tradicional, valores, costumbres, y los saberes y conocimientos (Gutiérrez, 1994; Albó, 1989; Bascopé, 2008). De los aymaras se debería conocer su religión, idioma, tradiciones, vestimenta, fiestas, costumbres, danzas, comidas e historia (Donnat, 1998; CEA, 2012; Quispe, 2014). De los guaraníes, su idioma, sus tradiciones, fiestas, su pesca, costumbres, bailes, vestimenta, su historia, religión, música, comidas, danzas, instrumentos, la caza, su medicina tradicional, valores y la organización política y económica (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989, CEPOG, 2012; Yanura, 2005). De los weenhayeks se debería conocer

sobre su vida social y familiar, y su organización política (MEyC, 2008a; MDRT, 2009). De los tapiete se debería conocer su idioma, tradiciones, vestimenta y fiestas (Arce et al., 2003; MEyC, 2008b).

La diversidad de vestimentas típicas manifestaría la existencia de varias culturas y las diferencias entre ellas (Ortiz, 1998: 25). Es una manifestación de la riqueza cultural y folklórica. Estas son vistas como una manifestación de la diversidad cultural y la identidad cultural de cada pueblo (Morin, 1999: 27). Esta percepción de respeto y tolerancia por la diversidad de vestimentas típicas contribuye a convivencia multicultural con las personas de otras culturas y con vestimentas diferentes (Quilaqueo, 2005: 40). Pensamos que las vestimentas típicas son más usadas de forma cotidiana por las personas adultas indígenas y campesinas que por los jóvenes, que ya usan la ropa moderna globalizada. La población no indígena usa las vestimentas típicas de alguna cultura indígena de forma folklórica en algunos acontecimientos festivos, culturales y cívicos, para resaltar fechas históricas o cívicas. Muchas de las vestimentas típicas no son completamente originarias de alguna región de Bolivia, sino que son adaptaciones de algunas vestimentas durante la colonia.

Asimismo se constata que la gente que usaba una vestimenta típica de su cultura de a poco va dejándolo para vestirse con la ropa moderna occidental globalizada. Esto se debería al cambio del contexto geográfico y sociocultural distintas al propio, donde no conocen ni visten con dichos atuendos. Estos otros contextos pueden ser el lugar de trabajo, las instituciones educativas, las ciudades y otros países. Algunos piensan que se cambian de ropa típica por miedo a la crítica, a la burla, al insulto, a la discriminación (Albó y Barrios, 2006: 46) y al aislamiento, para encontrar trabajo y para no ser vistos como diferentes que el resto de la sociedad. Se podría deducir que las causas de cambio de vestimenta típica por otras modernas son motivadas por la pervivencia de una sociedad colonial; que habría permitido la continuidad de la discriminación respecto de las personas indígenas y campesinas (Estermann, 2009: 57), la poca tolerancia por la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 65) y la falta de fortalecimiento de la identidad cultural. Pensamos que algunas personas de origen indígena y campesino buscan mimetizarse con el uso de la ropa moderna globalizada para desempeñarse y ser aceptado en el nuevo contexto sociocultural.

Sobre los conocimientos y valoraciones de la cultura chapaca

Los elementos culturales chapacos más conocidos son: la comida típica como el saise; la danza chapaca; las fiestas religiosas como San Roque y La Virgen de Chaguaya; las fiestas no religiosas como la pascua, el carnaval, compadres y comadres; la vestimenta, de los varones, como las camisas floreadas, los chalecos, las ojotas, el sombrero y las pañoletas y, de las mujeres, la pollera, la blusa, el sombrero, la manta y las abarcas; la música folklórica; las tradiciones; y los instrumentos musicales (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). Se podría deducir que los elementos culturales de carácter folklórico, culinario, festivo y religioso son los más conocidos. Pensamos que estos elementos son los más representativos de la cultura chapaca que se manifiestan en las actividades cotidianas, folklóricas, cívicas, festivas y religiosas, lo que permite el conocimiento de los estudiantes.

Estos elementos culturales conocidos se pueden observar en diversas actividades de tipo folklórico, festivo, religioso y cívico. Los padres y los abuelos son medios de transmisión de la cultura local. Igualmente la televisión hace mención de algunos elementos culturales. También las Unidades Educativas son espacios para el aprendizaje de los elementos culturales locales a través de actividades académicas y festivas. Se podría deducir que los medios de conocimiento de la cultura local son diversos; la familia, la educación regular (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198), las actividades festivas y económicas, y los medios de comunicación social.

Según algunos estudiantes, no se aprende sobre la cultura chapaca en alguna asignatura en específico. Por lo tanto, pensamos que el aprendizaje de la cultura chapaca se da a través de otros medios y en espacios extracurriculares. Los pocos estudiantes que señalan que aprende algo de la cultura chapaca, lo hacen en las asignaturas del área de las ciencias sociales y humanas (Aguaded, 2005: 72, 81, 90) como Estudios Sociales, Música, Geografía, Historia, Cívica, Filosofía y Literatura. Pensamos que estas asignaturas tienen más posibilidades de abordar algunos elementos de la cultura chapaca. En cambio en las asignaturas pertenecientes a las ciencias exactas no se abordan sobre la cultura local, posiblemente porque no hay elementos culturales locales relacionados con los contenidos de dichas asignaturas.

Las escasas actividades, donde se aprenden de la cultura chapaca se limitan a las ferias educativas, las disertaciones por parte del profesor y las danzas de la región en los festivales y horas cívicas del colegio. En las asignaturas y actividades mencionadas se aprende sobre la música, la vestimenta, las danzas, las comidas y festividades religiosas (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003). Estos datos muestran que los elementos culturales locales no se aprenden durante el desarrollo curricular formal y lo poco que se aprende acentúa los aspectos folklóricos y superficiales (Besalú, 2002: 65). Al mismo tiempo, pensamos que estos elementos culturales locales son los más expresivos y representativos que caracterizan a la cultura chapaca y las diferencia de otras culturas regionales de Bolivia (Ytarte, 2002: 105).

Los estudiantes tienen una predisposición a aprender los elementos culturales chapacos. Los elementos más conocidos por los estudiantes son los mismos que se quieren seguir aprendiendo. Estos elementos culturales son la música, danzas, fiestas, artesanías, comidas, vestimentas y valores, son elementos culturales que se expresan en diferentes manifestaciones culturales en la ciudad (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflares, 2013b). Esto significa que los elementos mencionados son los más representativos de la cultura chapaca. Estos datos llevan a cuestionarse que si las manifestaciones culturales existentes en la región chapaca son suficientes para catalogar a esta región como cultura propiamente dicha.

Sobre las actitudes interculturales

Algunos estudiantes manifiestan que se relacionan con todos los compañeros sin importar el origen regional, social, étnico o cultural. Escoger amistades con criterios culturales implicaría discriminación. Lo más importante es el buen trato, la amistad y el desempeño en el aula. En cambio, otros estudiantes señalan que las relaciones más preferidas son con los estudiantes tarijeños y cruceños ciudadanos, es decir de las culturas regionales chapaca, chaqueña y cambia, porque éstos serían más sociables y divertidos. En cambio las personas de la cultura colla serían

las menos preferidas para ser amigos por ser de una cultura diferente (Peña et al., 2003: 12). Pensamos porque las personas de algunas regiones culturales tienen mayor prestigio cultural que de otras por las características biológicas, culturales y los prejuicios (Ojeda y Cabaluz, 2010: 152; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998). La poca relación con compañeros de otras regiones de Bolivia, como los de la parte occidental del país, es decir de la cultura regional colla, se debería al regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) y a la poca valoración y tolerancia de la diversidad cultural (PNUD, 2004: 109-113).

Los mestizos y los criollos son los más preferidos como amigos y amigas y en menor medida los indígenas y campesinos. Entre los indígenas se mencionan a los guaraníes, quechuas, aymaras, tapietes y weenhayek. Estos cinco grupos viven en el departamento, siendo los guaraníes, tapietes y weenhayeks los originarios del departamento. En cambio los grupos de quechuas y aymaras provienen de la región occidental del país. Las preferencias de amistades por el origen cultural significan que aún continúa la mentalidad colonial de superioridad de la cultura mestizo-criolla sobre las culturas indígena originaria campesinas y la afroboliviana. La pervivencia de la mentalidad colonial aun influye en las relaciones humanas de las personas (Estermann, 2009: 57). Hay una tendencia a imitar y desear lo ajeno como algo superior, y negar y avergonzarse de lo propio como algo inferior (Ojeda y Cabaluz, 2010: 152; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998).

Los estudiantes señalan que se debe conocer sobre la cultura chapaca para integrarse, comunicarse, adaptarse y desenvolverse en Tarija. Asimismo se debería aprender sobre todas las culturas del país para conocer a profundidad Bolivia, conocer las propias raíces culturales del país, socializar entre bolivianos, evitar la discriminación y visitar otros lugares de Bolivia. Se podría deducir que hay una predisposición hacia la pluralidad cultural de Bolivia (Ytarte, 2002: 106). Pensamos que el conocimiento de la diversidad cultural facilitaría la convivencia sin discriminación entre bolivianos (PNUD, 2004; Ytarte, 2002: 65), e incentivaría el interés por el conocimiento de otras culturas y regiones de Bolivia. El conocimiento de la diversidad cultural no implica abandonar la revalorización de la propia cultura. Es decir, los estudiantes están llamados a cultivar la intraculturalidad y la interculturalidad (ME, 2012: 22; PROEIB ANDES Y CEPOS, 2008: 35).

La participación en diversas actividades permite aprender de la diversidad cultural y de la propia cultura. Estas actividades son las ferias educativas, las festividades cívicas nacionales y locales, las clases de algunas asignaturas del Colegio, los programas de Televisión, las horas cívicas, los festivales de danza dentro y fuera del colegio, las fiestas religiosas y no religiosas de Tarija, la entrada universitaria, la entrada del carnaval andino y chapaco, las festividades folklóricas y las actividades musicales (Peña et al., 2003). Estas actividades de carácter festivo, folklórico, religioso, social y culinario, aunque de manera informal, se constituyen en medios para la manifestación y el conocimiento de la pluralidad cultural de Bolivia, y contribuyen a las relaciones interculturales entre los diversos culturalmente. El reto es pasar de estos espacios festivos de relación intercultural a espacios más formales y académicos. En este sentido, según la CPE (2009) y de la Ley Educativa 070 (2010) la interculturalidad debe ser un eje articulador de la sociedad boliviana, de las instituciones públicas y la educación en sus diversos niveles.

El racismo y la discriminación culturales en Bolivia (Giddens, 1993) es un fenómeno social que existe y pervive desde tiempos de la colonia. La conciencia de los estudiantes sobre este fenómeno, revela la pervivencia de una sociedad y un Estado coloniales donde la discriminación y el racismo cultural se manifiesta en la vida diaria (Estermann, 2009: 55-56). Por eso, la descolonización es una alternativa para construir otro tipo de sociedad y Estado. La lucha contra el racismo implica una lucha contra la colonialidad capitalista (Quijano, 2000: 380).

Las causas del racismo, desde el punto de vista de los estudiantes, son varias. Entre ellas se mencionan las siguientes: la pobreza, la discapacidad, el idioma originario, la dificultad de hablar el español, la vestimenta típica, la forma de ser diferente, el origen indígena y campesino, el bajo nivel educativo, el apellido indígena, el color de piel, los rasgos físicos, el complejo de superioridad o inferioridad (Giddens, 1993) y la falta de formación en valores. Los aspectos económicos, étnicos, biológicos, académicos, psicológicos, lingüísticos y éticos provocan la discriminación (Aguaded, 2005: 63-64; Besalú, 2002: 54-55). Pensamos que la discriminación es una manifestación de la falta de tolerancia por la diversidad cultural (PNUD, 2004) y de la continuidad de una sociedad y mentalidad coloniales (Quijano, 2000). En la sociedad colonial boliviana las características culturales y físicas son causas de discriminación cultural.

Los grupos culturales- raciales más discriminados son los indígenas, afrobolivianos, campesinos y en un porcentaje mínimo también los criollos (Giddens, 1993: 290). El racismo sigue fundamentándose en una concepción biologicista de raza (Besalú, 2002: 54-55). La sociedad mestizo-criolla, por la mentalidad y las estructuras coloniales (Estermann, 2009: 57), se ha acostumbrado a sentirse superiores y a ver a los grupos culturales indígenas como inferiores, entonces vulnerables de ser discriminados (Aguaded, 2005: 63-64; Besalú, 2002: 55). También estas culturas se han acostumbrado a ser discriminadas y excluidas. El racismo cultural ha surgido para justificar desigualdades de tipo económico o político (Besalú, 2002: 55). Los indígenas siguen sufriendo discriminación desde tiempos coloniales hasta la actualidad. Pensamos que la discriminación revela que aún siguen estructuras y mentalidades coloniales (Quijano, 2000), de superior-inferior, entre los mestizo-criollos y los indígenas.

Los indígenas y campesinos, serían discriminados por ser de una cultura diferente, por el idioma, las tradiciones, la pobreza, el origen étnico y regional, la vestimenta típica, el bajo nivel educativo, las creencias religiosas, los apellidos indígenas, los rasgos físicos, el color de piel, la forma de hablar no correcta del español, y el origen indígena y campesino (Ytarte, 2002: 128). Podemos interpretar que la discriminación que sufren los indígenas es por cuestiones culturales y étnicos por los no indígenas de la cultura dominante (Aguaded, 2005: 63-64). Los afrobolivianos son discriminados sobre todo por su color de piel, por cuestiones biológicas (Besalú, 2002: 54-55). Este grupo cultural fue discriminado por los demás grupos y hasta hace poco tiempo estaban muy segregados y separados del resto de la sociedad boliviana, en la región de Yungas del departamento de La Paz. El racismo biologicista y cultural aún pervive en la sociedad boliviana sobre los indígenas y afrobolivianos por quienes se identifican como de la cultura mestizo-criolla (Besalú, 2002).

Según la percepción de los estudiantes, que algunos grupos culturales indígenas inmigrantes que viven en Tarija son más discriminados que otros grupos (Giddens, 1993: 290). De los cinco grupos indígenas; los quechuas y aymaras, en un porcentaje alto, son los más discriminados. Estas culturas son migrantes provenientes de la región andina de Bolivia. Pudiera ser que la condición de inmigrante, la presencia masiva, el origen regional, los rasgos

culturales y físicos influyen en la discriminación de estos grupos indígenas, en un contexto tarijeño de predominancia mestizo-criolla (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Igualmente los grupos culturales indígenas del Chaco –guaraní, tapiete, weenhayek-, aunque en menor porcentaje, son discriminados en sus propios espacios y en los centros urbanos.

El grupo regional más discriminado, en otras partes de Bolivia, que no sea el suyo, son los migrantes collas (Giddens, 1993: 290). Las personas de la cultura colla, también denominados “los del norte”, son discriminados por la forma de hablar, el color de piel, la apariencia física, el apellido, la vestimenta, el idioma, el modo de hablar, la forma de ser poco comunicativos, problemáticos y cerrados y las creencias religiosas (Besalú, 2002: 53). Las características de personalidad, biológicas y culturales de los collas causan la discriminación (Besalú, 2002: 54-55). Los collas permiten sumisamente la discriminación de otros grupos, como de los cambas u otros grupos culturales, que se sentirían superiores a los collas (Giddens, 1993).

Este grupo regional colla es el que migra a otros lugares de Bolivia, representa el otro cultural diferente e incluso adverso en ciertos círculos sociales regionales, sobre todo conservadores. Interpretamos que su condición de inmigrante, su presencia masiva y sus características culturales pudieran influir en la discriminación en contextos culturales diferentes (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Señalan también que los collas son identificados con el partido del MAS (Movimiento al Socialismo), por lo tanto son discriminados en espacios antimasistas. Esta discriminación cultural está alimentada por el etnocentrismo cultural, el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) cultural, político e ideológico excluyente de las élites regionales y el temor a la invasión cultural de los inmigrantes collas (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170).

La discriminación y el racismo cultural están presentes en toda Bolivia, en unos departamentos con más notoriedad que en otros, como por ejemplo en Santa Cruz, La Paz y Tarija. En Santa Cruz se ven más manifestaciones de discriminación (PNUD, 2004) sobre todo a los collas, campesinos e indígenas. Esto se manifiesta en la prepotencia de algunas personas cambas respecto de los otros grupos culturales regionales o indígenas (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290). Pensamos que el modo de ser y el complejo de superioridad de algunos de sus habitantes contribuirían en la discriminación frente a otros grupos considerados inferiores (Aguaded, 2005: 63-64). También, la discriminación en Santa Cruz es por cuestiones políticas, en contra de los collas y masistas (MAS), porque representarían al centralismo en contra de los intereses regionales. Existe poca tolerancia a la diversidad cultural regional y étnica, que no permite la convivencia entre bolivianos (PNUD, 2004).

Igualmente, en La Paz se manifiesta actitudes de discriminación, porque hay muchos habitantes. La discriminación se manifiesta en ámbitos políticos como en la Asamblea Legislativa Plurinacional o en las marchas de protesta social hacia los políticos opositores y autonómicos. Se podría deducir que la discriminación en el departamento de La Paz está causada más por cuestiones políticas e ideológicas en contra de las regiones autonómicas y opositoras al actual gobierno central. En Tarija también se ve la discriminación, aunque no con la misma intensidad que en Santa Cruz. Se discrimina a los chaqueños que quieren separarse de Tarija; y a los de otros departamentos, como a los de La Paz porque hablan diferente y son de una cultura diferente, y porque son más

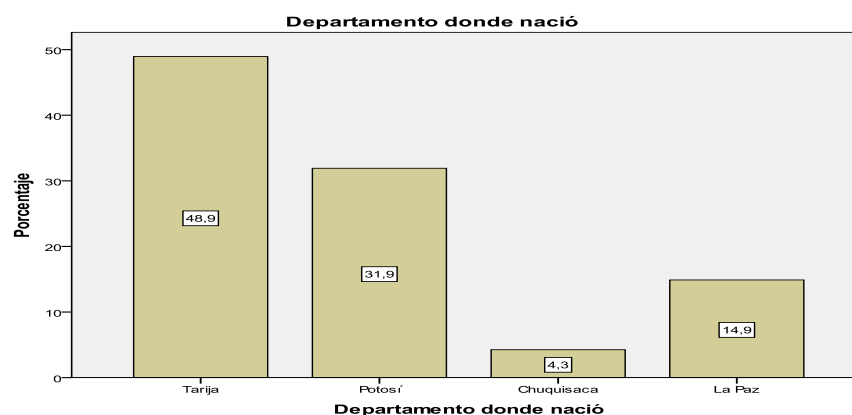
cerrados (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003). Pensamos que este fenómeno se da por la presencia masiva de inmigrantes de otras regiones culturales y étnicas a la propia, por el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) político e ideológico y por la tensión política que vive el país (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170).

La discriminación y el racismo culturales se manifiestan que en todos los espacios sociales y estatales. Entre estos ámbitos se pueden mencionar los siguientes: colegios, oficinas públicas, mercados, hospitales, lugares de trabajo, restaurantes, calles, lugares turísticos, lugares céntricos de la ciudad, tribunales de justicia, discotecas, instituciones públicas o privadas, autobuses, universidades y espacios políticos. La discriminación se manifiesta también en frases escritas en las paredes de las casas, en algunos programas de televisión y en las fiestas. Esto significa que la discriminación permea toda la vida social y estatal. Estos espacios, hasta hace pocos años, estaba cooptado por la cultura hegemónica mestizo-criolla. Las personas que no pertenecían a este grupo eran los más discriminados: los indígenas, campesinos, afrobolivianos y los collas de origen indígena y campesino. Ahora la presencia de los indígenas y campesinos en decisiones de poder y la administración estatales, para algunos, significa una discriminación a la inversa, es decir de los indígenas y campesinos a los mestizo-criollos. Se podría deducir que la discriminación es un fenómeno evidente que se manifiesta en la vida cotidiana y en la vida de las instituciones públicas y privadas. Este fenómeno de la discriminación es una realidad latente en Bolivia y en la ciudad de Tarija, producto de la configuración social y estatal coloniales (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000).

4. Resultados de las encuestas de los docentes

4.1 Percepción sobre la inmigración en la ciudad de Tarija

4.1.1 Procedencia de los docentes



Del total de docentes encuestados de las tres Unidades Educativas; el 48,9 % son originarios del departamento de Tarija y 51,1 son procedentes de otros departamentos de Bolivia. Del total de docentes de otros departamentos; el 31,9 % proceden de Potosí, el 14,9 % de La Paz, y el 4,3 % de Chuquisaca.

Estos datos muestran la presencia de docentes inmigrantes de otros departamentos, como de Potosí, Chuquisaca y La Paz (Peña et al., 2003: 3-4), en las Unidades Educativas de la ciudad de Tarija, además de los docentes locales. Interpretamos que la presencia de docentes de otros departamentos en la ciudad de Tarija pudiera deberse a la expulsión de profesionales de aquellos departamentos de origen, por la sobresaturación de los mismos y la falta de trabajo (Peña et al., 2003: 3-4) en dichos departamentos; a la falta de docentes de especialidad del Nivel Secundario en el departamento de Tarija por el crecimiento vegetativo de la población estudiantil; y otras causas de tipo personal de cada docente.

4.1.2 Motivos de migración de los docentes a la ciudad de Tarija

Motivos de migración

	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Por trabajo	20,5%	2,6%	7,7%	30,8%
Por estudios	2,6%	,0%	5,1%	7,7%
Mejorar condiciones de vida	7,7%	2,6%	5,1%	15,4%
Estudio de los hijos	5,1%	2,6%	2,6%	10,3%
Por familiares	7,7%	,0%	10,3%	17,9%
Por salud	7,7%	2,6%	,0%	10,3%
Clima de la ciudad	,0%	,0%	5,1%	5,1%
Tranquilidad de la ciudad	2,6%	,0%	,0%	2,6%
Total	53,8%	10,3%	35,9%	100,0%

Entre los docentes encuestados que son de otros departamentos de Bolivia, de Potosí, Chuquisaca y La Paz; el 30,8% menciona que se vino a vivir a la ciudad de Tarija por el trabajo; 17,9% porque tiene familiares en la

ciudad; 15,4% para mejorar sus condiciones de vida; 10,3% por el estudio de los hijos; 10,3% por motivos de salud; 7,7% por motivos de estudio; 5,1% por el clima de la ciudad y 2,6% por la tranquilidad de la ciudad de Tarija.

Los motivos principales que impulsaron, a los docentes encuestados de los departamentos de Potosí, Chuquisaca y La Paz, a migrar a la ciudad de Tarija son la búsqueda de trabajo, la presencia de familiares, el mejoramiento de las condiciones de vida, el estudio de los hijos, la salud, y el clima y la tranquilidad de la ciudad (Lea, 2003). Se podría deducir que la ciudad de Tarija, por ser una región en crecimiento poblacional y económico, ofrece ciertas oportunidades de trabajo y por ende de mejorar las condiciones de vida. Otros docentes tienen sus parientes que ya migraron en pasados años (Peña et al., 2003: 17-22). El clima agradable y la tranquilidad de la región invitan a los migrantes a establecerse en la ciudad de Tarija.

4.1.3 Viaje de los docentes inmigrantes al lugar de origen

Viaje al lugar de nacimiento

	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Nunca	4,2%	,0%	4,2%	8,3%
Una vez al año	12,5%	4,2%	,0%	16,7%
Dos o más veces al año	8,3%	,0%	8,3%	16,7%
Una vez cada 2 o 3 años	4,2%	,0%	4,2%	8,3%
Cuando se puede	33,3%	4,2%	12,5%	50,0%
Total	62,5%	8,3%	29,2%	100,0%

De todos los docentes procedentes de otros departamentos: el 50 % viaja al lugar de nacimiento cuando se puede, 16,7 % una vez al año, 16,7 % dos o más veces al año, 8,3 % una vez cada dos o tres años y 8,3 % nunca viaja al lugar de procedencia.

Algunos docentes procedentes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca y La Paz viajan a su lugar de origen con más frecuencia que otros. Igualmente algunos docentes ya no viajan a su lugar de origen. Pensamos que los docente migrantes mantienen cierta relación con el lugar y los familiares de origen. Esta relación se percibe en el viaje al lugar de nacimiento. Interpretamos que el migrante docente vive dos realidades; del lugar de recepción como del lugar de origen, por ende también de dos matrices culturales. Es decir, se va apropiando de los elementos culturas locales y al mismo tiempo, en los espacios posibles, mantiene las manifestaciones culturales de origen (Peña et al., 2003: 13-16).

4.1.4 Motivos de viaje de los docentes al lugar de su nacimiento

Motivos de viaje al lugar de nacimiento

	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Vacaciones	14,8%	,0%	11,1%	25,9%
Fiestas familiares	3,7%	,0%	,0%	3,7%
Visitas familiares	40,7%	3,7%	11,1%	55,6%
Emergencias de la familia	7,4%	3,7%	3,7%	14,8%
Total	66,7%	7,4%	25,9%	100,0%

De todos los docentes procedentes de otros departamentos, que viaja al lugar de su nacimiento, viaja por los siguientes motivos: el 55,6 % por visitas familiares, 25,9 % por vacaciones, 14,8 % por emergencias de la familia y 3,7 % por fiestas familiares.

Los datos proporcionados por los docentes inmigrantes, que viaja al lugar de su nacimiento, manifiestan que las visitas familiares, las vacaciones, las emergencias familiares y las fiestas familiares son los que impulsan dichos viajes (Peña et al., 2003: 13-16). Se podría deducir que la relación familiar aún se mantiene entre los docentes. El viaje por motivos familiares muestra aún la ligación cultural con el lugar de origen y el puente con los hijos e hijas nacidas ya en el contexto cultural tarijeño (Peña et al., 2003: 13-16). Interpretamos que la primera generación de inmigrantes aún mantiene los lazos familiares, que posiblemente se vaya diluyendo con los descendientes de éstos, los nacidos en el nuevo contexto tarijeño.

4.1.5 Recepción de los inmigrantes en la ciudad Tarija

Recepción del migrante en la ciudad de Tarija

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Aceptación	21,9%	15,6%	3,1%	6,3%	46,9%
Indiferencia	9,4%	3,1%	,0%	1,6%	14,1%
Discriminación	1,6%	4,7%	,0%	,0%	6,3%
Rechazo	3,1%	3,1%	,0%	,0%	6,3%
Tolerancia	7,8%	3,1%	,0%	4,7%	15,6%
Cooperación	4,7%	3,1%	1,6%	1,6%	10,9%
Total	48,4%	32,8%	4,7%	14,1%	100,0%

Entre los docentes encuestados el 46,9% menciona que los migrantes que llegan a la ciudad de Tarija son recibidos con aceptación; el 15,6% señala con tolerancia; 14,1% indica con indiferencia; 10,9% expresa con cooperación; 6,3% con discriminación y 6,3% con rechazo.

Estos datos, según los docentes autóctonos y alóctonos, expresan que la recepción de los inmigrantes sería positiva en la ciudad de Tarija, caracterizadas por la aceptación, la tolerancia y la cooperación. Pero, asimismo, se percibiría un cierto grado de indiferencia, discriminación y rechazo hacia los inmigrantes. Se podría deducir que además de actitudes de aceptación existen actitudes de rechazo hacia el migrante de grupos étnicos de otros departamentos de Bolivia (Giddens, 1993: 290). Las actitudes de rechazo se pueden manifestar en ciertos círculos sociales o en ciertas personas particulares, pero no con tanta notoriedad como en años pasados, que el otro migrante, forastero, despertaba cierta desconfianza (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170; Vacaflores, 2013b: 210-214).

4.1.6 Adaptación del inmigrante en el ambiente ciudadano tarijeño

Adaptación del migrante en el ambiente ciudadano tarijeño

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Difícil	12,2%	6,1%	,0%	,0%	18,4%
Fácil	18,4%	,0%	4,1%	2,0%	24,5%
Difícil al principio, luego normal	14,3%	12,2%	,0%	6,1%	32,7%

Normal	2,0%	14,3%	2,0%	6,1%	24,5%
Total	46,9%	32,7%	6,1%	14,3%	100,0%

Entre los docentes encuestados el 32,7% menciona que la adaptación de los migrantes en el ambiente citadino tarijeño es difícil al principio, luego normal; el 24,5 % señala que es normal; 24,5 % indica que es fácil y 18,4% indica que es difícil.

Los datos de los docentes encuestados, según los locales y los inmigrantes, manifiestan que la adaptación de los inmigrantes en la ciudad de Tarija es percibida como algo normal, fácil y difícil. Se destaca que es difícil al principio, pero normal con el pasar del tiempo. Esto muestra que el nuevo contexto geográfico, social y cultural aparece al principio como algo diferente para el migrante que puede dificultar su adaptación; pero el conocimiento y la experiencia del nuevo contexto con el transcurrir del tiempo facilitarán su adaptación. Sin embargo, según Heidi Brieger Rocabado (en Peña et al. 2003) pensamos que la mayor o menor facilidad o dificultad del inmigrante también podría depender de su condición social, cultural y económica.

4.2 Percepciones sobre la identidad cultural

4.2.1 Autoidentificación cultural

4.2.1.1 Identidad cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní

Identificación con una cultura indígena

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Guaraní	Ninguno	Total
Tarija	4,3%	2,1%	2,1%	10,6%	29,8%	48,9%
Potosí	21,3%	,0%	,0%	,0%	10,6%	31,9%
Chuquisaca	,0%	,0%	,0%	,0%	4,3%	4,3%
La Paz	4,3%	,0%	8,5%	,0%	2,1%	14,9%
	29,8%	2,1%	10,6%	10,6%	46,8%	100,0%

De todos los docentes encuestados el 46,8% no se identifica con alguna cultura indígena de Bolivia; el 29,8% se identifica con la cultura quechua, dentro de este grupo el colectivo de docentes procedentes de Potosí que se identifican con dicha cultura asciende a un 21,3%; el 10,6% se identifica con la cultura guaraní, todos procedentes del departamento de Tarija; el 10,6% con la cultura aymara, de ellos el 8,5% procede del departamento de La Paz; y el 2,1% se identifica con la cultura weenhayek, todos del departamento de Tarija.

Los datos recogidos de los encuestados expresan que algunos docentes no se identifican con ninguna cultura indígena y otros docentes que se identifican con alguna cultura indígena, en mayor proporción se menciona la identidad quechua, seguida de la guaraní, la aymara y en menor medida la weenhayek (Albó y Barrios, 2006: 45-46; Albó y Anaya, 2004: 21; INE, 2012: 31). La identidad cultural es una construcción en base a rasgos culturales que hace que las personas pertenecientes a un determinado grupo social se sientan iguales culturalmente (Aguaded, 2005: 57). Pensamos que el resurgimiento de las culturas indígenas en el contexto histórico actual de Bolivia, ha hecho replantear y cuestionar a los bolivianos su identidad cultural respecto de estas culturas (Albó y Barrios, 2006: 45).

En este contexto, algunos docentes no se identifican con ninguna cultura indígena, pensamos porque no tienen una relación cultural con alguna cultura indígena o que en su entorno inmediato ya no existe una cultura originaria, como es el caso de los valles centrales de Tarija. Aunque algunos tarijeños manifiestan cierta afinidad con la cultura guaraní y weenhayek del departamento de Tarija y con alguna otra cultura de Bolivia. En cambio los docentes inmigrantes, que se identifican con una cultura indígena, lo hacen con la cultura de su lugar de origen; los potosinos con la cultura quechua y los paceños con la cultura aymara (Albó y Anaya, 2004: 21; INE, 2012: 31). De estos datos se podría deducir que la identificación indígena es influida por la relación cultural con algún pueblo indígena o por la presencia de una cultura indígena en la región de procedencia.

4.2.1.2 Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano

Autoidentificación racial-cultural

	Indígena	Mestizo	Criollo	Campesino	Ninguno	Total
Tarija	,0%	38,3%	4,3%	2,1%	4,3%	48,9%
Potosí	2,1%	29,8%	,0%	,0%	,0%	31,9%
Chuquisaca	,0%	4,3%	,0%	,0%	,0%	4,3%
La Paz	,0%	12,8%	2,1%	,0%	,0%	14,9%
Total	2,1%	85,1%	6,4%	2,1%	4,3%	100,0%

De todos los docentes encuestados el 85,1% se identifica con la cultura mestiza, el 6,4% con la criolla, el 2,1% con la cultura campesina y la indígena y el 4,3% no se identifica con ninguna de estas culturas.

La identidad cultural racial mestiza es la más preferida entre los docentes encuestados, independiente de la procedencia departamental, que la identidad indígena y campesina. Frente a la identidad cultural criolla o indígena se menciona la identidad mestiza como una mezcla histórica y cultural entre las dos identidades. El proceso del colonialismo, la asimilación a la cultura dominante (Albó y Romero, 2005: 79; Cabrera y Gallardo, 2008: 120) y el sincretismo han llevado a rechazar la identidad indígena y a asumir la nueva identidad cultural mestizo-criolla (Albó y Barrios, 2006: 44). Pensamos que la identidad cultural racial mestiza es la más aceptada porque es menos complicada a la hora de autoidentificarse frente al resurgimiento de las culturas indígenas y la pluralidad cultural de Bolivia (Albó y Barrios, 2006: 48). Algunos docentes que mencionaron identificarse con una cultura indígena, también lo hacen con la cultura mestiza. Así puede haber identidad mestiza con y sin mezcla de una cultura indígena; por ejemplo mestizos quechuas, mestizos aymaras o mestizos guaraníes (PNUD, 2004:105).

4.2.1.3 Identidad cultural regional: colla, cambia, chapaca, chaqueña

Autoidentificación regional

	Colla	Chaqueño	Chapaco	Ninguno	Total
Tarija	2,1%	4,3%	38,3%	4,3%	48,9%
Potosí	23,4%	,0%	,0%	8,5%	31,9%
Chuquisaca	2,1%	,0%	,0%	2,1%	4,3%
La Paz	8,5%	,0%	,0%	6,4%	14,9%
Total	36,2%	4,3%	38,3%	21,3%	100,0%

Del 48,9 % de docentes nacidos en Tarija; 38,3% se identifican con la cultura regional chapaca, 4,3% con la cultura chaqueña y con ninguna región y 2,1% con la cultura colla. Del 31,9% nacidos en Potosí; 23,4% con la cultura colla y 8,5% con ninguna cultura. Del 4,3% de nacidos en Chuquisaca; 2,1 se identifica con ninguna cultura y 2,1% con la cultura colla. Del 14,9% de oriundos de La Paz; 8,5% se identifica como colla y 6,4 con ninguna cultura regional.

Según los datos de los docentes, las identidades regionales más mencionadas son la chapaca y colla, y en menor medida la chaqueña. Igualmente, algunos docentes no se identifican con una cultura regional en particular. Se podría deducir que el origen de nacimiento departamental de los docentes influye en su identidad regional; los tarijeños se identifican con la cultura chapaca (Vacaflores, 2013b: 34-43) y la cultura chaqueña; y los potosinos, chuquisaqueños y paceños con la cultura colla o andina. En estos últimos tiempos ha habido una efervescencia de la identidad regional –camba, chapaca, chaqueña y colla-, incluso conduciendo a regionalismos excluyentes, pensamos que se debería a intereses políticos impulsados por la élites regionales y el creciente movimiento migratorio al interior de Bolivia (Albó y Romero, 2005: 53-54; Nuñez, 2010). Por ejemplo, la masiva migración de personas de la cultura andina a la ciudad de Tarija ha llevado a una revalorización de la identidad local regional chapaca para diferenciarse de aquella cultura inmigrante (Ytarte, 2002: 105). La definición de la identidad cultural requiere la diferenciación respecto de ese otro para constituirse como tal (Ytarte, 2002: 82).

4.2.2 Heteroidentificación cultural

4.2.2.1 Heteroidentificación cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní

Heteroidentificación con una cultura indígena

	Quechua	Aymara	Guaraní	Ninguno	Total
Tarija	6,4%	,0%	2,1%	40,4%	48,9%
Potosí	25,5%	2,1%	,0%	4,3%	31,9%
Chuquisaca	4,3%	,0%	,0%	,0%	4,3%
La Paz	6,4%	2,1%	,0%	6,4%	14,9%
Total	42,6%	4,3%	2,1%	51,1%	100,0%

Del total de docentes el 42,6% son identificados por otros como quechuas, de ellos 25,5% son potosinos, 6,4% tarijeños y paceños y 4,3% chuquisaqueños; 4,3% como aymaras, a paceños y potosinos con el 2,1%; 2,1% como guaraníes a los tarijeños; y 51,1% son heteroidentificados con ninguna cultura indígena.

Algunos docentes encuestados, respecto a una cultura indígena, expresan que nunca han sido identificados con alguna en particular. En cambio, otros docentes fueron identificados, en mayor proporción con los quechuas, y en menor medida con los aymaras y guaraníes (Albó y Anaya, 2004: 21; INE, 2012: 31). Así como hay una autoidentificación cultural también hay una heteroidentificación cultural; un sujeto es identificado culturalmente por otros culturales (Ytarte, 2002: 82). Pensamos que la identificación con una cultura boliviana determinada surge de la decisión personal. Pero la heteroidentificación cultural puede ser causada por el origen de nacimiento, los rasgos físicos, el acento en el hablar y algunas prácticas culturales de los identificados con alguna cultura indígena en

particular. Esta identificación que proviene del otro cultural, no siempre coincide con la autoidentificación cultural del heteroidentificado.

4.2.2.2 Heteroidentificación cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano

Heroidentificación racial-cultural

	Indígena	Mestizo	Criollo	Ninguno	Total
Tarija	,0%	14,9%	8,5%	25,5%	48,9%
Potosí	,0%	23,4%	2,1%	6,4%	31,9%
Chuquisaca	,0%	4,3%	,0%	,0%	4,3%
La Paz	4,3%	4,3%	2,1%	4,3%	14,9%
Total	4,3%	46,8%	12,8%	36,2%	100,0%

Del total de docentes, el 36,2% nunca fue identificado cultural-racialmente; 46,8% fue identificado como mestizo, 12,8% como criollo y apenas el 4,3% como indígena.

Los datos sobre la heteroidentificación, entre los docentes, manifiestan que la nominación identitaria más usada para identificar al otro es el de mestizo (Albó y Barrios, 2006: 48) seguido de criollo, y en menor medida la identificación indígena. Igualmente algunos docentes mencionan que nunca fueron identificados cultural-racialmente. Interpretamos que la heteroidentificación indígena no se utiliza porque ella conlleva connotaciones despectivas heredadas desde la época de la colonia. Por lo tanto, la identidad cultural racial de mestizo, tanto para la autoidentificación como para la heteroidentificación, es la más usada en un contexto con fuertes secuelas colonias y la pervivencia de prácticas y mentalidades neocoloniales en contra de los indígenas (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998; Albó y Barrios, 2006: 46).

4.2.2.3 Heteroidentificación cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña

Heteroidentificación regional-cultural

	Colla	Chaqueño	Chapaco	Ninguno	Total
Tarija	2,1%	2,1%	31,9%	12,8%	48,9%
Potosí	21,3%	,0%	4,3%	6,4%	31,9%
Chuquisaca	2,1%	,0%	,0%	2,1%	4,3%
La Paz	10,6%	,0%	,0%	4,3%	14,9%
Total	36,2%	2,1%	36,2%	25,5%	100,0%

Del total de docentes encuestados, el 25,5% no fue identificado con alguna identidad regional, el 36,2% con la identidad colla y chapaco y el 2,1% con la identidad regional chaqueña.

Estos datos expresan que algunos docentes son identificados regionalmente como chapacos y collas, y en menor medida como chaqueños. Asimismo otros docentes nunca fueron identificados con una cultura regional. Se podría deducir que la heteroidentificación cultural-regional está relacionada al origen del departamento de donde proceden los docentes. Las personas locales de los valles y de la parte alta de Tarija son denominados chapacos

(Vacaflores, 2013b: 34-43) y las personas procedentes de la región del Chaco de Tarija son denominados chaqueños. En cambio las personas procedentes del altiplano y los valles andinos son denominados collas.

4.2.3 Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural

Causas de la ocultación o pérdida de la identidad cultural

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Quieren parecerse más a los de la ciudad	13,6%	5,7%	1,1%	2,3%	22,7%
Reniegan de su identidad cultural	8,0%	1,1%	,0%	,0%	9,1%
No quieren ser discriminados	15,9%	11,4%	1,1%	3,4%	31,8%
No hay respeto ni tolerancia a su identidad cultural	,0%	2,3%	,0%	,0%	2,3%
La sociedad no acepta la diversidad cultural	1,1%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Porque quieren parecerse a los mestizos y criollos	1,1%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Su identidad cultural es vista como inferior	3,4%	4,5%	,0%	,0%	8,0%
La educación transmite otro tipo de cultura	2,3%	5,7%	2,3%	2,3%	12,5%
Los medios de comunicación le inculcan otra cultura	2,3%	1,1%	1,1%	4,5%	9,1%
No tienen espacios para manifestar su identidad cultural	1,1%	1,1%	,0%	,0%	2,3%
Total	48,9%	33,0%	5,7%	12,5%	100,0%

Del total de docentes encuestado sobre la percepción de la pérdida de identidad cultural de las personas provenientes de otras regiones de Tarija y Bolivia, mencionan las siguientes causas: 31,8% No quieren ser discriminados; 22,7% Quieren parecerse más a los de la ciudad; 12,5% La educación transmite otro tipo de cultura; 9,1% Los medios de comunicación le inculcan otra cultura; 9,1% Reniegan de su identidad cultural; 8,0% Su identidad cultural es vista como inferior; y otros en menor proporción.

Estos datos manifiestan que la identidad cultural del migrante indígena o no indígena se pierde o se oculta en el nuevo contexto de migración. Según la percepción de los docentes, la discriminación, el querer parecerse a los ciudadanos mestizo-criollos, la transmisión de otra cultura a través de la educación y los medios de comunicación, la negación de la propia identidad cultural y la percepción de inferioridad de la propia identidad cultural, serían las causas principales que contribuyen a la pérdida de identidad cultural. Se podría interpretar que el inmigrante o indígena oculta su identidad cultural por miedo a la discriminación cultural (Giddens 1993: 290) y la pervivencia de estructuras y mentalidades coloniales (Albó y Barrios, 2006: 46). Pensamos que ante esta situación, busca pasar lo más desapercibido posible en el nuevo contexto (Peña et al., 2003: 10-12) e incluso hasta llegar a renegar de su propia identidad cultural. A esto contribuirían la educación y los medios de comunicación, porque éstos transmiten la cultura local y la cultura occidental. Por lo tanto las personas de culturas indígenas e inmigrantes buscarían mestizarse, ciudadinizarse y occidentalizarse culturalmente.

4.3 Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales

4.3.1 Características de las personas de las culturas indígenas

Valoración de personas de culturas indígenas

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Responsables	3,4%	,7%	,7%	2,1%	6,8%
Trabajadores	8,2%	4,8%	,7%	2,1%	15,8%
Solidarios	,7%	2,1%	,7%	1,4%	4,8%

Estudiosos	,0%	,7%	,0%	,0%	,7%
Fiesteros	,7%	,7%	,0%	,7%	2,1%
Alegres	,7%	,0%	,0%	,0%	,7%
Regionalistas	1,4%	1,4%	,7%	,7%	4,1%
Callados	4,1%	3,4%	,0%	,0%	7,5%
Discriminadores	,7%	,7%	,7%	1,4%	3,4%
Tradicionalistas	4,1%	5,5%	,0%	,7%	10,3%
Sociables	1,4%	,0%	,0%	,0%	1,4%
Arrogantes	,0%	,0%	,0%	1,4%	1,4%
Conformistas	,0%	,0%	,0%	,7%	,7%
Respetuosos	2,7%	4,1%	,0%	1,4%	8,2%
Tristes	,0%	1,4%	,0%	,0%	1,4%
Conflictivos	2,7%	,7%	,0%	1,4%	4,8%
Amables	1,4%	,7%	,0%	,7%	2,7%
Hospitalarios	1,4%	1,4%	,0%	,7%	3,4%
Tímidos	3,4%	2,7%	,7%	1,4%	8,2%
Cerrados	2,1%	1,4%	,7%	,0%	4,1%
Serios	,7%	1,4%	,0%	,0%	2,1%
Amistosos	1,4%	,0%	,0%	,7%	2,1%
Tranquilos	2,1%	,7%	,7%	,0%	3,4%
Total	43,2%	34,2%	5,5%	17,1%	100,0%

Del total de docentes encuestados, según las diez características más mencionadas, los indígenas, como personas de una cultura originaria, son percibidos por el 15,8% como personas trabajadoras; el 10,3% como tradicionalistas, el 8,2% respetuosos, 8,2% tímidos, 7,5% callados, 6,8% responsables, 4,8% solidarios, 4,8% conflictivos, 4,1% regionalistas, 4,1% cerrados.

Estos datos seleccionados de las muchas y dispersas características percibidas, las diez características más comunes expresan que los indígenas son percibidos como personas trabajadoras, tradicionalistas, respetuosas, tímidas, calladas, responsables, solidarias, conflictivas, regionalistas y cerradas, tanto en su contexto de origen como en los lugares donde migran. Se podría interpretar que las características de personas trabajadoras, respetuosas, tímidas, calladas, responsables y solidarias, podrían expresar actitudes y valores sociocomunitarios de su cultura. Pensamos que la característica de tradicionalista podría reflejar que los indígenas aún mantienen y practican muchos de sus elementos culturales precolombinos (Albó y Barrios, 2006: 45). Otras características que son vistas como negativas, como la conflictividad, el regionalismo y el empecinamiento se pueden deber a su confrontación con la cultura hegemónica mestizo-criolla (Giddens 1993: 290). De ahí que aquellas características del indígena pueden expresar su modo de ser cultural y las relaciones coloniales con los mestizo-criollos (Estermann, 2009: 57).

4.3.2 Características de las personas de la cultura colla

Valoración de personas de la cultura colla

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Responsables	2,2%	2,8%	,0%	,0%	5,0%
Trabajadores	8,2%	8,8%	,3%	2,2%	19,5%
Solidarios	,6%	1,6%	,0%	,3%	2,5%
Estudiosos	2,2%	3,1%	,0%	,9%	6,3%
Fiesteros	2,5%	1,9%	,0%	,6%	5,0%
Alegres	,3%	,6%	,3%	,0%	1,3%
Regionalistas	2,5%	,3%	,3%	,0%	3,1%
Callados	2,8%	2,5%	,0%	,3%	5,7%
Discriminadores	,9%	,6%	,3%	,0%	1,9%

Acumuladores de bienes	1,9%	1,9%	,3%	,3%	4,4%
Habladores	,0%	,6%	,0%	,0%	,6%
Tradicionalistas	2,8%	3,5%	,0%	,6%	6,9%
Sociables	2,2%	1,9%	,0%	,3%	4,4%
Conformistas	,3%	,0%	,3%	,0%	,6%
Entradores	,3%	,6%	,0%	,3%	1,3%
Respetuosos	4,4%	5,0%	,0%	1,3%	10,7%
Tristes	,0%	,6%	,0%	,0%	,6%
Conflictivos	3,5%	2,5%	,3%	,6%	6,9%
Hospitalarios	,6%	,6%	,0%	,0%	1,3%
Tímidos	2,2%	,6%	,0%	,3%	3,1%
Egoistas	,3%	,3%	,0%	,0%	,6%
Cerrados	2,2%	,9%	,0%	,0%	3,1%
Serios	,3%	,3%	,0%	,0%	,6%
Amistosos	,9%	1,6%	,0%	,0%	2,5%
Tranquilos	,6%	,9%	,0%	,3%	1,9%
Total	45,0%	44,3%	2,2%	8,5%	100,0%

Del total de encuestados, según las diez características más mencionadas, las personas de la cultura andina o colla son percibidas como: 19,5% Trabajadores, 10,7% Respetuosos, 6,9% Tradicionalistas, 6,9% Conflictivos, 6,3% Estudiosos, 5,7% Callados, 5,0% Responsables, 5,0% Fiesteros, 4,4% Acumuladores de bienes, 4,4% Sociables.

Las diez características de las personas de la cultura colla o andina, según el punto de vista de los docentes autóctonos y alóctonos de la ciudad de Tarija, expresan aspectos positivos y negativos. Pensamos que las características positivas de trabajadores, respetuosos, estudiosos, responsables y sociables, expresan el sistema de valores de esta cultura regional, y son admiradas por el otro cultural y reconocidas por el mismo andino. Las características negativas como tradicionalistas, conflictivos, callados, fiesteros y acumuladores de bienes (Peña et al., 2003), son cuestionadas y criticadas por propios y ajenos a esta cultura. Interpretamos que las características de tradicionalista y fiesteros se deberían a las manifestaciones culturales que realizan en ciertas fiestas religiosas. Asimismo son percibidos como callados y conflictivos; pensamos porque son poco comunicativos, pero cuando ven asediados sus derechos los reclaman con firmeza.

4.3.3 Características de las personas de la cultura camba

Valoración de personas de la cultura camba

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Responsables	,6%	,6%	,0%	,0%	1,2%
Trabajadores	,9%	,9%	,3%	,3%	2,4%
Solidarios	1,2%	,3%	,0%	,3%	1,8%
Estudiosos	1,2%	,0%	,0%	,0%	1,2%
Fiesteros	4,5%	3,3%	,3%	,9%	9,0%
Alegres	6,9%	3,3%	,0%	1,2%	11,4%
Regionalistas	6,9%	7,8%	,0%	1,5%	16,3%
Discriminadores	4,8%	3,9%	,3%	,6%	9,6%
Habladores	4,5%	5,7%	,3%	,3%	10,8%
Tradicionalistas	,0%	,6%	,0%	,0%	,6%
Sociables	1,5%	2,7%	,3%	1,5%	6,0%
Arrogantes	3,3%	5,1%	,3%	,3%	9,0%
Conformistas	1,5%	,9%	,0%	,0%	2,4%
Entradores	2,7%	1,5%	,0%	,6%	4,8%
Conflictivos	,3%	1,2%	,0%	,3%	1,8%
Amables	,3%	2,1%	,0%	,0%	2,4%
Hospitalarios	,9%	,9%	,0%	,0%	1,8%

Egoístas	,6%	,0%	,0%	,0%	,6%
Cerrados	,3%	,0%	,0%	,3%	,6%
Amistosos	,6%	1,8%	,3%	,3%	3,0%
Flojos	1,5%	1,2%	,0%	,3%	3,0%
Total	45,2%	44,0%	2,1%	8,7%	100,0%

Las personas encuestadas perciben a las personas de la cultura camba u oriental como: regionalistas (16,3%), alegres (11,4%), habladores (10,8%), discriminadores (9,6%), fiesteros (9,0%), arrogantes (9,0%), sociables (6,0%), entradores (4,8%), amistosos (3,0%), flojos (3,0%).

Las diez características principales de las personas de la cultura camba (Albó y Romero, 2005: 53-54) expresan aspectos positivos y negativos desde la perspectiva de los encuestados. Interpretamos que ser alegres, sociables, entradores y amistosos, que expresan su modo de ser, son descatalogados como características positivas. En cambio, el ser regionalistas, habladores, discriminadores, fiesteros, arrogantes y flojos son vistas como negativas. Lo que más llama la atención son las características percibidas de regionalistas y discriminadores. Se podría deducir que estas características percibidas se pudieran deber a actitudes de discriminación de algunos cambas sobre todo en contra de las personas migrantes del altiplano indígena de Bolivia (Peña et al., 2003) y a la revalorización de la cultura regional impulsada por las élites económicas (Besalú, 2002: 32-33).

4.3.4 Características de las personas de la cultura chapaca

Valoración de personas de la cultura chapaca

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Responsables	4,1%	1,4%	,3%	,8%	6,6%
Trabajadores	3,9%	1,4%	,3%	,6%	6,1%
Solidarios	5,5%	3,0%	,0%	,8%	9,4%
Estudiosos	,6%	,3%	,0%	,3%	1,1%
Fiesteros	3,0%	2,5%	,0%	,6%	6,1%
Alegres	7,2%	5,5%	,3%	1,4%	14,4%
Regionalistas	3,9%	3,6%	,3%	,6%	8,3%
Callados	,3%	,3%	,0%	,0%	,6%
Discriminadores	,6%	1,4%	,0%	,3%	2,2%
Habladores	,3%	,3%	,0%	,0%	,6%
Tradicionalistas	2,2%	4,1%	,3%	,0%	6,6%
Sociables	2,5%	4,1%	,3%	,8%	7,7%
Conformistas	1,4%	1,7%	,3%	,0%	3,3%
Entradores	,8%	,0%	,0%	,3%	1,1%
Respetuosos	2,2%	2,2%	,3%	,3%	5,0%
Conflictivos	,0%	,6%	,0%	,0%	,6%
Amables	,8%	1,7%	,0%	,8%	3,3%
Hospitalarios	4,1%	3,3%	,0%	,3%	7,7%
Egoístas	,0%	,6%	,0%	,0%	,6%
Amistosos	2,2%	2,2%	,3%	,3%	5,0%
Tranquilos	1,7%	1,9%	,0%	,3%	3,9%
Total	47,2%	42,0%	2,5%	8,3%	100,0%

Del total de encuestados y de las características mencionadas, las diez características más sobresalientes de las personas de la cultura chapaca, en porcentajes, son: 14,4% Alegres, 9,4% Solidarios, 8,3% Regionalistas, 7,7% Sociables, 7,7% Hospitalarios, 6,6% Responsables, 6,6% Tradicionalistas, 6,1% Trabajadores, 6,1% Fiesteros, 5,0% Respetuosos y 5,0% Amistosos.

La percepción de los docentes autóctonos e inmigrantes resalta las características de alegres, solidarios, sociables, hospitalarios, responsables, trabajadores, respetuosos y amistosos como positivas. Pensamos que estas características destacan en el modo de ser de las personas de la región cultural chapaca (Vacaflores, 2013b: 34-43). Las características de tradicionalista y fiestero se pudieran deber a la expresión de sus tradiciones y costumbre en las diversas fiestas religiosas y no religiosas. Igualmente surge en las percepciones de los docentes la característica de regionalista, que puede manifestar el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) impulsado por las élites políticas y económicas de la región y por la presencia masiva de inmigrantes de otras culturas regionales de Bolivia (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Pensamos que un regionalismo excluyente (Albó y Romero, 2005: 81) puede fortalecer la intraculturalidad de la región, pero no facilita la interculturalidad con la presencia del otro cultural.

4.3.5 Características de las personas de la cultura chaqueña

Valoración de personas de la cultura chaqueña

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Responsables	1,0%	,3%	,0%	,0%	1,4%
Trabajadores	3,5%	2,1%	,0%	,7%	6,3%
Solidarios	,7%	,3%	,3%	,0%	1,4%
Estudiosos	,3%	,0%	,0%	,3%	,7%
Fiesteros	1,7%	1,4%	,0%	1,0%	4,2%
Alegres	6,6%	4,9%	,0%	1,7%	13,2%
Regionalistas	11,1%	6,3%	,7%	1,4%	19,4%
Discriminadores	2,1%	1,4%	,3%	,3%	4,2%
Acumuladores de bienes	,0%	,7%	,0%	,0%	,7%
Habladores	5,6%	5,2%	,3%	,7%	11,8%
Tradicionalistas	2,1%	1,0%	,3%	,0%	3,5%
Sociables	2,8%	2,8%	,0%	,0%	5,6%
Arrogantes	1,4%	2,4%	,0%	,3%	4,2%
Conformistas	1,0%	,7%	,3%	,0%	2,1%
Entradores	3,5%	2,8%	,0%	,7%	6,9%
Respetuosos	,7%	1,4%	,0%	,0%	2,1%
Conflictivos	,3%	,7%	,3%	,0%	1,4%
Amables	1,0%	,3%	,0%	,0%	1,4%
Hospitalarios	1,0%	1,0%	,0%	,0%	2,1%
Serios	,3%	,0%	,0%	,3%	,7%
Amistosos	2,8%	1,7%	,0%	,3%	4,9%
Flojos	,0%	1,0%	,0%	,3%	1,4%
Tranquilos	,3%	,3%	,0%	,0%	,7%
Total	50,0%	38,9%	2,8%	8,3%	100,0%

Del total de encuestados y de las características mencionadas, las diez características más sobresalientes de las personas de la cultura chapaca, en porcentajes, son: 19,4% Regionalistas, 13,2% Alegres, 11,8% Habladores, 6,9% Entradores, 6,3% Trabajadores, 5,6% Sociables, 4,9% Amistosos, 4,2% Fiesteros, 4,2% Discriminadores y 4,2% Arrogantes.

Estos datos manifiestan que las personas chaqueñas tienen varias características desde el punto de vista de los docentes. Las características de alegres, entradores, trabajadores, sociables, amistosos y fiesteros, pensamos que manifiestan el modo de ser y los valores positivos de la cultura chaqueña. En cambio las características de regionalistas, habladores, discriminadores y arrogantes, pensamos que son percibidas como negativas para el otro cultural. Se podría deducir que las características de regionalistas y discriminadores, percibidas por los docentes, se

deberían al regionalismo excluyente (Albó y Romero, 2005: 81), el fortalecimiento de la identidad regional y la migración masiva de las personas de la cultura andina (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Interpretamos que estas últimas características pueden fortalecer la identidad cultural, mas no las relaciones interculturales.

4.4 Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria

4.4.1 Pertenencia religiosa

Religión o Espiritualidad que se profesa

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Cristiano evangélico	6,4%	4,3%	,0%	2,1%	12,8%
Cristiano católico	40,4%	25,5%	4,3%	6,4%	76,6%
Mormón	,0%	,0%	,0%	2,1%	2,1%
Testigo de Jehová	,0%	,0%	,0%	2,1%	2,1%
Ninguno	2,1%	2,1%	,0%	2,1%	6,4%
Total	48,9%	31,9%	4,3%	14,9%	100,0%

Del total de encuestados el 76,6% profesa la religión cristiana católica, el 12,8% la cristiana evangélica, el 2,1% la fe mormona, el 2,1% la fe de los Testigo de Jehová y el 6,4 no pertenece a ninguna religión.

Los datos recogidos revelan que la mayoría de los docentes son cristianos católicos, y en menor medida evangélicos, mormones y testigos de Jehová. Se podría deducir que la sociedad tarijeña y boliviana es de fuerte tradición católica (CEI-UPDS, 2013: 21; Peña et al., 2003: 122-134), aunque con una creciente presencia de otras confesiones no católicas. El Estado Plurinacional, actualmente, ha pasado de ser un Estado Católico a un Estado laico (CPEPB, Art. 4) con pluralidad de religiones y espiritualidades indígenas.

4.4.2 Enseñanza sobre la propia religión en el colegio

Enseñanza sobre la propia religión en el colegio

	Si	No	Total
Cristiano evangélico	6,4%	6,4%	12,8%
Cristiano católico	68,1%	8,5%	76,6%
Mormón	2,1%	,0%	2,1%
Testigo de Jehová	2,1%	,0%	2,1%
Ninguno	4,3%	2,1%	6,4%
Total	83,0%	17,0%	100,0%

Del total de docentes encuestados, pertenecientes a diferentes concepciones religiosas, el 83% está de acuerdo que se enseñe sobre la propia religión y 17% no le gusta que se enseñe sobre la propia religión en el colegio.

Estos datos manifiestan que un gran porcentaje de docentes encuestados está de acuerdo que se enseñe la religión cristiana católica, como se ha hecho hasta el día de hoy. Pero también los no católicos quieren que su religión se enseñe en los colegios, es decir a demás de la religión cristiana católica debería enseñarse sobre otras

confesiones. Otro porcentaje, aunque menor, indica que no se debe enseñar religión en espacios educativos, pensamos que es un tema más subjetivo y correspondería a espacios religiosos.

4.4.3 Proyección de aprendizaje de otra religión no propia por parte de los docentes

Proyección de aprendizaje de otra religión no propia

	Si	No	Total
Cristiano evangélico	8,5%	4,3%	12,8%
Cristiano católico	57,4%	19,1%	76,6%
Mormón	,0%	2,1%	2,1%
Testigo de Jehová	2,1%	,0%	2,1%
Ninguno	4,3%	2,1%	6,4%
Total	72,3%	27,7%	100,0%

Del total de docentes encuestados, el 72,3% afirma que le gustaría aprender de otras religiones no propias y el 27,3 manifiesta que no le gustaría aprender otras religiones que no sean las suyas.

Estos datos expresan en la mayoría de los docentes muestra una apertura al aprendizaje de otras religiones y espiritualidades no propias, lo cual, pensamos que expresa una tolerancia religiosa entre los docentes y puede contribuir a una interculturalidad en el plano religioso y espiritual. Por lo tanto significaría también una apertura hacia las espiritualidades de las culturas indígenas de Bolivia. Pero al mismo tiempo un porcentaje menor manifiesta poca apertura al aprendizaje de otra religión o espiritualidad no propia, y por lo tanto pensamos también que puede existir en estos docentes poca predisposición por la tolerancia religiosa y por el pluralismo religioso.

4.4.4 Proyección de enseñanza de otra religión no propia en el colegio

Proyección de enseñanza de otra religión no propia en el colegio

	Si	No	Total
Cristiano evangélico	8,5%	4,3%	12,8%
Cristiano católico	55,3%	21,3%	76,6%
Mormón	2,1%	,0%	2,1%
Testigo de Jehová	2,1%	,0%	2,1%
Ninguno	4,3%	2,1%	6,4%
Total	72,3%	27,7%	100,0%

Del total de docentes encuestados, el 72,3% está de acuerdo que se enseñe otras religiones o espiritualidades no propias y el 27,7 no le gustaría que se enseñe otras que no sean las propias.

Estos datos manifiestan la apertura de los docentes a la enseñanza de otras religiones o espiritualidades en la educación secundaria y no limitarse sólo a la religión cristiana católica. Pensamos que esta predisposición puede contribuir en una apertura a la enseñanza y aprendizaje de las espiritualidades indígenas bolivianas en el sistema educativo regular del nivel secundario. Esto muestra un dato a favor de la interculturalidad en temas religiosos. El Nuevo Diseño Curricular, dentro de la línea del pluralismo religioso y la tolerancia religiosa, contempla el abordaje de otras religiones además de la religión cristiana católica (ME, 2013a: 4-5). Igualmente un porcentaje de docentes no está de acuerdo con la enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario de otras religiones o espiritualidades. Este

desacuerdo se podría interpretar como poca predisposición por el pluralismo religioso, el miedo de causar confusión religiosa entre los estudiantes o simplemente el no abordaje de la religión en la educación escolar.

4.4.5 Aprendizaje personal de una espiritualidad indígena

Aprendizaje de una espiritualidad indígena

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Guaraní	Ninguno	Total
Tarija	8,5%	4,3%	2,1%	21,3%	12,8%	48,9%
Potosí	21,3%	2,1%	2,1%	,0%	6,4%	31,9%
Chuquisaca	,0%	,0%	,0%	4,3%	,0%	4,3%
La Paz	4,3%	2,1%	2,1%	2,1%	4,3%	14,9%
Total	34,0%	8,5%	6,4%	27,7%	23,4%	100,0%

Del total de encuestados, al 76,6% de docentes le gustaría aprender alguna espiritualidad indígena; de los cuales, al 34% le gustaría aprender sobre la espiritualidad de la cultura quechua, al 27,7% de la espiritualidad guaraní, al 8,5% de la espiritualidad Weenhayek y al 6,4% de la espiritualidad aymara. El 23,4% de docentes indica que no le gustaría aprender de ninguna espiritualidad indígena. Los naturales de Tarija, el 21% prefiere aprender de la espiritualidad guaraní y el 12,8% de ninguna espiritualidad. En cambio 21,3% de los naturales de Potosí prefieren aprender de la espiritualidad quechua y el 6,4% de ninguna espiritualidad indígena.

Estos datos expresan que un porcentaje alto de docentes manifiestan su deseo de aprender de alguna espiritualidad indígena y otro porcentaje menor de ninguna espiritualidad indígena. Las espiritualidades preferidas para aprender en Tarija en mayor proporción son la quechua y guaraní, y menor medida de la weenhayek y aymara. Pensamos que la preferencia está asociada al origen de nacimiento donde dicha cultura se encuentra, como es el caso de los tarijeños por la espiritualidad guaraní (PADEP/GTZ, 2008: 39, 122-123; ME, 2011a: 79-80; Albó, 1989) y los potosinos por la espiritualidad quechua (Bascopé, 2008). Sin embargo, de los datos dispersos se podrían interpretar que hay cierta apertura hacia la enseñanza de otras espiritualidades ajenas al departamento donde se ha nacido. Pensamos que esta apertura coadyuvaría a la recepción positiva de los nuevos planes y programas en materia de religión.

4.4.6 Enseñanza de una espiritualidad indígena en el colegio

Enseñanza de una espiritualidad indígena en el colegio

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Guaraní	Ninguno	Total
Tarija	8,5%	6,4%	,0%	21,3%	12,8%	48,9%
Potosí	23,4%	,0%	,0%	4,3%	4,3%	31,9%
Chuquisaca	,0%	,0%	,0%	4,3%	,0%	4,3%
La Paz	2,1%	2,1%	4,3%	4,3%	2,1%	14,9%
Total	34,0%	8,5%	4,3%	34,0%	19,1%	100,0%

Del total de encuestados, el 79,9% de docentes menciona alguna espiritualidad indígena para que se pueda enseñar en el colegio; de los cuales, al 34% le gustaría que se enseñe en el colegio sobre la espiritualidad de la cultura quechua, al 34% de la espiritualidad guaraní, al 8,5% de la espiritualidad Weenhayek y al 4,3% de la

espiritualidad aymara. El 19,1% indica ninguna espiritualidad indígena. Los naturales de Tarija, el 21,3% prefiere que se enseñe de la espiritualidad guaraní y el 12,8% de ninguna espiritualidad. En cambio los naturales de Potosí, que son el 23,4%, prefieren que se enseñe de la espiritualidad quechua y el 4,3% de ninguna espiritualidad indígena.

Estos datos pronuncian que un porcentaje mayor de docentes manifiesta su deseo de que se enseñe de alguna espiritualidad indígena en el colegio y otro porcentaje menor indica de ninguna espiritualidad indígena. Las espiritualidades preferidas para que se enseñe en los colegios de Tarija, en mayor proporción son la quechua y guaraní, y en menor medida de la cultura weenhayek y aymara. Interpretamos que la preferencia por la enseñanza de un espiritualidad indígena en el colegio está asociada al origen de nacimiento del docente donde dicha cultura se encuentra, como es el caso de los tarijeños de la cultura guaraní (PADEP/GTZ, 2008: 39, 122-123; ME, 2011a: 79-80; Albó, 1989) y los potosinos de la cultura quechua (Bascopé, 2008). Sin embargo los datos dispersos nos pueden hacer interpretar que hay cierta apertura a la enseñanza de otras espiritualidades ajenas al departamento de origen. Pensamos que hay una apertura entre los docentes hacia las espiritualidades de la pluralidad de culturas indígenas del país, que podría facilitar el abordaje de dichas espiritualidades en el desarrollo curricular de la asignatura de Valores, Religiones y Espiritualidades.

4.5 Valoraciones sobre los idiomas originarios

4.5.1 Idioma materno o primer idioma aprendido

Idioma materno

	Aymara	Castellano	Total
Tarija	,0%	48,9%	48,9%
Potosí	,0%	31,9%	31,9%
Chuquisaca	,0%	4,3%	4,3%
La Paz	2,1%	12,8%	14,9%
Total	2,1%	97,9%	100,0%

Del total de encuestados el 97,9% tiene el castellano como el idioma materno o el primer idioma que aprendió y sólo 2,1% tiene un idioma originario, el idioma aymara.

Estos datos declaran que la mayoría de los docentes aprendió primero el castellano en su familia, y si sabe otro idioma originario lo aprendió en el transcurso de su vida, que puede ser en su entorno familiar, cultural y regional. Sólo un porcentaje mínimo tiene como idioma materno un idioma originario, el idioma aymara. De estos datos se podría deducir que el idioma castellano, entre los docentes, es el idioma oficial en el entorno familiar, social, cultural y estatal en detrimento de las lenguas indígenas (Ytarte, 2002: 191-192; Aguaded, 2005: 80, 88; UNESCO, 2003: 13-14). Pensamos que los idiomas originarios ya no se constituyen en el idioma materno, aunque en el contexto familiar, cultural y regional se hable un determinado idioma indígena, porque dichos idiomas tiene una percepción de inferioridad frente al idioma oficial del castellano en la vida social y estatal (UNESCO, 2003: 13-14; Albó y Romero, 2005: 40).

4.5.2 Idioma originario que habla el docente

Idioma originario que habla

	Quechua	Aymara	Guaraní	Ninguno	Total
Tarija	2,1%	,0%	10,6%	36,2%	48,9%
Potosí	23,4%	,0%	,0%	8,5%	31,9%
Chuquisaca	,0%	,0%	,0%	4,3%	4,3%
La Paz	4,3%	6,4%	,0%	4,3%	14,9%
Total	29,8%	6,4%	10,6%	53,2%	100,0%

Del total de encuestados, el 53,2% no habla ningún idioma originario, el 29,8% habla el quechua, el 10,6% guaraní y el 6,4% aymara. El 23,4% de potosinos habla quechua, el 10,6% de tarijeños habla guaraní y el 6,4% de paceños hablan aymara.

Estos datos muestran que más de la mitad de docentes encuestados no sabe hablar algún idioma indígena de Bolivia (López, 1996). El otro porcentaje de docentes menciona que habla algún idioma originario; en mayor proporción el quechua y menor proporción el guaraní y aymara. Pensamos que muchas personas son bilingües, hablan un idioma originario y el castellano (Albó y Romero, 2005: 15). El conocimiento de un idioma originario está asociado al lugar de origen; los potosinos por ser de una región de habla quechua conocen el idioma quechua (Gutiérrez, 1994: 56-58), los tarijeños por estar en contacto con la cultura guaraní conocen el idioma guaraní (ME, 2011a: 79; CEPOG, 2012: 5-6) y los paceños por ser de la región aymara conocen la lengua aymara (CEA, 2012: 14-15). Sin embargo, también según algunos datos dispersos, hacen pensar que algunos docentes sin ser del lugar regional cultural conocen dicho idioma originario de la región; y otros docentes aun siendo del lugar regional de origen no hablan dicho idioma indígena.

4.5.3 Origen del aprendizaje de un idioma originario

Origen de aprendizaje del idioma originario

	de mis padres	de mis abuelos	de las personas donde vivía	de los indígenas o campesinos	No habla	de docentes del idioma originario	Total
Quechua	17,0%	6,4%	4,3%	2,1%	,0%	,0%	29,8%
Aymara	6,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	6,4%
Guaraní	,0%	,0%	4,3%	4,3%	,0%	2,1%	10,6%
Ninguno	,0%	,0%	,0%	,0%	53,2%	,0%	53,2%
Total	23,4%	6,4%	8,5%	6,4%	53,2%	2,1%	100,0%

Del total de docentes, el 23,4% que habla un idioma originario lo aprendió de sus padres, el 8,5% aprendió de de las personas donde vivía, el 6,4% de los abuelos, el 6,4% de los indígenas o campesinos y el 2,1% de docentes que enseñan algún idioma originario.

Estos datos expresan que los docentes que saben hablar un idioma originario aprendieron en el contexto familiar y social donde se desempeñaban; de los padres, abuelos, otras personas, los indígenas o campesinos (Albó y Romero, 2005: 40). Escasos docentes aprendieron el idioma en cursos de idiomas indígenas. Pensamos que muchas personas que saben hablar un idioma originario aprendieron desde pequeños de forma natural dos idiomas; el castellano y el idioma indígena de la región. Los idiomas originarios se mantienen de forma oral e informal en el desarrollo de la sociedad boliviana (Albó y Romero, 2005). Los idiomas originarios conviven, en cada región

cultural indígena, con el idioma castellano. Se podría deducir que esta situación de los idiomas originarios permite, aunque de manera informal, el aprendizaje natural de dichos idiomas por algunas personas.

4.5.4 Uso del idioma originario

Persona con quienes se comunican en idioma originario

	Profesores de colegio	Familiares y parientes	Migrantes de otros departamentos	Personas de la provincia	Amigos y amigas	Paisanos	Con nadie	No habla	Total
Quechua	4,3%	10,6%	4,3%	2,1%	2,1%	2,1%	4,3%	,0%	29,8%
Aymara	,0%	6,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	6,4%
Guaraní	,0%	,0%	2,1%	4,3%	,0%	2,1%	2,1%	,0%	10,6%
Ninguno	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	53,2%	53,2%
Total	4,3%	17,0%	6,4%	6,4%	2,1%	4,3%	6,4%	53,2%	100,0%

Del total de docentes, el 17,0% que habla un idioma originario se comunica con los familiares y parientes, el 6,4% con los migrantes de otros departamentos, el 6,4% con personas de la provincia, el 4,3% con profesores de colegio que hablan un idioma originario, 4,3% con los paisanos del mismo lugar del origen cultural, el 2,1% con amigos y amigas, y el 6,4% no se comunica con nadie.

Estos datos señalan que la comunicación en idioma originario, entre los docentes que habla algún idioma originario, se da con los familiares y parientes, con los migrantes de otros departamentos, con personas de la provincia, con profesores de colegio, con los paisanos y con amigos y amigas. Se podría deducir que la comunicación en algún idioma indígena se da en círculos sociales y familiares donde se habla dicho idioma originario, con las personas que saben dicho idioma y con las personas procedentes de la misma región lingüística (Albó y Romero, 2005: 40). También hay docentes que saben hablar un idioma originario, pero ya no se comunican en dicho idioma, pensamos porque no hay personas con quienes comunicarse ni necesidad de hacerlo.

4.5.5 Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo

Causas del no uso del idioma originario

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
No sirve para desempeñarse en la ciudad	8,3%	1,2%	,0%	1,2%	10,7%
Las otras personas no entienden el idioma originario	14,3%	6,0%	1,2%	4,8%	26,2%
Les da miedo hablar delante de las demás personas	4,8%	4,8%	,0%	1,2%	10,7%
Les da vergüenza hablar delante de los demás	7,1%	8,3%	,0%	2,4%	17,9%
No quieren ser discriminados por hablar un idioma originario	6,0%	3,6%	1,2%	2,4%	13,1%
No hay respeto ni tolerancia a su idioma originario	,0%	,0%	1,2%	1,2%	2,4%
La sociedad no acepta los idiomas originarios que no sea el español	1,2%	4,8%	,0%	1,2%	7,1%
La educación no permite hablar en el idioma originario	,0%	1,2%	1,2%	1,2%	3,6%
Para no ser vistos o reconocidos como indígenas	3,6%	1,2%	,0%	,0%	4,8%
Para que no se hagan la burla	1,2%	1,2%	,0%	1,2%	3,6%
Total	46,4%	32,1%	4,8%	16,7%	100,0%

Según la percepción de los encuestados, las cinco causas más sobresalientes del porqué no utilizan el idioma originario las personas que saben dicho idioma para comunicarse son: el 26,2% porque las otras personas no

entienden el idioma originario, el 17,9% porque les da vergüenza hablar delante de los demás, el 13,1% porque no quieren ser discriminados por hablar un idioma originario, el 10,7% porque no sirve para desempeñarse en la ciudad, el 10,7% porque les da miedo hablar delante de las demás personas y otros en menor proporción.

Estos datos de la encuesta, según la percepción de los docentes, las cinco causas más mencionadas del no uso de un idioma originario son el no lo entendimiento de las otras personas, la discriminación, la no necesidad en la ciudad, el miedo y la vergüenza de hablarlo delante de las demás personas. Se podría deducir, por un lado, que la mayoría de la población no conoce otro idioma que el castellano, por lo tanto las personas que hablan algún idioma originario no saben con quién comunicarse y menos en las ciudades donde hay escasa necesidad y comunicación en idioma originario (López, 1996). Pero, por otro lado los idiomas originarios han sido concebidos como idiomas inferiores frente al idioma castellano, por lo tanto las personas que hablan un idioma originario en contextos donde no se hablan idiomas indígenas pueden ser objeto de discriminación o burla (UNESCO, 2003: 13-14; Albó y Romero, 2005: 40). Ante esta situación los hablantes de un idioma originario evitan hablar el idioma originario por miedo o vergüenza. Pensamos que falta una comprensión distinta de los idiomas originarios en Bolivia, una revalorización de los mismos (UNESCO, 2003: 18) en la misma condición que el idioma castellano y su uso en las diversas instancias sociales e instituciones públicas del Estado (CPE, 2009: Art. 5).

4.5.6 Idiomas originarios preferidos para el aprendizaje personal

Proyección de aprendizaje de un idioma originario

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Guaraní	Ninguno	Total
Tarija	12,8%	2,1%	2,1%	25,5%	6,4%	48,9%
Potosí	19,1%	2,1%	,0%	8,5%	2,1%	31,9%
Chuquisaca	,0%	,0%	,0%	4,3%	,0%	4,3%
La Paz	8,5%	,0%	4,3%	,0%	2,1%	14,9%
Total	40,4%	4,3%	6,4%	38,3%	10,6%	100,0%

Del total de docentes encuestados, el 89,4 proyecta aprender algún idioma originario; de los cuales, al 40,4% le gustaría aprender el quechua, al 38,3% guaraní, al 6,4% aymara y al 4,3% weenhayek. Del mismo modo, el 10,6% no prefiere aprender ningún idioma originario.

Estos datos manifiestan la predisposición de un porcentaje mayor de docentes por el aprendizaje de algún idioma originario y de una proporción menor por su no aprendizaje. Los docentes autóctonos y alóctonos en Tarija prefieren aprender en mayor proporción el quechua y guaraní, y en menor medida el weenhayek y aymara. La preferencia está asociada con la procedencia de los docentes; los docentes tarijeños prefieren más el guaraní (ME, 2011a: 79; CEPOG, 2012: 5-6), por ser este uno de los idiomas de la región, junto al weenhayek (MEyC, 2008a: 61-65; MDRT, 2009). En cambio los docentes potosinos y paceños prefieren el quechua (Estermann, 2011; Aguiló, 1992: 65-66; Gutiérrez, 1994: 56-58) y aymara (CEA, 2012: 14-15) respectivamente. Sin embargo hay también docentes que desean aprender otros idiomas de otras culturas indígenas que están fuera de su región de origen. Interpretamos que la proyección por el aprendizaje del idioma de la propia región expresa la intraculturalidad al interior del grupo y el deseo de aprendizaje de otros idiomas manifiesta la interculturalidad (UNESCO, 2003: 18).

También hay un grupo que no le gustaría aprender idiomas originarios, pensamos porque no tendría utilidad en la vida real.

4.5.7 Idiomas originarios preferidos para la enseñanza en el colegio

Enseñanza de un idioma originario en el colegio

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Guaraní	Ninguno	Total
Tarija	6,4%	2,1%	2,1%	25,5%	12,8%	48,9%
Potosí	23,4%	,0%	,0%	6,4%	2,1%	31,9%
Chuquisaca	,0%	,0%	,0%	4,3%	,0%	4,3%
La Paz	4,3%	,0%	,0%	4,3%	6,4%	14,9%
Total	34,0%	2,1%	2,1%	40,4%	21,3%	100,0%

Del total de docentes encuestados el 40,4% prefiere que se enseñe en el colegio el idioma guaraní, el 34,0% el quechua, el 2,1% el weenhayek, el 2,1% el aymara y el 21,3% ningún idioma originario.

Estos datos muestran que los idiomas preferidos por los docentes para que enseñen y aprendan en el colegio, en mayor proporción son el guaraní y el quechua, y en menor magnitud el weenhayek y el aymara. Pensamos que la preferencia por un idioma originario, igualmente, es influenciada por el origen regional de los docentes, aunque con cierta apertura a la enseñanza de los idiomas originarios de otras regiones culturales. Los naturales de Tarija prefieren más el guaraní (ME, 2011a: 79; CEPOG, 2012: 5-6) y con menor preferencia el weenhayek (MEyC, 2008a: 61-65; MDRT, 2009), pero también con cierta apertura al quechua y al aymara. De la misma forma los de la región de habla quechua y aymara prefieren el quechua (Aguiló, 1992: 65-66; Gutiérrez, 1994: 56-58), pero con apertura hacia el idioma de la región local, el guaraní. Hay también docentes que no ven positivo el enseñar un idioma originario en los colegios de secundaria.

4.5.8 Aprendizaje de un idioma indígena originario para los bolivianos

Personas que deberían aprender un idioma originario

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Investigadores de antropología, lingüística y sociología	2,5%	1,3%	,0%	2,5%	6,3%
Todos los profesionales	7,6%	7,6%	2,5%	2,5%	20,3%
Todos los estudiantes	5,1%	2,5%	2,5%	1,3%	11,4%
Los estudiantes indígenas y campesinos	1,3%	,0%	,0%	1,3%	2,5%
Las personas que quieran y puedan	12,7%	3,8%	,0%	2,5%	19,0%
Los profesores de lenguaje e idiomas	6,3%	1,3%	1,3%	1,3%	10,1%
Todos los profesores del sistema educativo	5,1%	5,1%	1,3%	1,3%	12,7%
Los profesores del área rural	2,5%	1,3%	,0%	,0%	3,8%
Todos los bolivianos	5,1%	6,3%	,0%	2,5%	13,9%
Total	48,1%	29,1%	7,6%	15,2%	100,0%

Del total de docentes encuestados, el 20,3% señala que todos los profesionales deberían saber o aprender un idioma indígena originario, el 19,0% las personas que quieran y puedan, el 13,9% todos los bolivianos, el 12,7%

todos los profesores del sistema educativo, el 11,4% todos los estudiantes, el 10,1% los profesores de lenguaje e idiomas, el 6,3% los investigadores de antropología, lingüística y sociología y otros en menor porcentaje.

Según la percepción de los docentes, se podría deducir que se asigna la tarea de aprender un idioma originario a algunos grupos sociales específicos; a todos los profesionales, en especial a los educadores (López, 2005: 217-219), antropólogos, lingüistas y sociólogos, profesionales que tienen alguna relación con las culturas indígenas. En el ámbito educativo se asigna dicho deber a los profesores, acentuando a los profesores de lenguaje e idiomas, y a todos los estudiantes. Igualmente se menciona a aquellas personas que quieran y puedan aprender un idioma originario. Sólo el 13,9% señala que todos los bolivianos, más allá de los gustos personales e interés profesional, deben conocer y aprender un idioma originario (López, 1996; Albó y Romero, 2005: 40). Actualmente todos los funcionarios públicos del Estado Plurinacional, para desempeñarse como tales, en cualquier de los niveles, están obligados a aprender un idioma originario de la región donde se encuentran (CPE, 2009: Art. 5).

4.5.9 Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia

Significado de muchos idiomas originarios en Bolivia

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Una riqueza cultural y lingüística	16,7%	15,4%	2,6%	6,4%	41,0%
Que somos un país con muchas culturas	16,7%	11,5%	1,3%	5,1%	34,6%
Hay que aprender otro idioma más para comunicarnos y aprender de otras culturas	5,1%	2,6%	1,3%	1,3%	10,3%
No sirven para el estudio de la ciencia y la tecnología	,0%	1,3%	,0%	,0%	1,3%
No nos permite entendernos entre bolivianos	2,6%	,0%	,0%	,0%	2,6%
Hay que preservar los diferentes idiomas	2,6%	1,3%	,0%	2,6%	6,4%
Que muchas personas además de hablar el español hablan otro idioma originario	1,3%	1,3%	,0%	1,3%	3,8%
Total	44,9%	33,3%	5,1%	16,7%	100,0%

Del total de encuestados, para el 41,0% de docentes la existencia de muchos idiomas indígenas significa una riqueza cultural y lingüística, para el 34,6% que somos un país con muchas culturas, para el 10,3% que hay que aprender otro idioma más para comunicarnos y aprender de otras culturas, para el 6,4% que hay que preservar los diferentes idiomas, para el 3,8% que muchas personas además de hablar el español hablan otro idioma originario, para el 2,6% que no nos permite entendernos entre bolivianos y para el 1,3% que no sirven para el estudio de la ciencia y la tecnología.

Los datos recogidos, según la percepción de los docentes la pluralidad lingüística es vista de manera positiva; significa una riqueza cultural y expresa la diversidad cultural (UNESCO, 2003: 12-13). Los muchos idiomas indígenas existentes en Bolivia invitan a aprender uno de ellos para comunicarnos entre bolivianos y preservar dichos idiomas. También ayudarían a conocer las culturas indígenas (UNESCO, 2003: 17; Albó y Romero, 2005: 14). En menor proporción se ve como algo negativo la existencia de muchos idiomas indígenas, pues no permitiría el entendimiento entre bolivianos, y menos para el estudio de la ciencia y la tecnología.

4.6 Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas

4.6.1 Culturas indígenas más conocidas

Culturas originarias que más conoce

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Guaraní	Ninguno	Total
Tarija	12,8%	4,3%	,0%	17,0%	14,9%	48,9%
Potosí	29,8%	,0%	,0%	,0%	2,1%	31,9%
Chuquisaca	2,1%	,0%	,0%	2,1%	,0%	4,3%
La Paz	4,3%	,0%	8,5%	2,1%	,0%	14,9%
Total	48,9%	4,3%	8,5%	21,3%	17,0%	100,0%

Del total de encuestados, el 48,9% sostiene que tiene los conocimientos más básicos y los datos más generales de la cultura quechua, el 21,3% de la cultura guaraní, el 8,5% de la cultura aymara, el 4,3% de la cultura Weenhayek y el 17% no tiene conocimiento alguno de las culturas indígenas.

Estos datos manifiestan que las culturas indígenas más conocidas por los docentes son la cultura quechua y guaraní, y en menor proporción la aymara y la weenhayek. Interpretamos que las culturas indígenas quechua y guaraní son más conocidas porque son las culturas de las que se enseña en el sistema educativo; algunos docentes provienen de una región donde están presentes dichas culturas; y algunos de sus elementos culturales están presentes junto a sus miembros de grupo cultural en la ciudad de Tarija. La cultura quechua es una de las culturas con más población, seguida de la aymara y la guaraní. Se puede deducir que en la ciudad de Tarija interactúan algunos elementos culturales de los quechuas (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989), aymaras (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014), junto a las manifestaciones culturales de la región como son la guaraní (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989) y la Weenhayek (MEyC, 2008a; MDRT, 2009).

4.6.2 Elementos culturales indígenas más conocidos

Elementos culturales indígenas más conocidos

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Guaraní	Total
Organización política	2,9%	,0%	,0%	2,9%	5,9%
Actividad económica	3,7%	1,5%	,0%	2,9%	8,1%
Organización familiar	3,7%	,0%	,0%	2,9%	6,6%
Vivienda	2,2%	1,5%	,0%	2,9%	6,6%
Artesanías	4,4%	,7%	,7%	4,4%	10,3%
Vestimenta	8,1%	,7%	2,2%	5,1%	16,2%
Justicia comunitaria	1,5%	,0%	,7%	,0%	2,2%
Folklore: música, danzas y fiestas	11,8%	,0%	2,2%	3,7%	17,6%
Idioma	3,7%	,0%	,7%	2,2%	6,6%
Comidas	2,2%	,0%	,7%	,0%	2,9%
Educación	,7%	,0%	,0%	,7%	1,5%
Creencias y prácticas religiosas	3,7%	,0%	,7%	,0%	4,4%
Medicina tradicional	4,4%	,0%	,7%	,7%	5,9%
Valores	2,2%	,0%	,0%	,7%	2,9%
Cosmovisiones	,7%	,0%	,0%	,0%	,7%
Conocimientos y saberes	1,5%	,0%	,0%	,0%	1,5%
Total	57,4%	4,4%	8,8%	29,4%	100,0%

Del total de encuestados, sobre el conocimiento de los elementos culturales, el 17,6% conoce más de los indígenas su folklore: música, danzas y fiestas, el 16,2% su vestimenta, el 10,3% sus artesanías, el 8,1% su actividad económica, el 6,6% su organización familiar, el 6,6% su vivienda, el 6,6% su idioma, el 5,9% su organización

política, el 5,9% su medicina tradicional, 4,4% creencias y prácticas religiosas y otros en menor porcentaje. Los elementos culturales más conocidos corresponden a la cultura quechua (57,4%), la cultura guaraní (29,4%), la cultura aymara (8,8%) y la cultura weenhayek (4,4%).

Los datos recogidos, según los docentes, señalan que los elementos culturales más conocidos, que son los más superficiales y externos, de las culturas indígenas quechua y guaraní (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989; PADEP/GTZ, 2008), y en menor medida de la cultura aymara y weenhayek son (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014; MEyC, 2008a; MDRT, 2009): el folklore, vestimentas y artesanías. En cambio otros elementos culturales más esenciales, como sobre su economía, política, organización familiar, idioma, vivienda, medicina, y creencias y prácticas religiosas, son menos conocidos. Las culturas indígenas, como todas las culturas, tienen sus producciones (Mondín, 1991: 104-105; Martín, 1991: 35). Pero interpretamos, que las culturas indígenas han sido tomadas más como cuestiones estéticas y folklóricas (Besalú, 2002: 65), lo que no ha colaborado a una verdadera interculturalidad entre la cultura mestizo-criolla y las cultura indígenas (Walsh, 2005: 10-11).

4.6.3 Medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígenas

Medios de conocimiento de las culturas originarias

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Guaraní	Total
Libros	7,1%	1,2%	1,2%	4,8%	14,3%
Televisión	6,0%	1,2%	,0%	4,8%	11,9%
Padres	8,3%	,0%	3,6%	,0%	11,9%
Colegas	,0%	,0%	,0%	1,2%	1,2%
Clases en la Normal	4,8%	1,2%	,0%	,0%	6,0%
Horas cívicas del colegio	4,8%	,0%	,0%	,0%	4,8%
Festivales de danza del colegio	3,6%	,0%	,0%	1,2%	4,8%
Ferias educativas del colegio	2,4%	,0%	1,2%	3,6%	7,1%
Ferias educativas de la ciudad	1,2%	,0%	,0%	1,2%	2,4%
Abuelos	7,1%	,0%	2,4%	1,2%	10,7%
Internet	,0%	,0%	,0%	1,2%	1,2%
Conferencias, seminarios culturales	1,2%	,0%	,0%	,0%	1,2%
Contacto con personas de culturas originarias	10,7%	,0%	,0%	3,6%	14,3%
Entradas folklóricas	6,0%	,0%	1,2%	1,2%	8,3%
Total	63,1%	3,6%	9,5%	23,8%	100,0%

Del total de encuestados el 14,3% adquirió conocimientos de las culturas indígenas a través del contacto con personas de culturas originarias, el 14,3% a través de los libros, el 11,9% a través de la televisión, el 11,9% a través de los padres, el 10,7% a través de los abuelos, el 8,3% en las entradas folklóricas, el 7,1% en las ferias educativas del colegio, el 6,0% a través de las clases en la Normal, el 4,8% a través de las horas cívicas del colegio, el 4,8% a través de los festivales de danza del colegio y otros en menor porcentaje.

Estos datos manifiestan que los docentes adquirieron conocimientos de las culturas indígenas a través de las personas indígenas, los libros, la televisión, los padres, los abuelos, las entradas folklóricas, las ferias educativas, las clases de la normal, las horas cívicas y los festivales de danza del colegio y otras en menor proporción. Interpretamos que las personas indígenas aún mantienen elementos culturales que pervivieron a lo largo de los años, a pesar del sistema colonial, que al entrar en contacto con ellos permite aprender de sus culturas. Pensamos que muchas personas tienen en la familia parientes, padres o abuelos, provenientes de estas regiones culturales de los indígenas, que por ser de dicho grupo cultural o por estar en contacto, han ido aprendiendo, que luego han ido

comunicando a sus descendientes. Algunos docentes aprenden de las culturas indígenas en ambientes académicos a través de los libros, las clases, ferias educativas, horas cívicas y festivales de danza. También la televisión y las entradas folklóricas son medios para conocer de las otras culturas indígenas.

4.6.4 Culturas indígenas más enseñadas en el colegio

Cultura originaria que más se enseña

	Quechua	Aymara	Guaraní	Ninguno	Total
Tarija	12,8%	2,1%	2,1%	31,9%	48,9%
Potosí	12,8%	,0%	,0%	19,1%	31,9%
Chuquisaca	4,3%	,0%	,0%	,0%	4,3%
La Paz	4,3%	,0%	,0%	10,6%	14,9%
Total	34,0%	2,1%	2,1%	61,7%	100,0%

Del total de encuestados, el 61,7% no enseñó sobre alguna cultura indígena, el 34% enseñó sobre la cultura quechua, el 2,1% sobre la guaraní y 2,1% sobre la aymara.

Estos datos indican que una gran proporción de los docentes encuestados no enseñan sobre las culturas indígenas de Bolivia, pudiera ser porque no está en el diseño curricular correspondiente a las asignaturas que regentan, o no se tienen los datos y conocimientos suficientes sobre estas culturas o aún pervive la mentalidad colonial respecto a los indígenas (Tristancho, 2008; Lander, 2000; Castro, 2000). La cultura indígena más enseñada es la quechua (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989), y en menor medida también se enseña de la guaraní (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989) y la aymara (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014). Se puede interpretar que se enseña más de la quechua porque algunos elementos culturales e históricos estaban presentes en el diseño curricular de algunas asignaturas (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198; Aguaded, 2005: 72, 81, 90) y es una de las culturas más numerosas en cuanto a su población y territorio, que manifiestan algunos de sus elementos culturales en las regiones de origen y de migración.

4.6.5 Elementos culturales indígenas enseñados en el colegio

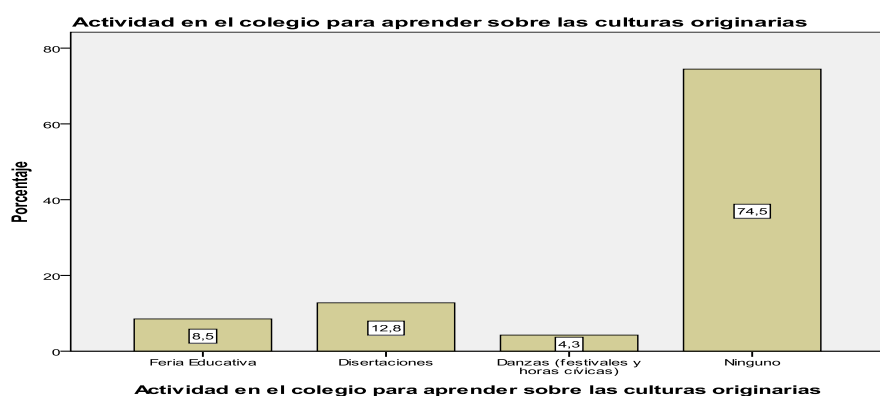
Elementos culturales indígenas enseñados en el colegio

	Quechua	Aymara	Guaraní	Total
Organización política	15,9%	1,4%	1,4%	18,8%
Actividad económica	13,0%	1,4%	1,4%	15,9%
Organización familiar	7,2%	1,4%	,0%	8,7%
Vivienda	2,9%	1,4%	,0%	4,3%
Artesanías	4,3%	1,4%	,0%	5,8%
Vestimenta	4,3%	,0%	,0%	4,3%
Folklore: música, danzas y fiestas	14,5%	,0%	,0%	14,5%
Idioma	2,9%	,0%	,0%	2,9%
Comidas	4,3%	,0%	,0%	4,3%
Educación	1,4%	,0%	1,4%	2,9%
Creencias y prácticas religiosas	4,3%	,0%	1,4%	5,8%
Medicina tradicional	4,3%	,0%	,0%	4,3%
Valores	2,9%	,0%	,0%	2,9%
Conocimientos y saberes	4,3%	,0%	,0%	4,3%
Total	87,0%	7,2%	5,8%	100,0%

Del total de encuestados entre los elementos culturales indígenas más enseñados se mencionan que el 18,8% es sobre la Organización política, el 15,9% sobre la Actividad económica, el 14,5% sobre el Folklore: música, danzas y fiestas, el 8,7% sobre la Organización familiar, el 5,8% sobre las Artesanías, el 5,8% sobre las Creencias y prácticas religiosas, el 4,3% sobre la vivienda, vestimentas, comidas, medicina tradicional y otros en menor porcentaje. Los elementos culturales indígenas corresponden el 87% a los quechuas, el 7,2% a los aymaras y el 5,8% a los guaraníes.

Estos datos indican que la información que más se transmite en el colegio de las culturas indígenas, relacionadas con las ciencias sociales y humanas, es sobre aspectos políticos, económicos, folklóricos y familiares, y en menor medida sobre artesanías, prácticas religiosas, viviendas, vestimentas, comidas, medicina tradicional y otros en menor proporción (Aguaded, 2005: 72, 81, 90). Podemos interpretar que algunos de los elementos enseñados están presentes en los contenidos de algunas asignaturas (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198) y los otros son enseñados por iniciativa de algunos docentes. Interpretamos que estos datos son transmitidos, más como datos históricos y antropológicos, y no como datos actuales y actualizables para la vida misma de los no indígenas. Los elementos culturales enseñados pertenecen más los quechuas (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989), pensamos porque esta cultura es la más conocida por los docentes y de mayor presencia en Bolivia.

4.6.6 Actividades para enseñar sobre las culturas indígenas en el colegio



Del total de encuestados, sobre la actividades más frecuentes para la enseñanza y aprendizaje de las culturas indígenas en los colegios, señalan el 12,8% las disertaciones en las clases, el 8,5 las ferias educativas, el 4,3% las danzas en los festivales y horas cívicas y el 74,5% señala ninguna actividad.

Esta información indica que se hacen escasas actividades curriculares para poder enseñar y aprender sobre las culturas indígenas. Se podría deducir que las pocas actividades señaladas se reducen a las disertaciones de los profesores en las aulas sobre algún tema relacionado con las culturas indígenas, las ferias educativas que se hacen sobre los departamentos de Bolivia donde se muestra de alguna manera a las culturas indígenas, y, finalmente, en las danzas en los festivales y horas cívicas, donde se muestran los ritmos y vestimentas de algunas culturas indígenas.

4.6.7 Culturas indígenas que deberían ser enseñadas en los colegios de Tarija

Proyección de enseñanza de una cultura originaria en el colegio

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Guaraní	Ninguno	Total
Tarija	10,6%	2,1%	2,1%	29,8%	4,3%	48,9%
Potosí	23,4%	,0%	,0%	6,4%	2,1%	31,9%
Chuquisaca	2,1%	,0%	,0%	2,1%	,0%	4,3%
La Paz	2,1%	,0%	4,3%	2,1%	6,4%	14,9%
Total	38,3%	2,1%	6,4%	40,4%	12,8%	100,0%

Del total de encuestados, sobre la enseñanza de una cultura indígena en el colegio, el 40,4% prefiere sobre la cultura guaraní, el 38,3% sobre la cultura quechua, el 6,4% sobre la cultura Weenhayek, el 2,1% sobre la cultura aymara y el 12,8% menciona ninguno.

Estos datos exponen que las culturas más preferidas, según los docentes, para la enseñanza en la ciudad de Tarija, en mayor proporción son la guaraní y la quechua (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989; PADEP/GTZ, 2008), y menor medida la aymara y la weenhayek (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014; MEyC, 2008a; MDRT, 2009). La preferencia de la proyección de enseñanza de una cultura indígena en los colegios de la ciudad de Tarija está determinada, nuevamente, por el origen regional de los docentes; por ejemplo los tarijeños prefieren más de la cultura guaraní y los potosinos de la cultura quechua. Pero, igualmente hay una apertura, de algunos docentes, a la enseñanza de otra cultura indígena no propia a la región de origen. Interpretamos que el tema regional y los intereses políticos por las autonomías han llevado, en estos últimos años, a revalorizar las culturas indígenas de la región. Este es el caso de la revalorización de la cultura guaraní en el departamento de Tarija frente a las culturas indígenas quechua y aymara, con el que frecuentemente llega el migrante. Aunque históricamente las culturas originarias del valle central de Tarija, actualmente cooptadas por la cultura mestizo-criolla local, tuvieron contacto con las culturas indígenas de la región andina, de ahí aún quedan algunas costumbres, ritos, lugares referentes a la cultura incaica-quechua (Varas, 1988; Montenegro y Montenegro, 2013; Vacaflor, 2013b). Sólo a un porcentaje menor no le gustaría que se enseñe de ninguna cultura indígena, pensamos porque no tendría sentido que se aborde en el desarrollo curricular del nivel secundario.

4.6.8 Elementos culturales indígenas que deberían ser enseñados en los colegios

Proyección de enseñanza de elementos culturales indígenas

	Quechua	Weenhayek	Aymara	Guaraní	Total
--	---------	-----------	--------	---------	-------

Organización política	5,8%	,0%	,0%	5,0%	10,8%
Actividad económica	2,9%	,7%	,0%	5,0%	8,6%
Organización familiar	2,9%	,0%	,0%	4,3%	7,2%
Vivienda	,7%	,0%	,0%	1,4%	2,2%
Artesanías	3,6%	,7%	,0%	2,9%	7,2%
Vestimenta	1,4%	,7%	,0%	1,4%	3,6%
Justicia comunitaria	,7%	,0%	,0%	,0%	,7%
Folklore: música, danzas y fiestas	6,5%	,7%	1,4%	5,0%	13,7%
Idioma	4,3%	,0%	,7%	7,2%	12,2%
Comidas	,0%	,0%	,0%	1,4%	1,4%
Educación	2,9%	,0%	,7%	2,9%	6,5%
Creencias y prácticas religiosas	2,2%	,0%	,0%	3,6%	5,8%
Medicina tradicional	,7%	,0%	,0%	2,9%	3,6%
Valores	2,2%	,0%	1,4%	3,6%	7,2%
Cosmovisiones	1,4%	,0%	,0%	1,4%	2,9%
Conocimientos y saberes	2,2%	,0%	,7%	3,6%	6,5%
Total	40,3%	2,9%	5,0%	51,8%	100,0%

Del total de encuestados, los porcentajes más altos sobre qué elementos les gustaría enseñar sobre la culturas indígenas, el 13,7% menciona el folklore: música, danzas y fiestas, el 12,2% el idioma, el 10,8% la organización política, el 8,6% la actividad económica, el 7,2% la organización familiar, el 7,2% las artesanías, el 7,2% los valores, el 6,5% la educación, el 6,5% los conocimientos y saberes, el 5,8% las creencias y prácticas religiosas, y otros en menor porcentaje. De la cultura guaraní, según los cinco elementos culturales más sobresalientes, el 7,2% señala que le gustaría que se enseñe el idioma guaraní, el 5,0% su folklore: música, danzas y fiestas, el 5,0% sobre su organización política, el 5,0% sobre su actividad económica y el 4,3% sobre su organización familiar. De la cultura quechua, según el 6,5% le gustaría que se enseñe sobre el folklore: música, danzas y fiestas, el 5,8% sobre su organización política, el 4,3% su idioma, el 3,6% sobre sus artesanías y el 2,9% sobre su actividad económica.

Estos datos señalan, según la percepción de los docentes, que se deberían priorizar los aspectos folklóricos de la culturas indígenas (Besalú, 2002: 65; Poblete, 2006: 91-92), pudiera ser porque ya están presentes en las actividades folklóricas del país, incluso representadas y rescatadas por los no indígenas. El idioma originario es otro de los elementos que se busca enseñar según los docentes, porque pensamos que se sigue usando en algunos grupos culturales y ha pervivido a lo largo de los siglos, aunque en condición de inferioridad frente al castellano, que hoy se busca que también aprendan los no indígenas. Los elementos políticos, económicos, familiares, artesanales, morales, educativos, religiosos y otros elementos culturales también son vistos como elementos importantes que deberían ser enseñados en los colegios. Se podría deducir que hay una predisposición por parte de los docentes por la enseñanza en los colegios de los elementos culturales de los indígenas, aunque acentuando en unos elementos más que en otros y de las culturas guaraní y quechua más que de otras culturas indígenas (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989; PADEP/GTZ, 2008).

4.6.9 Valoración sobre las vestimentas típicas de las culturas indígenas

Valoración sobre las vestimentas típicas

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
La gente ya no las usa	5,3%	2,1%	,0%	,0%	7,4%
La gente que los usa empieza a cambiar por la vestimenta actual	10,6%	3,2%	1,1%	3,2%	18,1%
La gente los rechaza	,0%	1,1%	,0%	,0%	1,1%
Solo lo usa para las fiestas, danzas o entradas	11,7%	8,5%	1,1%	3,2%	24,5%

Cada uno debería sentirse libre de vestirse de acuerdo a su cultura	8,5%	6,4%	,0%	6,4%	21,3%
Se debería respetar la vestimenta de cada cultura	10,6%	7,4%	2,1%	2,1%	22,3%
La gente valora a las personas que se visten de acuerdo a su vestimenta tradicional	2,1%	2,1%	,0%	1,1%	5,3%
Total	48,9%	30,9%	4,3%	16,0%	100,0%

Del total de encuestados, sobre la opinión de las vestimentas típicas de cada cultura indígena de Bolivia, el 24,5% opina que sólo lo usa para las fiestas, danzas o entradas folklóricas, el 22,3% se debería respetar la vestimenta de cada cultura, el 21,3% cada uno debería sentirse libre de vestirse de acuerdo a su cultura, el 18,1% la gente que los usa empieza a cambiar por la vestimenta actual, 7,4% la gente ya no las usa, el 5,3% la gente valora a las personas que se visten de acuerdo a su vestimenta tradicional y el 1,1% opina que la gente los rechaza.

Los datos de la encuesta, según la valoración de los docentes, la vestimenta típica de las culturas indígenas sólo es usada para las fiestas folklóricas; debería ser respetada y usada con libertad; es sustituida por la vestimenta actual; ya no es usada; a veces es valorada y otras veces rechazada. Se podría deducir que la vestimenta típica de cada cultura es valorada positivamente y tolerada, pero al mismo tiempo se constata que es más usada de forma folklórica, en algunos acontecimientos festivos, culturales y cívicos, para resaltar fechas históricas o cívicas, y en el cotidiano vivir menos usada y sustituida por la ropa moderna. Esta valoración y tolerancia pueden contribuir a una convivencia intercultural con otras personas de otras culturas de Bolivia con vestimentas típicas diferentes a la vestimenta moderna. Algunas vestimentas típicas originarias son aún usadas por personas pertenecientes a diferentes culturas indígenas, sobre todo adultos, y otras se han ido mezclando con la vestimenta de los mestizo-criollos, como por ejemplo la pollera. Sin embargo la vestimenta típica no siempre es vista como positiva, sobre todo en contextos y círculos sociales donde la gente no utiliza ninguna ropa típica, y existe una tendencia creciente a no ser usada y cambiada por la ropa moderna occidental..

4.6.10 Causas del cambio de vestimentas típicas indígenas por otras de la cultura moderna

Causas del cambio de vestimenta típica

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Por motivos de trabajo	13,0%	5,4%	1,1%	3,3%	22,8%
Para migrar a las ciudades	4,3%	12,0%	1,1%	5,4%	22,8%
Para migrar o viajar al exterior	6,5%	7,6%	1,1%	2,2%	17,4%
Para estudiar en las instituciones educativas	5,4%	3,3%	,0%	1,1%	9,8%
Para migrar a otros departamentos o ciudades	2,2%	1,1%	1,1%	1,1%	5,4%
Para no ser discriminados	10,9%	6,5%	1,1%	3,3%	21,7%
Total	42,4%	35,9%	5,4%	16,3%	100,0%

Del total de datos, sobre las causas del cambio de vestimenta típica por la vestimenta moderna universal, según el 22,8% sería por motivos de trabajo, el 22,8% para migrar a las ciudades, el 21,7% para no ser discriminados, el 17,4% para migrar o viajar al exterior, el 9,8% para estudiar en las instituciones educativas y el 5,4% para migrar a otros departamentos o ciudades.

Los datos de la encuesta manifiestan, según la percepción de los docentes, que las causas del cambio de vestimenta típica por la vestimenta moderna globalizada se deberían principalmente para migrar a otros contextos,

dentro como fuera del país; para encontrar trabajo con más facilidad, para no ser discriminados y para estudiar en las instituciones educativas. Se podría deducir que aún existe rechazo y discriminación hacia las personas de las culturas indígenas y a algunas de sus manifestaciones culturales (Albó y Barrios, 2006: 46); o no hay un fortalecimiento de la intraculturalidad al interior de las culturas indígenas (Ley 070, Art. 6; ME, 2012a: 26; Costopoulos, 2010: 33). Incluso para seguir estudios primarios, secundarios y superiores muchas personas de vestimentas típicas han tenido que cambiarse, lo mismo que para ingresar a ciertos sectores sociales. De todas maneras estas percepciones sólo revelan la pervivencia de una sociedad, educación y mentalidades coloniales (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000). La sociedad boliviana fue y sigue siendo una sociedad conservadora, intolerantes y colonial frente a la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 76).

4.7 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca

4.7.1 Elementos culturales chapacos conocidos

Elementos culturales chapacos conocidos

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Organización política	1,4%	1,4%	1,4%	,0%	4,1%
Actividad económica	4,1%	1,4%	,0%	,0%	5,4%
Vivienda	1,4%	,0%	,0%	,0%	1,4%
Artesanías	,0%	1,4%	,0%	,0%	1,4%
Vestimenta	10,8%	9,5%	,0%	1,4%	21,6%
Folklore: música, danzas y fiestas	16,2%	12,2%	2,7%	6,8%	37,8%
Comidas	10,8%	8,1%	,0%	1,4%	20,3%
Creencias y prácticas religiosas	1,4%	1,4%	,0%	2,7%	5,4%
Valores	1,4%	,0%	,0%	1,4%	2,7%
Total	47,3%	35,1%	4,1%	13,5%	100,0%

Del total de encuestados, tanto docentes naturales como migrantes, sobre los elementos más conocidos de la cultura regional chapaca, el 37,8% menciona el folklore: música, danzas y fiestas, el 21,6% la vestimenta, el 20,3% las comidas, el 5,4% la actividad económica y el 5,4% las creencias y prácticas religiosas y otros en menor porcentaje.

Los datos expresan que los elementos culturales más conocidos de la cultura local son la música, las danzas, las fiestas, la vestimenta, las comidas, la actividad económica, las creencias y prácticas religiosas y otros en menor proporción (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). Interpretamos que estos elementos culturales son los más conocidos porque son los más evidentes y los que más se manifiestan en las diversas actividades de la población, sobre todo en las festividades religiosas y no religiosas de la región. Pensamos que actualmente se realizan bastante estos elementos culturales para fortalecer la identidad cultural mestizo-campesina de los valles centrales de Tarija y para diferenciarse de las culturas de los migrantes (Ytarte, 2002: 105).

4.7.2 Medios de obtención de los conocimientos de la cultura chapaca

Medios de conocimiento de la cultura chapaca

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Libros	11,3%	2,8%	1,9%	1,9%	17,9%

Televisión	9,4%	3,8%	,0%	1,9%	15,1%
Padres	5,7%	1,9%	,0%	2,8%	10,4%
Colegas	1,9%	,9%	,0%	,0%	2,8%
Clases en la Normal	2,8%	,0%	,0%	,9%	3,8%
Horas cívicas del colegio	1,9%	6,6%	,0%	,0%	8,5%
Festivales de danza del colegio	1,9%	2,8%	,0%	,9%	5,7%
Ferias educativas del colegio	3,8%	,9%	1,9%	,9%	7,5%
Ferias educativas de la ciudad	,0%	,0%	,0%	,9%	,9%
Periódico	,9%	1,9%	,0%	,0%	2,8%
Abuelos	1,9%	,9%	,0%	,9%	3,8%
Internet	,9%	,0%	,9%	,0%	1,9%
Conferencias, seminarios culturales	,0%	,9%	,0%	,0%	,9%
Contacto con personas de culturas originarias	5,7%	5,7%	,9%	,9%	13,2%
Entradas folklóricas	1,9%	,9%	,0%	1,9%	4,7%
Total	50,0%	30,2%	5,7%	14,2%	100,0%

Del total de encuestados, el 17,9% menciona que conoció sobre la cultura chapaca a través de los libros, el 15,1% a través de la televisión, el 13,2% a través del contacto con personas de la cultura regional, el 10,4% a través de los padres, el 8,5% a través de las horas cívicas del colegio, el 7,5% a través de las ferias educativas del colegio, el 5,7% a través de los festivales de danza del colegio, el 4,7% a través de las entradas folklóricas, el 3,8% a través de los abuelos, el 3,8% a través de las clases en la Normal y otros en menor porcentaje.

Los datos indican que los medios de obtención de conocimientos de la cultura chapaca son variados: en mayor proporción se mencionan los libros, la televisión, las personas chapacas, los padres y las horas cívicas; y en menor medida se señalan las ferias educativas, los festivales de danzas en los colegios, las entradas folklóricas, los abuelos, las clases de la Normal y otros. Interpretamos que existen algunos libros antropológicos sobre las costumbres chapacas. Las personas locales, a través de sus manifestaciones culturales, y la televisión local transmiten algunos elementos culturales de la región. Algunos docentes aprenden de la cultura chapaca a través de sus padres y abuelos en el diario vivir, y en las clases de la Normal, durante su formación profesional. En las horas cívicas, las ferias educativas, los festivales de los colegios y las entradas folklóricas se muestran algunos elementos culturales chapacos, como ser la vestimenta, comidas, danzas y música.

4.7.3 Elementos culturales chapacos enseñados en el colegio

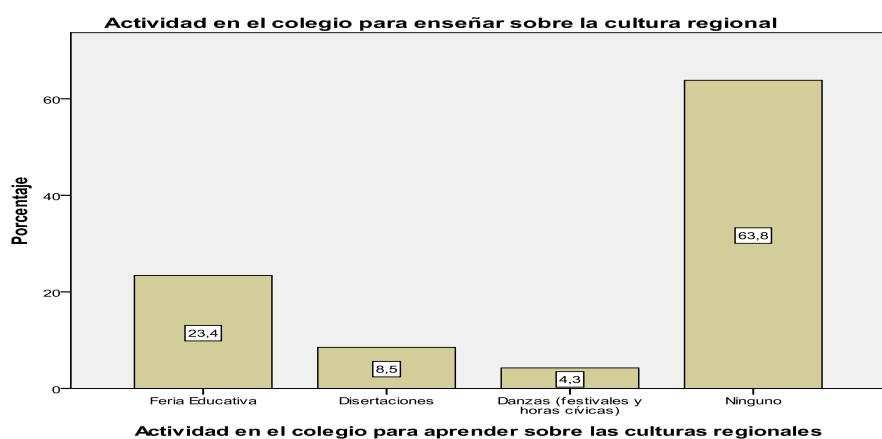
Elementos enseñados de la cultura chapaca

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Organización política	5,1%	2,6%	2,6%	2,6%	12,8%
Actividad económica	2,6%	2,6%	,0%	,0%	5,1%
Organización familiar	2,6%	,0%	,0%	,0%	2,6%
Artesanías	,0%	2,6%	,0%	,0%	2,6%
Vestimenta	15,4%	,0%	,0%	2,6%	17,9%
Folklore: música, danzas y fiestas	15,4%	5,1%	2,6%	2,6%	25,6%
Idioma	,0%	,0%	,0%	2,6%	2,6%
Comidas	15,4%	,0%	,0%	2,6%	17,9%
Creencias y prácticas religiosas	,0%	2,6%	,0%	,0%	2,6%
Valores	,0%	2,6%	2,6%	,0%	5,1%
Conocimientos y saberes	,0%	5,1%	,0%	,0%	5,1%
Total	56,4%	23,1%	7,7%	12,8%	100,0%

Del total de encuestados, de los elementos más enseñados, el 25,6% menciona el folklore: música, danzas y fiestas, el 17,9% la vestimenta, el 17,9% las comidas, el 12,8% la organización política, el 5,1% la actividad económica, el 5,1% los valores, el 5,1% los conocimientos y saberes, y otros en menor porcentaje.

Estos datos manifiestan que los elementos culturales más enseñados en el colegio son la música, las danzas, las fiestas, la vestimenta, las comidas y la organización política, y en menor proporción la actividad económica, los valores, los conocimientos y saberes, y otros (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198). Interpretamos que la música, las danzas, las fiestas, la vestimenta, las comidas son los más conocidos y sobresalientes de la cultura regional chapaca, respecto de otras culturas regionales de Bolivia (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflor, 2013b). Estos elementos culturales son propios de la cultura mestizo-criolla católica con algunos rasgos de las culturas indígenas preexistentes antes de la llegada de los españoles. Las características de origen indígena han ido desapareciendo o han sido subsumidas en la cultura mestizo-criolla, quedando de ella sólo algunas escasas expresiones, pero que algunos habitantes de la región desconocen de su existencia. Pensamos que los otros elementos enseñados de la cultura chapaca mestizo-criolla son similares a las demás culturas regionales de la sociedad y el Estado Bolivianos.

4.7.4 Actividades para enseñar sobre la cultura chapaca en el colegio



Del total de docentes encuestados el 63,8% no realizó ninguna actividad para enseñar sobre la cultura regional, el 23,4% realizó ferias educativas, 8,5% disertaciones y el 4,3% danzas en los festivales y las horas cívicas.

Estos datos señalan, según la percepción de algunos los docentes, que no se realizan actividades de ninguna naturaleza para enseñar de la cultura chapaca. Entre las escasas actividades se mencionan las ferias educativas, las disertaciones por parte del profesor y las danzas de la región en festivales y horas cívicas. Interpretamos que las actividades mencionadas muestran que las actividades para la enseñanza de los elementos culturales locales se hacen de forma paralela o aditiva a los contenidos curriculares y se acentúan más las manifestaciones externas y visibles de la cultura chapaca como la música, danzas, fiestas, vestimentas y comidas.

4.7.5 Elementos culturales chapacos que deberían ser enseñados en los colegios

	Tarija	Potosí	La Paz	Total
Organización política	5,4%	,0%	,0%	5,4%
Actividad económica	5,4%	,0%	,0%	5,4%
Artesanías	,0%	2,7%	,0%	2,7%
Vestimenta	8,1%	2,7%	2,7%	13,5%
Folklore: música, danzas y fiestas	18,9%	16,2%	2,7%	37,8%
Idioma	,0%	5,4%	,0%	5,4%
Comidas	10,8%	2,7%	2,7%	16,2%
Creencias y prácticas religiosas	2,7%	,0%	2,7%	5,4%
Valores	,0%	2,7%	,0%	2,7%
Conocimientos y saberes	,0%	5,4%	,0%	5,4%
Total	51,4%	37,8%	10,8%	100,0%

Del total de encuestados, el 37,8% señala que debería enseñarse el folklore: música, danzas y fiestas, el 16,2% las comidas y el 13,5% la vestimenta, el 5,4% la organización política, el 5,4% la actividad económica, el 5,4% el idioma, el 5,4% las creencias y prácticas religiosas, el 5,4% los conocimientos y saberes y otros en menor porcentaje.

Estos datos manifiestan, desde la proyección de los docentes, en mayor proporción, se deberían enseñar sobre la música, danzas, fiestas, comidas y vestimentas, y en menor medida sobre la organización política, la actividad económica, el idioma, las creencias y prácticas religiosas, los conocimientos y saberes y otros (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). Interpretamos que se quiere enseñar más aspectos folklóricos y contingentes de la cultura local (Besalú, 2002: 65; Poblete, 2006: 91-92), aquellos que son más evidentes y cotidianos, como la música, danzas, fiestas, comidas y la vestimenta. La mención de elementos culturales folklóricos, de manera reincidente, nos hacen pensar que son los que más caracterizan a la cultura chapaca. Pensamos que los otros elementos mencionados, como los de carácter político, económico, lingüístico y religioso, son muy parecidos de la cultura mestizo-criolla de la sociedad y el Estado bolivianos.

4.8. Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural en Bolivia

4.8.1 Racismo y discriminación cultural en Bolivia



El 100% de encuestados señalan que existe el racismo y la discriminación culturales en Bolivia.

Estos datos, según la percepción de los docentes, revelan la existencia del racismo y la discriminación cultural en Bolivia (Giddens, 1993). Interpretamos que el racismo y discriminación se manifiestan y se experimentan de forma cotidiana

en la vida sociedad e institucional del Estado bolivianos. Pensamos que su existencia y su continua reproducción, desde la llegada de los europeos a este continente hasta el día de hoy, manifiestan la pervivencia de la colonialidad en Bolivia (Quijano, 2000; Tristancho, 2008).

4.8.2 Causas generales de la discriminación

Aspectos que provocan discriminación

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
El nivel de educación	13,1%	5,7%	1,6%	3,3%	23,8%
Ser pobre	2,5%	5,7%	,8%	3,3%	12,3%
Tener apellido indígena	4,9%	3,3%	,0%	3,3%	11,5%
Tener piel oscura	3,3%	2,5%	,0%	3,3%	9,0%
Ser indígena	4,1%	2,5%	,0%	1,6%	8,2%
Hablar algún idioma originario	7,4%	3,3%	,8%	1,6%	13,1%
Ser campesino	2,5%	4,1%	,0%	,0%	6,6%
Pertenecer a una cultura originaria	4,1%	2,5%	,8%	,8%	8,2%
Tener rasgos físicos indígenas	3,3%	2,5%	,0%	1,6%	7,4%
Total	45,1%	32,0%	4,1%	18,9%	100,0%

Del total de encuestados, los aspectos que más provocan discriminación, según los docentes: el 23,8% el nivel de educación, el 13,1% hablar algún idioma originario; el 12,3% ser pobre, el 11,5% tener apellido indígena, el 9,0% tener piel oscura, el 8,2% ser indígena, el 8,2% pertenecer a una cultura originaria, el 7,4% tener rasgos físicos indígenas y el 6,6% ser campesino.

Estos datos manifiestan, desde la percepción de los docentes, que los aspectos académicos, económicos y étnicos provocan la discriminación. Se podría deducir que las personas que tienen menos estudios académicos, que económicamente son pobres y pertenecen a un grupo cultural originario indígena, por su idioma, la piel oscura y su aspecto físico, son los más discriminados (Besalú, 2002: 55). Pensamos, que los tres aspectos señalados arriba están unidos a la realidad del indígena boliviana; es decir es la población indígena tiene menos acceso a la educación formal y menos ingresos económicos en relación a otros grupos culturales. Se podría interpretar que la discriminación tiene bases económicas y culturales; es decir la concentración de la riqueza asociada a rasgos culturales y físicos hace que unos grupos sean valorados y otros discriminados (Aguaded, 2005: 63-64). Se podría deducir que la discriminación iniciada durante la colonia continúa en la actualidad a través del neocolonialismo interno de Bolivia (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000).

4.8.3 Grupos culturales- raciales discriminados

Grupos culturales raciales discriminados

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Indígena	25,0%	18,1%	2,8%	6,9%	52,8%
Afroboliviano	1,4%	5,6%	,0%	2,8%	9,7%
Mestizo	5,6%	1,4%	1,4%	,0%	8,3%
Criollo	2,8%	,0%	,0%	,0%	2,8%
Campesino	6,9%	13,9%	1,4%	4,2%	26,4%
Total	41,7%	38,9%	5,6%	13,9%	100,0%

Del total de encuestados, sobre qué grupos culturales raciales son más discriminados, el 52,8% sostiene que son los indígenas, el 26,4% los campesinos, el 9,7% los afrobolivianos, el 8,3% los mestizos y el 2,8% los criollos.

Estos datos siguen confirmando, desde la perspectiva de los docentes, que los grupos culturales más discriminados son los indígenas, campesinos y afrobolivianos tanto de tierras altas como de tierras bajas. Interpretamos que estos grupos siempre fueron discriminados (Besalú, 2002: 55) y excluidos históricamente en la configuración social y estatal de Bolivia, desde tiempos de la colonia y la era republicana. Pensamos que en una sociedad y un Estado con rasgos coloniales se siguen manteniendo el racismo y la discriminación cultural (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000) con aquellos grupos culturales mencionados. Sin embargo, también se menciona a los mestizos y criollos, aunque en menor proporción, como grupos culturales, que sufren discriminación. Pensamos que la presencia del indígena en las instancias de decisión de poder ha desplazado a los mestizo-criollos, que a veces se sienten discriminados por los indígenas.

4.8.4 Grupos culturales indígenas discriminados

Grupos culturales indígenas discriminados

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Quechua	21,5%	14,0%	1,1%	4,3%	40,9%
Weenhayek	,0%	2,2%	1,1%	1,1%	4,3%
Aymara	18,3%	12,9%	1,1%	6,5%	38,7%
Tapiete	,0%	1,1%	1,1%	,0%	2,2%
Guaraní	3,2%	6,5%	2,2%	2,2%	14,0%
Total	43,0%	36,6%	6,5%	14,0%	100,0%

Según los docentes encuestados, sobre la discriminación a los grupos culturales indígenas, mencionan que el 40,9% son los quechuas, el 38,7% los aymaras, el 14,0% los guaraníes, el 4,3% los weenhayeks y el 2,2% los tapietes.

Estos datos manifiestan, según el punto de vista de los docentes, que todos los grupos indígenas que viven en Tarija son discriminados (Besalú, 2002: 55); en mayor proporción los quechuas y los aymaras migrantes de la parte occidental de Bolivia (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003), y en menor medida los weenhayeks, tapietes y guaraníes del departamento de Tarija. Interpretamos que los quechuas y aymaras son discriminados en los centros urbanos de sus regiones de origen y en los lugares de migración, como es el caso de la ciudad de Tarija (Aguaded, 2005: 63-64). Pensamos, igualmente, que los weenhayeks, tapietes y guaraníes, grupos reducidos y habitantes del chaco Boliviano, aunque en menor medida, son discriminados al trasladarse a los centros urbanos de Tarija o de otros departamentos.

4.8.5 Grupos culturales-regionales discriminados

Grupos culturales-regionales discriminados

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Colla (andino y valluno)	36,4%	25,5%	3,6%	12,7%	78,2%
Chaqueña	,0%	1,8%	,0%	,0%	1,8%
Camba (amazónica)	5,5%	3,6%	1,8%	,0%	10,9%
Chapaca	5,5%	1,8%	1,8%	,0%	9,1%
Total	47,3%	32,7%	7,3%	12,7%	100,0%

Según los encuestados, los grupos culturales-regionales más discriminados son: con el 78,2% los collas o andinos, con el 10,9% los cambas u orientales, con el 9,1% los chapacos y con el 1,8% los chaqueños.

Estos datos manifiestan, según la percepción de los docentes, que el grupo cultural-regional de los collas o andinos, sobretudo de origen indígena, aymara o quechua (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290), es el más discriminado en sus mismos espacios regionales por los mestizo-criollos andinos; pero con más frecuencia e intensidad fuera de sus espacios propios, en los lugares o departamentos de inmigración (Aguaded, 2005: 63-64), por el ejemplo en los departamentos del oriente boliviano, y en el valle y chaco tarijeños. Interpretamos que el colla es visto con cierto recelo porque es el otro cultural que llega con su propia cultura a contextos culturales diferentes (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003). Los grupos culturales cambas, chaqueños y chapacos, aunque en menor medida, son también discriminados fuera de sus espacios de origen cultural, pensamos que se debe a la falta de conocimiento y tolerancia hacia la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 76).

4.8.6 Departamentos con mayor discriminación

Departamento con mayor discriminación

	La Paz	Santa Cruz	Cochabamba	Chuquisaca	Potosí	Tarija	Pando	Beni	Total
Tarija	2,1%	22,3%	,0%	1,1%	2,1%	10,6%	3,2%	5,3%	46,8%
Potosí	,0%	16,0%	,0%	,0%	,0%	12,8%	2,1%	3,2%	34,0%
Chuquisaca	2,1%	1,1%	1,1%	,0%	,0%	1,1%	,0%	,0%	5,3%
La Paz	1,1%	7,4%	,0%	,0%	,0%	4,3%	,0%	1,1%	13,8%
Total	5,3%	46,8%	1,1%	1,1%	2,1%	28,7%	5,3%	9,6%	100,0%

Según los encuestados, el 46,8% menciona que el departamento donde se manifiesta más la discriminación es en Santa Cruz, el 28,7% en Tarija, el 9,6% en Beni, el 5,3% en Pando, el 5,3% en La Paz, el 2,1%, en Potosí, el 1,1% Chuquisaca y el 1,1% Cochabamba.

Los datos muestran, según la percepción de los docentes, que la discriminación cultural está presente en casi los departamentos de Bolivia en mayor o menor medida. Desde Tarija se percibe a los departamentos de Santa Cruz y Tarija (PNUD, 2004), como los departamentos con mayor discriminación, y el resto de los departamentos con menor proporción de discriminación. Interpretamos que la discriminación se da más en aquellas las regiones urbanas con poblaciones mayoritarias de mestizo-criollo y la presencia masiva y creciente de inmigrantes de la cultura colla de origen indígena. Dicha discriminación, sobre todo a los indígenas y collas, se ha evidenciado en los conflictos políticos por las autonomías departamentales (Nuñez, 2010). La discriminación se hizo público a través de la violencia registrada por la televisión, en las manifestaciones sociales, sobre todo contra los collas. La discriminación es una herencia de la colonia que aún vive en las instituciones y en la mente de mucha gente (Quijano, 2000).

4.8.7 Ámbitos donde se manifiesta la discriminación

Ámbitos de discriminación

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Oficinas públicas	11,3%	8,7%	,9%	2,6%	23,5%
La calle	8,7%	3,5%	,9%	2,6%	15,7%
Empresas privadas	7,0%	3,5%	,0%	,9%	11,3%
Restaurantes	2,6%	1,7%	,0%	,0%	4,3%
Centros de salud	4,3%	2,6%	,0%	2,6%	9,6%
Medios de transporte	1,7%	,0%	,0%	,0%	1,7%
Fuerza Armada y Policía	1,7%	2,6%	,0%	1,7%	6,1%
Instituciones educativas privadas: colegios y universidades	4,3%	7,8%	,9%	,9%	13,9%
Instituciones educativas fiscales: colegios y universidades	2,6%	2,6%	,9%	,9%	7,0%
Medios de comunicación	,9%	1,7%	,9%	,0%	3,5%
Tribunales de Justicia	1,7%	,0%	,0%	1,7%	3,5%
Total	47,0%	34,8%	4,3%	13,9%	100,0%

Del total de docentes encuestados sobre los ámbitos de más discriminación, el 23,5% menciona en las oficinas públicas, el 15,7% en la calle, el 13,9% en las Instituciones educativas privadas: colegios y universidades, el 11,3% en las Empresas privadas, el 9,6% en los Centros de salud, el 7,0% en las Instituciones educativas fiscales: colegios y universidades, el 6,1% en las Fuerzas Armadas y la Policía, el 4,3% los restaurantes, el 3,5% en los Medios de comunicación, el 3,5% en los Tribunales de Justicia y el 1,7% en los medios de transporte.

Estos datos manifiestan, según la percepción de los docentes, sobre los ámbitos de más discriminación, en mayor proporción se mencionan las oficinas públicas, la calle, las instituciones educativas privadas, las empresas privadas, centros de salud y las instituciones educativas fiscales; y en menor medida se señalan las Fuerzas Armadas y la Policía, los restaurantes, los medios de comunicación, los tribunales de justicia y los medios de transporte. Se puede interpretar que en los ámbitos públicos y privados, en sus diversas instituciones construidas y mantenidas de manera colonial, aún persiste y se manifiesta la discriminación y el racismo cultural (Quijano, 2000).

Se puede interpretar que la educación privada en los niveles primario, secundario y terciario se ha constituido en espacios de segregación social y cultural. Estos espacios se han establecido de tal manera que tienen mecanismos, no siempre explícitos ni legales, de exclusión para los grupos de culturas originarias y las clases pobres. Pensamos que estos espacios educativos privados se han constituido, preferentemente, para los grupos mestizo-criollos.

4.9 Percepciones sobre la diversidad cultural y los indígenas

4.9.1 Participación en actividades para conocer culturas no propias

Participación en actividades para conocer otras culturas

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
--	--------	--------	------------	--------	-------

En las fiestas	10,8%	3,9%	,0%	2,9%	17,6%
En la práctica de tradiciones	3,9%	2,9%	1,0%	2,9%	10,8%
En visita a los curanderos o chamanes	1,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%
En actividades musicales	2,9%	2,0%	,0%	2,9%	7,8%
En los acontecimientos de comidas o kermesse	2,9%	2,9%	,0%	3,9%	9,8%
En aniversarios cívicos y efemérides	5,9%	9,8%	,0%	,0%	15,7%
En fiestas patronales	1,0%	1,0%	,0%	,0%	2,0%
En actos religiosos	1,0%	2,0%	1,0%	,0%	3,9%
En carnaval	2,0%	2,9%	1,0%	2,0%	7,8%
En los festivales de danzas	9,8%	2,0%	1,0%	,0%	12,7%
Comiendo las comidas típicas de otras regiones	3,9%	3,9%	1,0%	1,0%	9,8%
Tocando otros instrumentos	,0%	,0%	,0%	1,0%	1,0%
Total	45,1%	33,3%	4,9%	16,7%	100,0%

Del total de encuestados, las actividades más frecuentes donde se participa, conoce y aprende de otras culturas no propias, según el 17,6% de los docentes son en las fiestas, según el 15,7% en aniversarios cívicos y efemérides, el 12,7% en los festivales de danzas, el 10,8% en la práctica de tradiciones, el 9,8% en los acontecimientos de comidas o kermesse, el 9,8% comiendo las comidas típicas de otras regiones, el 7,8% en actividades musicales, el 7,8% en carnaval y otros en menor porcentaje.

Estos datos muestran, desde la perspectiva de los docentes, las actividades donde se participa para conocer otras culturas son las fiestas, aniversarios cívicos, festivales de danzas, prácticas de tradiciones, kermeses, comiendo las comidas típicas, actividades musicales, carnavales y otros en menor proporción (Peña et al., 2003). Se podría deducir que las actividades de carácter festivo, cívico, religioso, folklórico, social y culinario, son espacios de conocimiento y aprendizaje de otras culturas. Pensamos que una de las características de la cultura boliviana, y en este caso de la tarijeña, es la fiesta y lo comunitario. Estas características, aunque de manera informal contribuyen a las relaciones interculturales entre los diversos culturalmente. También de estos datos se podría deducir que faltan espacios más formales y académicos para el conocimiento de otras culturas distintas a la propia.

4.9.2 Significado de la diversidad cultural en Bolivia

Significado de la diversidad cultural en Bolivia

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Una riqueza para el país	21,7%	14,5%	2,9%	7,2%	46,4%
La nueva identidad de los bolivianos	7,2%	10,1%	1,4%	1,4%	20,3%
Ayuda al desarrollo integral y sostenible de Bolivia	10,1%	4,3%	,0%	2,9%	17,4%
Causa de conflictos regionales	2,9%	,0%	,0%	,0%	2,9%
Dificulta el progreso científico-tecnológico del país	,0%	1,4%	,0%	1,4%	2,9%
No nos permite tener una identidad cultural única de los bolivianos	1,4%	1,4%	1,4%	,0%	4,3%
Es causa de conflictos culturales	4,3%	,0%	,0%	1,4%	5,8%
Total	47,8%	31,9%	5,8%	14,5%	100,0%

Del total de encuestados, la diversidad cultural de Bolivia, para el 46,4% significa una riqueza para el país; para el 20,3% la nueva identidad de los bolivianos; para el 17,4% ayuda al desarrollo integral y sostenible de Bolivia; para el 5,8% es causa de conflictos culturales; para el 4,3% no nos permite tener una identidad cultural

única de los bolivianos; para el 2,9% dificulta el progreso científico-tecnológico del país y para el 2,9% la causa de conflictos regionales y étnicos

Estos datos manifiestan, según los docentes, que la diversidad cultural, en mayor proporción es visto como algo positiva, porque significa una riqueza para el país (Morin, 1999: 27); expresa la nueva identidad de los bolivianos (Ytarte, 2002: 108-109); y ayuda al desarrollo integral y sostenible de Bolivia. En menor medida, la diversidad cultural, es vista como algo negativo; como causa de conflictos culturales y regionales (Ytarte, 2002: 76); impide una sola identidad nacional boliviana (Aguaded, 2005: 68) y dificulta el progreso científico-tecnológico. Interpretamos que las percepciones positivas de la pluralidad cultural, revelan la consciencia de los docentes sobre dicha realidad plural (Ortiz, 1998: 25), que por mucho tiempo pretendió anularse a través de la asimilación (Cabrera y Gallardo, 2008: 120), la mestización y la castellanización según los patrones de la cultura dominante (López, 2005: 60, 87). Pensamos que las percepciones negativas revelan los problemas del etnocentrismo cultural (Albó y Romero, 2005: 81), el miedo de la división étnica, la falta de una identidad nacional y la oposición entre modernidad occidental y tradición indígena. La nación-estado moderno promovió la cohesión cultural y la uniformidad étnica, pero también habría dado lugar a una reformación y endurecimiento de la identidad étnica (Lewellen, 1994: 148-152).

4.9.3 Significado del resurgimiento del lo indígena en Bolivia

Significado del resurgimiento de lo indígena en Bolivia

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Una esperanza de mayor inclusión de los indígenas	14,5%	14,5%	1,6%	4,8%	35,5%
Una división étnica del país	4,8%	1,6%	1,6%	,0%	8,1%
Ahondamiento de la discriminación étnica y racial	1,6%	3,2%	1,6%	,0%	6,5%
Ahondamiento de los regionalismos	1,6%	1,6%	1,6%	,0%	4,8%
Reconocimiento a la diversidad cultural	19,4%	14,5%	1,6%	9,7%	45,2%
Total	41,9%	35,5%	8,1%	14,5%	100,0%

Del total de encuestados, el resurgimiento del tema indígena en la coyuntura sociopolítica del país significa para el 45,2% el reconocimiento a la diversidad cultural, para el 35,5% una esperanza de mayor inclusión de los indígenas, para el 8,1% una división étnica del país, para el 6,5% el ahondamiento de la discriminación étnica y racial y para el 4,8% el ahondamiento de los regionalismos.

Estos datos muestran, desde la percepción de los docentes, que el resurgimiento de lo indígena en Bolivia, en mayor proporción, significa reconocimiento a la diversidad cultural dentro de Bolivia (Abello et al., 1999: 119) y

una esperanza de mayor inclusión de los indígenas; y en menor medida, una división étnica del país, el ahondamiento de la discriminación étnica y racial y el ahondamiento de los regionalismos. Se podría deducir que el resurgimiento del tema indígena es visto de manera positiva, pero también con cierto recelo. Pensamos que el grupo de los indígenas que siempre estaba excluido del Estado boliviano (Aguaded, 2005: 63-64), que ahora ha entrado en la palestra política del país asumiendo el poder, es visto como un signo de inclusión y reconocimiento de la pluralidad cultural (Ytarte, 2002: 106), frente a políticas homogeneizadoras de otrora (Lewellen, 1994: 148-152). También, pensamos que el resurgimiento lo indígena es vista con cierto recelo porque conllevaría el peligro latente del etnocentrismo (Albó y Romero, 2005: 81), la etnización y la balcanización del país (Ytarte, 2002: 65). La nación-estado moderno promovió la cohesión y la uniformidad étnica, pero también habría dado lugar al resurgimiento de los particularismos culturales (Lewellen, 1994: 148-152).

4.9.4 Relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas

Relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Asimilación a la cultura dominante	9,1%	10,6%	,0%	,0%	19,7%
Extinción de las culturas originarias	4,5%	3,0%	1,5%	3,0%	12,1%
Diálogo equitativo con las culturas originarias	,0%	,0%	,0%	1,5%	1,5%
Respeto y tolerancia a las culturas originarias	10,6%	7,6%	1,5%	6,1%	25,8%
Imposición de la cultura dominante	13,6%	7,6%	1,5%	1,5%	24,2%
Aislamiento de las culturas originarias	7,6%	7,6%	1,5%	,0%	16,7%
Total	45,5%	36,4%	6,1%	12,1%	100,0%

Del total de los encuestados, sobre relación entre la cultura mestizo-criolla y a las culturas originarias, ésta se caracterizó según el 25,8% por el respeto y tolerancia a las culturas originarias, según el 24,2% una imposición de la cultura dominante, según el 19,7% la asimilación a la cultura dominante, según el 16,7% el aislamiento de las culturas originarias, según el 12,1% la extinción de las culturas originarias y según el 1,5% el diálogo equitativo con las culturas originarias.

Los datos recogidos manifiestan que la relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas se percibe que fue de respeto, tolerancia y diálogo (Ytarte, 2002: 108-112). Interpretamos que la relación entre ambas culturas fue desde una perspectiva multicultural y no intercultural ni descolonizadora (Walsh, 2005: 5; Albó y Romero, 2005: 29). Pero al mismo tiempo se reconoce que la relación de la cultura mestizo-criolla, a los largo de muchos años, con las culturas indígenas se caracterizó por las dominación, la asimilación, aislamiento y la extinción (Estermann, 2009: 57; Tristanchó, 2008). Pensamos que estos tipos de relación fueron practicados a lo largo de la historia de Bolivia. Se pretendió exterminar a los indígenas y sus culturas. Se pretendió crear espacios sólo para los indígenas separados de los espacios mestizo-criollos (Besalú, 2002: 69). Como última opción fue la asimilación de los indígenas a los cánones culturales de los mestizo-criollos occidentalizados (Albó y Romero, 2005: 79; Aguaded,

2005: 68). Sin embargo, los indígenas durante siglos supieron mantener su identidad cultural y actualmente se daría un retribialización de las culturas indígenas (Lewellen, 1994: 153).

4.10 Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural

4.10.1 La educación boliviana respecto a las culturas indígenas

Objetivo de la educación boliviana respecto a las culturas indígenas

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Buscar la igualdad y la cohesión social	13,8%	10,3%	1,1%	6,9%	32,2%
Asimilar las culturas originarias a la cultura mestizo-criolla	5,7%	3,4%	,0%	2,3%	11,5%
Dialogar equitativamente con las culturas originarias	3,4%	3,4%	,0%	3,4%	10,3%
Aprender de las culturas originarias	3,4%	5,7%	1,1%	1,1%	11,5%
Castellanizar y civilizar a los indígenas	8,0%	3,4%	1,1%	,0%	12,6%
Valorar las identidades culturales originarias	9,2%	4,6%	,0%	1,1%	14,9%
Aislarlos con la educación rural e indígena	3,4%	,0%	,0%	,0%	3,4%
Eliminar las identidades culturales indígenas	,0%	,0%	1,1%	,0%	1,1%
Rechazar las identidades culturales originarias	,0%	1,1%	1,1%	,0%	2,3%
Total	47,1%	32,2%	5,7%	14,9%	100,0%

El objetivo y la práctica hasta hoy de la educación boliviana respecto a las culturas originarias, según el 32,2% fue buscar la igualdad y la cohesión social, el 14,9% valorar las identidades culturales originarias, el 12,6% castellanizar y civilizar a los indígenas, el 11,5% aprender de las culturas originarias, el 11,5% asimilar las culturas originarias a la cultura mestizo-criolla, el 10,3% dialogar equitativamente con las culturas originarias, el 3,4% aislarlos con la educación rural e indígena, el 2,3% rechazar las identidades culturales originarias y el 1,1% eliminar las identidades culturales indígenas.

Los datos manifiestan, según los docentes encuestados, que la práctica y el objetivo de la educación boliviana respecto a las culturas indígenas fueron positivos. La educación habría buscado la igualdad y la cohesión social entre los indígenas y los no indígenas, valorar las identidades indígenas, aprender de las culturas indígenas y dialogar con las culturas indígenas. Estas características corresponderían a una educación intercultural (Aguado, 2004: 39-40; Barquín, 2007: 144; Ytarte, 2002: 370; ALBO y Romero, 2005: 82). Pensamos que estas percepciones responden más a las intenciones y deseos de los encuestados que a la misma realidad histórica de los hechos. La educación intercultural aún no se concretizó, quedándose sólo en enunciados teóricos de algunas reflexiones pedagógicas y los documentos legales educativos (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20). Interpretamos que la educación fue un instrumento de mestización de los indígenas eliminando sus identidades culturales (Poblete, 2006: 70) y un medio de castellanización en detrimento de sus propios idiomas originarios según los cánones de la cultura dominante (Lozada, 2005: 60). Se entendía a la educación como un medio para civilizar al indígena bárbaro, según la mentalidad occidentalizada (López, 2005: 59; MEyC, 2008; ME, 2012). También hubo intentos de aislamiento,

creando otro sistema educativo, llamado educación rural, paralela al sistema educativo de las ciudades (Besalú, 2002: 69; Aguaded, 2005: 81; Lozada, 2005: 61-63).

4.10.2 Abordaje de la identidad cultural y diversidad cultural en la educación secundaria

Abordaje de la identidad y diversidad cultural en el colegio

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
De modo transversal a lo largo de los temas y asignaturas	18,7%	6,7%	1,3%	6,7%	33,3%
De modo complementario y tangencial con algún comentario de paso	6,7%	6,7%	1,3%	1,3%	16,0%
De modo folklórico, deteniéndose en algunos aspectos superficiales de la culturas	10,7%	5,3%	1,3%	2,7%	20,0%
De modo crítico y holista de las culturas	5,3%	1,3%	1,3%	,0%	8,0%
Como un tema de alguna asignatura	6,7%	4,0%	1,3%	4,0%	16,0%
Como un subtítulo de algún tema	2,7%	,0%	,0%	1,3%	4,0%
No se hace ningún tipo de mención	,0%	2,7%	,0%	,0%	2,7%
Total	50,7%	26,7%	6,7%	16,0%	100,0%

Del total de encuestados sobre el abordaje de la identidad cultural y la diversidad cultural en el colegio, se manifiesta lo siguiente: el 33,3% de modo transversal a lo largo de los temas y asignaturas, el 20,0% de modo folklórico, deteniéndose en algunos aspectos superficiales de las culturas, el 16,0% de modo complementario y tangencial con algún comentario de paso, el 16,0% como un tema de alguna asignatura, el 8,0% de modo crítico y holista de las culturas, el 4,0% como un subtítulo de algún tema y 2,7% no se hace ningún tipo de mención.

Estos datos manifiestan, según la percepción de los docentes, que la identidad cultural y la diversidad cultural, en mayor proporción, se abordan de manera transversal, folklórica, complementaria, tangencial y como algún tema de una asignatura; y en menor proporción de modo crítico, holista y como un subtítulo de un tema. Igualmente se indica que no se hace mención sobre la identidad cultural y la diversidad cultural. Se podría deducir que no son abordadas de manera sistemática y planificada dentro del desarrollo curricular de los colegios (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20). Pensamos que el abordaje de dichos temas se debe a la iniciativa de algunos docentes que lo hacen de manera transversal, superficial, complementaria, tangencial y centrándose en los aspectos folklóricos (Besalú, 2002: 65). A pesar de ser un país y una sociedad pluricultural, la misma no ha sido abordada de forma sistemática (Ytarte, 2002: 76) menos crítica desde la educación formal.

4.10.3 Diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística en la educación secundaria

Diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes

	Si	No	Total
Tarija	12,8%	36,2%	48,9%
Potosí	14,9%	17,0%	31,9%
Chuquisaca	2,1%	2,1%	4,3%
La Paz	6,4%	8,5%	14,9%
Total	36,2%	63,8%	100,0%

Del total de docentes encuestados, el 63,8% manifiesta que no realiza diagnóstico sobre la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes a inicio de gestión; sólo el 36,2% responde afirmativamente.

Estos datos indican, según mayoría de los docentes, que no se realizan diagnósticos socioculturales y lingüísticos sobre los estudiantes en los colegios; en cambio para otro grupo menor de docentes no se realizan dichos diagnósticos. Se puede interpretar que en la educación no se toma en cuenta la diversidad cultural y lingüística en Bolivia (Ytarte, 2002: 191-192; Aguaded, 2005: 80, 88). La educación es monocultural al obviar la diversidad cultural. Pensamos que el desconocimiento de la diversidad cultural de los estudiantes impide un verdadero desarrollo curricular, pues se toma a todos los estudiantes de la misma manera, siendo que la diversidad cultural puede influir en el aprendizaje de los mismos estudiantes.

4.10.4 Abordaje del racismo y la discriminación en la educación secundaria

Abordaje de temas contra el racismo y discriminación en el colegio

	Si	No	Total
Tarija	38,3%	10,6%	48,9%
Potosí	21,3%	10,6%	31,9%
Chuquisaca	4,3%	,0%	4,3%
La Paz	8,5%	6,4%	14,9%
Total	72,3%	27,7%	100,0%

Del total de encuestados, el 72,3% de docentes señalan que sí se abordan temas relacionados contra el racismo y toda forma de discriminación en el colegio, en cambio el 27,7% responde negativamente.

Estos datos recogidos señalan, según una mayoría de docentes, que se abordan, desde el colegio, temas relacionados contra el racismo y toda forma de discriminación. Al mismo tiempo, aunque en menor medida, algunos docentes constatan también que no se aborda esta temática. Interpretamos que la presencia de este fenómeno sociocultural sigue siendo una preocupación latente para la sociedad boliviana, lo que requiere un abordaje mucho más sistemático desde los primeros años de escuela hasta los cursos superiores (Besalú, 2002: 71). Pensamos que el racismo debe ser atacado desde un plano cultural y un plano estructural; es decir desde la educación formal e informal (Aguaded, 2005: 76), pero también desde las estructuras del Estado. De ahí que actualmente está en vigencia una ley en contra del racismo y toda forma de discriminación, que fue muy polémica y debatida por algunos sectores de la sociedad.

4.10.5 Destinatarios de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe

Destinatarios de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe

	Tarija	Potosí	Chuquisaca	La Paz	Total
Para los estudiantes indígenas y campesinos	5,8%	1,9%	,0%	,0%	7,7%
Para los estudiantes de área rural y de las provincias	1,9%	,0%	,0%	,0%	1,9%
Para los estudiantes del área fiscal de la ciudad	1,9%	1,9%	,0%	1,9%	5,8%
Para todos los estudiantes	36,5%	26,9%	3,8%	7,7%	75,0%
Para los estudiantes del área privado de la ciudad	,0%	1,9%	,0%	1,9%	3,8%
Sólo para aquellos estudiantes que quieran	1,9%	,0%	,0%	1,9%	3,8%
En la ciudades para los estudiantes que pertenecen a un grupo originario	,0%	,0%	,0%	1,9%	1,9%
Total	48,1%	32,7%	3,8%	15,4%	100,0%

Según los encuestado, la educación intracultural, intercultural y plurilingüe debería estar destinado según el 75,0% para todos los estudiantes, el 7,7% para los estudiantes indígenas y campesinos, el 5,8% para los estudiantes del área fiscal de la ciudad, el 3,8% para los estudiantes del área privado de la ciudad, el 3,8% sólo para aquellos

estudiantes que quieran, el 1,9% para los estudiantes de área rural y de las provincias y el 1,9% en la ciudades para los estudiantes que pertenecen a un grupo originario.

Estos datos manifiestan que la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, según un buen porcentaje de docentes, debería ser para todos los estudiantes sin excepción de clase social o cultural, para estudiantes de toda Bolivia (Barquín, 2007: 144; Cabrera y Gallardo, 2008: 123). Se puede interpretar que hay una comprensión universal de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, y un reconocimiento de la diversidad cultural de Bolivia (Sánchez, 2006: 233; Barquín, 2007: 145-146). Para otro grupo de docentes, este tipo de educación no es aceptada para toda la población estudiantil, de ahí que se debería limitar a ciertos grupos sociales, a aquellos grupos del área rural, campesina e indígena. Algunos señalan para la educación fiscal o estatal y, en otros casos, para estudiantes de la educación privada. Este último grupo ha estado desvinculado de las culturas indígenas y más vinculadas con la cultura occidental. Pensamos que la limitación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe a un grupo específico no ayudaría a la convivencia intercultural en una sociedad pluricultural y un Estado plurinacional (Albó y Barrios, 2006: 41).

5. Resultados de las entrevistas a docentes

5.1 Percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija

5.1.1 Percepción de los docentes locales sobre la recepción de los inmigrantes en la ciudad de Tarija

5.1.1.1 Aceptación de los inmigrantes nacionales

La aceptación por parte de los locales a los inmigrantes, según la percepción de los docentes locales se caracteriza por la hospitalidad, la amabilidad, la tranquilidad, el amor, cariño, buen trato, colaboración y solidaridad (Peña et al., 2003; Lea, 2003). Estas características positivas sólo corresponderían a algunas personas y no a la totalidad de las personas oriundas de Tarija. Se podría deducir que la aceptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad de Tarija es positiva. El modo de ser del tarijeño contribuiría en esta aceptación positiva de los inmigrantes.

“Se recibe a los migrantes de manera hospitalaria, me baso en mi propia experiencia, siempre mi abuela era una persona que acogía a esta gente, [...], mi abuelo siempre tenía inquilinos, mi abuelo siempre abría la puerta a la gente, les convidaba su platito de mote, sus humintas, todo lo que le servía.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“la gente de la ciudad, es una persona amable, tranquila, donde no les da malos tratos a las personas que vienen de otros países.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“Son bien recibidos, los chapacos son tan cariñosos, le reciben con una sonrisa, siempre están ofreciéndoles apoyo, ayuda.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“En lo que he podido observar respecto al tiempo que estoy aquí en algunas veces se recibe con bastante, se puede decir, amor, tal, cariño, [...].” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“Generalmente la gente de aquí de Tarija se caracteriza por ser solidaria, buena, entonces no creo que hay diferencia, se los trata bien, cuando se puede colaborar se les colabora, aunque claro no todos, no toda la gente obra de igual manera, pero según yo he podido percibir, sí, se los acoge muy bien.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.1.1.2 Rechazo de los inmigrantes nacionales

Según la percepción de algunos docentes locales entrevistados, los primeros migrantes, sobre todo andinos, llamados “los del Norte”, no eran bien recibidos. Existía un rechazo que iba desde los adjetivos descalificativos, como “colla” y todo lo que ello implica, hasta la discriminación abierta (Giddens, 1993: 290). Estas actitudes negativas fueron mermando con el pasar del tiempo y la presencia cada vez masiva de inmigrantes nacionales, sobre todo del occidente del país. Entre las causas del rechazo se mencionan la poca comunicación, el regionalismo, la nostalgia por la pérdida de la pureza cultural e ¿incluso biológica? La fuerza cultural de los andinos es vista como un avasallamiento o imposición cultural y por ende una aculturación para los locales (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170; Vacaflores, 2013b: 210-214).

“Antes eran mal recibidos, no se les aceptaba en los colegios, su nombre, su apodo de colla, no se los aceptaba. Ahora, ya se siente menos, hay más gente, ya se ha dado su lugar.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“Muy contada gente, la recepción, por la falta de relaciones, no fue tan fluida, concretamente había más que discriminación, preguntas despectivas, no había el entendimiento necesario. Muy escasamente con calificativos “que vienen del norte”, esto ocurre en todo ello. Antiguamente se tomaba con un cierto regionalismo. Durante los años se fue superando es así que a la fecha actual aquello a desaparecido” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“Hoy en día, con la cantidad masiva entonces ya lo ven con un poco de recelo porque la cultura andina es muy fuerte, completa, muy fuerte. El que viene de allá, aunque dice que ama Tarija, sin embargo los vemos venir, nos avasallan; sus fiestas, sus cosas, quieren como imponernos todo, entonces nosotros vemos como que nuestra cultura va quedar como que diluyéndose, porque es absorbida. [...]. Hoy en día podemos decir que los Tarijeños debemos ser el 25%, los demás ya se han ido mezclando. [...] (F.V.Tj.Soc.SJor.)

Se podría deducir que ha existido y sigue existiendo un rechazo explícito a un grupo cultural de inmigrantes determinado en la ciudad de Tarija. Este grupo cultural es el de los collas o los denominados “del Norte”. Este rechazo se manifiesta desde expresiones descalificativas hasta la discriminación abierta (Giddens, 1993: 290). Podemos interpretar que el rechazo a algunos grupos de inmigrantes está influido por el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) cultural, político e ideológico, el miedo a la invasión cultural de los collas, y la nostalgia por la pérdida de la pureza cultural y biológica.

5.1.2 Percepción de docentes inmigrantes sobre la recepción de los inmigrantes en la ciudad de Tarija

5.1.2.1 Aceptación de los inmigrantes nacionales

Desde el punto de vista de los docentes inmigrantes existe cierta aceptación de los inmigrantes de origen colla por algunas personas. En algunos círculos sociales, sobre todo donde hay inmigrantes del mismo origen geográfico, social y cultural del nuevo migrante existe buena aceptación. Se podría deducir que la aceptación, sobre todo del inmigrante colla, es positiva parcialmente entre los grupos locales. La aceptación positiva total sería en el mismo grupo cultural de los inmigrantes. Podemos interpretar que existe una mejor aceptación de los inmigrantes andinos en su mismo grupo cultural que en la sociedad tarijeña. Pensamos que frente a la discriminación y exclusión algunos grupos étnicos inmigrantes desarrollan algún sentido de solidaridad al interior del grupo (Giddens, 1993: 290).

“Depende no, hay cierta gente que recibe con cierta aceptación, pero también hay otras persona que no aceptan a las personas que vienen del norte, [...]” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Mucho depende a que contexto, a que clase social vaya a llegar. Cuando va a un lugar de puro chapacos siempre hay un poco de resquemor de los migrantes del norte o migrantes, pero si van a su mismo grupo social son muy bien recibidos, he visto que hay cierto compañerismos, solidaridad entre ellos.” (A.F.Lp.Dir.J23)

5.1.2.2 Rechazo de los inmigrantes nacionales

Según los docentes inmigrantes hay cierto rechazo al inmigrante nacional del “norte”; a los procedentes de Potosí, Oruro, La Paz y Chuquisaca. Este rechazo se podría deber al poco conocimiento del país y a una mentalidad cerrada por parte de las personas locales. El rechazo también se debería al regionalismo de la gente, la presencia de algunos inmigrantes en algunos cargos públicos y con trabajo. Algunos inmigrantes se han sentido discriminados por los locales. Se podría deducir que existe un rechazo focalizado a inmigrantes de ciertas regiones del país, a los de la región cultural colla (Giddens, 1993: 290). Esta actitud de rechazo tendría sus causas en la falta de conocimiento del país, el regionalismo exacerbado (Albó y Romero, 2005: 81), las pocas fuentes laborales y la discriminación cultural en la ciudad de Tarija (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170; Vacaflores, 2013b: 210-214).

“Depende no, hay cierta gente que recibe con cierta aceptación, pero también hay otras persona que no aceptan a las personas que vienen del norte, esas personas son muy cerradas, parece que no conocen el resto del país, nunca han salido de Tarija, eso pareciera que hace se sientan cerrados, y bueno ellos se oponen especialmente a la gente del interior, sobre todo a los del norte, todo lo que es Potosí, Oruro, La Paz, Chuquisaca.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Bueno yo soy migrante, al venirme acá a Tarija, yo tenía una percepción diferente cómo me iban a recibir, lastimosamente la situación acá en Tarija es que la mayor parte de la gente es demasiado regionalista; en el trabajo he tenido observaciones, me han ido observando por el hecho de que yo soy potosina, y me han discriminado en algún momento, por el cargo que yo tenía, han indicado que mucha gente de Potosí migra, qué hacen los potosinos aquí, por qué tienen preferencias.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.1.3 Percepción de docentes locales sobre la adaptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad

Tarija

5.1.3.1 Dificultad de adaptación del inmigrante nacional

Según algunos docentes locales la adaptación del inmigrante se torna un poco difícil porque vienen con otras costumbres, algunos no hablan castellano, se relacionan poco con los locales y algunos tienen un carácter impulsivo y poco cordial. La alimentación, el agua y el clima también dificultarían la adaptación de los inmigrantes. Además, existe racismo, fruto de esta práctica algunas personas ocultan su identidad cultural y señalan que son oriundos de Tarija. Se podría deducir que la adaptación de los inmigrantes es dificultada por cuestiones culturales, lingüísticas, psicológicas, relacionales, ambientales, alimenticias y el racismo. Pensamos que la tolerancia y los prejuicios raciales y culturales no facilitan una verdadera adaptación de los inmigrantes. (Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170).

“al principio es difícil, ya que ellos vienen con sus costumbres, más que todo sufren la alimentación, sufren por el agua y les afecta mucho el clima. Entonces es largo su adaptación, y algunos no hablan el castellano y es más difícil.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“sufren porque es otro contexto, otra realidad, otras costumbres, y si miramos un poquito atrás había mucho racismo. O sea hasta hoy mismo hay muchos jóvenes que no se manifiestan de manera honesta mostrando su identidad sino diciendo soy tarijeño, he nacido en Tarija, mis papás son del Norte pero yo soy tarijeño, les cuesta adaptarse aunque en ese sentido.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“Parece que les cuesta adaptarse un poco, porque, según mi concepto mío, de mí, algunos de ellos tienen un carácter impulsivo y a veces cuando uno trata con ellos se molestan, no tienen un poco de cordialidad, [...]” (C.S.Tj.Qui.SJor)

5.1.3.2 Facilidad de adaptación

Según otros docentes, también, locales, la adaptación en Tarija es fácil porque el clima y la geografía son agradables, hay oportunidades de trabajo, y el trato de la gente es bueno. Se podría deducir que la adaptación de los inmigrantes es facilitada por cuestiones ambientales, laborales y psicológicas del nuevo contexto cultural, propicias para el desarrollo y desempeño de los inmigrantes.

“les encanta Tarija, por la gente, por el clima, o sea tantas cositas bonitas que hay” (V.A.Tj.Rel.J23)

“su actuación es positiva, aquí encuentran trabajo, un lugar en cuanto al contexto geográfico muy alegre, el trato mismo de la gente. Lo ven una tierra de futuro donde pueden mejorar su futuro, su calidad de vida.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

5.1.4 Percepción de docentes inmigrantes sobre la adaptación de los inmigrantes nacionales en la ciudad Tarija

5.1.4.1 Dificultad de adaptación

Según los entrevistados docentes inmigrantes la adaptación al medio tarijeño tiene sus dificultades, sobre todo al principio, por algunas dificultades económicas (Peña et al., 2003: 17-22), por las dificultades de relación y sociabilidad con las personas locales y el contexto cultural diferente al propio. La adaptación también es dificultada por el choque cultural con la forma de pensar y asumir la vida de los locales. Se podría deducir que la adaptación de los inmigrantes es dificultada por cuestiones económicas, de relaciones sociales, culturales y la diversidad de cosmovisiones sobre la vida entre los locales y los inmigrantes. Pensamos que las diferencias culturales, cosmovisivas y del modo de ser dificultan la adaptación al principio de los inmigrantes, que con el tiempo se irán adaptando (Peña et al., 2003; Lea, 2003).

“A principio a uno le cuesta, no siempre es fácil todo, como en todo campo siempre le cuesta ambientarse, hacer sociedad, hacer amistad.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“es difícil adaptarse [a la sociedad tarijeña], porque tiene que tropezar con diferentes situaciones, tanto, posiblemente, económicas, que es el factor importante, el aspecto cultural, el aspecto de la misma gente que vive alrededor de uno, es verdad, las costumbres que tiene, no es fácil acomodarse al medio. Algunas veces yo pensaba volver a mi tierra porque yo no podía convivir, no tenía la misma forma de vida que tenía allá. [...] me ha costado mucho, incluso en el sentido que no tenía personas que ya no conocía, me sentía realmente sola [...].”
(J.R.Pt.Idio.SJor)

“Es un poco complicado porque dos culturas van chocando, una cultura que veo por ejemplo, La paz, Oruro, Potosí tiene un futuro de pensamiento, futurista, de siempre hacer sus bienes para el futuro, asegurar educación, la salud de sus hijos para el futuro, en cambio de Tarija tienen una cultura de presente, vivir el momento, de todo lo que ellos hacen es para vivir el momento.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.1.4.2 Facilidad de adaptación

Según otros docentes inmigrantes, la adaptación al medio tarijeño no es difícil, depende del carácter y temperamento de las personas y de la capacidad de relacionamiento con el otro. Señalan también que Tarija brinda oportunidades de trabajo, lo cual habría facilitado la adaptación porque muchos inmigrantes trabajadores han progresado económica y profesionalmente (Peña et al., 2003: 17-22). Se podría deducir que el modo de ser y la capacidad de sociabilidad facilitarían la adaptación de unos inmigrantes más que de otros en la ciudad de Tarija. Igualmente, interpretamos que las oportunidades laborales y el carácter emprendedor de los inmigrantes facilitarían la adaptación de los inmigrantes.

“depende de las relaciones humanas que tenga, si la persona es sociable no le cuesta mucho, pero si la persona es reacia hay un poco sufre de tener amistades. Si la persona es sociable pasa desapercibido.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“Tarija es un departamento, una ciudad que brinda todas las oportunidades a todos los migrantes, entonces todos ellos se adaptan fácilmente y trabajan en diferentes fuentes de trabajo, la mayor parte de ellos son en comercio informal. Pero también hay algunos que se han destacado, tienen comercios económicos, lujosos, que tienen bastantes ingresos, tienen restaurantes. La gente que viene, sobre todo del norte, se acomoda y trabaja y eso es lo que le caracteriza a los migrantes.”
(A.F.Lp.Dir.J23)

5.2 Percepciones sobre la identidad cultural

5.2.1 Autoidentificación cultural de docentes locales

5.2.1.1 Identidad cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní

Los docentes autóctonos mencionan no identificarse con ninguna cultura indígena en particular. La identidad cultural es una construcción individual y colectiva en base a rasgos genéticos y culturales que crea sentimientos de pertenencia a un grupo social (Besalú, 2002: 32). Se podría deducir que la no identificación con ninguna identidad indígena se debería a la no presencia ni influencia de una cultura indígena precolombina específica en la ciudad de Tarija que cree sentimientos de pertenencia en los docentes locales. Interpretamos que las culturas indígenas de la región del Chaco tarijeño –guaraní, tapiete y weenhayek- ni las culturas indígenas inmigrantes –quechua y aymara- no tienen mucha influencia en la cultura chapaca de la ciudad. Pensamos que aunque existen algunos elementos culturales indígenas en las manifestaciones culturales de la cultura chapaca campesina, pero estos no son reconocidos como tales por las personas de la ciudad de Tarija (Vacaflores, 2013b).

“no me identifico con ninguna cultura indígena.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

5.2.1.2 Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano

Según los docentes locales, sobre la identidad cultural racial, se identifican como mestizos (Albó y Barrios, 2006: 48) por ser una mezcla de indígena con descendientes de españoles; por tener una padre cochabambino y una madre chapaca de los valles de Tarija; y por no ser de raza pura sino una mezcla de años anteriores a los padres. Igualmente algún docente manifiesta su dificultad de identificación cultural porque sus padres son de Camargo y el nacido en la ciudad de Tarija; y porque sus padres tampoco saben responder la pertenencia a una determinada identidad cultural.

“yo soy una mezcla de indígena con descendiente de españoles. Mi padre es cochabambino, mi mamá es indígena de los valles de Tarija. Entonces de acuerdo a la nominación que se hacía, mestiza.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“Yo como mestiza, porque pienso que soy una mezcla de, o sea no soy neta originaria de raza pura sino esto es una mezcla que creo que hubo tiempos antes además de mis padres.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“yo tengo serios problemas a la definición cultural, no tengo una identidad definida, por el hecho de que mis padres son de Camargo, mis hermanos nacieron aquí, nací aquí, siempre hable el castellano. Alguna vez pregunté a mis padres a qué pueblo o cultura indígena originaria pertenecía, pero ni ellos mismos conocen. Por lo tanto me considero chapaco por nacer en esta tierra. Mestizo, porque es una mezcla, a lo largo del tiempo todas las culturas de cierto grado de mestizaje, no son puro ya.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

Se podría deducir que la identificación preferida es la mestiza. El término mestizo hace referencia a la mezcla entre lo español y lo indígena, o para mencionar que no son indígenas. La identidad cultural mestiza se usa como opuesto u otra opción cultural a la identidad cultural indígena. Se menciona aún el concepto de raza para referirse a lo mestizo como mezcla de razas. También se hace referencia al término mestizo para hacer referencia que son una mezcla cultural de diferentes procedencias geográficas de Bolivia. Algunos docentes resaltan la dificultad de identificación cultural por ser hijo de padres inmigrantes pero nacidos en Tarija. Entonces la identificación cultural mestiza viene a ser la identidad cultural menos conflictiva ante la dificultad de identificación cultural originaria (Albó y Barrios, 2006: 48).

Algunos docentes autóctonos se identifican con la cultura campesina por tener padres y abuelos campesinos, por mantener costumbres campesinas (Albó y Barrios, 2006: 47), y por ser diferentes de los indígenas y tener más contacto con la ciudad. Otros docentes mencionan la identidad criolla para resaltar que son descendientes de padres de la región tarijeña. Podemos interpretar que la ascendencia de padres campesinos de la región tarijeña determina la identidad campesina y criolla. Se podría deducir que se usa el término de criollo para referirse a lo auténticamente campesino. Pensamos que en la ciudad de Tarija se hace diferencia entre campesino e indígena, en cambio en la parte occidental de Bolivia, se usa de manera indistinta los términos de indígena y campesino (Albó y Barrios, 2006: 47-48).

“desciendo de campesinos, porque mi madre, mis abuelos maternos eran campesinos, mi madre ha fallecido, entonces mi abuelo nos ha acabado de criar. [...]. Siempre he vivido aquí [en la ciudad], pero con costumbres del campo.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“más con la cultura campesina, porque hay una diferencia entre la cultura de los indígenas y los campesinos. El hecho de que los indígenas vivan en instancias lejanas de la ciudad capital, en cambio el campesino tiene más oportunidad, tiene más roce con la parte citadina.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“De origen criollo, mi padre campesino, mi madre citadina, yo nací en la ciudad. El criollo es aquel nacido de padres propiamente de la región, en cambio los mestizos es el cruce de orígenes, de razas.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

5.2.1.3 Identidad cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña

Los docentes entrevistados se identifican con la cultura chapaca por haber nacido y vivir en Tarija, y conocer las costumbres chapacas. Sólo una docente afirma identificarse con la cultura chaqueña. Interpretamos que los naturales de la ciudad de Tarija y el área rural de los valles centrales y la zona alta de Tarija se identifican como chapacos (Vacaflores, 2013b: 34-43). Aunque en años pasados el término chapaco era más una denominación para los habitantes del área rural, luego también las personas ciudadinas fueron asumiendo esta denominación como una identidad regional (Vacaflores, 2013b) para diferenciarse de otras identidades culturales (Ytarte, 2002: 105). En cambio los habitantes tarijeños de la región del Chaco se identifican como chaqueños para diferenciarse de los chapacos y de otras identidades regionales de Bolivia (Ytarte, 2002: 105). En ambos casos, la identidad cultural se define y se refuerza en base a la diferenciación respecto de ese otro cultural (Ytarte, 2002: 82, 105).

“chapaca, costumbres todo es chapaco.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“Chapaca, porque he nacido, me he criado, vivo, y si he salido es sólo de manera esporádica de visita, de paseo, nunca he vivido mucho tiempo en otro lugar.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“un poco más chaqueña.” (V.A.Tj.Rel.J23)

5.2.2 Autoidentificación cultural de docentes inmigrantes

5.2.2.1 Identidad cultural originaria: quechua, weenhayek, aymara, tapiete, guaraní

Algunos docentes inmigrantes se identifican con la cultura quechua porque sus padres le transmitieron elementos de la cultura quechua y por haber aprendido el quechua. De la misma manera, algún docente se identifica con la cultura aymara por haber nacido en La Paz y porque sus padres hablan idioma aymara (Albó y Anaya, 2004: 21; INE, 2012: 31). Interpretamos que frente al tema de identidad cultural originaria, muchos bolivianos tienen dificultades a la hora de definir su identidad cultural, por eso pocas personas manifiestan su identificación con alguna cultura indígena (Albó y Barrios, 2006: 45-46). Se podría deducir que los padres, el idioma originario y el origen regional influyen en la identificación cultural indígena.

“por los papás que me transmitieron, especialmente mi madre siempre se comunicaba con nosotros en el idioma quechua, no hablo correctamente pero he aprendido, eso hace que yo también me sienta identificado con esa cultura. Realmente no he investigado mis raíces, pero me identifiqué con esta cultura quechua. Mis papás hablan quechua.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Sí, con la cultura aymara, yo prácticamente he nacido en La Paz, mis papás hablan el idioma aymara. Sí, cuando me preguntan si pertenezco alguna cultura. Sí, yo les digo.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.2.2.2 Identidad cultural racial: indígena originario campesino, mestizo, criollo, afroboliviano

Algunos entrevistados inmigrantes mencionan identificarse con la cultura indígena, porque se ve la necesidad de valorar las raíces y la identidad. Otro docente se identifica como indígena o campesino por haber nacido en el campo y tener uno de los progenitores del campo (Albó y Barrios, 2006: 47). Una docente hace referencia a la

cultura chicheña, una cultura originaria dentro de la nación quechua. Podemos interpretar que algunas personas mencionan su identidad indígena (Albó y Barrios, 2006: 45) sin ningún prejuicio, porque existe un movimiento de revalorización de las identidades culturales étnicas (Lewellen, 1994: 153). La identidad cultural racial es influida por el lugar de procedencia propia y de los padres. La pertenecía familiar influye también en la identidad indígena. En la parte occidental del país el término campesino también aparece como sinónimo de indígena, por eso pensamos que algunos utilizan indistintamente el término campesino o indígena para referirse a una identidad originaria (Albó y Barrios, 2006: 48).

“en el último censo que ha habido me he identificado como quechua, como indígena en realidad, me parece que ahí tenemos que apuntar todos, buscar nuestras raíces. Eso quizá falta en mucha gente, valorar sus raíces. Quizá está ahí uno de los problemas del desarrollo del país de reconocer nuestra identidad.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Yo creo que, mi padre era del campo, yo también nací en el campo en ese sentido me identifico como campesino, con la cultura quechua, de donde es mi papá. Hemos nacido de esa gente, de ese ser humano que ha vivido en el campo. Bueno mi papi se ha conocido con mi mami que ya es de la ciudad, yo he nacido en campo. Mis raíces son el campo. Cuando hay una vacación voy al campo donde he nacido, donde tenemos tíos y tías todavía.”

(A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“Chicheña, porque pertenecemos a la nación chichas” (C.M.Lp.Bio.J23)

Algún docente inmigrante se identifica como mestizo por ser producto de una mezcla de padres europeos nacidos en Bolivia. Otra docente menciona la identidad mestiza, por tener descendencia española y de lo neto boliviano. Podemos interpretar que algunos docentes se identifican con la cultura mestiza porque no tienen una identidad indígena bien definida, aunque posiblemente hayan tenido antepasados indígenas. El proceso del colonialismo, la asimilación (Aguaded, 2005: 68) y el sincretismo han llevado a rechazar la identidad previa y a asumir una nueva identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 44). Pensamos que se usa el término de mestizo como una mezcla de varios orígenes, razas y procedencias, principalmente la mezcla de lo español y lo originario de Bolivia (Albó y Barrios, 2006: 48).

“Yo me considero parte de la cultura mestiza, porque yo soy producto de una mezcla, mis padres son europeos, pero han nacido en Bolivia.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“Mestizo, porque, en sí, tenemos nosotros raíces, se podría decir, de descendencia española, el abuelo que ha fallecido, él era español. Nosotros por parte de mi padre, bueno él es potosino, claro que él no ha vivido en el campo, pero realmente ellos son de Potosí, yo creo que soy mestiza; porque tengo las dos partes. Mezcla de lo español y de lo boliviano neto.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.2.2.3 Identidad cultural regional: colla, camba, chapaca, chaqueña

Algunos docentes inmigrantes mencionan que se identifican con la cultura colla por ser de la región altiplánica, y por tener padres, hermanos y antepasados de La Paz. Otro docente inmigrante prefiere identificarse con la cultura chaqueña, en agradecimiento a la buena acogida y el buen trato recibido en Yacuiba en los primeros años en su desempeño como profesor en el sistema educativo. En cambio otro docente prefiere identificarse más como boliviano que con una cultural regional específica, porque vivió en varias regiones de Bolivia, aprendiendo diferentes tradiciones, costumbres, hábitos y jergas. Se podría deducir que el origen regional influye en la identificación cultural regional. Algunos docentes inmigrantes, a pesar de ser originarios de departamentos andinos también se identifican con la cultura chapaca y chaqueña por el tiempo de trabajo y vida que llevan en el

departamento de Tarija. Pensamos que el nuevo contexto de hábitat del inmigrante y su relación con el otro cultural influyen en el cambio de identidad cultural regional y en la adscripción a una identidad cultural (PNUD, 2004: 116-117; Albó y Romero 2005: 26; 2006: 43). Pensamos que las personas inmigrantes de la parte occidental prefieren no utilizar ni nombrar la región de origen como una identidad cultural, a diferencia de los chaqueños, chapacos y cambas, que lo nombran con orgullo, posiblemente porque el nombre de andino, colla, tienen connotaciones despectivas en el espectro boliviano (Albó y Barrios, 2006: 46).

“yo soy del altiplano, pertenezco a la zona del altiplano, su cultura andina.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“Estoy más aculturizado con la cultura chapaca, pero no dejo de sentir, pensar en lo que fueron mis raíces, porque yo soy de la ciudad de La Paz, de ahí son mis padres, mis hermanos, todos mis ancestros.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“regionalmente me identifico como chaqueño porque el chaco me ha abierto el lugar de trabajo, donde he sido muy bien acogido, era bien tratado, docente y persona. En ese sentido yo agradezco al chaco, a Yacuiba, allá donde hemos hecho las bases de la educación.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“mas como boliviano, he recorrido gran parte de Bolivia, eso ha sido fundamental para que me identifique como boliviano, con sus tradiciones, costumbres, hábitos, jergas. Eso hace que yo me sienta más boliviano, más que de una región.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

5.2.3 Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes

5.2.3.1 Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes según los docentes locales

Según la percepción los docentes locales entrevistados los inmigrantes perderían u ocultarían su identidad cultural por vergüenza, el rechazo de la sociedad, los prejuicios, la búsqueda de aceptación, el regionalismo, miedo a la discriminación, miedo al cierre de espacios laborales, el temor a la crítica por ser colla y el insulto por el lugar de origen. Se podría deducir que la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural es por la falta de fortalecimiento de la intraculturalidad y la interculturalidad (Walsh, 2005: 10-11). Esta pérdida se debería a factores externos e internos; por un lado existe una sociedad regionalista, discriminadora y colonial (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1976: 49) que influyen en esta actitud, y, por otro lado la vergüenza, el miedo y los prejuicios de los mismos que pierden u ocultan su identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 46).

“uno por vergüenza, porque también la misma sociedad les rechaza, y tratan de ir perdiendo su identidad, incluso hasta el hablar. Es más por vergüenza.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“el resto que como con mucho prejuicio, pienso que es por ahí de que ellos niegan su identidad, por buscar aceptación.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“la raíz de todo es que somos personas muy regionalistas, ellos mismos cuando están en su contexto geográfico también son regionalistas, y el regionalismo hace muchas veces que uno tenga que ocultar su identidad cultural por miedo o temor a recriminaciones o discriminaciones, a que se lo cierre ciertos espacios para acceder a fuentes laborales.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“no sé, puede ser por vergüenza, temor a que le critiquen, porque a veces le dicen que vienen del norte, le dicen colla, unos de dicen como buena cosa, en cambio otros también lo dicen por molestar. Las personas tienen miedo a que les insulten.” (V.A.Tj.Rel.J23)

5.2.3.2 Causas de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes según los docentes de inmigrantes

Según la percepción los docentes inmigrantes entrevistados, la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes se deberían para aprovechar las oportunidades de la ciudad, el deseo de desarrollo rápido, la discriminación, los estereotipos negativos contra los collas, el regionalismo, la vergüenza por el lugar de origen, los menosprecios o desprecios y la absorción de la cultura local chapaca. Podemos interpretar que algunas actitudes discriminatorias contra los inmigrantes por su origen cultural influirían en la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 46). Igualmente la absorción de la cultura y el deseo de aprovechar las oportunidades y desarrollar rápido llevarían a que los inmigrantes adopten la identidad cultural local (Peña et al., 2003: 10-12). También la vergüenza por el origen cultural conllevaría la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural. Se podría deducir que la pervivencia de una sociedad y mentalidades coloniales (Estermann, 2009: 57), junto a la falta de tolerancia por la diversidad cultural, que jerarquiza las culturas en inferiores y superiores (Aguaded, 2005: 63-64), adoptado por los inmigrantes y los locales, contribuyen en la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural.

“tienes las aspiraciones de llegar a otras ciudades que te da la oportunidad, rápido puedes crecer, eso hace que uno esconda su raíz y rápidamente es absorbido por el lugar donde ha sido acogido, y su vida ha cambiado en poco tiempo, [...]” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Reniegan, ocultan por no ser discriminados por un parte o porque en nuestro medio prevalece todavía el regionalismo. Hay ciertos estereotipos que se da de lo que es el colla, el norteño, lo peor que estos estereotipos son de carácter negativo, por eso es que niegan de donde son. [...]” (A.F.Lp.Dir.J23)

“[...] es la vergüenza que tienen, no quieren decir que son originarios de ese lugar porque les pueden menospreciar, despreciar.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“Sí, hasta yo mismo paso, [...] pienso personalmente que cuando estamos en una cultura grande y vos eres una cultura pequeña, sí o sí es como un pez grande que se come al más pequeño, entonces de repente vos puedes tratar salvaguardar o hablar, pero con el tiempo igual eso se va absorbiendo y queda en la nada. [...]” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.3 Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales

5.3.1 Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales por parte de docentes locales

5.3.1.1 Características de las personas de las culturas indígenas

Según los entrevistados locales los indígenas (Albó y Barrios, 2006: 45) se caracterizan por ser personas sencillas, humildes, con valores morales, abstraídas, ensimismadas, tímidas, sumisas, alegres, divertidas, amables, miedosas con el blanco, hospitalarios y algo desconfiados. Se podría deducir que los indígenas en su contexto se desenvuelven con normalidad; son alegres, hospitalarios, comunicativos, aunque un poco recelosos con el blanco. Pero cuando salen a otros contextos no propios, como a los centros urbanos o países vecinos, cambia su modo de ser; son poco comunicativos, sencillos, humildes, tímidos y sumisos.

“la gente indígena, la gente campesina, que tenemos alrededor de la ciudad, es gente mucho más sencilla, humilde. Los valores morales están mucho más arraigados en su personalidad, cosa que en la ciudad un poquito se ha ido cambiando.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“Muy pocos llegan a Tarija. Por su propia naturaleza son abstraídos, ensimismados, tímidos. Como no viven en cantidad indígenas aquí. El campesino que viene de Potosí, La Paz, Oruro es muy diferente del indígena ya por el roce social de la ciudad.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“Ellos son sumisos, tímidos, cuando salen fuera de su comunidad, adentro de su comunidad son alegres, divertidos, amables con la gente que va a su pueblo, a su hogar, ellos son muy amables con la gente, pero cuando salen a lugares que no es de su clase se sienten bien tímidos.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“Ellos son miedosos al blanco, a mí me ha tocado estar con ellos como misionero, para ganarnos su confianza tardaba un poquito, nos recibían bien pero hasta ahí nomás, pero cuando el trato es similar, estamos con ellos en el chaco, durmiendo en el pauichi, durmiendo en el suelo, comiendo sus víveres, [...] te reciben bien nomás, sino siempre hay una barrera.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

5.3.1.2 Características de las personas de la cultura colla o andina

Según la percepción de los docentes locales, los andinos son caracterizados como personas sumisas, calladas, celosas consigo mismas, poco comunicativas, trabajadoras, un poco problemáticas, tímidas, emprendedoras (Peña et al., 2003), nobles, buenas, solidarias y algunos profesionales académicamente preparadas. Se podría deducir que la práctica de valores morales, el modo de ser introvertido y el carácter emprendedor caracterizan a las personas de la cultura regional colla. Pensamos que estas dos últimas características se deben a su condición de inmigrantes y pobres en relación a otros grupos culturales regionales.

“son más sumisos, más callados, celosos con ellos mismos, no son muy comunicativos.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“un poco problemáticos, vienen a estas tierras por trabajar, por progresar, hacerse de bienes, eso es lo que les atrae más de esta parte, por eso se vienen. En la ciudad y en las provincias, la gente que tiene casas, camiones y forma económica, son gente norteña.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“algunas personas andinas son muy preparadas, son personas, que aparte de ser inteligentes siempre están tratando de actualizarse, de leer, estar al tanto con la ciencia, entonces me parece que se interesan, en cuanto a las personas profesionales tienen bastante preparación, como también hay otras que no les interesa.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“a los de la parte occidental, los veo también buenos, solidarios, pero como que muy tímidos, muy callados, al menos gente noble, por eso me he buscado uno de ahí para casarme.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.3.1.3 Características de las personas de la cultura camba o del oriente boliviano

Según la percepción de los docentes locales, las personas de la cultura camba (Albó y Romero, 2005: 53-54) son valoradas como altaneras, con aires de grandeza y superioridad, alegres, habladoras, imprudentes al hablar, perezosas, orgullosas, farsantes, poco emprendedoras, regionalistas, machistas, vividores del presente, generosas, dadivosas, algo agresivas y a veces discriminadoras. Pero las personas orientales de origen campesino o indígena son tranquilas. Interpretamos que las características sobresalientes de los cambas, además de la práctica de valores morales, son el regionalismo, la discriminación, la agresividad, la altanería y el complejo de superioridad. Estas actitudes negativas, pensamos que se manifiesta en contra de los inmigrantes de origen andino e indígena (Peña et al., 2003).

“[...] El camba, lo mismo, percibo que la persona es mucho más perezosa que el chaqueño y bien farsante. [...] El camba es un poco más dejado en emprender, no es tan emprendedora como la gente del occidente.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“son grupos culturales que tienen aire de grandeza, el oriental y el chaqueño, que se creen superiores a las demás culturas.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“Son alegres, habladores, farsantes.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“Estas personas, como yo viví un tiempo ahí, son orgullosos, aparte que son orgullosos son machistas; [...] les gustara vivir bien, comer bien, no importa que tengan para el día nomás, no les interesa mucho por el futuro; pero hay personas también que conozco, que he conocido, que son muy generosas, no se miden, son bien dadivosas, generosas.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“[...] Yo he trabajado en el campo, en la selva, como misionero. Esa gente es tranquila, parecen a los tarijeños, querendonas, tiene su chaquito, trabaja, se echa a dormir, tranquilísimos. Ya el ciudadano es agresivo, incluso aquí en Tarija, y con este gobierno se ha puesto más agresivo todavía.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

“Ellos son peor, más regionalistas. Ellos creen ser los dueños de todo, o sea según ellos son, pues, los intocables, al menos, son muy discriminadores, incluso a nosotros que somos de aquí de Tarija nos discriminan.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.3.1.4 Características de las personas de la cultura chaqueña

Según la percepción de los docentes locales, los chaqueños son valorados como personas farsantes, paradoras, ostentosas, orgullosas, impulsivas, machistas, firmes y cerradas en sus posiciones, habladoras, regionalistas, agresivas y peleadoras. Asimismo alguna docente chaqueña los percibe como comunicativos, amables y tranquilos. Interpretamos que los docentes locales destacan el modo de ser altanero, impulsivo, regionalista y agresivos de los chaqueños. Se podría deducir que el modo de ser de los chaqueños se diferencia de los chapacos y collas, y se asemejan a las características de los cambas.

“lo veo muy farsante al chaqueño, en sentido de que es muy parador, jullero, un poco ostentoso, farsante, siempre he tenido ese concepto del chaqueño.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“Los chaqueños de pura cepa, algunos chaqueños que he conocido son bastante orgullosos, y una reacción como de Willman Cardoso, impulsivos y bien machistas; según ellos son bien firmes en sus criterios, quieren hacer prevalecer todo lo que ellos dicen.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“tal vez es más peleador, yo voy a Yacuiba, la gente chaqueña uriunda ha progresado muy poco, [...] pienso que el chaqueño, por su idiosincracia, son más peleadores, más agresivos.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

“regionalistas, muy regionalistas, son como cerrados entre ellos, ellos no nos aceptan a nosotros.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

“bien charladoras, les gusta la naturaleza, son amables, más tranquilos, no tienen problemas, no se preocupan, viven más su vida en su casa.” (V.A.Tj.Rel.J23)

5.3.1.5 Características de las personas de la cultura chapaca

Los docentes locales se caracterizan a sí mismos como alegres, pasivos, tranquilos, sencillos, espontáneos, conformistas, graciosos, joviales, amistosos, amables, hospitalarios y solidarios. Podemos interpretar que los docentes chapacos (Vacaflores, 2013b: 34-43) tienen una percepción positiva sobre sí mismos, aunque son muy críticos con su conformismo.

“son alegres, pasivos, tranquilos, sencillos de vestir, de hablar, de hablar pausado y tranquila.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“somos solidarios y somos muy desprendidos en todo aspecto, tanto en roce de amistad con alguna sentida necesidad, por eso no llaman los hospitalarios acá en Tarija.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“Los chapacos y las chapacas, son a veces, yo reniego a veces porque, somos muy conformistas, somos muy pasivos, como nos decimos nosotros somos muy lentos, o sea nos conformamos con todo y ahí estamos en una paciencia única que parece que por eso no progresamos mucho.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

5.3.2 Valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales por parte de docentes inmigrantes

5.3.2.1 Características de las personas de las culturas indígenas

Según la percepción de los docentes inmigrantes, los indígenas (Albó y Barrios, 2006: 45) son caracterizados como personas humildes, sufridas, agradecidas con el medio ambiente, la alimentación y las cosas que tienen, conformistas, aparentemente molestas, sencillas, amables, sociables, respetuosas, cariñosas, y solidarias. Podemos interpretar que las características destacadas de los indígenas son la práctica de ciertos valores morales y el modo de ser sencillos y humildes. Se podría deducir que las culturas indígenas aún mantienen la práctica de valores sociocomunitarios, y el modo de ser sencillos y humildes revela la realidad colonial que vivieron los indígenas durante la época colonial, republicana y actual (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998).

“[indígenas de la zona alta] son muy humildes, gente muy sufrida, el medio ambiente en que viven, las cosas que tienen valoran mucho, su alimentación. Les duele botar, les ha costado mucho. La gente es muy agradecida, ahí se ve que la gente realmente sufre.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“Son familias que no conocen el desarrollo, son conformistas, se los da algo se conforman, te agradecen de mil amores, en su profundidad mismo casi no conozco.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“[...] Aparentemente parecen como si estuviesen todo el tiempo enojados, pero no es así, cuando uno habla con ellos es distinto su forma de hablar, de actuar de ellos, la apariencia nos hace pensar otra cosa.” (C.M.Lp.Bio.J23)

“Son más sencillas, son personas que les gusta compartir con los demás, no son cerradas, expresan lo que sienten, con ese carisma que tienen, con cariño, tratan mucho mejor a las personas, en simples palabras son sencillas las personas del campo.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“[...] conocí a mi abuela siempre ha sido una persona sabia, siempre, creo que, ha tenido principios de compañerismo, de amabilidad, de recibir una visita, cosa que de repente a veces en una cultura urbana ya se pierde, todos van por su lado más preocupados por el trabajo.[...]” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.3.2.2 Características de las personas de la cultura colla o andina

Según los docentes inmigrantes, los andinos son percibidos como reservados, conservadores, trabajadores, introvertidos, algo desconfiados, callados, tímidos, sencillos, poco expresivos, respetuosos, con bases éticas, con proyecciones de futuro y buenos administradores de sus recursos económicos. Podemos interpretar que las características destacadas de los collas son la práctica de valores ético-morales, la introversión, y el emprendimiento laboral y económico. Se podría deducir que estas características muestran una autopercepción de los mismos inmigrantes collas.

“[...] Es más reservado, conservador, trabajador, entonces más dedicado al trabajo, la necesidad también.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“introvertidos, no agarran fácilmente confianza, no confían fácilmente a otras personas.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“son personas más calladas, más introvertidas, muy trabajadoras pero muy calladitos, en parte tímidos.” (C.M.Lp.Bio.J23)

“Somos personas más trabajadoras, más sencillas y a la vez también introvertidas. Muchas veces no nos gusta expresar lo que pensamos, lo que sentimos ante los demás, en cambio la gente de esta lado [Tarija] es más expresivo, dicen en su momento las cosas que tienen que decir, vulgarmente decimos no tiene tapa en la boca.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“[...] Más allá, digamos de su conducta, son un poco más, personas que tienen bastante respeto, bastante la parte moral, ética, tienen buenas bases. Pienso, considero, como le digo, este siempre, desde pequeños van formándose con esa visión de futurista y manejan bien los recursos.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.3.2.3 Características de las personas de la cultura camba o del oriente boliviano

Según los docentes inmigrantes, los cambas (Albó y Romero, 2005: 53-54) son percibidos como personas discriminadoras con los inmigrantes nacionales (Peña et al., 2003), a pesar de tener formación académica, entradoras, charladoras, vividoras del momento presente, divertidas, derrochadoras, extrovertidas, lanzadas, alegres, abiertas, sociables, algunas buenas y colaboradoras, algunas malas y egoístas. Se podría deducir que las características destacadas de los cambas son la sociabilidad, la práctica de algunos valores y la extroversión. Pero al mismo tiempo se destacan el derroche, la vida momentánea del presente y la discriminación. Interpretamos que se mencionan características positivas y negativas de las personas de la cultura camba.

“[...] más bien es la gente que más se ha preparado, que ha pisado la escuela, el colegio, las universidades, muestran manifestaciones de discriminación especialmente a la gente del interior.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)
“ellos son entradores, charladores, viven el presente, les gusta divertirse, no se miden, no se reparan en gastar.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)
“es extrovertido, lanzado, muy extrovertido.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)
“Culturalmente hablando son más alegres, son mucho más abiertos, muchos más sociables.” (A.F.Lp.Dir.J23)
“hay también personas buenas, como personas malas, egoístas. Tengo amigos cambas son buenas personas. Son personas abiertas, alegres, donde te pueden colaborar si necesitas también.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)
“Más que en Tarija, son mucho más alegres, les gusta vivir el momento más que todo, ellos no miden, que deben trabajar para poder tener algo, más que todo ellos trabajan para poder utilizar en ese momento, alegrarse, divertirse, vivir ese momento con lo que tienen [...].” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.3.2.4 Características de las personas de la cultura chaqueña

Según los docentes inmigrantes, los chaqueños son percibidos como alzados diferenciándose de los chapacos, orgullosos por el auge del gas, buenos, colaboradores, solidarios, cooperadores, abiertos, imprudentes en el hablar, alegres, entradores y liberales. Se podría deducir que las características destacadas de los chaqueños son la práctica de valores, la extroversión y la altanería. Pensamos que los docentes inmigrantes tratan de identificar a los chaqueños con algunas características de los cambas y diferenciarlos de los de los chapacos.

“Los chaqueños son como los cruceños, son alzados, no quieren ser chapacos. Entonces tienen la misma característica de los cruceños. Es el auge del gas, del petróleo hacen que se sientan orgullosos en demasía, exageran.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)
“Como persona son bastante buena, colaboradora, solidaria, cooperadora. Depende también de ud., la educación que pueda poner ante ellos.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)
“Ellos son mucho más abiertos [que los chapacos], ellos tienen personalidad mucho más abierta, ellos hablan nomás, no piensan ellos, hablan nomás lo que se les sale.” (C.M.Lp.Bio.J23)
“Son personas bastante alegres” (J.R.Pt.Idio.SJor)
“Chaqueños, esos son aún más todavía que los tarijeños eso pienso, considero, son más entradores, más liberales. Todavía los de aquí los tarijeños son más reservados en comparación a los estos [los chaqueños]” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.3.2.5 Características de las personas de la cultura chapaca

Según los docentes inmigrantes, los chapacos (Vacaflor, 2013b: 34-43) son percibidos como amistosos, alegres, bullangueros, sociables, generosos, hospitalarios, algunos buenos y otros malos, divertidos, regionalistas, prepotentes, atrevidos en sus palabras, a veces denigradores contra los collas, partidarios entre ellos, envidiosos

y críticos con la superación económica de los inmigrantes y vividores del momento presente. Interpretamos que las características que se destacan de los chapacos están relacionadas con la práctica de valores, la sociabilidad, la extroversión y el regionalismo sobre todo en contra de los collas. Se podría deducir que al mismo tiempo que se resaltan las actitudes de sociabilidad con amabilidad y también se destaca el regionalismo con tintes discriminatorios con los inmigrantes andinos (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170).

“[...] Son amistosos, alegres. El chapaco verdadero del campo, de la provincia, ellos sí te reciben bien.”
(A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Por todos es conocido que los chapacos se caracterizan por ser alegres, bullangueros, amistosos, bastante sociables, [...]. El chapaco es bastante generoso, hospitalario, alegre, hace sus chistes chapacos, realmente es una buena acogida.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“Bueno, aquí, hay personas buenas también como malas. Les caracteriza la prepotencia. En su forma de expresarse, en sus palabras a veces son muy atrevidas, a veces denigradoras contra los collas.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)
“son alegres, sociables” (C.M.Lp.Bio.J23)

“Son alegres, son gente que le gusta mucho compartir entre ellos, pero son un tanto regionalistas, no un tanto sino muy regionalistas en algunos casos, impera un tanto la envidia. No les gusta que gente foránea se supere más que ellos y son siempre críticos en ese aspecto: han llegado de otro lugar y ya tienen sus cosas [...]. Por eso siempre dicen que las personas potosinas, que vienen del norte son más trabajadoras. En cambio las personas que son de aquí les gusta vivir la vida, alegrarse, compartir, comer, salir, divertirse.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.4. Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria

5.4.1 Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria según los docentes locales

5.4.1.1 Pertenencia religiosa

Los entrevistados docentes locales sostienen que pertenecen a la religión cristiana en su versión católica y evangélica. Algún docente siendo evangélico sigue asistiendo también a la Iglesia católica. Podemos interpretar que algunos de los docentes o son sólo católicos o sólo evangélicos; y otros en cambio comparten ambas confesiones. Se podría deducir que la religión mayoritaria es la religión cristiana católica (CEI-UPDS, 2013: 21; Peña et al., 2003: 122-134), pero con un crecimiento considerable de la feligresía evangélica por su labor proselitista.

“católica, apostólica y romana” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“Por parte de mis padres soy cristiano apostólico, romano, católico. Últimamente yo asisto a un centro evangélico porque comprendí que allí se entrega más la gente que el católico, es más comprometido, conoce más la Biblia. Pese a que voy a la Iglesia evangélica sigo yendo a la Iglesia católica.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“Evangélica” (C.S.Tj.Qui.SJor)

5.4.1.2 Enseñanza de la religión cristiana católica en el colegio

Según algún docente local entrevistado, algunos estudiantes han sufrido discriminación religiosa en los colegios de convenio. Los estudiantes protestantes, cristianos y mormones deberían participar de misas y romerías católicas, o sino hacer limpieza del colegio. Se podría deducir que algunos docentes no están de acuerdo con la enseñanza obligatoria de la religión cristiana católica, ni la pertenencia a ella ser un requisito de una institución educativa, porque sería una discriminación religiosa contra de los estudiantes. Pensamos que algunos docentes por iniciativa propia buscan otras actividades para los estudiantes que no quieren participar de ciertas actividades religiosas católicas para mantener cierta armonía y evitar el sufrimiento de los estudiantes no católicos.

“no muy bueno, porque yo he trabajado en colegios de convenio y he tenido alumnos que han sufrido mucho por esta discriminación religión. Yo he trabajado en un colegio católico donde se tenía que ir a las misas, romerías y esos niños que eran protestantes, cristianos, mormones y me decían nosotros profe no podemos ir, entonces ellos tenían que hacer limpieza del colegio, para mantener cierta armonía, pero se sufre mucho también.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

Según algún docente local se enseña religión en el colegio para resaltar la espiritualidad, la fe y la creencia en Dios que tienen los estudiantes. Reconocen que se aborda el tema de los santos y la Virgen María, de la religión católica unida a las fiestas culturales de Chaguaya y San Roque; y se trabaja las citas de la Biblia relacionados con los valores, la moral y la ética. Algún docente destaca que más que religión católica como doctrina o catecismo se enseña valores en la asignatura de Religión, Ética y Moral. Se podría deducir que la enseñanza de la religión católica no se reduce a aspectos doctrinarios y catequéticos, sino hay una apertura a los fenómenos religiosos populares y la dimensión ético-moral.

“[...] sino más bien a mostrar lo que ellos mismos tienen como espiritualidad, que es la fe, la creencia en ese Dios, en ese supremo que es Dios. Si bien trabajamos la parte católica en cuanto a los santos, la virgen María, lo trabajamos ligado a la cultura, por ejemplo en la fiesta de Chaguaya lo trabajamos haciendo notar quien era la madre de Jesús y no la imagen como antiguamente se lo presentaba. De la misma manera san Roque, trabajamos desde su vida misma de él. Me avoco más a trabajar la biblia, a sacar citas, mensaje, luego a trabajar valores, la moral, la ética.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“ahora ya no se enseña religión católica, estamos más con valores, la doctrina se la ha dejado para la Iglesia, el catecismo, más que todo estamos con valores.” (V.A.Tj.Rel.J23)

Según otro docente local, en la enseñanza religiosa escolarizada hay una apertura a la diversidad de creencias y espiritualidades de las personas. Señala que el respeto y la igualdad religiosos pueden ayudar la convivencia social sin discriminación por temas religiosos. Podemos interpretar que hay una apertura a la enseñanza de otras religiones no católicas y una tendencia creciente a la tolerancia religiosa en una sociedad con una fuerte tradición católica.

“se está cambiando la visión en cuanto a la enseñanza de lo religioso, se está tratando de aperturar y que se respete esa diversidad de creencias y espiritualidades que tienen las personas. Lo que tiene que predominar en toda sociedad es el respeto y la igualdad, y si nosotros cumplimos con esos principios yo creo que podemos convivir y seguir una tendencia religiosa sin temor a que nos recriminen o discriminen por profesar otras religiones.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

5.4.1.3 Aprendizaje personal de otra religión

Algunos docentes locales manifiestan que no desean aprender de otra religión, porque no sería adecuado mezclar religiones; a menos que a una religión le faltaran valores, tal vez se podría aprender de otras religiones. En cambio, otros docentes manifiestan su deseo de conocer de otras religiones, porque conocer a profundidad el verdadero sentido de otras religiones permitiría relacionarse más y comprenderse a sí mismo. Algunos buscan aprender de otra religión sin involucrarse con ella, sólo por conocer. Se podría deducir que no hay predisposición por el aprendizaje de otra religión que no sea la propia. Pensamos que el aprendizaje de otra religión significaría una confusión en temas de fe. La predisposición por conocer de otra religión está motivada en el mejoramiento de las relaciones humanas, la comprensión de uno mismo y la adquisición de conocimientos religiosos.

“ninguno, estoy bien así.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“Yo creo que no me parece tanto adecuado mezclar todo tipo de religión, tendría que ser uno o dos, pero si es una religión que les falta mucho los valores, sí, podría ser.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“Me gustaría aprender de otras religiones, porque al conocer realmente el verdadero sentido a profundidad las religiones me permitiría relacionarme más y comprenderme más ante los demás, ante mi prójimo.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“Aprender sí, pero tal vez no involucrarme mucho en ello, como conocimientos.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

5.4.1.4 Enseñanza de otra religión no católica en el colegio

Según la percepción de algunos docentes locales no se debería enseñar de otra religión no católica en el colegio, sino sólo dar a conocer las características, doctrinas y reglas de otras religiones, y dejando a la libertad de los estudiantes si quieren o no seguirlo. Según otro docente la enseñanza de otra religión no católica debería ser sólo como parte de un conocimiento general para que las personas sepan que todas las religiones al final van a llegar a un mismo Dios. Se podría deducir que hay una apertura al aprendizaje o conocimiento de otras religiones, pero sólo como acumulación de conocimientos sin que esto sea direccionado o tenga que afectar a la fe de los estudiantes.

“no enseñar, sino dar a conocer, hay estas otras religiones y son de esta manera, estas son sus doctrinas, sus reglas, tal vez algunos quieran seguir eso.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“sí, como parte de un conocimiento general es bien que las personas sepan de una religión, de la otra religión, porque todos al final va a llegar a un mismo Dios. Son distintas maneras de aprender, pero vamos a llegar al mismo Dios.” (V.A.Tj.Rel.J23)

En cambio, algún docente evangélico plantea la formación cristiana evangélica, porque el cristianismo en su versión evangélica estaría más cimentado que otras religiones en los valores y garantizaría una sociedad sin maldad y los valores en la educación. Se podría deducir que los docentes de iglesias evangélicas son menos abiertos al aprendizaje de otras religiones no católicas, a menos que se trate de su propia religión.

“[religión evangélica] Porque me parece el estudio más profundo de la parte del cristianismo en cuanto al evangelismo, tiene una base más sólida en cuanto a los valores, o sea, se trabaja mucho con valores y el temor a Dios, porque tenemos temor a Dios, si Dios es un Dios bueno, un Dios de amor se trata de imitar a esa persona entonces no habría tanta maldad, tantas cosas que hoy se está viendo, más que todo el decaimiento de los valores en la educación.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

5.4.1.5 Aprendizaje personal de una espiritualidad indígena

Algún docente local señala que tal vez le gustaría conocer la espiritualidad de los kallawayas porque tienen su forma de curar y creer en el sol, pero no por seguir, sino sólo por conocer. Otro docente ve interesante el aprendizaje de la espiritualidad de la cultura quechua porque es un sincretismo entre sus propias creencias con la de los españoles. Se menciona la espiritualidad de la cultura andina porque tendrían esa devoción o fe de challar la madre tierra en agradecimiento por los alimentos recibidos. A algún docente le gustaría conocer la espiritualidad de los indígenas de tierras bajas porque ya conoce sus tradiciones y costumbres. Igualmente a otro docente no le gustaría conocer de las espiritualidades indígenas porque ya tiene su religión. Se podría deducir que entre los docentes locales hay una apertura por el aprendizaje de las espiritualidades indígenas de tierras altas y de tierras bajas. Pensamos que esta apertura se reduce a la adquisición de algunos conocimientos de las prácticas religiosas de las espiritualidades indígenas, pero sin inmiscuirse en temas de fe.

“aprender no, tal vez conocer. Me llama la atención de los kallawayas, porque son una nación, tienen su forma de vivir, de curar, de pensar y creer en el sol. No por seguir, sino por conocer.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“yo las veo muy interesante la cultura quechua, si miramos su religión es un sincretismo. Lo que la cultura quechua tenía sus creencias. Hoy por hoy esa cultura ha ido tomando forma con la llegada de los españoles y se ha hecho un sincretismo con su cultura y con lo que ha llegado los españoles. [...]” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“me gustaría conocer la espiritualidad de los indígenas de tierras bajas, conozco tradiciones, costumbres, pero me gustaría conocer mucho más. En este caso, de su espiritualidad, de sus prácticas religiosas, sus cultos que tienen.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“[...] Me gusta de la cultura andina, porque tienen esa devoción o fe de challar la tierra, como dicen la madre tierra nos da, nosotros también deberíamos hacerlo, porque de ahí proviene todos nuestros alimentos, que debemos dar gracias a la madre tierra.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“No, porque yo tengo mi religión.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

5.4.1.6 Enseñanza de las espiritualidades indígenas en el colegio

Según la percepción de los docentes locales la enseñanza de las espiritualidades indígenas debería ser incluida en el desarrollo curricular para que nos identifiquemos como un Estado Pluricultural. Algunos docentes preferirían que se enseñen las espiritualidades de la cultura quechua y aymara (CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; Bascopé, 2008), pero otros de la cultura guaraní por ser una cultura del departamento de Tarija (PADEP/GTZ, 2008: 39, 122-123; ME, 2011a: 79-80; Albó, 1989). Otros señalan que antes tendría que hacerse una encuesta de preferencia entre los estudiantes. También se señala que se debería enseñar en forma general las espiritualidades de todas las culturas indígenas. En cambio otro docente manifiesta su desacuerdo con la enseñanza de una espiritualidad indígena porque no sería importante ya que los estudiantes no viven en medio de una cultura indígena. Se podría deducir que hay una predisposición entre algunos docentes por la enseñanza de las espiritualidades indígenas en el colegio, así como también algún docente manifiesta su desacuerdo. La enseñanza de una espiritualidad indígena específica suscita debate entre los docentes; algunos utilizan el criterio de pertenencia cultural de los estudiantes, para lo cual se sugiere hacer una encuesta; en cambio otros manejan el criterio territorial o departamental.

“Creo yo que esto debería entrar en la currículum, no sólo en mi materia, que podría darse la parte de religión. [...] Me gustaría que se enseñe [la religión] de todos, para que de ahí nos identifiquemos como un Estado Pluricultural. (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“la que tiene mayor influencia de los alumnos en el colegio, el quechua, el aymara, de las dos me gustaría la quechua porque desde Potosí hasta Cochabamba se habla quechua, [...]” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“específicamente no, pero en forma general hay que hacerles conocer de todas las culturas” (V.A.Tj.Rel.J23)
“[...] Aquí en el colegio... no sé, tendríamos que ver, tratar de hacer una encuesta aquí en el colegio para ver, [...]. [...], el licenciado Marcelino dijo que se haga una encuesta sobre qué se va a enseñar, qué se va a hacer, el aymara o el quechua, casi lo han comido. Le han dicho que no, de que debería respetarse por departamentos, las culturas. Por ejemplo, si es que se va a tratar por departamentos, creo que lo más lógico, que aquí todos tengamos que aprender y enseñar el guaraní, que es la que más se habla. [entonces se tendría que aprender más de] la espiritualidad guaraní.” (M.G.Tj.Dir.SJor)
“No estoy tanto de acuerdo que se les enseñe, porque en el medio en el cual vivimos nosotros, pienso que serán raros digamos que van y visitan las diferentes culturas, la mayoría de los estudiantes están más situados en el lugar donde están, [...], entonces yo creo que no sería tan importante.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

5.4.2 Valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria según los docentes inmigrantes

5.4.2.1 Pertenencia religiosa

Los docentes inmigrantes entrevistados manifiestan que algunos son católicos y otros evangélicos. Se podría deducir que la pertenencia religiosa mayoritariamente es la religión cristiana en su versión católica y evangélica. Podemos interpretar que la tradición católica tiene fuertes raíces en la sociedad boliviana y tarijeña (CEI-UPDS, 2013: 21; Peña et al., 2003: 122-134), y en los últimos años también las iglesias evangélicas, en sus diversas denominaciones, van adhiriendo muchos adeptos por sus campañas proselitistas.

“soy creyente” (F.F.Lp.Soc.Bel.)
“yo soy católica” (C.M.Lp.Bio.J23)

5.4.2.2 Enseñanza de la religión cristiana católica en el colegio

Según la percepción de los docentes inmigrantes, se sostiene que ya no debería enseñarse en el colegio sólo religión cristiana en su versión católica en un Estado laico como es el boliviano, sino la diversidad de religiones del mundo. Se sugiere cambiar el diseño curricular en materia religiosa, pero también se reconoce que mientras los profesores estén dirigidos por la Iglesia Católica no se cambiará esta situación. Sin embargo, se reconoce también, que desde hace un tiempo, de acuerdo a los lineamientos de la ley educativa 070 (2010), hay libertad de culto y en la materia de religión, ya no se enseña propiamente religión católica sino se enseña más ética y moral. Se podría deducir que existe una apertura a la diversidad religiosa en la enseñanza de la religión en los colegios. Pensamos que la nueva ley educativa 070, (2010) y la nueva configuración de un Estado laico contribuirán a la enseñanza de otras religiones del mundo además de la religión cristiana católica.

“en realidad ya debía superarse, ya no se debería enseñarse la religión católica, como ya somos un país laico, debía cambiar el diseño curricular, debería enseñarse las religiones del mundo. Mientras los profesores de religión estén dirigidos por la Iglesia católica, va a seguir esto.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Actualmente de acuerdo a los lineamientos de la ley, además de la religión católica, se está dando nomás plena libertad a otros cultos, entonces no hay una restricción. Tenemos muchos alumnos que pertenecen a otras religiones, a otros cultos. Propiamente religión católica no se enseña, sino ética y moral.” (A.F.Lp.Dir.J23)

5.4.2.3 Aprendizaje personal de otra religión

Los docentes inmigrantes, manifiestan conocer algunas características del judaísmo, islamismo y el budismo del mundo, incluso haber participado de algunas iglesias cristianas no católicas como de los Adventistas y de algunas grupos religiosos no cristianos como de los Testigos de Jehová, Mormones y Gnósticos. Todas serían similares porque al final se habla de un Dios y se basan en una Biblia. Sin embargo, se hace hincapié que dichos conocimientos sólo tienen el objetivo de ampliar la cultura religiosa, porque para cuestiones de fe sólo se prefiere la propia religión. Se podría deducir que los docentes manifiestan tener conocimientos y haber participado de algunas religiones no propias. En todas ellas encuentran elementos comunes como Dios y un libro sagrado. Interpretamos que el aprendizaje de otra cultura se limita a la adquisición de conocimientos religiosos, sin que afecte la fe religiosa propia.

“Conozco alguito, por ejemplo, conozco de la religión judía, de la religión islámica, el budismo, alguna de sus características.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“yo he participado en muchas religiones, sectas, he estado con los Adventistas, Testigos de Jehová, los Mormones, hasta los gnósticos, o sea se aprende de todo, es interesante aprender de todas las religiones, incluso los cristianos. Son cosas tan similares que al final llegamos a lo mismo; hablar de Dios y su Hijo, incluso en los gnósticos se termina, al final, hablando de un ser Supremo.” (C.M.Lp.Bio.J23)

“Bueno, no sé. Todos, a veces, cuando hablamos de religión nos basamos en lo que ha sido la Biblia, aunque otras religiones tienen en otras biblias. Entonces, para conocimiento sí, pero para educación o para tener una fe yo quisiera que sea la religión que tengo. (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.4.2.4 Enseñanza de otra religión no católica en el colegio

Según la percepción de los docentes inmigrantes todos tendrían derecho a saber de otra religión, posiblemente no para profundizar, pero por lo menos para conocer y diferenciar algunos elementos y características de las religiones del mundo como la musulmana, la cristiana en su versión católica y evangélica. Se señala que la enseñanza de otra religión no católica debería centrarse sólo en el conocimiento sin que influya en el cambio de religión. Se podría deducir que se asiente positivamente la enseñanza de una religión no cristiana católica, pero esta enseñanza debería limitarse al mero conocimiento y no a la creencia.

“Sí, todos tenemos derecho a saber de otra religión, qué es lo que propone, sus objetivos, hacia donde va.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“no profundizar, pero lo menos mencionar que en el mundo otras religiones, cuanto por ciento de religión evangélica, cuanto por ciento de religión musulmana.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“Yo pienso que sí, no solamente católica otra religión si es que hubiera, eso ya depende.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“yo creo que sí, en parte para que los chicos vayan haciendo diferencia, cuando se habla de religión es sobre todo hablar de un conocimiento sobre Dios.” (C.M.Lp.Bio.J23)

“Creo que para conocimiento está bien, tenemos que conocer, cuál es la línea que cada religión tiene, qué profesa, pero para conocer no para cambiar, no podemos exigir a una persona que cambie, y diga se va a cambiar de religión, va ir a este culto. [...]” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.4.2.5 Aprendizaje personal de una espiritualidad indígena

Algunos docentes inmigrantes manifiestan que les gustaría conocer, pero no aprender ni practicarlas, de las espiritualidades indígenas porque algún día podrían trasladarse a una comunidad o departamento donde haya mucha población que pertenece a una cultura indígena. La espiritualidad quechua es preferida porque muchos de sus ritos se manifiestan en la challa de carnaval y la construcción de casas; y la espiritualidad guaraní porque está más relacionado con el departamento de Tarija. Se podría deducir que hay una predisposición por el aprendizaje las espiritualidades indígenas, porque hay pueblos donde se practican dichas espiritualidades. En el tema religioso hay un sincretismo entre las prácticas católicas y de las espiritualidades indígenas (Albó, 1989). Las espiritualidades indígenas preferidas para el aprendizaje son la quechua y la guaraní, pensamos porque son las más manifiestas en la ciudad de Tarija (PADEP/GTZ, 2008: 39, 122-123; ME, 2011a: 79-80; Albó, 1989; Bascopé, 2008). Se recalca que el aprendizaje debería estar orientado sólo al conocimiento de las espiritualidades indígenas más no a su práctica.

“aprender no, pero si conocer, porque nunca sabe, por de aquí a un tiempo uno puede tomar otro rumbo, llegar una comunidad o departamentos donde haya mucha población que pertenecen a esa cultura.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“Conocerlas quizá, pero practicarlas no. Yo me identifico con la religión católica” (A.F.Lp.Dir.J23)

“Los ritos de la cultura quechua serán pues las tradiciones que se hacen por ejemplo para carnaval, cuando lanzan a una construcción con membrillos y se dice salaque, después echar con sangre a la pared, son ritos ancestrales. Recuerdo, por ejemplo, la challa que hacían mis abuelos, mis tíos.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“sí, me ha llamado mucho lo que es la cultura guaraní, tenemos conocimiento, sobretodo yo de la cultura chicha, que yo he estudiado, que nos han enseñado también. Me gustaría aprender más de los guaraníes, porque aquí se relaciona más con eso.” (C.M.Lp.Bio.J23)

5.4.2.6 Enseñanza de las espiritualidades indígenas en el colegio

Según algunos docentes inmigrantes se debería enseñar de la espiritualidad quechua porque mucha gente viene de la cultura quechua (Bascopé, 2008), y de la espiritualidad guaraní porque la cultura guaraní es de la región de Tarija (PADEP/GTZ, 2008: 39, 122-123; ME, 2011a: 79-80; Albó, 1989). Otros docentes señalan que no se debería enseñar de una espiritualidad indígena específica, sino de toda la diversidad cultural. Esta enseñanza no debería estar orientada a profundizar, sino a tener alguna noción o ejemplos de cada una de las espiritualidades indígenas. Algún docente no considera que se debería enseñar de las religiones, porque están han sido causas de conflictos sociales y guerras. Sólo se tendría que respetar sus costumbres y tradiciones. Se podría deducir que hay un asentimiento positivo sobre la enseñanza de las espiritualidades indígenas en los colegios, con excepción de alguno que es crítico con las religiones. También se insinúa, que la elección de una espiritualidad específica para ser enseñada en los colegios debería tomar en cuenta el criterio regional y migratorio de los estudiantes. Igualmente se señala que se debería conocer de toda Bolivia sin especificar de alguna cultura. La enseñanza religiosa tendría que limitarse a la adquisición de algunos conocimientos sin profundizar en ellos.

“[...] mucha gente viene de la cultura quechua, entonces más bien se debería revalorizar esas culturas de su religión.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“profundizar no, pero sí, de que tengan noción de que cada cultura es diferente, poner sólo como ejemplos, avanzar como temas, no.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“de la región donde estamos, de aquí de Tarija son los guaraníes pues.” (C.M.Lp.Bio.J23)

“Específicamente de una no, no estaría de acuerdo, sino tendríamos que conocer la diversidad que existe en Bolivia.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“Considero que no, porque nos causaría mucho problema. Hemos visto en el devenir de la Historia la religión nos ha llevado a problemas sociales incluso a guerras. Simplemente se las debe respetar las costumbres, sus tradiciones, su religión.” (A.F.Lp.Dir.J23)

5.5 Valoraciones sobre los idiomas originarios

5.5.1 Valoración sobre los idiomas originarios según los docentes locales

5.5.1.1 Nivel de dominio de un idioma originario

La mayoría de los docentes locales manifiestan que no hablan un idioma originario. Alguna docente revela que se olvidó de hablar el quechua por causa de la discriminación. Algunos docentes manifiestan conocer algunas palabras o frases del quechua o guaraní, aprendidas en algún curso de idiomas, pero con tendencia a olvidarlo por la falta de práctica. Se podría deducir que los docentes locales no hablan ningún idioma originario, además de conocer algunas palabras o frases del quechua o guaraní (Varas, 1988; Montenegro y Montenegro, 2013).

“me he olvidado, hablaba el quechua, por ese motivo de discriminación también me he olvidado.” (J.I.Tj.Idi.Bel)
“he hecho cursos de guaraní, la dificultad de estos cursos es que son cursos básicos, no hay cursos intermedios o avanzados de lengua indígena originaria, cuando uno no practica difícilmente puede aplicar. Por más que lo hayas aprendido y si no lo aplicas no tiene resultado, con el tiempo se va perdiendo efectividad en el aprendizaje.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“hablar no, pero conozco el quechua y el guaraní, algunas palabras.” (V.A.Tj.Rel.J23)

5.5.1.2 Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo

Según la percepción de los docentes locales las causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo se debería a los prejuicios que existe en la sociedad tarijeña, al racismo contra los collas, la discriminación al ser identificado con una determinada región, el miedo al rechazo y la burla entre los jóvenes o niños que sólo hablan castellano y la vergüenza de los mismos que saben hablarlo. Igualmente, otra de las causas por cuestiones de comunicación, porque en las ciudades la mayoría de las personas hablan castellano y no conocen un idioma originario (López, 1996), por lo tanto no tienen con quien comunicarse en idioma originario, a menos que sea entre la gente del norte que habla dicho idioma originario. Se podría deducir que las personas que hablan algún idioma originario no lo hablan por miedo a la discriminación, al rechazo y a la burla (UNESCO, 2003: 13-14; Albó y Romero, 2005: 40). Pensamos que no se usa el idioma originario por vergüenza a develar el origen étnico y geográfico. Podemos interpretar que un idioma originario no se habla en círculos castellanos, sólo en círculos sociales y culturales donde se habla algún idioma originario (Albó y Romero, 2005: 40)

“se nota de ahí que no lo hablan. Aquí en Tarija específicamente no, pareciera por los prejuicios que existe en la sociedad tarijeña. A ese es colla, cabeza puntuda y mil nombres le ponen. Es un racismo horrible.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“en caso de las ciudades la mayoría de las personas hablan castellano, [...], por la situación de comunicación, porque muchas personas no conocen su idioma. Dos, por el temor de que se discrimine por identificarse de determinada región.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“no sé, tienen vergüenza, conocí justamente una amiga sabía quechua biensísimo, al poco tiempo decía no sé, hablaba bien cruzado y decía que no sabía, no sé, por vergüenza parece.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“Yo creo que es por el miedo y el rechazo, por el ambiente en el cual están, por ejemplo si estás rodeado por puro jóvenes o niños que hablan castellano y él habla quechua, sabe quechua, entonces los otros se van a burlar, se van a reír, entonces prefiere hablar como ellos para que no exista burla o discriminación.” (C.S.Tj.Qui.SJor)
“Porque no deben tener con quién hablar, [...] por vergüenza, porque están hablando, y yo noto están hablando, y llama la atención de otra, pregunta qué le has dicho, qué estás hablando, y ya se callan. Yo veo que la gente del norte entre ellos nomás se habla, pero si uno pregunta algo no responden.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.5.1.3 Idiomas originarios preferidos para el aprendizaje personal

Algunos docentes locales prefieren aprender el idioma guaraní, porque el idioma es propia de la cultura indígena guaraní (CEPOG, 2012: 5-6) que vive en el departamento de Tarija y porque es visto como un idioma más fácil de aprender. Alguno docente expresa que le gustaría seguir aprendiendo a hablar y escribir el quechua (Aguiló, 1992: 65-66). En cambio otro docente ve con preocupación que el censo evidencie que hay más quechuas y aymaras en Tarija, entonces se impongan el quechua y el aymara, y se pierda el elemento regional de Tarija en temas de aprendizaje de un idioma originario. Alguna docente manifiesta que no tiene interés por aprender un idioma originario porque por el momento no tiene planes de socializar, convivir, con una cultura indígena específica. Se podría deducir que el aprendizaje de uno de los idiomas del departamento de Tarija, como el guaraní, está orientado al mantenimiento de la identidad regional y la recuperación de la identidad de los pueblos indígenas de la región. Pensamos que el aprendizaje del idioma quechua o aymara, es visto como una especie de atentado a la identidad regional de Tarija, aunque muchas personas locales ignoran que muchas palabras y nombres de lugares provienen del quechua o el aymara (Varas, 1988; Montenegro y Montenegro, 2013).

“El guaraní”. [...] Aquí en Tarija se debería enseñar el guaraní en vez de francés, porque está dentro de nuestra zona, es una cultura que está dentro de Tarija.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“Tiene que haber un trabajo así, sin entrar en regionalismos, yo temo que con este censo, evidencie que hay más quechuas y aymaras, entonces se imponga quechua y aymara, y se pierda ese elemento regional, que debería obligarse.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

“Guaraní, porque veo que, al menos escucho que hablan y me gusta, pienso que puedo aprender más fácil, como le digo el quechua me ha sido difícil aprender, mientras que guaraní he escuchado hablar. Mi hermana por ejemplo habla con su hija, veo que es más fácil y bonito.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

“yo, continuar con el quechua, saber por lo menos escribir, hablar se lo puede hablar, escribir es.” (J.I.Tj.Idi.Bel)
“ahorita no estoy al tanto de querer aprender no, bueno no por el momento no, porque tendría que pensar ciertos pueblos, de querer socializar con ellos, hablar, ir, convivir con ellos, entonces estaría interesada en aprender el idioma, como ahora no estoy en eso.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

5.5.1.4 Idiomas originarios preferidos para la enseñanza el colegio

Según la percepción de los docentes locales la preferencia de enseñanza de un idioma originario en los colegios de Tarija debería depender del gusto y elección de los estudiantes y de su origen familiar. Si se haría una encuesta sobre la cantidad de alumnos que hablan algún idioma originario o su origen cultural en el colegio, tal vez se tendría que enseñar el quechua (Gutiérrez, 1994: 56-58). Sin embargo, si se tomaría los criterios de respeto a la propia cultura, el fortalecimiento de los idiomas originarios de la región y el departamento se tendría que enseñar el guaraní (ME, 2011a: 79).

“[en el colegio] de acuerdo al gusto y elección del estudiante. Mis hijos, mis nietos, tal vez quieran aprender quechua, por la curiosidad que la abuela habla quechua. Y en otras familias hay weenhayek, chaqueños, tal vez quieran hablar eso, de acuerdo al hogar de donde viene.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“se tendría que hacer una encuesta por la gente que viene al colegio, pienso que se tendría que enseñar el quechua por la gente que hay, pero respetando nuestra cultura tendría que ser el guaraní.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

“en eso debe ser claro la política educativa identificando que idioma se habla en cada región, si se busca fortalecer el idioma indígena originario se tendría que trabajar en ese sentido, aquí por ejemplo el guaraní.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“[...] Por ejemplo, si es que se va a tratar por departamentos, creo que lo más lógico, que aquí todos tengamos que aprender y enseñar el guaraní, que es la que más se habla.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

Se podría deducir que la elección de un idioma originario para ser enseñados en los colegios de la ciudad de Tarija se toman en cuenta los criterios de la elección de los mismos estudiantes, y los resultados de una encuesta tomando el origen familiar y cultural de los estudiantes. En este sentido, muchos estudiantes provienen de la cultura quechua y aymara. Frente a esta idea de elección a través de la encuesta y la decisión de cada persona surge otra postura; de enseñar un idioma regional, como es el caso de guaraní (CEPOG, 2012: 5-6), de acuerdo a los criterios de territorialidad expresados en la ley educativa 070 (2010, Art. 7). Pensamos que hay dos posturas encontradas para enseñar un idioma originario; el origen cultural de los estudiantes y el contexto regional donde se encuentran los colegios. Sin embargo, se manifiesta que hay una predisposición y apertura a la enseñanza de idiomas originarios en la educación secundaria (UNESCO, 2003).

5.5.1.5 Aprendizaje de un idioma originario para los bolivianos

Según la percepción de los docentes locales, las personas mencionadas que deberían aprender un idioma originario son los profesores, autoridades políticas y predicadores religiosos. Los profesionales de la educación deberían preocuparse de aprender idiomas originarios, para poder enseñar a estudiantes que hablen algún idioma originario, por eso también debería aprenderse en las Normales (Escuelas Superiores de Formación de Maestros) (López, 2005: 217-219). Se indica también que en el caso de la ciudad de Tarija, todos los tarijeños deberían aprender los idiomas originarios, mencionándose en especial el guaraní. Se podría deducir que la responsabilidad de aprendizaje de un idioma originario se asigna a un determinado grupo; profesionales de la educación (López, 2005: 217-219), autoridades políticas y predicadores religiosos. Igualmente se asigna a todos los tarijeños la responsabilidad de aprender los idiomas originarios de la región, pensamos porque se quiere fortalecer la identidad regional o departamental (López, 1996). La actual Constitución Política del Estado Plurinacional (2009, Art. 5) indica que todos los bolivianos y bolivianas deberían aprender un idioma originario, y de manera obligatoria los funcionarios públicos, requisito indispensable para ejercer sus funciones.

“[los que deberían aprender un idioma] primero los profesores, las autoridades políticas, incluyendo las religiones, se podría dar los sermones en su idioma, entonces atraería a mucha gente. Estamos escuchando a don Evo Morales en su idioma como atrae mucha gente.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“Tendría que ser en la docencia del magisterio nacional; tendría que tomarse en cuenta a aquellos profesores y profesoras de su medio donde habitan. En las normales tendría que darse una cátedra de lengua originaria de tal manera que el alumno que postula tendrá que tomar decisiones, tiene que saber una lengua y tiene que aprender en la Normal. El sistema de enseñanza de las lenguas tendría que estar regionalizado, por ejemplo qué otra lengua se debería aprender en Tarija. Se tendría que estudiar desde el inicio si van a ser docentes profesores.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“Todos debíamos saber los idiomas que hay en Tarija. El tarijeño debía saber guaraní quizá no hablar bien, pero comprender palabras, saber algo, porque la cultura es de aquí.” (V.A.Tj.Rel.J23)

5.5.1.6 Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia

Según la percepción de los docentes locales la pluralidad lingüística en Bolivia significa que vivimos en un país diverso, de diferentes culturas, pluricultural, entonces tenemos que respetarnos los unos a los otros. La pluralidad lingüística lo enriquece culturalmente a Bolivia, no se debe perder, porque eso indica que en Bolivia se puede vivir gente de diferentes ideas y razas. Pero al mismo tiempo es percibido como algo negativo porque hay muchos idiomas (36 idiomas originarios) y nos confundiría si se pretendiese aprender varios idiomas originarios. Por lo tanto se debería tomar en cuenta los más viables para la comunicación y la tecnología dentro del plan de estudios. Podemos interpretar que la pluralidad lingüística es una realidad inevitable de Bolivia, sólo expresa la diversidad cultural del país (Ytarte, 2002: 108-109). Por un lado, la diversidad lingüística es entendida como una expresión de la diversidad cultural, significa una riqueza cultural y exige el respeto a todas las culturas e idiomas (UNESCO, 2003: 12-13). Por otro lado, la gran cantidad de idiomas originarios en el país puede tornarse en un problema y una confusión.

“sí, yo creo que vivimos en un país diverso, de diferentes culturas, como dicen pluricultural, entonces tenemos que respetarnos los unos a los otros donde estamos en la cultura, los chapacos, los cambas, los guaraníes, o sea todos merecen el respeto como personas.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“veo que lo enriquece culturalmente, no se debe perder, porque eso indica que en Bolivia se puede vivir gente de diferentes ideas, razas, el idioma es una expresión de eso. Se debe entender como riqueza, y respeto y admiración.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

“pienso más negativo, claro porque son muchos pues, imagínese EEUU tiene solamente inglés, si va a Italia solamente italiano, aquí tantos tanto, diversidad entonces como que nos vamos a confundir si queremos aprender uno y otro.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

“desde ya la cantidad se hace un problema, no únicamente social. Frente a las 36 lenguas se tendría que tomar nomás en cuenta cuáles son las viables desde el punto de vista social, de la comunicación, porque no decir desde la tecnología, cuáles son las más viables dentro del plan de estudios. Pero sí, tendría que respetarse y seguir respetando esas lenguas [guaraní, tapiete, weenhayek] sin descuidar las otras lenguas, quechua, aymara.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

5.5.2 Valoración sobre los idiomas originarios según los docentes inmigrantes

5.5.2.1 Nivel de dominio de un idioma originario

Los docentes inmigrantes manifiestan que entiende un idioma originario, sobre todo quechua o aymara. Con excepción de algunos docentes que hablan con fluidez un idioma originario de su región, el resto sólo conoce algunas palabras o frases cortas. Se podría deducir que los docentes inmigrantes de los departamentos de la zona andina de Bolivia hablan o por los menos entienden el idioma indígena de la región de donde proceden. Pensamos que en aquellas regiones se practica el idioma aymara o quechua en el contexto familiar y cultural. De ahí que muchas personas son bilingües; hablan el castellano y un idioma originario (Albó y Romero, 2005: 15).

“entiendo bastante [el quechua], pero hablo muy poco. [hablo] Con mi madre, con la familia de mi esposa, que son de Cochabamba, ahí.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Entiendo quechua, hablo pero no tan bien, pero hablo.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“Parlarinipuni ah. Imaynalla.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“Sí. [Hablo aimara]. Entiendo. Practicar no, no hay con quien, pero sí, alguna vez hablo, pero cuando estoy allá con mi mamá hablo [...], no como otros de repente en otro lado se creen que han llegado, de repente se olvida.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.5.2.2 Origen del aprendizaje de un idioma originario

Según los docentes inmigrantes que hablan algún idioma originario de Bolivia, este idioma se aprende en la familia, en el trabajo y en las labores diarias, con la gente que sabe y aún mantiene su idioma originario. Se podría deducir que el aprendizaje de un idioma originario, como otros elementos culturales, se da en el contexto familiar, social, cultural y regional (Albó y Romero, 2005: 31). Pensamos que mucha gente que habla un idioma originario como idioma materno se comunica en los espacios que le son posibles, de tal manera las personas que escuchan o interactúan con ellas van aprendiendo de manera natural.

“He aprendido [el quechua] en el trabajo. Trabajaba en el mercado, me reunía con unas señoras que vendían cebollas, zanahorias, que venían del campo. Me sentaba al lado de ellas y empezaban a hablarme en quechua. De ahí me he interesado conocer mucho acerca de ellos. Me ha gustado mucho la forma de vida que ellos tienen con todo su entorno familiar, he ido analizando, me ha gustado y me gusta hasta ahora. Me siento dichosa, me siento feliz de conocer esa lengua, porque me abre las puertas para ampliar lo que sé, para conocer otra forma de vida que existe, otras culturas también.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.5.2.3 Uso del idioma originario

Según los docentes inmigrantes el idioma originario se usa de forma ocasional en el medio ciudadano tarijeño. Algún docente inmigrante emplea el quechua en el colegio para hacer algunas bromas con los estudiantes y para enseñar el significado de algunas palabras, porque en Tarija hay bastantes palabras quechuas usadas por los mismos tarijeños. También se usaría con los paisanos que hablan quechua o con personas que no conocen el castellano. Algún docente menciona que habla en quechua con sus hermanos cuando viaja a la ciudad de Cochabamba, y otro menciona el aimara con la mamá en La Paz. Alguna docente practica el quechua con sus estudiantes cuando da cursos de quechua.

“Bueno, en nuestro medio con quien [comunicarse], raro en forma ocasional hago algún comentario, en cambio cuando voy a Cochabamba donde están mis hermanos, un poco para practicar trato de hablar en la lengua quechua, por eso les parece raro a ellos [hermanos], que uno que viene de Tarija les hable en quechua, yo de alguna manera les hablo en la lengua originaria.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“en el colegio empleamos [el quechua] a manera de bromas con los chicos, también les enseño que quiere decir eso [algunas palabras quechuas]. Yo también estoy aprendiendo quechua les digo. En Tarija hay bastantes palabras quechuas y dicen que nunca ha llegado, totalmente mentira, está en su vocabulario. Si hay oportunidad de hablar quechua hay que hablarlo, si hay un paisano que no entiende castellano hay que meterlo. [...].” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“Actualmente yo practico con los estudiantes, cuando doy los cursos de quechua. Luego en la casa no tengo con quien, porque yo hablo quechua, [...]. Acá en Tarija, con pocas personas he logrado conversar.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“Sí. [Hablo aimara]. Entiendo. Practicar no, no hay con quien, pero sí, alguna vez hablo, pero cuando estoy allá con mi mamá hablo [...], no como otros de repente en otro lado se creen que han llegado, de repente se olvida.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

Se podría deducir que en la ciudad de Tarija no se puede hablar los idiomas originarios de la región de origen de los inmigrantes ni de la región de Tarija, porque no hay personas que sepan dichos idiomas (López, 1996). Ocasionalmente se puede intercambiar algunas palabras con algunas personas que saben hablar el mismo idioma originario y con los que no saben se enseña algunas palabras del quechua. El idioma que más usan los docentes inmigrantes son el quechua y aymara, porque corresponden al idioma aprendido en sus lugares de origen.

5.5.2.4 Causas del no uso de un idioma originario de quienes saben hablarlo

Según la percepción de los docentes inmigrantes, las causas que llevan a los que hablan un idioma originario a no usarlo, por ejemplo los quechuaparlantes, son la discriminación, el rechazo, la exclusión, el estereotipo de inferioridad (Ytarte, 2002: 198-199), la vergüenza, la pérdida de identidad y la absorción de la cultura local. Igualmente se piensa que en la ciudad no es necesario, quizá en el área rural o lugares donde predomina un idioma originario (López, 1996). Se podría deducir que hay una relación colonial entre las culturas indígenas y la cultura mestizo-criolla, entre los idiomas originarios y el castellano (Albó y Romero, 2005: 40). Pensamos que las lenguas originarias han sido estereotipadas como inferiores frente a otros idiomas, en nuestro contexto, como es el español y otros idiomas del mundo occidental, e implícitamente los que lo hablan dichos idiomas originarios son valorados como inferiores (UNESCO, 2003: 13-14). Otra muestra de esta relación colonial se manifiesta en el no uso de un idioma originario en las ciudades, reduciéndose a contextos indígenas y rurales donde se habla dichos idiomas originarios (López, 1996).

“es por no ser aceptados, aunque ahora se animen en estos tiempos, porque antes no creo que se animen aunque sabiendo aquí, por temor a la discriminación.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“En la ciudad no es necesario, con quién vas a hablar quechua, quizá en el área rural, o lugares donde predomina el idioma [quechua], [...]” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Por el complejo, por el estereotipo de que los que hablan una lengua originaria son inferiores, malos.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“porque tienen vergüenza, no quieren reconocer que en algún momento, no será dentro de su familia pero en el contexto si se habla. Es parte de nuestra cultura, así sea como sea, es parte de nuestra cultura. [...] Piensan que hablar un idioma nativo es ser lo más bajo. Mientras uno más conoce un idioma u otro y lo va a utilizar va a conocer la cultura y la diversidad cultural” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“De repente, que a veces en el tiempo pierden su identidad porque ya se sienten parte de la otra cultura, entonces como decía, una cultura empieza a absorber a otra, tal vez por eso.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

“por vergüenza a ser excluidos” (C.M.Lp.Bio.J23)

5.5.2.5 Idiomas originarios preferidos para el aprendizaje personal

Los docentes inmigrantes manifiestan su preferencia por el aprendizaje del quechua (Gutiérrez, 1994: 56-58), el aymara (CEA, 2012: 14-15) y el guaraní (CEPOG, 2012: 5-6), pero el factor tiempo y la necesidad no justificada no permiten aprender dichos idiomas. Los que están de acuerdo en seguir aprendiendo o profundizando ven un problema en la escritura, porque los idiomas originarios son más de tradición oral que escrita. Podemos interpretar que la preferencia por el aprendizaje de un idioma originario es determinada por el origen geográfico y cultural de

los docentes. Pero también hay una apertura al aprendizaje del guaraní porque se vive en un departamento, donde el guaraní es uno de los idiomas originarios hablados en la zona del chaco (ME, 2011a: 79).

“ahorita no lo veo necesario, me gustaría aprender quechua, [...]. Aquí en la ciudad donde todo el mundo habla el castellano, no lo veo necesario.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Me gustaría profundizar en el quechua, sobretodo en la escritura que es compleja, he estado durante cuatro meses, me costó escribir. Parlani uchiqitallata.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“Me gustaría el guaraní, me interesa saber, profundizar lo que sé, el quechua. Me gustaría aprender sobre la cultura guaraní.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“Sí. Podría ser, pero a veces considero que a mi edad, a mí me agrada por ejemplo el idioma aymara, lo veo con más gracia cada vez que oigo hablar a mi papá, mis hermanas, lo hacen como si fuera más alegre.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.5.2.6 Idiomas originarios preferidos para la enseñanza en el colegio

Según la percepción de los docentes inmigrantes, la enseñanza de un determinado idioma originario en los colegios de la ciudad de Tarija dependería de la consulta a los estudiantes y padres. Se indica también que se debería tomar en cuenta el criterio regional; en la región del Chaco se debería enseñar guaraní y en la ciudad de Tarija el quechua porque muchas personas inmigrantes hablan el quechua. Otros docentes señalan que se debería aprender el guaraní y quechua en los colegios de la ciudad de Tarija; el guaraní porque hay mucha gente de la región del Chaco y por el tema del regionalismo, y el quechua porque hay inmigrantes del norte. Se podría deducir que hay una predisposición a la enseñanza de un idioma originario en la educación secundaria (UNESCO, 2003: 17). Respecto a la preferencia por un idioma originario para su enseñanza en los colegios de la ciudad de Tarija intervienen criterios territoriales, culturales y poblacionales (Ley 070, 2010: Art. 7). Según el criterio territorial debería enseñarse el guaraní (CEPOG, 2012: 5-6), pero según el criterio cultural y poblacional de los estudiantes debería enseñarse quechua (Estermann, 2011) y guaraní, por la fuerte migración de personas quechuaparlantes.

“[El aprendizaje de un idioma originario] considero [se debería] consultar a los estudiantes, a los papás y después de su determinación adoptar en una mayoría si se puede, pero imponer de repente, cosa que ellos nunca han podido hablar, ni sus papás, entonces, eso sería solamente perjuicio o de repente pérdida de tiempo.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

“yo creo que de acuerdo a la región, eso no es ningún descubrimiento. [...]. En Tarija, según Xavier Albó, un gran filólogo, casi un 60% habla quechua, en algunos casos en aymara. El guaraní lo hablan todos aquellos que se encuentran en el Chaco, los que están junto al río Pilcomayo, entonces yo considero que se debería hablarse de acuerdo a la región, primeramente esa región [del Chaco] es guaraní, en el Chaco, en el Pilcomayo. Aquí gran parte habla el quechua, debería aprenderse eso, debería enseñarse quechua.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“yo creo que sí [se debe aprender un idioma originario en el colegio], como cultura se debería enseñar. Aquí [en Tarija] se puede enseñar tranquilamente el quechua y guaraní. El quechua porque hay mucha gente del norte y el guaraní porque tenemos mucha gente del chaco. Hay muchos chaqueños que estudian aquí.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“[...]. Sería bueno que aprendan quechua, pero claro la gente acá en Tarija son demasiado regionalista y no aceptan aquello y dicen tenemos a los guaraníes entonces sería importantes que nosotros aprendamos a los guaraníes. Para mí son importantes ambas [quechua y guaraní]” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.5.2.7 Aprendizaje de un idioma indígena originario para los bolivianos

Según los docentes inmigrantes los más llamados a aprender algún idioma originario son aquellas personas o profesionales que tienen más contacto con personas que hablan estos idiomas originarios, como por ejemplo, los servidores públicos, médicos, abogados, psicólogos, maestros (López, 2005: 217-219) y los que trabajan en los

bancos. El aprendizaje de un idioma originario facilitaría la comunicación con los quechuas o guaraníes y un mejor desempeño profesional. Se podría deducir que el aprendizaje de un idioma originario se limita a ciertas personas o grupos profesionales específicos; a aquellos que tuvieran más relación con personas que hablan algún idioma originario. Sin embargo la Constitución Política del Estado Plurinacional (2009: Art. 5) sostiene que todos los bolivianos y bolivianas deberían aprender un idioma originario, en especial los funcionarios públicos, como requisito para desempeñarse en sus funciones.

“generalmente las personas que están en contacto con estas personas que hablan este idioma; médicos, gente que va a trabajar a estos lugares.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Todos los servidores públicos para la comunicación, todos somos de habla castellana, pero hay personas que son netos guaraníes, para comunicarse por lo menos tendría que saber o si se presentara quechua también.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“Actualmente hay disposiciones nacionales, de que todos los profesionales deberían salir hablando una lengua originaria. Me parece correcto eso, para poder entenderse, para entablar una comunicación con la persona que habla quechua, porque hay personas que todavía solamente hablan quechua, cuando asiste a un médico, abogado, a un psicólogo, debería nomás el profesional saber una lengua profesional, para ser más eficiente en su trabajo.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“Lo que sí, yo creo, los educadores para comprender a los estudiantes que vienen de otros lados, a los administrativos, los que tienen puestos políticos, como por ejemplo los que trabajan en el banco esos deberían saber mínimo todos los idiomas para poder tratar. [...]” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.5.2.8 Significado de la pluralidad lingüística en Bolivia

Según la percepción de los docentes inmigrantes pluralidad lingüística en Bolivia significa un reconocimiento y valoración de los indígenas. Significaría que somos un país diverso en lenguas y culturas. Este plurilingüismo significaría una riqueza para el turismo, porque nos haría ver en el exterior como un país con mucha diversidad cultural (Ortiz, 1998: 29-30). Pero por otro lado nos haría dar cuenta que nosotros como bolivianos no conocemos bien de las diversas lenguas. Al mismo tiempo la pluralidad lingüística en Bolivia resulta muy compleja porque hay 36 lenguas (CPEP, 2009: Art. 5); por lo cual se debería resaltar los idiomas más hablados y conocidos, como ser el quechua, aymara, guaraní y weenhayek. Esta pluralidad también podría significar la fragmentación del país.

“depende, desde el punto vista de los indígenas es positivo, porque se sienten reconocidos, valorados, se les toma en cuenta. Ya para la gente ciudadana, ya no lo ve necesario, ve más bien que el país se va fragmentando en pedacitos.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Bueno se habla de la diversidad cultural, étnica y lingüística es cierto que resulta ser bastante complejo, 36 lenguas, pero lo que sí debería nomás prestigiarse, seguir enseñando en aquellas lenguas originarias, donde haya mayor número de personas que lo hablan, como por ejemplo reitero el quechua, que habla un buen porcentaje de personas, en La Paz, Potosí, Oruro Cochabamba, Sucre, aquí también en nuestro medio ha llegado, el aymara, lo propio, el guaraní, el weenhayek, esos cuatro idiomas considero que se deben acentuarse, el resto muy pocos conforman esos grupo étnicos, incluso han desaparecido en algunos casos, por ejemplo los que se encuentran junto al lago Titicaca; los Urus, prácticamente son unas cuantas familias, los sirionos.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“En sí, los que conocemos son tres [quechua, guaraní, aymara], los otros, discúlpeme la ignorancia, no los conozco. [...] Significa que somos un país demasiado intercultural, somos diversos en lengua, utilizamos diversas lenguas. Pero en el exterior los que conocen más son el quechua y el aymara. Esa diversidad nos ayuda bastante en el exterior, casi en la mayor parte de los países no existe tanta diversidad cultural como existe en Bolivia, somos demasiado diversos. Entonces es una riqueza, tal vez, para el turismo. Pero por otro lado nosotros como bolivianos no conocemos bien.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

Se podría deducir que la pluralidad lingüística tiene un significado positivo, pues expresa la diversidad cultural del país (Ortiz, 1998: 29-30) muy apreciada en el exterior, poco valorada al interior del país (López, 1996). Los idiomas más hablados y conocidos son el quechua, aymara, guaraní y el weenhayek en la ciudad de Tarija. Como todos los países, Bolivia, también debería recuperar sus 36 idiomas ancestrales (CPEP, 2009: Art. 5), pero esta recuperación es vista como algo compleja en la vida social e institucional. Pensamos que la respuesta a esta preocupación, según la Ley 070 (2010) sería el criterio regional y territorial, lo que también conllevaría el peligro de fragmentación o balcanización del país sino se aplican las correctas políticas interculturales y plurilingües.

5.6 Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas

5.6.1 Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas según los docentes locales

5.6.1.1 Culturas indígenas más conocidas

Las culturas indígenas más conocidas entre los docentes locales son la quechua, aymara, guaraní y weenhayek (Albó, 1989; Gutiérrez, 1994; PADEP/GTZ, 2008; MEyC, 2008a). También algún docente conoce a los moxeños, trinitarios, guarayos, ayoreos y chiquitanos por su trabajo con los indígenas. Se podría deducir que las culturas indígenas más conocidas son precisamente las naciones que tienen mayor población, las que manifiestan más sus elementos culturales, las más mencionadas y de las que se enseñan en los colegios en la asignatura de ciencias sociales.

“un poco de todos, de los quechuas su idioma, sus comidas, su forma de vestir, su forma de hablar, su comunicación, costumbres.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“lo que se llevaba más en el colegio, los que han vivido en Tiahuanaco, [los aymaras], siempre he tenido mucho interés, porque nunca he salido de aquí. [...]” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“en realidad de la cultura weenhayek, guaraní, creo que son las dos culturas más importantes que tenemos en el departamento.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“De los guarayos tal vez, de Santa Cruz, les gusta la casa la pesca.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“Por los tantos años que he estado en Santa Cruz, conozco de los mojeños, de los trinitarios. Conozco mucho a los chiquitanos, a los ayoreos. He trabajado como voluntario para los indígenas en Santa Cruz que estaban prostituyéndose, mitigando. (F.V.Tj.Soc.SJor.)

5.6.1.2 Elementos culturales indígenas más conocidos

Las culturas indígenas, al igual que cualquier cultura, a lo largo de historia han producido sus propios elementos culturales (Mondín, 1991: 104-105; Martín, 1991: 35), que en muchos casos aún las mantienen. De los quechuas, alguna docente local conoce su idioma, comidas, vestimenta y costumbres. Podemos interpretar que estos elementos son los más visibles en la ciudad de Tarija, manifestadas en diversas actividades culturales, religiosas y folklóricas (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989).

“un poco de todos, de los quechuas su idioma, sus comidas, su forma de vestir, su forma de hablar, su comunicación, costumbres.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

De los aymaras, alguna docente local conoce la historia de la cultura Tiahuanacota. Se podría deducir que algunos elementos aymaras se enseñan en los colegios en la asignatura de ciencias sociales como datos históricos precolombinos de Bolivia (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014).

“lo que se llevaba más en el colegio, los que han vivido en Tiahuanaco, [los aymaras], siempre he tenido mucho interés, porque nunca he salido de aquí. Me inquietaban los monolitos, porque aquí nos hacían hacer los monolitos en jabón, en arcilla, pero decían quienes serán esos o cuando los dibujaba a Atahualpa, que decían que era de oro, aquellos años no había tantos medios de difusión como la TV y el internet. [...]” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

De los guaraníes y weenhayeks, algunos docentes locales conocen la vida comunitaria, la organización política, la pesca y la agricultura. Se podría deducir que otras de las culturas más mencionadas, manifestadas y enseñadas en los colegios es de la cultura guaraní y la weenhayek (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989; MEyC, 2008a; MDRT, 2009). Por las similitudes culturales de ambas naciones, muchas veces se confunde a ambas culturas. Pensamos que algunos elementos culturales guaraníes son conocidos en Bolivia, en cambio de los weenhayek se conocen más en Tarija.

“en realidad de la cultura weenhayek, guaraní, creo que son las dos culturas más importantes que tenemos en el departamento.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“la característica general de los pueblos indígena originarios es la convivencia en comunidad que tienen, colaborar entre ellos mismos. La actividad del pueblo weenhayek gira en torno a la pesca y su característica importante que podemos rescatar es su organización, el capitán grande, que dirige a todo el grupo y tienen un sentimiento muy comunitario de colaboración.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“su actividad de la cual viven, la pesca; muy poco la agricultura” (R.Z.Tj.Mat.J23)

De los guarayos una docente local conoce la actividad de la pesca. Otro docente local sólo menciona a las culturas indígenas con los que ha trabajado, como ser los mojeños, trinitarios, chiquitanos, ayoreos, pero no menciona ningún elemento cultural específico. Se podría deducir que se conocen muy poco de las demás culturas indígenas de Bolivia, excepto por algunas personas que han tenido la oportunidad de entrar en contacto o viajar a otros lugares del oriente o la amazonía boliviana donde se encuentran otras culturas indígenas.

“De los guarayos tal vez, de Santa Cruz, les gusta la casa la pesca.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“Por los tantos años que he estado en Santa Cruz, conozco de los mojeños, de los trinitarios. Conozco mucho a los chiquitanos, a los ayoreos. He trabajado como voluntario para los indígenas en Santa Cruz que estaban prostituyéndose, mitigando. (F.V.Tj.Soc.SJor.)

5.6.1.3 Medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígenas

Sobre los quechuas, una docente local aprendió de su entorno familiar. En cambio en los colegios no se aprendía sobre las culturas indígenas, es más se prohibía. Se podría deducir que los espacios domésticos siguen siendo los medios de preservación y de conocimiento de los elementos culturales indígenas. Pensamos que las culturas indígenas están excluidas de la enseñanza formal de los colegios.

“[de la cultura quechua] con mi papá, con la familia de mi papá. En los colegios no se enseñaba sobre la culturas indígenas, era prohibido, sólo se basaban en el libro que venían de Europa.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

Sobre los guaraníes y los weenhayek, los docentes locales mencionan que conocieron a través de la regencia de la asignatura de Ciencias Sociales, la visita a los lugares donde viven las culturas originarias, el contacto directo con las personas, la observación, la convivencia y el trabajo como profesores con los mismos indígenas. Se podría deducir que los medios de obtención de conocimientos de algunas culturas indígenas se dan a través del ejercicio de la docencia y el contacto con las personas indígenas. Pensamos que la movilidad del docente por varias regiones de Bolivia y Tarija permite conocer algunas culturas indígenas.

“yo soy profesor de historia, siempre vemos en algún tema como un contenido que se trabaja.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)
“a través del contacto, porque mi papá vivía en una comunidad de guaraníes.” (V.A.Tj.Rel.J23)
“De la guaraní, la que está en Villamontes, en el Chaco, o sea he convivido con ellos.”
“[de la guaraní] he trabajado con ellos, con la mayoría de los hijos de ellos. [...] He estado cinco años en Villamontes, he ido a hacer mi provincia y me he quedado nomás allá.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

Sobre los guarayos, mojeños, trinitarios, chiquitanos, ayoreos, algunos docentes locales conocen por vivir en la región donde viven estas culturas, por el trabajo con los mismos indígenas, por las visitas esporádicas y por los comentarios de otras personas. Se podría deducir que el trabajo con los indígenas y el viaje a regiones indígenas permiten la obtención de conocimientos sobre los mismos. Pensamos que algunas personas tienen la oportunidad de conocer algunos elementos culturales de los pueblos indígenas de forma directa.

“Por los tantos años que he estado en Santa Cruz, conozco de los mojeños, de los trinitarios. Conozco mucho a los chiquitanos, a los ayoreos. He trabajado como voluntario para los indígenas en Santa Cruz que estaban prostituyéndose, mitigando. [...]” (F.V.Tj.Soc.SJor.)
“Porque mi hermana vive en San Pablo, en la provincia entre Trinidad y Santa Cruz, cuando yo voy a veces a visitarle ahí. Además he conocido amigos que viven allí, ahí donde mi hermana, y viven en guarayos parientes, en algunas oportunidades tal vez me han comentado y he visto, digamos, incluso siempre y allá en ese lugar se molestan si dicen no seas como los guarayos, cunumi, guarayo, guaraya, es la palabra más ofensiva para ellos.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

5.6.1.4 Asignaturas en las que se enseña sobre las culturas indígenas

Los docentes locales de Religión, Ética y Moral y Estudios Sociales mencionan que enseñan de la quechua, aymara y guaraní. Se podría deducir que las culturas indígenas no son abordadas en todas las asignaturas del Colegio. Las asignaturas relacionadas con las ciencias humanas y sociales serían las más propicias para enseñar sobre las culturas indígenas (Aguaded, 2005: 72, 81, 90).

“enseño sobre la cultura quechua, aymara, guaraní, eso porque está dentro del currículo, pero a grandes rasgos. No acentué mucho porque no tengo bastante conocimiento.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)
“poco, cuando les hablo de la culturas les hablo un poco de cada cultura, pero no así en su intensidad”. De todas, pero acentuando de la guaraní. [...] hacíamos ferias educativas, poníamos la creación, que Dios nos ha creado, representábamos a los cambas, guaraníes, collas con sus costumbres, vestimentas.” (V.A.Tj.Rel.J23)
[en Estudios Sociales]Se habla de las 36 o 37 culturas indígenas, se habla su organización política, económica y social, manifestaciones culturales, se ve como contenido.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

5.6.1.5 Elementos culturales indígenas enseñados en las asignaturas del colegio

Según los docentes locales los elementos culturales indígenas más enseñados en las asignaturas del colegio son: el idioma, costumbres, vestimentas, organización social, política y económica. Las culturas originarias más enseñadas son la quechua, aymara y guaraní. Se podría deducir que los elementos culturales indígenas enseñados son aquellos que están incluidos en el diseño curricular de las asignaturas de Estudios Sociales e Historia (Aguaded, 2005: 72, 81, 90).

“[en Estudios Sociales] Se habla de las 36 o 37 culturas indígenas, se habla su organización política, económica y social, manifestaciones culturales, se ve como contenido.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“su idioma, sus costumbres.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“según el programa, estamos entrando a la parte latinoamericana, la colonización, la quechua, la aymara, los ayllus, su organización.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

5.6.1.6 Culturas indígenas que deberían ser más conocidas en los colegios de Tarija

Según los docentes locales, las culturas indígenas que deberían conocerse en los colegios de Tarija debería ser de la quechua y aymara porque mucha gente viene del occidente del país; pero al mismo tiempo debería enseñarse de la weenhayek y guaraní porque son culturas propias del departamento que deben fortalecer la identidad. La enseñanza de las culturas indígenas en Tarija debería ser regionalizada y contextualizada; se deberían aprender primero de las culturas indígenas de la región, luego de otras culturas para ampliar los conocimientos. Se podría deducir que se maneja el criterio poblacional, territorial, regional e identitario en la selección de las culturas indígenas para ser conocidas en los colegios de la ciudad de Tarija (Ley 070, 2010: Art. 7). En este sentido se prioriza las culturas guaraní y weenhayek (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989; MEyC, 2008a; MDRT, 2009) del departamento de Tarija y secundariamente, se menciona la cultura quechua y aymara (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989; CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014) de los departamentos de origen de los inmigrantes.

“tendría que ser regionalizado, por ejemplo aquí en Tarija tenemos gente que viene del occidente y tendríamos que enseñar la quechua, la aymara, y como somos un departamento que tenemos a los weenhayek, luego a los guaraní, tendría que enseñar esto para fortalecerlos. Porque nuestro contexto está fortalecida de estos grupos, tendríamos que enseñar de estas personas.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“se debe partir del contexto en el cual viven las personas, en Tarija se debe enseñar el guaraní, si nos vamos al Chaco ellos también van a decir guaraní, weenhayek. Si nos vamos a la parte occidental ellos van a querer que se enseñe sobre su cultura quechua o aymara. Debemos partir de que se debe enseñar las culturas propias de cada región y recién ir ampliando nuestros conocimientos respecto a las demás” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“Me gustaría la quechua o la guaraní. [de la guaraní] todas, sus costumbres, su trabajo, el idioma. [De los quechuas] el idioma.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.6.1.7 Elementos culturales indígenas que deberían ser más conocidos en los colegios

Según los docentes locales, de las culturas indígenas se debería enseñar los siguientes elementos: normas, religión, creencias, organización política, valores, actividad económica, costumbres y el idioma. Se podría deducir que los elementos preferidos para ser conocidos en los colegios, además de las creencias religiosas, principios y valores, son los mismos que ya se enseñan en algunas asignaturas del colegio. Pensamos que hay una apertura al conocimiento de algunos elementos culturales indígenas en los colegios, olvidándose de otros elementos culturales de las culturas indígenas.

“sus normas, su religión, su cultura, sus creencias, su división política, su manejo políticos, parece que todo lo hacen en grupo. En todas las áreas tendría que ser.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“aparte de la lengua, su origen desde el punto de vista geográfico, desde el punto de vista de su medio de producción, su sostenibilidad económica, de qué viven desde su origen mismo del chaco, sin descuidarnos desde luego de las otras naciones [...].” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“Me gustaría la quechua o la guaraní. [de la guaraní] todas, sus costumbres, su trabajo, el idioma. [De los quechuas] el idioma.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.6.1.8 Valoración sobre las vestimentas típicas de las culturas indígenas

Según la percepción de los docentes locales las vestimentas típicas de las culturas indígenas representan e identifican a una cultura, región y departamento, merecen respeto, pero no se puede obligar a usarlos, expresan la riqueza cultural de Bolivia y a veces sólo se usa en las fiestas folklóricas. En el área campesina de Tarija las personas que utilizaban vestimenta tradicional dejan de usarla después de ir a la escuela. Las mujeres del campo que usan pollera no participan en las fiestas de vestido, por lo cual deben cambiarse para participar de dichas fiestas. Se podría deducir que la vestimenta típica de las culturas manifiesta la diversidad y la identidad cultural de acuerdo a cada región (Ortiz, 1998: 25). La vestimenta debería respetarse, mas no obligar su uso. En ciertos círculos sociales y en ciertas actividades culturales la vestimenta típica causa exclusión, sobre todo de las mujeres que mantienen una determinada vestimenta típica. Pensamos que esta exclusión o discriminación conlleva el peligro de que las vestimentas típicas se conviertan en vestimentas folklóricas y no de uso diario.

“[...] las personas que mantienen su vestimenta y representan a su cultura, merece respeto, pero querer que otras personas ya han dejado su vestimenta se le obligue a que se vuelvan a poner, sería un retroceso, las sociedades avanzan, es igual que la moda, hay cosas que tienen que ir modificándose, cambiándose.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“Realmente nos hacen sentir la verdadera cultura de Bolivia, cuando entramos en folklores, caramba que tenemos un cuadro, una estampa de colores, muy particularmente digo Bolivia es muy linda en su cultura, en el folklore, en los bailes, una coreografía muy bonita. [...]” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“Me parece muy interesante, además de mantenerla, se reconoce, se identifica cada región, departamento, con sus vestimentas.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“[...] Aquí en Tarija dentro de unos años quedará en la historia, que nuestras campesinas cuando van a la escuela ya no vuelven a utilizar la vestimenta tradicional. [...] Fácilmente una chica de pollera no está en los bailes, en las fiestas de vestido, eso veo en el campo, hacen sus fiestas, las que está de pollera generalmente no va a la fiesta o bien se visten y van a la fiesta, con vestimenta típica no va a la fiesta. [...] Aquí la pollera tarijeña va a quedar sólo para el folklore de aquí a unos 20 años.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

“me parece bien, porque así se identifican las personas.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.6.1.9 Causas del cambio de vestimentas típicas indígenas por otras de la cultura moderna

Según la percepción de los docentes locales, entre las causas de la tendencia del cambio de vestimentas típicas por otra de la cultura moderna se mencionan las siguientes: la copia de otras culturas occidentales, el viaje a lugares donde no se usa la ropa típica propia, el elevado costo económico, el roce social con otros círculos sociales, la migración a las ciudades capitales, la influencia del medio social, la vergüenza y miedo a la discriminación. Se podría deducir que la globalización cultural en cuanto a vestimenta, la migración a otros países y a otras regiones dentro del país, la relación con otros grupos sociales y la discriminación (Albó y Barrios, 2006: 46) influyen en el cambio de la vestimenta típica por la ropa moderna. Pensamos que faltan políticas de intraculturalidad e

interculturalidad, que fortalezcan la identidad cultural y promuevan la tolerancia cultural (Walsh, 2005: 10-11; Albó y Barrios, 2006: 50). Podemos interpretar que la actitud de cambio de atuendos expresan la pervivencia de la colonialidad cultural y la fuerza homogenizadora de la globalización.

“uno porque afecta lo que viene, no somos tan originales y siempre vamos copiando, y entonces, copiamos lo que trae el europeo, lo que viene de afuera. [...]” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“Tengo una tía que debe estar por los 58 o 60 sigue vistiendo pollera. Una vez mis primas querían llevarla a Argentina y le dijeron que se ponga falda, pero mi tía dice que se sintió mala, pelada y botó la falda y se puso la pollera y por último que me vean como era. [...]. La pollera es cara. La ropa típica de un tarijeño es carísima. Es más caro que lo que vestimos nosotros.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“yo considero que Bolivia está entrando en una dinámica amplia, por ejemplo en Tarija, hace 20 años atrás, veíamos al coterráneo que venía del campo con su vestimenta, pero al transcurrir los tiempos poco a poco ya fueron cambiando su vestimenta a la fecha tenemos muy pocos campesinos chapacos tanto hombre y mujer que mantienen su vestimenta original, entonces considero por el roce social, la expansión misma de las relaciones sociales humanas, las actividades propiamente en Tarija, las actividades van evolucionando, para mí sería por el roce social ciudad-campo y campo-ciudad.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“Por el medio social en el cual están ellos, influye mucho, incluso cambian de ropa, de vestimenta, de acuerdo al medio en el cual están. A veces se avergüenza de su cultura.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“pienso por miedo también a la discriminación”. (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.6.2 Conocimientos y valoraciones sobre las culturas indígenas según los docentes inmigrantes

5.6.2.1 Culturas indígenas más conocidas

Las culturas indígenas que son más conocidas por los docentes inmigrantes son la quechua, aymara y guaraní (Albó, 1989; Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; PADEP/GTZ, 2008). Se podría deducir que estas tres culturas indígenas son las que tienen mayor población, manifiestan más sus elementos culturales y son enseñadas en las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales en los colegios y la formación de docentes. Pensamos también que algunos docentes son originarios de regiones donde habitan la cultura quechua o aymara.

“Por la cultura que regento es más de la cultura quechua, aymara y guaraní, los grupos más grandes.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“Sí. El aymara. Bueno conozco sus costumbres, las fiestas, el lineamiento político, lo que hace cada familia para tener su estatus, de repente la responsabilidad de las autoridades.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

“Conozco más de la cultura quechua y aymara, como profesor de Historia he enseñado su organización, el aporte cultural, sus tradiciones y costumbres. Conozco algo, he tenido vivencia durante mi niñez y mi desarrollo profesional.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“un poquito de los guaraníes [...], sus fiestas, sus tradiciones.” (C.M.Lp.Bio.J23)

5.6.2.2 Elementos culturales indígenas más conocidos

Todas las culturas tienen sus propias producciones (Mondín, 1991: 104-105; Martín, 1991: 35) así como las culturas indígenas de Bolivia, que muchos de ellos se conservan mezclados con elementos culturales iberocatólicos. Según los docentes inmigrantes, específicamente de la cultura quechua se conoce más su idioma, su vestimenta, tradiciones, costumbres y creencias religiosas (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989). Se podría deducir que los docentes inmigrantes, por su origen geográfico y étnico, conocen más de las culturas originarias andinas. Pensamos que muchos de ellos practican algunos elementos culturales de los quechuas.

“conocer a profundidad la cultura quechua, no lo conozco. Conozco el idioma, algo de la vestimenta. [...]”
(A.L.Pt.Mat.Bel.)

“yo casi relacionado con el norte, pese que estoy acá, quechua nomás. De allá conozco la challa, saumerios. Lo que me acuerdo para agosto, en el cerro de Potosí, se sabía matar llamas para los mineros. [...]”
(A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

Según los docentes inmigrantes, de la cultura aymara se conoce sus costumbres, fiestas y organización política y familiar (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014). Podemos interpretar que el origen regional con presencia de una cultura indígena influye en el conocimiento y práctica de algunos elementos culturales indígenas.

“Sí. El aymara. Bueno conozco sus costumbres, las fiestas, el lineamiento político, lo que hace cada familia para tener su estatus, de repente la responsabilidad de las autoridades.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

Según los docentes inmigrantes, de ambas culturas, de la quechua y aymara, se conocen más sus tradiciones, costumbres, su religión, organización política, económica, artesanía, arquitectura, idioma y fiestas (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989; CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014). Se podría deducir que varios elementos culturales son comunes a los quechuas y aymaras. Pensamos que estas dos culturas indígenas andinas manifiestan más algunos de sus elementos culturales, y son las más conocidas y enseñadas en los colegios.

“Conozco más de la cultura quechua y aymara, como profesor de Historia he enseñado su organización, el aporte cultural, sus tradiciones y costumbres. Conozco algo, he tenido vivencia durante mi niñez y mi desarrollo profesional.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“de los aymaras su organización económica, política, su religión, que no es muy diferente de la quechua, de la quechua las mismas. Los quechuas han recogido todo lo mejor y lo han mejorado, la reciprocidad que tenían.”
(F.F.Lp.Soc.Bel.)

“De los quechuas, de los aymaras, [...] Su idioma, su artesanía, sus construcciones, sus restos que se han ido hallando, las vasijas. [de los aymaras] más por la palabra de mis abuelitos, cómo eran sus fiestas, cómo era su idioma, el nos hablaba diciendo que así vivíamos, así era nuestra fiestas, éramos estos.” (C.M.Lp.Bio.J23)

Según los docentes inmigrantes, de la cultura guaraní se conoce su organización política, sus fiestas y tradiciones (CEPOG, 2012; PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989; Yanura, 2005). Se podría deducir que es otra de las culturas indígenas más conocidas y enseñadas en los colegios.

“De los guaraníes más que todo su organización política.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“un poquito de los guaraníes [...], sus fiestas, sus tradiciones.” (C.M.Lp.Bio.J23)

5.6.2.3 Medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígenas

Según los docentes inmigrantes, los medios de obtención de los conocimientos de las culturas originarias es a través de la experiencia y la vivencia en medio de dichas culturas; a través de la enseñanza de los padres y abuelos; a través de los estudios en la Escuela de Formación de Maestros y la enseñanza en los colegios; y a través del diálogo y observación a personas de estas culturas originarias. Se reconoce que hay más información y documentación sobre las culturas quechua y aymara que de la guaraní. Se podría deducir que el contacto con las culturas indígenas, el

entorno familiar y cultural y la educación formal son medios de obtención de conocimientos de las culturas indígenas. Pesamos que algunas personas aprenden de una cultura indígena por ser miembros de ella o por ser originario de una región con influencia de una determinada cultura indígena. Podemos interpretar que hay más información de las culturas indígenas andinas que de las otras culturas de Bolivia.

“por la transmisión de los papás, transmisión oral.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“yo tenía noción de la cultura aymara, por mis abuelos, pero de la quechua por la formación quechua que he tenido. De los guaraníes también por la formación que he tenido.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“he aprendido por ser profesor de historia, en la Normal, hemos tenido conocimiento de todas las culturas americanas, dentro de ellas las culturas mencionadas [quechua y aymara].” (A.F.Lp.Dir.J23)

“[de los quechuas y aymaras he conocido] A través de las conversaciones, charlas con personas que son originarias.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“Eso, más por la experiencia, la observación directa de mis papás, de repente ahora me correspondería si estuviera en mi pueblo.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

“De los guaraníes la información que se tiene no es muy profunda, no hay mucha documentación, no hay mucha información, debe ser a que no hay muchos estudios, recién ahora se está preocupando por rescatar. En cambio de la civilización quechua y aymara es más antiguo y hay más documentos.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

5.6.2.4 Asignaturas en las que se enseña sobre las culturas indígenas

Algunos docentes inmigrantes afirman que no se enseña sobre las culturas indígenas porque sus asignaturas no son propicias para hablar de esos temas, pues son del área de las ciencias exactas. Si alguna vez se menciona algo sobre las culturas indígenas es de manera tangencial. En Historia se aborda más la temática de las culturas indígenas. Se podría deducir que no se enseña sobre las culturas indígenas en las asignaturas del colegio, excepto en la asignatura de Historia. Pensamos que en esta asignatura se abordan algunos datos históricos precolombinos de las culturas indígenas quechua, aymara y guaraní (Aguaded, 2005: 72, 81, 90).

“no [matemática], alguna vez he hablado con los chicos para motivarles, para descansar o despertar la curiosidad de los chicos, algunas palabritas.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Historia” (A.F.Lp.Dir.J23)

“No, la verdad no. Nunca me he dado espacio para eso, a pesar de que quisiera, pero como usted sabe soy profesor de matemáticas, todos estamos con números.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.6.2.5 Elementos culturales indígenas enseñados en las asignaturas del colegio

Según los docentes inmigrantes, los pocos temas que se mencionan, de forma tangencial, son sobre las tradiciones, costumbres y ritos religiosos. Se podría deducir que, con excepción de algunas menciones, no se abordan los elementos culturales indígenas. Pensamos que se mencionan aquellos elementos más visibles de algunas culturas, mas no en profundidad a lo largo del desarrollo curricular (Aguaded, 2005: 72, 81, 90).

“no, [no he enseñado sobre una cultura originaria] hablar a grandes rasgos sobre los saumerios, pero enseñar no.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“[como profesora de idiomas he enseñado] cómo son ellos [quechuas] culturalmente, cómo expresan sus tradiciones, sus costumbres, hemos hablado a grandes rasgos acá en Tarija, simplemente para hacerlas conocer.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.6.2.6 Culturas indígenas que deberían ser más conocidas en los colegios de Tarija

Según los docentes inmigrantes las culturas indígenas que deberían ser conocidas en los colegios de Tarija son la quechua y aymara, porque habría muchos estudiantes provenientes de la parte occidental andina del país que necesitan mantener su identidad. Pero tal vez esta idea no sería aceptada por los profesores. Algún docente señala que se debería conocer de todas las culturas, aunque resaltando las culturas quechua, aymara, guaraní, weenhayek y chiquitana. Se podría deducir que la proyección sobre el conocimiento de una cultura indígena en los colegios es variada. Se mencionan que se deberían aprender de todas las culturas originarias de Bolivia y también se especifica alguna cultura indígena determinada, como la quechua (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989), aymara (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014), guaraní (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989), weenhayek (MEyC, 2008a; MDRT, 2009) y chiquitana. Pensamos que el origen cultural de los estudiantes y las culturas indígenas más conocidas en el contexto son los criterios que se usan para proponer la enseñanza de una cultura indígena determinada.

“claro se debería enseñar, ver con qué tipo de gente se está trabajando, si la mayoría de la gente, si hay gente oriunda del interior, tendrían que ser aymaras y quechuas, entonces se debería enseñar para que ellos mantengan su identidad, a pesar de que algunos ya han nacido aquí, no se identifican con esa cultura. El chico va aprender lo que le enseñen como está en etapa de aprender. El problema aquí son los profesores, sin va a aceptar.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“yo creo que todas las culturas [indígenas se deberían enseñar en el colegio], ha marcado un hito en la historia, la cultura quechua, aymara, guaraní, weenhayek, también del oriente, la cultura oriental, la cultura que se encuentra en la parte de las misiones de los jesuitas, como llegaron a desarrollar ellos una gran cultura, que son grandes artistas, tenemos que tener un conocimiento del acervo cultural, es parte de nuestra formación.” (A.F.Lp.Dir.J23)

5.6.2.7 Elementos culturales indígenas que deberían ser más conocidos en los colegios de Tarija

Según los docentes inmigrantes, los elementos que deberían conocerse, de todas las culturas originarias de Bolivia, son el respeto a los bienes ajenos, las cosmovisiones, las formas de vida y de trabajo, la organización social, la ayuda mutua, la arquitectura, la ingeniería, los idiomas, las tradiciones, la caza y la pesca. Se podría deducir que hay una predisposición al conocimiento de algunos elementos culturales indígenas en los colegios. Los valores sociocomunitarios, la cosmovisión, la forma de vida, la organización social, los conocimientos de arquitectura e ingeniería y la actividad económica son los más destacados. Las culturas indígenas mencionadas son la quechua, aymara y guaraní (Albó, 1989; Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; PADEP/GTZ, 2008).

“su forma de vida, su cultura, la cosmovisión que tienen ellos.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“O sea rescatar la forma de vida que ellos han tenido, lo que han sido, ahora es distinto, antes dice que dejaban la puerta abierta no robaban nada, ahora dejamos la puerta abierta un minuto ya no hay nada. Esas cosas antes habían, la misma forma de los trabajos de cultivos, ganadería, aunque algunas culturas no hayan sido así, eran nómadas [guaraníes], por el lado de aquí [Tarija].” (C.M.Lp.Bio.J23)

“Todos los aportes culturales en cuanto a su organización social, cultural, incluso rescatar algunos aspectos como es la ayuda mutua, el ayñi, cómo en la época incaica han logrado hacer construcciones enigmáticas hasta hoy, tenemos ahí el Tiahuanaco, esa construcción de piedra, que hasta ahora no se ha logrado descifrar el misterio que han logrado construir semejantes monumentos sin utilizar alguna masa, cemento de alguna forma, cómo están ahí apiñadas las piedras inmensas como mudos testigos. Tenemos el palacio de apakana, la puerta del sol y demás que son un verdadero misterio, es un aporte cultural incaico, ahora como han utilizado los acueductos sin tener conocimiento de la bomba, cómo han logrado trasladar agua de un lugar a otro, cómo han cultivado en las faldas de los cerros, tenían conocimientos de la luna.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“de los quechuas se debería enseñar lo elemental, uno hablar como todo boliviano tanto quechua como guaraní, para que no se pierda esa cadena, esa tradición no interesa que estés en tu pago, puedes estar en otro lado y puedes seguir hablando, como ocurre en Salta y Jujuy los bolivianos le meten en quechua. También se puede aprender el deporte de los indígenas como la pesca, la caza.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

5.6.2.8 Valoración sobre las vestimentas típicas de las culturas indígenas

Según la percepción de los docentes inmigrantes las vestimentas típicas de las culturas indígenas son vistas como algo interesante, folklórico, y con sus propios distintivos y significados. Igualmente se percibe que es difícil que la gente los use y que la gente usa más la vestimenta occidentalizada. Se deberían preservar aquellas vestimentas, pero sólo en ocasiones trascendentales o aniversarios para recordar las tradiciones y costumbres, sin que sea una vestimenta normal de cada día. Se podría deducir que las vestimentas típicas indígenas son usadas más para actividades folklóricas, cívicas y culturales, que para el diario vivir. Pensamos que en lo cotidiano las vestimentas típicas ya no tienen mucho sentido, pues la gente usa más la vestimenta moderna occidentalizada.

“parece interesante, aunque ahora ya lo ven como algo folklórico. Hace que la gente se vista con esa vestimenta, está medio difícil.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Son interesantes, cada uno con su propio distintivo, significado” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“con relación a la vestimenta típica, yo creo, que estamos más occidentalizados todos nos vestimos de esa forma. Pero sí, debería preservarse esa vestimenta, pero en ocasiones que sean trascendentales, importantes, en su aniversario o justamente cuando estén recordando sus tradiciones y costumbres, pero de que sea una vestimenta normal de cada día no me parece.” (A.F.Lp.Dir.J23)

5.6.2.9 Causas del cambio de las vestimentas típicas indígenas por otras de la cultura moderna

Los docentes mencionan algunas causas del cambio de las vestimentas típicas por otras de la cultura moderna, entre ellas podemos mencionar las siguientes: el elevado costo económico, la influencia de la Televisión hacia la ropa moderna occidentalizada, el rechazo en el medio social y laboral, el deseo de asemejarse a los ciudadanos, la infravaloración de la ropa típica y del indígena (Albó y Barrios, 2006: 46), y la incomodidad de sentirse diferente. Se podría deducir que la globalización y la sociedad colonial influyen en el cambio de las vestimentas típicas indígenas por otras de la cultura moderna. La globalización, a través de los medios masivos de comunicación social, influye en la uniformización de la ropa moderna occidental. Igualmente pensamos que la pervivencia de una sociedad y mentalidad coloniales (Estermann, 2009: 57) frente a las ropas indígenas y la falta de fortalecimiento de las identidades culturales frente a la homogenización cultural, lleva a algunos grupos a no aceptar la diversidad cultural expresada en vestimentas y a otros grupos culturales cambiar sus vestimentas típicas por otras modernas.

“El costo sí, en parte, el costo de producción. Y otro que estamos abiertos a la modernidad, al mundo, donde los jóvenes se visten, se manifiestan de acuerdo a la TV, de acuerdo a los prototipos que presenta la TV, entonces es muy complejo esta realidad” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“es que ya los mismos jóvenes del campo salen de su comunidad hacia la provincia, por ser aceptados, por el tema laboral, se van sacando poco a poco, hasta ponerse la ropa que visten los ciudadanos.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“yo pienso, por estar igual a todos, y en parte por no hacerse decir campesino. [...]” (C.M.Lp.Bio.J23)

“[...] quiere asemejarse, parecerse, a las personas que viven en las ciudades, para que esa persona sea mejor valorada, porque más utiliza su ropa autóctona, típica, no es valorada, es un indio más de por ahí.”

(J.R.Pt.Idio.SJor)

“De repente porque sentirse uno diferente a todos uno se puede sentir incómodo a pesar de que puede tener una autoestima grande. [...]” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.7 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca

5.7.1 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca según los docentes locales

5.7.1.1 Elementos culturales chapacos conocidos

Los elementos que más conocen los docentes locales de la cultura chapaca son las creencias religiosas católicas, las fiestas religiosas y no religiosas, la música y sus instrumentos, los bailes, las vestimentas, los platos típicos, los valores, las tradiciones, las costumbres y palabras del lenguaje chapaco. Se podría deducir que los elementos culturales chapacos más conocidos son aquellos que se manifiestan en las diversas actividades folklóricas, cívicas, religiosas, festivas y cotidianas (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). Estos elementos culturales son conocidos en el diario vivir de los docentes; en el entorno familiar y sociocultural de forma natural. Pensamos que estos elementos culturales chapacos son el resultado de una mezcla entre los elementos culturales iberocatólicos y los elementos culturales prehispánicos que han pervivido entre los campesinos de la región de los valles centrales de Tarija.

“hay un calendario folklórico en Tarija, se pasa todo el año en fiesta, en adviento ya tienen sus tonadas típicas para navidad y año nuevo, pasa la navidad viene el carnaval con sus propias tonadas, luego la tonada de pascua, luego la cruz, con ciertas diferencias. [...]. En cuanto a sus bailes bien autóctonos tenemos. Hoy se fortalece la bandita campesina que sus instrumentos son la quenilla, el bombo. Siempre llevaban a sus santos con esos instrumentos.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“Chapaca. [Sé más] sobre sus tradiciones, sus platos típicos, vestimenta, la solidaridad de las personas que viven ahí, el conformismo, también la paciencia que tiene.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“Tengo un tío ha escrito sobre el folklore de Tarija, ha escrito un libro que se llama “castellano popular de Tarija”, en ese libro se rescata sobre la cultura tarijeña, sobre el habla, inclusive la cantidad de palabras quechuas y aymaras que están introducidos en el lenguaje chapaco, por ejemplo pirca, korar, tiene como un diccionario. Entonces he tratado de entrar mucho en la lengua chapaca, en la cultura chapaca. [...]” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

“[de la chapaca] Todo, fiestas y tradiciones, costumbres, todo.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.7.1.2 Medios de obtención de los conocimientos de la cultura chapaca

Los conocimientos sobre la cultura chapaca, según los docentes locales, se da en la vida diaria en Tarija. Se podría deducir que las personas locales aprenden de su cultura de forma natural en las diversas actividades cotidianas, festivas, religiosas, folklóricas y cívicas. Pensamos que los medios de obtención de conocimientos de la cultura chapaca son todas aquellas brindadas por el entorno familiar, social y cultural.

“yo nací en Tarija, y uno aprende lo que ve y es un aprendizaje a lo largo de mi vida las cosas que los tarijeños practican en cuanto a costumbres, lo va asimilando en el tiempo, es una cuestión de tiempo.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)
“Viviendo pues, palpando.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.7.1.3 Asignaturas en las que se enseña sobre la cultura chapaca

Según los docentes locales, las asignaturas en las que se enseña sobre la cultura chapaca son Religión y Estudios Sociales. Pensamos que en estas asignaturas hay más posibilidades de enseñar sobre la cultura chapaca, aunque no estén incluidas formalmente en el diseño curricular de la educación secundaria (Aguaded, 2005: 72, 81, 90). Interpretamos que algunos docentes de estas asignaturas abordan elementos culturales chapacos por iniciativa propia y en actividades extracurriculares.

“en Religión, enseña costumbres religiosas, su música también, [...]” (J.I.Tj.Idi.Bel)
“[Estudios Sociales] Alguna vez cuando hablamos sobre diversidad cultural, [...], cómo son los chapacos, gente tranquila, gente jovial, agradable, alegre.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)
“En Religión se habla de las fiestas religiosas, se habla en cierto sentido de la cultura chapaca, de costumbres y tradiciones.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)
“[de la cultura chapaca] referencias, sólo referencias, yo ya tengo 37 años de trabajo, siempre mi colega de Sociales, [...]” (R.Z.Tj.Mat.J23)

5.7.1.4 Elementos culturales chapacos enseñados en las asignaturas del colegio

En las asignaturas de Religión, Estudios Sociales y otras actividades extracurriculares (Aguaded, 2005: 72, 81, 90) se enseña sobre las costumbres religiosas, el modo de ser de los chapacos, las fiestas religiosas, costumbres, tradiciones, la identidad chapaca, danzas, fiestas típicas, comidas y folklore (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). Se podría deducir que se enseñan los elementos folklóricos y religiosos, porque son los elementos que identifican y diferencian a la cultura chapaca de otras culturas regionales de Bolivia. Pensamos que uno de los objetivos de la enseñanza de estos elementos culturales es rescatar las tradiciones y revalorizar la identidad cultural venida a menos por la presencia de la cultura andina en el contexto tarijeño.

“en Religión, enseña costumbres religiosas, su música también, [...]” (J.I.Tj.Idi.Bel)
“[Estudios Sociales] Alguna vez cuando hablamos sobre diversidad cultural, hacemos un espacio para identificar características de cada cultura, en el caso por ejemplo de los chapacos, cómo son los chapacos, gente tranquila, gente jovial, agradable, alegre.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)
“En Religión se habla de las fiestas religiosas, se habla en cierto sentido de la cultura chapaca, de costumbres y tradiciones.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)
“Sobre mantener la identidad chapaca cultural, de no perder sus características que debemos tener. Recién ahora he estado pensando sobre algo de la gastronomía regional, pero no lo hice.” (C.S.Tj.Qui.SJor)
“bailes, tradiciones, fiestas típicas de lugar, luego también hemos hecho comidas todos.” (M.G.Tj.Dir.SJor)
“[de la cultura chapaca] referencias, sólo referencias, yo ya tengo 37 años de trabajo, siempre mi colega de Sociales, les digo caramba porque no mantienen la cultura tarijeña, por ejemplo en las danzas chapacas, se está perdiendo. En las Unidades Educativas se dedican más a los bailes del Norte y de Tarija muy poco, tengo que estar luchando acá; si son 6 danzas 3 de Tarija y 3 de afuera entonces de esa manera vamos a mantener la tradición, la cultura, en cuanto a folklore.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

5.7.1.5 Elementos culturales chapacos que deberían ser más conocidos en los colegios de Tarija

Según los docentes locales, de la cultura chapaca se debería conocer en los colegios de Tarija sobre el calendario folklórico chapaco, las fiestas religiosas, los valores de hospitalidad y amabilidad con los inmigrantes, la música, las danzas, los instrumentos musicales, la historia, las tradiciones, las costumbres, los platos típicos, las vestimentas y fiestas (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). Se podría deducir que se proyecta el conocimiento de los elementos culturales folklóricos, religiosos, festivos y valores (Poblete, 2006: 91-92). Pensamos que se resaltan estos elementos culturales porque son los más expresivos de la cultura chapaca y que le identifican como tal y le diferencian respecto de otras culturas regionales.

“[...] En música debería conocerse ese calendario folklórico para revalorizar lo nuestro. En religión me aboco a enseñar las fiestas religiosas de todo lo que es Tarija, la creencia de los tarijeños.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“el fortalecimiento de valores, por ejemplo la cultura chapaca se caracteriza por el respeto a las demás personas en general, no trata mal a la gente que viene del interior. El chapaco siempre es una persona receptiva, les trata con amabilidad a las personas que vienen de afuera. Las prácticas religiosas también traen valores que se deben rescatar y fortalecer” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“Su música, sus bailes, porque la juventud no sabe tocar por ejemplo el instrumento de viento que tocaban la quena, la caña, ya no pueden ir a la escuela de música.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“Todo lo que concierne, por eso le digo, a su historia, a las tradiciones, costumbres, platos típicos, vestimenta, fiestas.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.7.2 Conocimientos y valoraciones sobre la cultura chapaca según los docentes inmigrantes

5.7.2.1 Elementos culturales chapacos más conocidos

Según algún docente inmigrante, de la cultura chapaca se conoce más sus costumbres, tradiciones y fiestas religiosas y no religiosas. Se podría deducir que los elementos religiosos, festivos y folklóricos son los más conocidos por las personas no autóctonas (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). Pensamos que estos elementos son los más expresivos en las diversas actividades de la ciudad de Tarija y en las que pueden participar todas las personas.

“Cuando hablamos de la cultura chapaca somos partícipes de todas sus costumbres, sus tradiciones, sus fiestas, su religiosidad, lo que caracteriza a la cultura chapaca es fundamentalmente su religiosidad, lo toman muy en serio. En cada estación del año son diferentes fiestas religiosas.” (A.F.Lp.Dir.J23)

5.7.2.2 Asignaturas en las que se enseña sobre la cultura chapaca

Según los docentes inmigrantes no se enseña sobre la cultura chapaca en alguna asignatura en particular. Sin embargo en otras actividades extracurriculares, como los festivales, ferias y horas cívicas, se enseñan sobre la cultura chapaca a través del baile y la música.

“[...] Es así que aquí todos los años se hace el zapateo. [...] Todos los alumnos desde inicial deben saber bailar cueca. Porque eso es respetar nuestra tradición, nuestra música, nuestro baile, nuestra melodía.” (A.F.Lp.Dir.J23)

5.7.2.3 Elementos culturales enseñados de la cultura chapaca en las asignaturas del colegio

Según los docentes inmigrantes, en el colegio se enseñan aquellos elementos culturales chapacos relacionados con sus tradiciones, costumbres, música y danzas (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). Se podría deducir que los elementos tradicionales y folklóricos son los que más se enseñan en los colegios (Besalú, 2002: 65). Pensamos que no se aborda la cultura chapaca en el desarrollo curricular de las asignaturas, sino en actividades extracurriculares por iniciativa personal o institucional de los miembros de la institución educativa.

“Igual se trata de rescatar sus tradiciones y costumbres, sus bailes, hemos implantado hace más de diez años, por ejemplo que el alumno debe saber, antes de salir bachiller, bailar interpretar una danza netamente chapaca. Es así que aquí todos los años se hace el zapateo. [...] Todos los alumnos desde inicial deben saber bailar cueca. Porque eso es respetar nuestra tradición, nuestra música, nuestro baile, nuestra melodía.” (A.F.Lp.Dir.J23)

5.7.2.4 Elementos culturales chapacos que deberían ser más conocidos en los colegios de Tarija

Según los docentes inmigrantes, de la cultura chapaca se debería conocer sus costumbres, tradiciones, vestimenta y platos típicos. Algún docente duda sobre la propiedad de hablar de la cultura chapaca. Podemos interpretar que los elementos tradicionales y folklóricos son los elementos proyectados para ser conocidos en los colegios de Tarija (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). Se reiteran continuamente estos elementos superficiales y folklóricos (Besalú, 2002: 65), porque pensamos que los docentes inmigrantes tienen más acceso a dichos elementos culturales, que son los más distintivos de la cultura chapaca.

“de la cultura chapaca sus costumbres y tradiciones. No hay bibliografía. No hay cultura chapaca. Hay cultura valluna, del valle. Tendría que investigarse. No lo veo como cultura [a la chapaca], más le defino como un pueblo.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“sus costumbre, su vestimenta, los platos típicos” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

5.8 Percepciones sobre las actitudes interculturales

5.8.1 Percepciones sobre las actitudes interculturales según los docentes locales

5.8.1.1 Valoración de las manifestaciones culturales de los estudiantes de familias inmigrantes

Según los docentes locales, las manifestaciones culturales de los estudiantes de familias inmigrantes en los colegios de la ciudad de Tarija podría fortalecer al país; reconocernos entre bolivianos; superar los prejuicios, el racismo y la discriminación cultural; expresar las diferentes maneras de pensar. Pero es difícil que los estudiantes de familias inmigrantes manifiesten su cultura porque aún existe racismo contra los collas. Lograr que manifiesten su cultura, significaría que el estudiante se identifica con su cultura, que acepta y ama su cultura. Se podría deducir que la comunicación de la cultura propia por parte de los estudiantes inmigrantes es bien recibida, pero no siempre es apreciada por los compañeros. La comunicación del compañero a sus demás compañeros de su identidad cultural

sería signo de que el que comunica asume su identidad cultural, que no siempre es así. La falta del conocimiento del otro cultural, en Bolivia, muchas veces lleva a los prejuicios y a la discriminación culturales (Giddens, 1993:291), por eso pensamos que hay que trabajar en políticas de intraculturalidad e interculturalidad (Sánchez, 2006: 224; Quilaqueo, 2005: 40).

“debería ser para fortalecer al país, el momento que nosotros nos reconozcamos, palpemos la realidad de nuestro país, a partir de ese momento va a ser una Bolivia nueva, porque ahorita lo que nos perjudica es ese prejuicios y ese racismo, esa discriminación que tenemos hacia las demás culturas.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“sería muy lindo, muy bonito, porque cada uno tenemos diferente manera de pensar, el paceño llega y dice como es, sería bueno que intercambien como era allá, pero a veces veo que hay un poco de racismo. Incluso cuando viene un colla y tratan de humillarlo, entonces él se calla y no quiere hablarlo.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“si lograríamos ya eso, significaría que el estudiante se identifica con su cultura, que acepta y ama su cultura, eso significaría que al llegar a eso, la familia se identifica con la cultura, el idioma y el respeto. Entonces, este chico, Choquehuanca, lo que sea, Mamani, va a proceder de su familia, va a averiguar, de donde proviene. [...] yo creo que eso tendría que ser lo ideal.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

5.8.1.2 Aprendizaje de la cultura chapaca por parte de estudiantes de familias inmigrantes

Según los docentes locales, los estudiantes de familias inmigrantes deberían aprender sobre la cultura local chapaca porque somos un Estado Plurinacional con muchas culturas, para integrarse y vivir en Tarija, para inmiscuirse en las costumbres locales, para conocer las limitaciones de la propia cultura y rescatar aspectos positivos para mejorar la propia cultura. Se podría deducir que se considera la cultura chapaca como una cultura más del Estado Plurinacional de Bolivia. Pensamos que el aprendizaje de la cultura local facilitaría la integración y el desempeño de los inmigrantes en el nuevo contexto. Podemos interpretar que el aprendizaje de la otra cultura ayuda a conocer y mejorar las limitaciones de la propia cultura. Pensamos que el aprendizaje de la otredad cultural ayudaría a superar los etnocentrismos, y cultivar la tolerancia y el diálogo cultural (PNUD, 2004).

“para integrarse sí, deben conocer.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“necesariamente, si queremos aprender un Estado Plurinacional, debemos aprender de todos. Y aprender a reconocer que nuestra propia cultura a veces tiene falencia y podemos rescatar de otras culturas para mejorar nuestra cultura.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“Claro, si están viviendo a Tarija, ellos ya debería aprender cuál es nuestra cultura y sepan que tenemos muchas culturas” (V.A.Tj.Rel.J23)

“Debería, claro, porque si está aquí me parece ilógico que no conozca sobre la cultura, es lo mismo que si nosotros cuando vamos a otros lados, otro lugar, lo que lo primero donde he ido, lo primero que tiene que aprender los himnos, como todos sabemos los lunes se hacen los saludos, primero a aprender los himnos y después a inmiscuirme en las costumbres, en saber.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.8.1.3 Aprendizaje de las otras culturas nacionales por parte de estudiantes locales

Los estudiantes locales deben aprender de las culturas nacionales porque son bolivianos; para salir fuera del país y poder hablar de ellas; para darse cuenta de la diversidad cultural; para ampliar sus conocimientos; para comunicarse e integrarse con el resto de bolivianos; para conocer más y así ser más humanitarios; para conocer y distinguir las de las propias costumbres locales; y para amar Bolivia. Se podría deducir la condición de boliviano o boliviana exige el conocimiento de la diversidad de culturas nacionales (Ytarte, 2002: 76). Pensamos que el aprendizaje de las culturas nacionales facilitaría el conocimiento de la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 76), la

comunicación y la integración entre bolivianos y bolivianas (Ytarte, 2002: 203; Aguaded, 2005: 77; PNUD, 2004). Podemos interpretar que la falta conocimiento de la otredad cultural regional e indígena causa el regionalismo excluyente, el etnocentrismo (Albó y Romero, 2005: 81) y el racismo cultural (Giddens, 1993:291).

“claro, si son bolivianos, primero tienen que conocer su país para que cuando salga fuera de Bolivia puedan hablar de todas las regiones.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“debería aprender, es necesario, debería para que sienta que en este Estado no somos de una sola cultura, sino que somos diversos, y el alumno tendría que conocer para ampliar sus conocimientos, para que pueda comunicarse, integrarse al resto.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“Sí, nos hace falta, a todo boliviano y a cualquier otro ciudadano del mundo, porque el hecho de conocer las culturas de su tierra, de su país, nos hace más cultos y al hacerle más culto más desprendidos y más humanitarios, porque a veces no conociendo las culturas de una cultura desconocemos, somos ignorantes, cometemos deslices en calificativos, quizás en otros aspectos que no corresponde. Conocer la cultura quizá hasta podamos ayudar, guiar, a las autoridades departamentales de cómo mantener esas culturas.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

5.8.1.4 Participación en actividades para conocer culturas no propias

Los docentes locales tienen la oportunidad de conocer de otras culturas no propias en las reuniones sociales o las fiestas sociales, los talleres pedagógicos, el mismo trabajo, las ferias educativas, las visitas a los museos y los viajes a muchos lugares de Bolivia. Igualmente se manifiesta que se puede conocer de otras culturas nacionales a través de internet, de los mismos alumnos inmigrantes de otros departamentos, y a través de la lectura de libros. Se podría deducir que hay varios medios para conocer de la diversidad cultural. Pensamos que la diversidad cultural se manifiesta de diversas formas; a través de actividades escolares, sociales, turísticas, festivas y folklóricas (Peña et al., 2003). También los medios virtuales y escritos ofrecen oportunidades de conocimiento de las otras culturas no propias. Podemos interpretar que aún faltan políticas educativas para conocer la diversidad cultural en el desarrollo curricular en la educación formal.

“en reuniones sociales, en talleres pedagógicos, en muchos viajes que he hecho en especialización del idioma extranjero.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“Ahora la única oportunidad es el internet, pero cuando tengo la oportunidad viajar 2, 3 días, siempre he sido positivo, curioso, cuando estoy en camino rápidamente de ver la forma de vida, sus actividades que ellos realizan, fundamentalmente tenemos en los colegios muchos alumnos y alumnas que vienen de La Paz, Oruro, Potosí, de Cochabamba.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“En las ferias, en las ferias educativas. Puede ser conciertos que realizan, alguna presentación de teatro, no sé, tal vez tratar de investigar, averiguar.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“me gusta mucho leer, me gusta visitar museos, cada dos o tres años voy a Perú, [...] ahí está bien trabajado de los quechuas, está estudiado a fondo. Aquí en Bolivia, cuando voy a La Paz me gusta ir a Tiahuanaco, algún museo, [...] ver un poco de los ayllus en Warisata. En la parte oriental está de ver todas las islas del Beni.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

5.8.2 Percepciones sobre las actitudes interculturales según los docentes inmigrantes

5.8.2.1 Valoración de las manifestaciones culturales de los estudiantes de familias inmigrantes

Según los docentes inmigrantes, las manifestaciones culturales de los estudiantes de familias inmigrantes en los colegios de la ciudad de Tarija es valorada como algo bueno, pero requeriría una preparación psicológica de los estudiantes, que van a dar conocer de su cultura para que una recepción negativa de los oyentes no afecte su

autoestima, y del mismo grupo de estudiantes receptores de dicha información. Las manifestaciones culturales de los estudiantes de familias inmigrantes en los colegios de la ciudad de Tarija ayudarían a que no pierdan sus raíces culturales, pero los profesores no tendrían los conocimientos suficientes de dichas culturas ni las horas pedagógicas suficientes. Por lo cual se sugiere que debería haber asignaturas y profesores específicos para abordar esta temática.

“sería bien, aunque para eso se tendría que preparar bien al alumno, psicológicamente porque no vaya ser que esté tratando de dar a conocer de donde es él en el grupo, en vez de que comente de dónde es, quede con el autoestima tras el piso. Para que un alumno de a conocer su orígenes ya sea del oriente, de aquí mismo en el valle, todo el grupo tendría que estar psicológicamente preparado y el alumno que va a exponer también es un reto para él, después de dar a conocer ver la reacción que pueda tener.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“Sería bueno, para sus raíces, para no perder sus raíces, pero hay un problema, que los maestros no tenemos la capacidad primero de absorber todas las culturas, no estamos muy interiorizados, también contamos con pocas horas, tendría que haber otro profesor de asignatura que esté específicamente metido en eso, así podría empezar a trabajar.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

Se podría deducir que la comunicación de la identidad cultural propia del estudiante de familias inmigrantes a los demás es valorada como algo positivo como un deseo, pero en la realidad tanto el que comunica como los que son comunicados tendrían que estar bien preparados psicológicamente; el primero firme con su identidad cultural y los segundos con una mentalidad amplia e intercultural (Besalú, 2002: 66). Pero este propósito tendría que ir acompañado por más horas académicas y por una preparación de los profesores. Podemos interpretar que las manifestaciones de la diversidad cultural requieren políticas educativas de intraculturalidad e interculturalidad; fortalecer la identidad cultural y propiciar la tolerancia y el diálogo intercultural (Ley 070, Art. 6; ME, 2012a: 22; PROEIB ANDES Y CEPOS, 2008: 35).

5.8.2.2 Aprendizaje de la cultura chapaca por parte de estudiantes de familias inmigrantes

Según los docentes inmigrantes, los estudiantes de familias inmigrantes deberían aprender sobre la cultura local, aunque sin perder la identidad cultura, para aceptar la cultural local, para entender la forma de vida y el comportamiento de los locales, para integrarse, para respetar sus manifestaciones culturales, y para adecuarse y convivir en el contexto tarijeño. Se podría deducir que el aprendizaje de la cultura local facilitaría la comprensión, la integración, la adecuación y la convivencia de los inmigrantes en nuevos contextos socioculturales. Pensamos que el aprendizaje de la otredad cultural ayuda a superar los etnocentrismos y propiciar la tolerancia intercultural (PNUD, 2004).

“sí, es necesario que conozcan, así ellos también van a entender el porqué de su forma de vivir de los demás, porqué reaccionan de esa manera, porqué tienen es factor de vida, y otras cosas más.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“claro que sí, deberían un poco saber, primeramente porque se están integrando a esta región, deberían nomás además de respetar, practicar, porque es parte de la aculturación que se produce, respetando también de sus bailes, tradiciones y costumbres de su propia región.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“creo que sí, [los estudiantes que vienen de otros departamentos] es importante conocer, pero sin perder la identidad propia. Debemos conservar tal como somos, pero también conocer el resto. Es importante conocer [de la cultura tarijeña] para acomodarse al medio, para entablar conversación, para habituarnos a la forma de vida que ellos tienen.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.8.2.3 Aprendizaje de las otras culturas nacionales por parte de estudiantes locales

Según los docentes inmigrantes, los estudiantes locales deberían aprender de las culturas nacionales porque todos somos parte del Estado Plurinacional, son bolivianos; porque Bolivia es diversa; y porque les puede servir en su vida diaria cuando algún día migren a otras partes de Bolivia. El aprendizaje de la diversidad cultural puede ayudar a respetar las costumbres y tradiciones de las demás culturas de Bolivia (Ytarte, 2002:119-120), a ser más tolerantes y ampliar los horizontes. Se podría destacar que la plurinacionalidad y la diversidad cultural de Bolivia exigen el aprendizaje de los bolivianos y bolivianas de todas las culturas nacionales (Ytarte, 2002: 76). Este aprendizaje de la otredad cultural contribuiría a evitar los etnocentrismos culturales y propiciar la tolerancia cultural (PNUD, 2004).

“claro, sí, es parte de Estado Plurinacional. Tarde o temprano el tarijeño va a migrar cuando se acaben las oportunidades acá, [...]” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“tendría que conocer, porque ellos también son bolivianos, para su formación.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“sí, porque Bolivia es un país diverso y ahí está nuestra riqueza. [...]” (A.F.Lp.Dir.J23)

“son estudiantes como estudiantes tienen que aprender igual que nosotros, les va a servir para su vida futura. [...]” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“Sí, tenemos que conocer todo, todo, si estamos sólo dedicados ahí y van a ir a otro lado y van a decir que feo es esto, pero no saben el porqué de las costumbres, [...], tienen que aprender a respetar. [...]” (C.M.Lp.Bio.J23)

“es necesario conocer, porque simplemente nos cerramos a lo que somos, no estamos ampliando nuestro horizonte, para conocer lo que existe alrededor de nosotros, la visión tiene que ser amplia, para aprender a tolerarnos entre nosotros.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.8.2.4 Participación en actividades para conocer culturas no propias

Los docentes inmigrantes tienen la oportunidad de conocer de las culturas no propias, en este caso de la cultura chapaca, en los eventos deportivos, las fiestas sociales, las ferias educativas, las clases de historia, el mercado, las calles y el viaje al área rural. Podemos interpretar que los inmigrantes tienen la oportunidad de conocer de la cultura local en diversas actividades cotidianas, escolares, deportivas, sociales, festivas, comerciales y folklóricas (Peña et al., 2003). Pensamos que la participación en actividades cotidianas de la ciudad y el área rural de Tarija permiten conocer más de otra cultura no propia, que durante el desarrollo curricular de las diferentes asignaturas del nivel secundario.

“en eventos deportivos, en algunas confraternizaciones, algunas fiestas sociales, oportunidades para socializar con la gente.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“Cuando hay ferias, exposiciones en el colegio del área social, cuando se hace de los 9 departamentos, se hace conocer vestimentas, platos típicos, bebidas. Fuera del colegio viajando y conocer de manera directa.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“a través del estudio, yo como profesor de historia, hemos aprendido de su organización, su política, su forma de ser a través de los libros, además hemos ido transmitiendo, compartiendo este tipo de conocimientos y experiencias con los alumnos.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“En el mercado, en la calle, yendo a algunos lugares alejados de la ciudad, a los barrios periféricos, en la misma Unidad Educativa, hasta en los hospitales.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.9 Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural en Bolivia

5.9.1 Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural según de los docentes locales

5.9.1.1 Causas generales de la discriminación

Según los docentes locales, las causas de la discriminación por parte de quienes las sufren serían las siguientes: la condición económica de pobreza, la condición étnica indígena, la vestimenta típica, el idioma indígena, el origen regional y cultural (Ytarte, 2002: 128), y la falta de formación académica y profesional. Las causas por parte de los que ejercen discriminación serían: el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) propiciado por las élites políticas, la falta de educación y valores y el complejo de superioridad. Se puede deducir que los aspectos económicos y étnicos influyen en la discriminación cultural. Podemos interpretar que la discriminación étnica tiene bases económicas (Aguaded, 2005: 63-64). Pensamos que en algunos departamentos el regionalismo excluyente (Albó y Romero, 2005: 81) y el complejo de superioridad sobre otros bolivianos refuerzan la discriminación cultural contra los inmigrantes. La discriminación y el racismo cultural sólo manifiestan la continuidad de la pervivencia de una sociedad y mentalidad coloniales (Quijano, 2000).

“hay, todavía hay, no sólo racista, sino también el económico, este es un pobre, para que le vamos a invitar, no tiene. Hay todavía discriminación tal vez nos falta otros 500 años para terminar de educarnos, generaciones.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“Yo atribuyo a los políticos, a los politiqueros que tienen en su profundidad de su ser el regionalismo, entonces rápidamente están lavando el cerebro a la juventud, y los muchachos obran de acuerdo a esos dictados de esa ilusión, obran, se manifiestan.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“La mala formación de las personas adultas [causa la discriminación], por eso decía la educación, [...]. [...] la obligación de inculcar los valores que todos son bolivianos y que por lo tanto debemos ser respetuosos de su forma de ser” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“el colla discrimina al chapaco, el chapaco al colla, el hombre de la ciudad al campo y viceversa. Hay un complejo de superioridad de uno sobre el otro, no nos vemos como iguales sino como diferentes y eso nos lleva a que se aplique la discriminación. Los indígenas de tierras bajas, el hecho de que ellos no tengan casas de ladrillo se les considera inferiores o como gente silvestre, que no tiene un lado de desarrollo civilizado.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“por la vestimenta que llevan, tal vez por el idioma que tienen, por la prepotencia de algunas personas, se discriminan, es más que todo por el lugar que no viven ahí.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

5.9.1.2 Grupos culturales más discriminados Bolivia

Según los docentes locales, los grupos culturales más discriminados serían los campesinos, los indígenas y los inmigrantes de la parte occidental de Bolivia. Se podría deducir que hay grupos culturales específicos más discriminados que otros conglomerados culturales, por lo tanto la discriminación es selectiva (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290). Pensamos que la discriminación está dirigida a aquellos grupos de estratos indígenas y campesinos. Interpretamos que las personas pertenecientes al grupo cultural de los collas, pero sobre todo de origen indígena y campesino, son los más discriminados en contextos de inmigración (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170).

“la gente del occidente, no sé porque se ha estigmatizado a la gente del norte, desde la misma historia habla de su contextura física y pareciera que era tan importante esto, parece que más que al negro, a la raza negra se lo condenaba al indio quechua, aymara, [...]” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“creo que los indígenas, porque no tienen mucha educación, se van a pescar, el cambia le trae alcohol, le da 5 pesos [...] vemos a ellos como a quien podemos engañar. Antes, nosotros a los campesinos en Tarija, les llevábamos ropa vieja [...] íbamos al campo y nos yapaban, nos regalaban con productos [...] ahora ha cambiado, vamos allá hasta nos pelean.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

“El que no estudia, el hombre del campo, que trabaja la tierra, tal vez ahora ya puede levantarse, está en la era del hombre campo.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

5.9.1.3 Causas de discriminación de los grupos culturales

Según la percepción de los docentes locales, los inmigrantes andinos serían uno de los grupos más discriminados, por los no collas, por su contextura física, su color de piel, su condición de inmigrante, su forma de ser, su forma de vestir, su acento lingüístico y su idioma originario (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290). Los andinos o collas de origen quechua o aymara y los mestizos collas de rasgos indígenas serían los más discriminados (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170), sobre todo por los cambas. Se podría deducir que la discriminación de los collas es una expresión de la continuidad de una sociedad y mentalidad coloniales (Quijano, 2000). Pensamos que las características biológicas (Besalú, 2002: 54-55) y culturales indígenas de los collas influyen en la discriminación en contextos de inmigración mestizo-criolla, porque los mestizo-criollos andinos son menos discriminados en estos contextos.

“la gente del occidente, no sé porque se ha estigmatizado a la gente del norte, desde la misma historia habla de su contextura física y pareciera que era tan importante esto, parece que más que al negro, a la raza negra de lo condenaba al indio quechua, aymara, por su contextura física como dice la misma historia y eso ha dejado huella a través de las generaciones, y hace que la gente se manifieste hasta ahora.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“son los del occidente, por su forma de ser, no respetan, su forma de vestir, su forma de ser, y tendría que respetar, por eso decía, caramba, tenemos que conocer nuestras culturas para ser más humanos. Especialmente el cambia con el occidente, parece que hay actitudes muy arraigadas en el cambia, que ya están con el vocabulario insultado a los del occidente.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“Las de la parte andina. Me parece que es más por la vestimenta que llevan y a parte por el idioma, son gente humilde, algunos por el color observan. Entonces sería pues indígena y mestizo.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

Según la percepción de los docentes locales, los indígenas y los campesinos, serían otro de los grupos culturales más discriminados (Giddens, 1993: 290). Entre las causas se mencionan: la facilidad de ser engañados, el bajo nivel académico y el origen rural. Igualmente, la falta de educación en las escuelas y en las familias en contra de la discriminación y el racismo cultural habrían contribuido en la discriminación contra los indígenas y campesinos. La pervivencia de la discriminación en contra de los indígenas y campesino es una manifestación de la continuidad de una relación asimétrica y colonial entre la cultura mestizo-criolla y la cultura indígena-campesina, consideradas como inferiores (Kusch, 1976: 49; Mareque, 1989: 54; Aguaded, 2005: 63-64). Pensamos que la discriminación es un fenómeno cultural que no se ha abordado en la educación familiar y escolar, más bien en estos espacios se han ido reproduciendo este fenómeno.

“creo que los indígenas, porque no tienen mucha educación, se van a pescar, el cambia le trae alcohol, le da 5 pesos [...] vemos a ellos como a quien podemos engañar. Antes, nosotros a los campesinos en Tarija, les llevábamos ropa vieja [...] íbamos al campo y nos yapaban, nos regalaban con productos [...] ahora ha cambiado, vamos allá hasta nos pelean.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

“El que no estudia, el hombre del campo, que trabaja la tierra, tal vez ahora ya puede levantarse, está en la era del hombre campo.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“por la educación que se da en nuestros colegios ha logrado la discriminación, porque los primeros maestros no han sabido integrar a la gente. [...]. La educación ha provocado la discriminación. Los curas al principio enseñaban, ellos han impuesto su religión, los indígenas tenían sus creencias, los padres les ha obligado.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“[la falta de educación], no la educación así tradicional, escolar, sino el familiar, del respeto al indígena.”
(F.V.Tj.Soc.SJor.)

5.9.1.4 Departamentos con mayor discriminación

Según los docentes locales se discrimina en todos los departamentos, pero con mayor intensidad y frecuencia en la región oriental y específicamente en el departamento de Santa Cruz. La discriminación en estas regiones sería causada por la contextura física indígena, por el origen étnico, por la condición indígena, por la vestimenta típica, por el idioma originario y por el acento en el uso del idioma español (Besalú, 2002: 53). Estas causas corresponderían a las personas discriminadas. Las siguientes causas corresponderían a las características de las personas que ejercen discriminación: el complejo de superioridad de los orientales respecto de los demás grupos sociales y el regionalismo (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290). No sólo discriminaría los originarios cruceños a los collas, sino también los mismos migrantes collas ya establecidos en Santa Cruz a los nuevos migrantes collas. Se podría deducir que la discriminación se evidencia más en la región oriental del país, en especial en el departamento de Santa Cruz. En esta región del país hay una fuerte inmigración nacional, sobre todo procedente de la región andina o colla. Pensamos que las características biológicas (Besalú, 2002: 54-55) y étnicas de los inmigrantes nacionales, y los sentimientos regionalistas y de superioridad de los cambas causarían la discriminación en la región oriental. La pervivencia de la discriminación en Bolivia revela la continuidad del colonialismo interno (Estermann, 2009: 57).

“en todos los departamentos” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“pareciera que en el oriente, pareciera más por la contextura física, [...]” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“en Santa Cruz, el complejo de superioridad es mucho más marcado allá con respecto a los demás grupos, grupos indígenas originarios o grupos sociales. La gente que discrimina no es la gente camba, sino es gente que se ha ido de occidente a oriente y que se ha establecido allá y vive mucho tiempo [...]” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“[en Santa Cruz] porque pienso que el oriental, de origen mismo de familia son tirados a la vanidad, al orgullo. Se sienten, caramba, bien cambas, bien arraigados a su tierra, considero que esos valores, que son antivalores para mí, hace que obren de una manera negativa con los demás, son discriminadores, son racistas, se sienten pues de una clase, de una familia noble.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“En Santa Cruz, en el Beni, ahí he visto yo. Me parece que es por el rechazo, algunos tienen odio a la gente del interior, me parece que es por la vestimenta que ellos llevan y por lo que habla también.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“En todo el oriente, son demasiado regionalistas, prácticamente todo el oriente.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.9.1.5 Ámbitos donde se manifiesta la discriminación

Según la percepción de los docentes locales, la discriminación se manifestaría en todos los ámbitos y en las ciudades, pero de manera específica sería en los micros, los hospitales, las oficinas públicas, las plazas y los lugares céntricos de las ciudades, los círculos sociales de la clase alta, las universidades y los mercados. Se podría deducir que la discriminación se manifiesta en varios ámbitos de la vida social ciudadana. Podemos interpretar que la discriminación es una práctica cotidiana que se expresa en ámbitos públicos y en algunas instituciones. Se podría deducir que la discriminación es una manifestación de la pervivencia de una sociedad y mentalidad coloniales (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000).

“En todos los espacios, en el micro los choferes le gritan no sabe si uno es mayor o no, y pero si es una señora con pollera y con bultos. Se ve todos los días, va a un hospital es peor. Por eso la educación está fallando.”
(J.I.Tj.Idi.Bel)

“En las ciudades, en las instituciones públicas.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“en la ciudad, inclusive, yo he estado allí, a los de la ciudad que discriminan a sus mismos coterráneos que vienen de la provincia. En el centro de la ciudad, la clase social que se considera de la alcurnia. [...]” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“He visto en algunas universidades, otros he visto en los mercados y en las plazas también. No te dicen directamente, pero se insultan entre ellos diciendo “sos un colla”, “pareces un colla”, “como un colla”, más que todo sería para los insultos, para las ofensas a la otra persona.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

5.9.2 Percepciones sobre la discriminación y el racismo cultural según de los docentes inmigrantes

5.9.2.1 Causas generales de la discriminación

Según la percepción de los docentes inmigrantes, las causas de la discriminación serían diversas, entre ellas se mencionan las siguientes: la negación de la identidad indígena por la alienación cultural occidental; la mentalidad de superioridad sobre la gente rural propiciada por la educación; el prototipo de persona que proyecta los medios de comunicación social; la falta de tolerancia, entendimiento y respeto entre personas de diversas culturas y la defensa del origen regional (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290). Se podría deducir que la alienación cultural propiciada por la educación y los medios de comunicación social contribuiría en el fenómeno de la discriminación. Del mismo modo la falta de tolerancia y el regionalismo etnocentrista (Albó y Romero, 2005: 81) influirían en la práctica de la discriminación (PNUD, 2004). La pervivencia de la discriminación revela que continúa el colonialismo interno en Bolivia (Estermann, 2009: 57).

“yo creo que no acabamos de conocernos en realidad, quienes somos en realidad, seguimos alienados a una cultura occidental, tenemos una mentalidad europea, si nos miramos más somos indígenas que occidentales. Ahí está fallando la educación primaria, entonces los chicos ya van creciendo con esa mentalidad, de ser superiores a la gente del área rural. También los prototipos de persona que te muestra la televisión va a sembrar esos patrones de comportamiento, va a ser que las personas cuando sean mayores manifiesten esas misma situaciones.”

(A.L.Pt.Mat.Bel.)

“la falta de tolerancia, nos falta crecer en ese aspecto como persona, saber tolerar, entender a las personas”

(F.F.Lp.Soc.Bel.)

“se ha dado mucho el racismo en decirnos a nosotros mismos collas, chapacos. Entre nosotros mismos, que nosotros somos potosinos, no nos llamamos potosinos, sino chicheños: no soy potosina, soy chicheña ahí mismo defendemos tanto a nuestras regiones por eso yo creo que se da el racismo.” (C.M.Lp.Bio.J23)

“[...] Hay discriminación porque no hemos aprendido a tolerarnos entre nosotros como personas diversas que somos, no existe esa tolerancia, creemos que somos únicos y nos mantenemos en esa medida, somos chapacos y el resto de la gente tiene que venir y vivir como somos acá, no es así, sino que debemos aprender a respetarnos y tolerarnos como esa diversidad que tenemos.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.9.2.2 Grupos culturales más discriminados de Bolivia

Según la percepción de los docentes inmigrantes, los grupos culturales más discriminados, por los no indígenas y no collas, son los campesinos, los indígenas, quechuas, aymaras y los inmigrantes andinos (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290). Se podría deducir que hay una discriminación selectiva con ciertos grupos culturales. Pensamos que la discriminación es más sufrida por aquellos grupos de estratos indígenas y campesinos. Interpretamos que las personas pertenecientes al grupo cultural de los collas, pero sobre todo de origen quechua y aymara, son los más discriminados en contextos de inmigración (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170).

“la gente del campo, porque su formación escolar es, no sé si decir precaria, [...]” (A.L.Pt.Mat.Bel.)
“parece que fueran los indígenas, por su forma de vestir, el hecho de que sean indígenas ya los tratamos para cargadores, los tratamos para hacer cosas, sólo para eso. [...]” (C.M.Lp.Bio.J23)
“Los grupos que sufren mayor discriminación son los quechuas, luego los aymaras también. [...].” (J.R.Pt.Idio.SJor)
“[...] Los que son más discriminados son los del norte, les dicen del norte, de La Paz, Oruro y Potosí. Hay cierto estereotipo que se ha ido formando de lo que es el colla, de lo que es norteño: [...]” (A.F.Lp.Dir.J23)

5.9.2.3 Causas de discriminación de los grupos culturales

Según la percepción de los docentes inmigrantes, los campesinos e indígenas serían uno de los grupos más discriminados porque no tendrían formación escolar o no tuvieron acceso a la educación formal; por su condición de campesino e indígena, que sería vista como inferior frente a la condición citadina; por su forma de vestir y hablar el español; y por su idioma originario. Se podría deducir que los indígenas y campesinos son discriminados por cuestiones étnicoculturales. Pensamos que las personas de la cultura indígena-campesina son discriminadas por ser consideradas inferiores por las personas de la cultura mestizo-criolla (Aguaded, 2005: 63-64), porque a lo largo de la historia colonial y republicana se ha mantenido una relación asimétrica y de subalternización entre ambos grupos culturales (Kusch, 1976: 49; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998).

“la gente del campo, porque su formación escolar es, no sé si decir precaria, llegar a la ciudad en esas condiciones, el hecho mismo de no hablar correctamente el castellano, de entrada ya te ganas antipatía con la gente que supuestamente está bien preparada. Tienen pocas oportunidades la gente del campo.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)
“En Tarija, los campesino, uno por falta de preparación, dos por su condición de ser campesino, porque no pueden defenderse. Todo tiene que ver con educación.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)
“los indígenas, porque no tenía la oportunidad, muchos de ellos, la educación. Muchos de ellos no han salido de su comunidad, cuando lo hacen se encuentran en un medio social brutal.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)
“parece que fueran los indígena, por su forma de vestir, el hecho de que sean indígenas ya los tratamos para cargadores, los tratamos para hacer cosas, sólo para eso. Tal vez son más inteligentes.” (C.M.Lp.Bio.J23)
“Los grupos que sufren mayor discriminación son los quechuas, luego los aymaras también. Los quechuas son discriminados por la forma de hablar que tienen, siempre nos tratan de indios, “esos indios que no saben expresarse”, los aymaras de igual manera. [...].” (J.R.Pt.Idio.SJor)
“Los indígenas [son los más discriminados] por la forma de vestir, de hablar, de algún modo también los campesinos, porque están a ese mismo nivel. No nos aceptan tanto la presencia que tenemos frente a los demás: ah este es campesino, ah este es indígena, más que todo por la forma de vestir.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

Según la percepción de los docentes inmigrantes, los migrantes andinos o collas son otro de los grupos más discriminados por su forma de hablar el español; por su forma típica de vestir y por los estereotipos. Podemos interpretar que la discriminación es causada por cuestiones culturales y los prejuicios de los que discriminan (Giddens, 1993). Pensamos que la presencia masiva de collas en los nuevos contextos de inmigración suscita cierto miedo y susceptibilidad en los locales. El otro migrante es visto como el otro diferente cultural que viene con diferentes costumbres y el causante de los nuevos problemas (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Podemos interpretar que la falta de conocimiento del otro cultural influye en el fenómeno de la discriminación.

“Sobre todo a los que les dicen colla les dicen de todo. Por su forma de hablar, su forma de vestir, a veces hasta por higiene, porque en la región alta no hace mucho calor, no están acostumbrados a bañarse todos los días, entonces dicen hay que cochinos.” (C.M.Lp.Bio.J23)

“[...] Los que son más discriminados son los del norte, les dicen del norte, de La Paz, Oruro y Potosí. Hay cierto estereotipo que se ha ido formando de lo que es el colla, de lo que es norteño: que son cochinos, dedicados a actividades delictivas, eso es tipificar a la persona, quizá sin tener pleno conocimiento de lo que es”
(A.F.Lp.Dir.J23)

5.9.2.4 Departamentos con mayor discriminación

Según los docentes inmigrantes, la discriminación se manifestaría en la región oriental del país, con mayor intensidad y frecuencia el departamento de Santa Cruz, y en alguna medida en el departamento de Tarija. Las principales causas de discriminación en estos departamentos están incitadas por la gran cantidad de migrantes collas (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290) y la aversión político-ideológica en contra del gobierno de ascendencia indígena, que resalta lo indígena y originario. Se podría deducir que el fenómeno de la discriminación en los departamentos de Santa Cruz y Tarija estaría causado por cuestiones migratorias e ideológica-políticas antiindigenistas. Pensamos que en estos departamentos la migración colla es vista como una amenaza de invasión cultural y un símbolo del poder político indigenista (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Interpretamos que frente la presencia de collas y la revalorización de lo indígena ha llevado al resurgimiento de regionalismos excluyentes (Albó y Romero, 2005: 81) y discriminadores.

“Es notorio en Santa Cruz, y en alguna manera también en nuestro departamento [Tarija], debido a que la migración se ha ido dando en grandes contingentes producto del 21060, por ejemplo los mineros han salido de su fuente de trabajo y han tenido que buscar otros lugar donde seguir trabajando y aquí se sufre nomás las consecuencias de la discriminación.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“En Santa Cruz, que los cambas son más racistas, en la clase media. En las oficinas por el aspecto que presenta, en los restaurantes mucho, te dicen no estamos regalando nada, no hay nada, he notado eso, [...]” (C.M.Lp.Bio.J23)
“en la actualidad, [la discriminación] es más en el oriente [Santa Cruz, Beni, Pando] y en esta parte [Tarija], se da en estas regiones por el sentido político que tiene la vida, estamos más orientados a través de nuestros gobernantes de resaltar lo que son las personas indígenas, originarias, resulta que eso no les agrada mucho a la gente de este lado, y además con el presidente actual proviene de una familia aymara, más que todo indígena, de ahí nace desprecio, ese menosprecio a estas culturas y son los más atacados.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.9.2.5 Ámbitos donde se manifiesta la discriminación

Según los docentes inmigrantes, la discriminación se manifiesta en diversos ámbitos, pero con más frecuencia en las instituciones públicas, las oficinas públicas, el comercio y las instituciones educativas. Se podría deducir que las instituciones públicas y educativas son los ámbitos de mayor discriminación. Pensamos que las instituciones públicas siguen manteniendo estructuras coloniales (Quijano, 2000) que permiten prácticas discriminatorias en contra de algunas personas. Igualmente se manifiesta la discriminación en las instituciones educativas por la presencia de estudiantes y docentes procedentes de otras regiones de Bolivia.

“se ve en las instituciones públicas especialmente, porque veo que es difícil acceder a algunos cargos especialmente. [...]” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“en las oficinas públicas, ahí es notorio, en el comercio hay alguna discriminación.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“yo creo en pequeña cantidad se ve en todo ello, en un oficina te asciende de cargo, si vos eres colla, dicen un colla más está arriba e indirectamente ya te están discriminando. A veces la envidia hace que te digan así. A veces también hay amigos conscientes también.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“[la discriminación] en las instituciones públicas, en las Unidades Educativas.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“Podría ser en el colegio, por ejemplo cuando ha llegado al colegio un muchacho a otro curso, le decían pacheño que aquí, que el otro, se burlaban al principio, después he visto que lo han entendido, entonces hay muchos

aspectos dependen de la educación misma, de repente en los funcionarios públicos, en el magisterio mismo a veces entre los mismos profesores y a pesar de que somos educadores.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.10 Percepciones sobre la diversidad cultural y los indígenas

5.10.1 Percepciones sobre la diversidad cultural y los indígenas según los docentes locales

5.10.1.1 Significado de la diversidad cultural en Bolivia

Según la percepción de los docentes locales, la diversidad cultural en Bolivia significa una riqueza (Morin, 1999: 27) que no se sabe valorizar, ni explotar; expresa nuestra realidad de un país diverso (Ytarte, 2002:119-120); exige el trabajo por la unificación e integración respetando la diversidad y manifiesta que se vive en un país pluricultural (Abello, et al., 1999: 190). Pero también esta diversidad cultural causaría peleas, no entendimiento y discriminación entre culturas (Ytarte, 2002: 76). Se podría deducir que la diversidad cultural es percibida como algo positiva porque no haría más que expresar la realidad boliviana, pero también como un peligro de desintegración y conflictos culturales (Ytarte, 2002: 76). Podemos interpretar que se debería abordar la diversidad cultural en el marco de la unidad e integración (Quilaqueo, 2005: 40) del Estado Plurinacional y viceversa. Pensamos que la interculturalidad y la descolonización serían los medios más adecuados para abordar la diversidad cultural en Bolivia (Estermann, 2009: 66-67).

“una riqueza, porque tenemos una diversidad de tradiciones, culturas, no la sabemos valorizar, revalorizar, no la podemos explotar.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“es nuestra realidad, no nos podemos descontentar a estas alturas, sabemos que es un país diverso, tenemos que trabajar para unificar, respetando esa diversidad, reconociendo nuestras fortalezas y debilidades, respetando esa diversidad debemos trabajar para integrarnos.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“que vivimos en un país pluricultural, positivo, pero no lo vemos así no, nos peleamos como si fuéramos enemigos una cultura de otra, más bien deberíamos unirnos.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“Yo creo que al existir una diversidad entre las culturas me parece que es bueno, sino que no nos sabemos entender, o sea, como se dice vulgarmente, cada cual quiere estar en lo que está y estar ahí, porque si vamos otro lado ya comienza la discriminación.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

5.10.1.2 Significado del resurgimiento del lo indígena en Bolivia

Según la percepción de los docentes locales, el resurgimiento de lo indígena en Bolivia significaría una revalorización, autoidentificación y fortalecimiento de los pueblos indígenas (Lewellen, 1994: 153); que la gente citadina se compenetre más con las culturas indígenas; que un día nos reconozcamos como pueblo diverso; que ayudará a construir el Estado Plurinacional (CPEP, 2009: Art. 1); y que es algo justo que los indígenas estén presentes en los espacios de decisión política (Albó y Barrios, 2006: 41). Sin embargo algunos señalan que el indígena tendría que capacitarse más para estar en los espacios de administración y decisión gubernamentales, pero al mismo tiempo se les ve con más honestidad que los mestizo-criollos citadinos. Se podría deducir que el resurgimiento de lo indígena en Bolivia es visto con cierto optimismo y con cierto escepticismo. Este resurgimiento significaría una revalorización y un conocimiento de las identidades culturales indígenas (Lewellen, 1994: 148-152).

Pensamos que la llegada al poder del indígena, a la cabeza de Evo Morales, ayudaría a integrar a los indígenas a la vida nacional y participar de las decisiones estatales (CPEP, 2009).

“ha sido una estrategia política nomás, pero que va a tener sus grandes beneficios, porque esto está dando lugar a que estos pueblos indígenas se revaloricen, se identifiquen más, se afiancen más y a la vez la gente ciudadina se está compenetrando más con ellos y esto tal vez logre que un día nos reconozcamos como pueblo diverso.”

(M.E.Tj.Rel.Bel.)

“todo lo que vaya a mejorar o contribuir la construcción del Estado plurinacional y de que en síntesis nos haga un mejor Estado y estar dentro de los mejores Estados, es positivo; ahora resurgimiento del poder indígena, han reclamado durante mucho tiempo lo que les corresponde un espacio en la toma de decisiones que lo hacía un sector. A mi parecer es justo, todos debemos participar en la toma de decisiones.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“Yo lo percibo, bueno, primera vez que se está dando esto, pero en algunas oportunidades he pensado, que no debería involucrarse tanto a muchas personas, por decir si se involucra a los indígenas tendrían que ser capacitados, además tener un estudio porque se comete tantas falencias a veces que no tienen mucha ciencia, mucha teoría, mucha preparación o sea preparación en otras palabras, porque si hubiera preparación sería magnífico, porque la gente indígena parece que son más honestos que la gente que vive en la ciudad.”

(C.S.Tj.Qui.SJor)

5.10.1.3 Relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas

Según la percepción de los docentes locales, las relaciones entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas han sido conflictivas y sin entendimiento. Las relaciones eran de discriminación, de subalternización, instrumentales y de marginación a favor de los mestizos-criollos ciudadanos. Los indígenas han estado ausentes del poder desde la creación de la república, regentada por los mestizos criollos (Aguaded, 2005: 63-64). Se podría deducir que se mantiene la relación colonial de asimetrías, explotación, subalternización (Estermann, 2009: 57; Tristancho, 2008) entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas a lo largo de la historia de Bolivia. Pensamos que los mestizo-criollos han heredado el poder de los españoles y han seguido reproduciendo las relaciones coloniales respecto de los indígenas en todos los ámbitos sociales, culturales y estructurales del Estado boliviano (Walsh, 2005: 6-7). Por eso el Estado Plurinacional (CPEP, 2009; Albó y Barrios, 2006: 41) sería una alternativa al antiguo Estado colonial.

“no ha habido mucho relación, porque más bien de acuerdo a la misma forma que ha ido creciendo Bolivia se ido discriminando a estos pueblos. No ha habido relación, más bien se ha ido creando un abismo grande, entre que ellos eran indígenas y nosotros como ciudadanos íbamos creciendo y todo era beneficios para la gente ciudadina que para ellos. Ellos ha quedado marginados, discriminados, como lo último de un país.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“[...] Yo considero que la falta de conocimiento de esas culturas, no tanto por desprecio hacia el indígena, y fundamentalmente que entre en nuestra mente en nuestro cuerpo social, en nuestro corazón que somos bolivianos, que debemos llevarnos todos por igual.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“históricamente eso es una verdad que nos duele aceptar, el cambio, el momento histórico de la república, de la colonia a la república, quienes han quedado gobernantes son los hijos de los criollos. Aunque los ideales de Bolívar, de la nueva constitución, no ha llegado. [...] históricamente, [los criollos] no han sabido perder espacios, me parece que la parte dominante siempre ha tenido los criollos y mestizos.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

5.10.2 Percepciones sobre la diversidad cultural y los indígenas según los docentes inmigrantes

5.10.2.1 Significado de la diversidad cultural en Bolivia

Según la percepción de los docentes inmigrantes, la diversidad cultural representaría la riqueza cultural y social de un país, del que uno debería sentirse orgulloso (Morin, 1999: 27). Al mismo tiempo dificultaría la armonización entre las diferentes culturas, propiciaría conflictos regionales (Ytarte, 2002: 76), e impediría el desarrollo y progreso del país. La percepción negativa habría llevado a la Nación-Estado moderno a muchos intentos de homogeneización cultural (Lewellen, 1994: 148-152), pero el actual Estado plurinacional buscaría revalorizar la diversidad cultural. Se podría deducir que la diversidad cultural es percibida de manera positiva como una riqueza cultural y social (Morin, 1999: 27). Pero también significaría como un factor de conflictos culturales (Ytarte, 2002: 76) y subdesarrollo del país. Pensamos que la diversidad cultural en Bolivia ha sido abordada desde políticas de asimilación (Aguaded, 2005: 68), homogenización y mestización cultural según los cánones de la cultura dominante (Cabrera y Gallardo, 2008: 120; López, 2005: 60, 87) y no desde la interculturalidad y la descolonización.

“quiere decir que Bolivia es un país diverso, deberíamos de sentirnos orgullosos de tener tantas culturas, de tener tantos grupos étnicos, aunque no muy definidos en algunos casos. Es una riqueza social.” (A.F.Lp.Dir.J23)
“es muy difícil armonizar, quizá a eso se debe que el país no pueda desarrollar rápidamente, más estamos en conflictos regionales, ahora el Estado Plurinacional valoriza las diversas culturas, pero no sé si servirá para armonizar. También había la tendencia a homogeneizar, decía que el problema en Bolivia era la diversidad cultural que hay en comparación a otros país, lo que han hecho es homogeneizar a la gente, tengan una sola forma de pensar.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“para nuestro país sería algo positivo, porque tenemos una riqueza grande y de diversidad, sin embargo también puede ser un factor negativo, porque lastimosamente gracias a la diversidad cultural no puede haber un desarrollo, progreso en el país.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.10.2.2 Significado del resurgimiento de lo indígena en Bolivia

Según la percepción de los docentes inmigrantes, el resurgimiento de lo indígena en Bolivia significa un cambio radical para el país; oportunidad de los excluidos de gobernar y dirigir el país; conquista de espacios políticos por los indígenas; necesidad de aprender y aceptar la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 65); necesidad de apoyo gubernamental al desarrollo de las culturas indígenas; y un cambio de percepción sobre las capacidades y fortalezas de los indígenas. Se podría deducir que el resurgimiento de lo indígena, que antes estaba excluido de muchos espacios sociales y estatales, es visto con cierta admiración y sorpresa. Pensamos que este resurgimiento indígena se iba dar en cualquier momento como consecuencia de su marginación histórica. La presencia de los indígenas en espacios gubernamentales es vista positivamente, como una oportunidad de participar de las decisiones de poder estatal (Albó y Barrios, 2006: 41), pero se exige de ellos mayor preparación técnica y científica. Podemos interpretar que el resurgimiento de lo indígena podría ayudar al aprendizaje, la tolerancia y la convivencia multicultural (Ytarte, 2002: 65).

“ha sido un cambio radical para el país, antes la gente que estaba excluido ahora tiene la oportunidad de gobernar y dirigir el país. Comparando con las gestiones anteriores, con las décadas anteriores ha habido un cambio, no transcendental pero ha sido demasiado importante para el país, hoy tiene sus dificultades, sus falencias, yo creo que estamos mejor que antes, obviamente con luces y sombras.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“[...] hay gente que era preparada, les han sacado, han puesto a su gente que no conocía nada, pueden ser preparados pero no en el plano que se le requiere. No está mal, me parece bien que los indígenas tengan su lugar, pero también deberíamos ubicar bien las cosas.” (C.M.Lp.Bio.J23)

“[...] Todo esto implica de que tenemos que aprender, si somos una diversidad, existe una diversidad en medio, no tenemos que rechazarla; aceptarla, trabajar a nivel de gobierno para sacar adelante estas culturas en el entorno que se desenvuelve y permitir también a nivel de culturas vayan desarrollándose.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“Yo creo que en un principio ha sido algo que ha dejado boca abierta a muchos. Muchos de repente cuando se hablaba de indio, indígena, era la persona que sólo trabajaba en el campo, que no sabía leer y de repente no tenía capacidad. Ahora con el gobierno mismo la idea ha dado la vuelta, entonces está, ha generado espacios de que esa cultura de repente rezagada y tiene más fortalezas y más capacidades que podría estar a la altura.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

5.10.2.3 Relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas

Según la percepción de los docentes inmigrantes, la relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas, habría sido de patrón a peón, de gobernador a gobernados. La cultura mestizo-criolla habría promovido el aislamiento, la discriminación, la destrucción y la extinción de las culturas indígenas. En cambio ahora la Constitución Política del Estado Plurinacional reconocería los derechos de las culturas indígenas al igual que todas las otras culturas (CPEP, 2009). Se podría deducir que las relaciones entre los mestizo-criollos y los indígenas se han caracterizado por la desigualdad, la segregación, la subalternización, el aislamiento y la discriminación (Estermann, 2009: 57; Tristancho, 2008). Pensamos que los mestizo-criollos excluyeron a los indígenas de la vida social, cultural, económica y política del país (Aguaded, 2005: 63-64) y buscaron hacer desaparecer las culturas indígenas y campesinas a través de políticas de asimilación (Aguaded, 2005: 68), mestización y homogenización cultural según los patrones de la cultura hegemónica (Besalú, 2002: 69; Aguaded, 2005: 68; Lozada, 2005: 60, 87). Podemos interpretar que la Constitución Política del Estado Plurinacional pretende responder a esta realidad colonial impulsando la configuración de un Estado intercultural y descolonizador (CPEP, 2009, Art. 1).

“de patrón a peón, de patrón a obrero. La gente criolla, que ha venido de afuera ha estado gobernando este país, y nos han hecho creer que sólo ellos podían gobernar y el resto de la gente seguir lo que ellos decían.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“la cultura mestizo-criolla ha ido aislando, discriminando, a los indígenas originarios campesino, en cambio ahora la CPEP reconoce pues sus derechos, privilegios, al igual que todas las otras culturas.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“la cultura mestiza ha tratado siempre de aplacar o deshacer la cultura indígena en parte, se ha ido desapareciendo y tomando otras culturas de afuera, todo de afuera.” (C.M.Lp.Bio.J23)

“No ha habido mucha relación, porque siempre el mestizo, el criollo, ha querido surgir, sobresalir, en relación a las otras culturas.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.11 Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural

5.11.1 Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural según los docentes locales

5.11.1.1 La educación boliviana respecto a las culturas indígenas

Según la percepción de los docentes locales, la educación boliviana respecto a las culturas indígenas no habría tomado en cuenta las necesidades de los pueblos indígenas sino que habría utilizado metodologías de otros países. En algunos momentos de la historia boliviana, la educación habría sido clasista donde los indígenas no tenían derecho a la educación, que poco a poco habrían ido ganando este espacio. Lo indígena habría sido tomado como un adorno y no en su verdadera realidad cultural y humana. Recién con el gobierno del MAS se pretendería revalorizar

a los indígenas, más que épocas anteriores. Se podría deducir que el sistema educativo no tomó en cuenta a las culturas indígenas. Hasta la década de los 30 del siglo XX los indígenas no tenía acceso a la educación, existió una discriminación abierta (Lozada, 2005: 40-41; ME, 2012). Podemos interpretar que el diseño curricular no tomó en cuenta las culturas indígenas, sólo la cultura occidental. Las escasas menciones al tema indígena serían abordadas desde una perspectiva folklórica y estética (Besalú, 2002: 65). Pensamos que la ley educativa 070 (2010) toma en cuenta la diversidad cultural de los pueblos indígenas a través de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20; Sánchez, 2006: 233; Barquín, 2007: 145-146).

“no tanto, porque se han basado en metodologías de otros lados, no se ha visto la necesidad de estos pueblos para dar una educación, se ha traído de allá y se ha impuesto una educación.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“la educación, como en toda sociedad, ha sido siempre clasista, [...]. En cuanto a la situación indígena no tenía derecho a la educación, poco a poco se ha ido ganando esos espacios, pese a que los modelos educativos no ha sido positivos, porque no son políticas de Estado de largo plazo.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“[lo indígena] se ha tomado como adorno, “tenemos salvajes”. Recuerdo que siempre se dibujaba a los urus con sus trencitas y sus casitas como hornitos. Yo casi lo tomaba siempre como una estampita, pero no en realidad. Tienen vida, tienen raza, son humanos.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

“Creo que era muy poco, con este gobierno creo que recién se ha dado como le digo, se ha dado más valor, intensidad, a los indígenas, antes no. [...]” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.11.1.2 Abordaje de la identidad cultural y diversidad cultural en la educación secundaria

Según los docentes locales, la identidad y la diversidad cultural serían abordadas de forma esporádica, prudente y transversal. La identidad cultural se trataría con cierta seguridad y cautela para evitar actitudes de rechazo y discriminación. En las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales, según la ley educativa 1565 (1994), se abordaría la diversidad cultural, pero de forma transversal, y en algunos casos de manera folklórica (Besalú, 2002: 65), reduciéndose a las danzas, las comidas, algunas costumbres y las vestimentas. Según el Nuevo Modelo Educativo la diversidad cultural debería tratarse en todas las asignaturas (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20). Se podría deducir que el abordaje de la identidad y la diversidad culturales en la educación secundaria es de manera transversal y folklórica en algunas asignaturas curriculares (Besalú, 2002: 65). Pensamos que la intraculturalidad y la interculturalidad ya presentes en la ley educativa 070 (2010), no han sido aún abordadas en su verdadera complejidad y profundidad en la educación (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20).

“en algunas materias, casi no se habla mucho porque el mismo estudiante discrimina a su compañero, hay que tener mucho cuidado de hablar de esto, si le digo que este chico es de San Mateo, ya un poco le discriminan, campesino cállate, tal vez no en ofensa sino en su forma de ser” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“sí, de acuerdo a planificación, según la 1565, en Estudios Sociales, en Historia, Geografía, Cívica, se habla sobre la diversidad cultural, se trabaja con temas transversales, con la 1565, pero con el nuevo modelo educativo el maestro debe hablar de estos temas, no sólo en una materia específica sino en todas, es problema de todos.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“en el colegio la identidad cultural se está dando con más desprendimiento, con más contención, aunque existe todavía un poco de rechazo, pero estoy notando que se está dando por aceptado como incursión como otra temática dentro de los planes de estudio.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“Sí, yo creo que sí, pueden ser las danza, en las vestimentas, ya sería en comedias. [en los temas], Sí, como transversales siempre estamos hablando.” (V.A.Tj.Rel.J23)

5.11.1.3 Diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística en la educación secundaria

Según los docentes locales, el diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística aún no es frecuente en la educación secundaria. Algunos docentes mencionan que diagnostican la procedencia de los estudiantes, pero delante de todos los compañeros puede ser contraproducente, porque causaría discriminación. Sólo un docente habría intentado hacer una filiación de los estudiantes. Se podría deducir que el diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística en la educación secundaria no se realiza de forma sistemática y con un propósito claro, sino un ejercicio casual y por iniciativa propia de algún docente. Pensamos que la falta de un diagnóstico cultural y lingüístico no facilitará una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en su verdadera complejidad.

“no, se pone de donde viene, pero nada más.” (J.I.Tj.Idi.Bel)

“esta norma se va tratar de implementar de acuerdo a lo que nosotros también estamos aprendiendo con el nuevo modelo educativo, todo con la intención de que mejore el sistema educativo.” (R.L.Tj.Dir.Bel.)

“cuando llega un alumno nuevo de otro lado le pregunta de dónde vienes, hay que darle el valor que se merece y hay que hacer comprender a sus compañeros que hay que dar un trato igualitario y no porque sea de otro lado vamos a discriminar.” (V.A.Tj.Rel.J23)

“he intentado, cada año intento, como soy psicopedagogo tengo una filiación de todos. [Los chicos no manifiestan con fuerza su pertenencia cultural].” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

5.11.1.4 Abordaje del racismo y la discriminación en la educación secundaria

Según los docentes locales, no se aborda con frecuencia ni de forma planificada el tema del racismo cultural y la discriminación en la educación secundaria; se hace alguna mención en las ferias educativas; algún docente en las clases hace alguna reflexión sobre la enfermedad de la discriminación y el respeto a los demás; el hermano Fariñas da charlas sobre la violencia escolar y la discriminación; y la gobernación da algunos cursos sobre la discriminación. Se podría deducir que el tema de la lucha contra el racismo y la discriminación no se aborda en forma sistemática en los colegios, sólo se hace alguna reflexión y recomendación sobre la problemática. En este sentido, más bien, hay emprendimientos externos a la Unidad Educativa, de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que abordan esta temática. Pensamos que las Unidades Educativas necesitan una educación anti-racista para desenmascarar el racismo institucional y luchar por la transformación social y la emancipación (Besalú, 2002: 71; Aguaded, 2005: 82). Pensamos que una educación intercultural y descolonizadora (MEyC, 2007; MEyC, 2008; ME, 2012: 17-20) podría ser una respuesta al problema del racismo cultural y la discriminación.

“no mucho, pero cuando hay esas ferias educativas ahí se hace notar, se menciona. No tenemos un porcentaje de estudiantes que discrimine, que hagan énfasis en esto. Es más bien que se integra con facilidad y acoge con facilidad a la gente que viene de afuera.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“únicamente utilizo una reflexión de 5 hasta 6 minutos, que el racismo, la discriminación es la enfermedad más grande de un ser humano y hay que lograr día tras día, a través de la ayuda de los profesores, que el alumno, nuestro alumno, se sienta boliviano, respete a los demás.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“es constante. Este año el hno. Fariñas trabaja sobre bullying, la discriminación, el insultarse. [...] En el colegio particular Palasón, este año sale bachiller una sola alumna con apellido Quispe, histórico, en toda la historia del colegio y el chico Copa, pero ya tiene padres tarijeños, también es quechua, familia que se ha asentado muchos años atrás. El hecho mismo de tener el apellido Quispe, cuando entró al colegio, fue muy discriminada, pero ella ha logrado imponerse como mejor alumna, pero su hermanita menor no era mejor alumna y que se aplazó sus papas lo sacaron del colegio. Es una chica que no se ha integrado a todos, no va a las fiestas. Esta raleada, ella no va por tímida, la chica es muy tímida. En sus estudios es muy asentada, todos le aceptan. Pero a fin de curso, yo pienso que ella se ralea, le dan tickets, pero ella no asiste [a la fiesta]. [...] El chico Copa no se ha impuesto como la chica Quispe, le decían Copa muerte, Copa asesino. Entonces hay que hacer un trabajo fuerte sobre eso. [...] el Hermano da charlas precisamente para evitar la discriminación, que sufran los chicos, porque molestan y todos tienen derecho a ser felices.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

“De parte de los profesores creo que no, pero sí de los cursos que han venido a dar de la gobernación se ha hablado, pero a no ser que algún profesor haya tomado así como un tema del momento, digamos por alguna pelea o algo que han tenido los alumnos, pero planificado no he visto.” (M.G.Tj.Dir.SJor)

5.11.1.5 Destinatarios de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe

Según los docentes locales, los destinatarios de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) deberían ser todos los bolivianos y todos los estudiantes (Ley 070, 2010: Art. 1). Entre los estudiantes, tal vez los más llamados serían los estudiantes ciudadanos que tienen mayor desconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística. Este tipo de educación debería desarrollarse desde los primeros años de escolaridad y es importante porque se debería aprender y aceptar la pluralidad cultural de Bolivia. Se podría deducir que hay una apertura y una visión universalista sobre la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (Cabrera y Gallardo, 2008: 123). Pensamos que este tipo de educación ya está contemplado en la ley educativa 070, pero el gran reto será aplicarlos durante el desarrollo curricular, para que así pueda contribuir a la convivencia con la diversidad cultural y a la construcción del Estado Plurinacional (Albó y Barrios, 2006: 41).

“Yo pienso que para todos los estudiantes de Bolivia, pero se debería hacer mayor énfasis en los estudiantes de las ciudades, porque es el ciudadano el que casi no tiene conocimiento de esas culturas, de estos grupos, es necesario que el estudiante ciudadano tenga pleno conocimiento para que se identifique como pueblo, como Estado pluricultural.” (M.E.Tj.Rel.Bel.)

“se debería empezar, en realidad, desde la escuela, y porque no decir desde primer curso, pero lo más adecuado por la evolución psicosocial del alumno, ya desde 3ro y 4to año se debe inculcar en la materia. Todos somos bolivianos debería ser para todos los estudiantes, no tiene que haber discriminación, no tiene que haber preferencias para nadie. Bolivia es Bolivia y hay que culturizarnos a ese nivel.” (R.Z.Tj.Mat.J23)

“Para todos, porque es necesario que todos conozcamos las culturas que tenemos en nuestro país.” (C.S.Tj.Qui.SJor)

“yo pienso que para todos, toda persona con cultura, no sé si eso hacen los europeos, porque cuando vienen acá los europeos, los ingenieros, tienen ese complejo de que son europeos, se creen más. El proceso que se está dando del cambio tiene que llegar al chico que acepten, que acepten no por oposición. [...] que puedan aceptar la pluralidad, interculturalidad como una cosa natural.” (F.V.Tj.Soc.SJor.)

5.11.2 Percepciones sobre la educación intracultural e intercultural según los docentes inmigrantes

5.11.2.1 La educación boliviana respecto a las culturas indígenas

Según la percepción de los docentes inmigrantes, la educación boliviana respecto de las culturas indígenas, habría sido un instrumento para reproducir la forma de vida patrón-peón. La educación no habría sido igualitaria para todos, sino diferenciada. No se habría tomado en cuenta a las culturas indígenas en el diseño curricular, sólo los contenidos de la cultura occidental. Si se ha enseñado sobre las culturas indígenas, éstas habrían sido esporádicas,

superficiales, folklóricas (Besalú, 2002: 65) y sólo de algunas culturas. Se podría deducir que la educación boliviana fue una expresión y un medio de reproducción de una sociedad y un Estado coloniales, respecto de las culturas indígenas (Kusch, 1976: 49; Mareque, 1989: 54). Hasta hace poco se mantenía la diferencia entre educación rural y urbana, entre maestro urbano y rural (Lozada, 2005: 61-63; Besalú, 2002: 69; Aguaded, 2005: 81). Podemos interpretar que la educación boliviana no habría incorporado ni abordado los elementos culturales indígenas en el desarrollo curricular de la educación formal.

“la educación ha reproducido esa forma de vida, de régimen [patrón-peón].” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“de la misma manera [ignorarlos], porque la educación no ha sido igualitaria, no es igualitaria, es diferencial. El maestro tampoco es único como dice la antigua y la actual ley. Era un grupo marginado.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“a los indígenas, en su mayor parte, no les tomaban muy en cuenta ni importancia, como también a los quechuas. [La educación boliviana buscaba de los indígenas] que ellos surjan mediante talleres, mediante escuelas pilotos, mediante algunas personas, docentes que se dedicaban a la educación.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

“nos han hecho conocer la cultura quechua, porque todos de ahí nos hemos originado, desde la conquista de los españoles, pero de otras culturas no nos han hecho conocer, no hay en los libros de Historia y Sociales.” (C.M.Lp.Bio.J23)

“La educación boliviana no lo ha tomado en cuenta [culturas indígenas]. Mas que todo ha sido un conocimiento foráneo, de afuera. Ha tomado en cuenta en forma general algunos aspectos que parecieran iguales, pero que no ha centrado realmente la visión en lo que es el estudio de nuestras culturas para conocerlas, para ampliar los conocimientos, si lo han hecho es a grandes rasgos.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

5.11.2.2 Abordaje de la identidad cultural y diversidad cultural en la educación secundaria

Según la percepción de los docentes inmigrantes, el tema de la identidad y la diversidad cultural no se abordaría en la educación secundaria, sino sólo contenidos extranjeros. En las asignaturas de Cívica, Historia, Geografía, Estudios Sociales Lenguaje y Literatura se enseñarían de forma transversal algunos elementos de la cultura quechua, aymara y guaraní, tres de las más de 36 culturas indígenas. Se podría deducir que la identidad cultural y la diversidad cultural se abordan de forma escasa y transversal en las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanas. Pensamos que esta temática, a pesar de estar presentes en las leyes educativas y en los nuevos programas educativos de secundaria (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20), aún no se aborda en su verdadera complejidad y profundidad.

“no, no existe [un abordaje de la identidad y diversidad cultural en el colegio], simplemente nos basamos en planes y programas que vienen de afuera, que nos han impuesto o textos que utilizamos sin tomar en cuenta esa diversidad que estamos trabajando.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“Como tema transversal dependiendo a los temas que estamos dando, más en las asignaturas de carácter social” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“están presentes en los planes y programas, están presentes todas la culturas, las 36 naciones, es un poco complejo conocerlas todas ellas, siempre hay preeminencia de las más grandes, en Cívica, Historia, Geografía, en Estudios Sociales. También cuando se aborda alguna temática en Lenguaje, en Literatura, obras relacionadas con las culturas.” (A.F.Lp.Dir.J23)

5.11.2.3 Diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística en la educación secundaria

Según la percepción de los docentes inmigrantes, el diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes no se realizaría en la educación, sólo se haría algunas preguntas para saber la procedencia, pero no de forma pública sino de forma privada. Algunos datos culturales y lingüísticos se recogería en el RUDE (Registro

Único de Estudiantes), que serían utilizados por algún docente para el desarrollo curricular. Se podría deducir que no se realiza un diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística de forma sistemática. El diagnóstico se reduce a algunas preguntas privadas a algunos estudiantes nuevos de la clase y a algunos datos recogidos en el RUDE (Registro Único de Estudiantes). Podemos interpretar que no se aborda la diversidad cultural y lingüística en el desarrollo curricular de los colegios de la ciudad de Tarija.

“No, no, sería bueno pero para saber.” (A.H.Lp.Mat.SJor.)

“En algún momento sí, [Diagnóstico de la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes], pero muy poco. Individualmente podemos hacer, pero entrar trabajar en ese aspecto, no lo he hecho.” (J.R.Pt.Idio.SJor)

“a tiempo de entrar a esta Unidad Educativa, en base al RUDE se hace un diagnóstico, cual es su origen de donde viene, que lengua hablan sus padres. El docente con estos datos adecua en alguna manera las clases y en su forma de enseñanza.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“preguntarle de dónde son, sobre todo los primeros días de clase, algún estudiante nuevo, preguntarle de dónde es, de qué colegio es, de qué región está viniendo, qué se hace en carnaval, aquí se hace esto, pero de manera personal no en grupo porque hay vergüenza.” (C.M.Lp.Bio.J23)

5.11.2.4 Abordaje del racismo y la discriminación en la educación secundaria

Según la percepción de los docentes inmigrantes, el tema del racismo y la discriminación no se abordaría como un tema de estudio, pero no se permitirían manifestaciones discriminatorias en el curso por ningún motivo empezando del mismo docente. Algunos docentes abordarían la temática a través de debates, reflexiones y charlas. Se podría deducir que el tema del racismo y la discriminación no se abordan de forma sistemática en la educación secundaria; sólo existen algunas iniciativas privadas de algunos docentes. Pensamos que las Unidades Educativas necesitan una educación anti-racista para afrontar este fenómeno (Besalú, 2002: 71; Aguaded, 2005: 82). Pensamos que una educación descolonizadora e intercultural (MEyC, 2007; MEyC, 2008; ME, 2012: 17-20) sería una respuesta al fenómeno de la discriminación y el racismo cultural.

“como tema de estudio, de socialización, no. Pero sí, no he permitido que haya en mi clase ese tipo de manifestaciones. Soy enemigo de la discriminación, yo nunca me he fijado en el color de la piel, en la religión, procedencia, factor económico. He tomado a todos por igual, ni he visto ni siquiera la cultura.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“hay debates sobre este problema, previa preparación de los estudiantes. Todos sacan la conclusión de que todos son discriminados.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“hacemos charlas, hoy en día no podemos discriminar ni a las mujeres, ni a nadie en sí, hacemos prevalecer la equidad de género, hacemos charlas, algunas reflexiones que vienen del campo, estudiantes que están en la ciudad.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

5.11.2.5 Destinatarios de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe

Según los docentes inmigrantes la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) debería ser para todos los estudiantes y bolivianos, desde la primaria hasta el bachillerato e incluso la universidad (Ley 070, 2010: Art. 1). Este tipo de educación facilitaría la relación, entendimiento, tolerancia y convivencia con el otro cultural e inmigrante, dentro del aula o cuando se viaje a otros departamentos. Se podría deducir que hay una predisposición y una tendencia a la universalización de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (Cabrera y Gallardo, 2008: 123). Pensamos que la EIIP es una respuesta a la diversidad cultural de Bolivia. Podemos interpretar que este

tipo de educación ya está presente en los documentos legales y educativos, pero aún no se ha implementado en su verdadera dimensión, complejidad y profundidad.

“Si hablamos de intercultural, me imagino para todos. En realidad somos una mezcla, mucha gente hay acá quechuas, aymaras, pero ellos no se reconocen así, entonces no sabemos con precisión quienes pertenecen a qué cultura. Si tuviéramos así delimitados con que grupo estamos trabajando, nosotros mismos somos una mezcla de dos o más culturas. Sería para todos.” (A.L.Pt.Mat.Bel.)

“pienso que es para todos porque [...] de una u otra manera, sí o sí se van a relacionar con otros jóvenes, pienso que se da generalmente cuando uno va estudiar fuera de Tarija, a Cochabamba, Santa Cruz; ahí van tener que interactuar con jóvenes de otras culturas.” (F.F.Lp.Soc.Bel.)

“debe ser para todos, [...], todos vivimos en un mismo lugar, pueden haber en una misma aula alumnos de diferentes lugares, diferentes culturas. Entonces, tenemos que saber compartir, dialogar, entender y comprender la diferencia.” (A.F.Lp.Dir.J23)

“la EIP, eso tiene que ser, tiene que entrar desde nivel primario, nosotros estamos en nuestro país tenemos diferentes culturas yo creo, eso tenemos que alimentar desde primaria hasta el bachillerato incluso llegar hasta la universidad, más bien hay que hacer una buena organización para arrancar eso.” (A.S.Pt.Ed.Fis.J23)

6. Conclusiones preliminares de datos de encuestas y entrevistas de los docentes

Sobre la percepción de la inmigración en la ciudad de Tarija

En las Unidades Educativas de la ciudad de Tarija, además de los docentes locales, existe la presencia de docentes inmigrantes de otros departamentos, como de Potosí, Chuquisaca y La Paz (Peña et al., 2003: 3-4). Estos departamentos registraron los niveles más elevados de pobreza y desigualdad. En cambio, Tarija registró niveles más bajos de pobreza y desigualdad (OIM, 2011: 22-23) y es un departamento con un porcentaje importante de inmigrantes nacionales (OIM, 2011: 57-58;). Los motivos principales que habrían impulsado a algunos docentes a migrar a la ciudad de Tarija son la búsqueda de trabajo, mejorar las condiciones de vida, la familia, el estudio de los hijos, la salud, y el clima y la tranquilidad de la ciudad (Lea, 2003; Peña et al., 2003: 17-22). La ciudad de Tarija, por ser una región en crecimiento poblacional y económico, ofrece ciertas oportunidades de trabajo y por ende de mejorar las condiciones de vida (Lea, 2003).

Algunos docentes procedentes de los departamentos de Potosí, Chuquisaca y La Paz viajarían a su lugar de origen con más frecuencia que otros. Los motivos de viaje al lugar de nacimiento son las vacaciones, fiestas familiares, visitas familiares y emergencias familiares (Peña et al., 2003: 13-16). Los docentes migrantes mantienen cierta relación con el lugar y los familiares de origen. El inmigrante docente, como otros migrantes, viven según dos matrices culturales; mantienen su identidad cultural y se va apropiando de los elementos culturales locales (Peña et al., 2003: 13-16). Pensamos que la relación con la cultura de origen aún se mantiene en la primera generación de migrantes, esto se irá diluyendo con los descendientes de éstos, los nacidos en un nuevo contexto.

Según la percepción de los docentes, la recepción de los migrantes en la ciudad de Tarija es positiva y negativa. Por un lado, esta recepción se caracterizaría por la aceptación, la tolerancia y la cooperación. La aceptación positiva se debería a las cualidades positivas de los tarijeños; la hospitalidad, la amabilidad, la tranquilidad, el amor, el cariño, el buen trato, la colaboración y la solidaridad (Peña et al., 2003; Lea, 2003). La aceptación negativa se caracterizaría por el rechazo cargado de actitudes y expresiones verbales racistas y discriminatorias hacia el inmigrante (Giddens, 1993: 290). Las causas del rechazo son propiciadas por la poca comunicación, los prejuicios, el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81), la desconfianza que suscita el inmigrante entre los locales, la nostalgia por la pérdida de la pureza cultural e biológica, la invasión de fuerza cultural de los andinos frente a la cultura local, y últimamente la presencia de los indígenas en el poder estatal. El rechazo es focalizado, hacia los inmigrantes de ciertas regiones del país, como es el caso de los collas del altiplano boliviano (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170; Vacaflares, 2013b: 210-214). Podemos interpretar que existe una mejor aceptación de los inmigrantes andinos en su mismo grupo cultural que en la sociedad tarijeña. Pensamos que frente a la discriminación y exclusión algunos grupos étnicos inmigrantes desarrollan algún sentido de solidaridad al interior del grupo (Giddens, 1993: 290).

La adaptación del inmigrante en el ambiente ciudadano tarijeño, según la percepción de los docentes, en ciertos casos es fácil y normal, en otros casos es difícil, pero con el pasar del tiempo se va normalizando. La adaptación sería fácil por el clima

y la geografía agradables, el buen trato de los locales y por las oportunidades de trabajo que brinda la región. Por eso muchos inmigrantes trabajadores habrían progresado económica y profesionalmente en esta región (Peña et al., 2003: 17-22). Se tornaría un poco difícil por falta de trabajo, por dificultades económicas (Peña et al., 2003: 17-22), por el idioma originario, por la relación con las personas locales, el contexto cultural diferente al propio y algunas actitudes y expresiones discriminatorias. Se podría deducir que la adaptación de los inmigrantes es dificultada por cuestiones culturales, lingüísticas, psicológicas, relacionales, ambientales y el racismo. Pensamos que la falta de tolerancia, y los prejuicios raciales y culturales no facilitan una verdadera adaptación de los inmigrantes. (Núñez, 2010; Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170). Según Heidi Brieger Rocabado (en Peña et al. 2003) pensamos que la mayor o menor facilidad o dificultad del inmigrante dependería de su condición social, cultural y económica.

Sobre las percepciones de la identidad cultural

La identidad cultural hace referencia a la autoidentificación y pertenencia a un determinado grupo por compartir algunos elementos culturales comunes, y a su vez la diferenciación de otros grupos (Aguado, 2004: 45; Ytarte, 2002: 80). Pensamos que el resurgimiento de las culturas indígenas en el contexto histórico actual de Bolivia, ha hecho replantear y cuestionar a los bolivianos su identidad cultural respecto de estas culturas (Albó y Barrios, 2006: 45). El término indígena hace referencia a pueblos precoloniales que tienen una continuidad histórica y que preservan sus instituciones diferentes de la cultura hegemónica del mismo contexto (Albó y Barrios, 2006: 45). La identidad cultural es una construcción individual y colectiva en base a rasgos genéticos y culturales que crea sentimientos de pertenencia a un grupo social (Besalú, 2002: 32; Aguaded, 2005: 57). Se podría deducir que la no identificación con ninguna identidad indígena se debería a la no presencia ni influencia de una cultura indígena precolombina específica en la ciudad de Tarija que cree sentimientos de pertenencia en los docentes locales. Interpretamos que las culturas indígenas de la región del Chaco tarijeño –guaraní, tapiete y weenhayek- ni las culturas indígenas inmigrantes –quechua y aymara- no tienen mucha influencia en la cultura chapaca de la ciudad. Pensamos que aunque existen algunos elementos culturales indígenas en las manifestaciones culturales de la cultura chapaca campesina, pero estos no son reconocidos como tales por las personas de la ciudad de Tarija (Vacaflores, 2013b).

Algunos docentes mencionan su identidad indígena (Albó y Barrios, 2006: 45) sin ningún prejuicio, porque existe un movimiento de revalorización de las identidades culturales étnicas (Lewellen, 1994: 153). Los docentes que se identifican con una cultura indígena, pensamos porque sus padres le transmitieron elementos de dicha cultura originaria, saben hablar el idioma originario o proceden de un lugar con presencia indígena como es el caso de la cultura quechua, aymara, guaraní, y menor medida, de la cultura weenhayek (Albó y Barrios, 2006: 45-46; Albó y Anaya, 2004: 21; INE, 2012: 31). Algunos tarijeños manifiestan cierta afinidad con la cultura guaraní y weenhayek del departamento de Tarija y con alguna otra cultura de Bolivia. En cambio los docentes inmigrantes, que se identifican con una cultura indígena, lo hacen con la cultura de su lugar de origen; los potosinos con la cultura quechua y los paceños con la cultura aymara. Se podría deducir que la identificación indígena es influida por la relación cultural con algún pueblo indígena o por la presencia de una cultura indígena en la región de procedencia. Sin embargo, para otros docentes la identidad cultural indígena suscita ciertos conflictos para muchos bolivianos a la hora de identificarse con una de ellas; empiezan a preguntarse a qué identidad cultural pertenecen (Albó y Barrios,

2006: 45-46). Las denominaciones de indígena, originario o indio son menos preferidas, por tener una fuerte carga discriminatoria (Albó y Barrios, 2006: 46). Entre las naciones indígenas se usa este término junto al de indio pero por cuestiones ideológicas y reivindicatorias (Albó y Romero, 2005: 26).

Algunos docentes autóctonos se identifican con la cultura campesina. En algunas regiones de Bolivia existe una clara diferencia entre lo indígena y campesino, tal es el caso del departamento de Tarija. El término campesino es una categoría socio-económica que hace referencia a la gente que vive en el campo con su trabajo agropecuario y no una categoría cultural o étnica. En Tarija, de la misma manera usan el término de criollo para referirse a lo auténticamente campesino. En cambio, en otras regiones de Bolivia, como la andina, el término campesino aparece como sinónimo de indígena, uniendo la condición de agricultor y la identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 47-48). Por eso pensamos que algunos utilizan indistintamente el término campesino o indígena para referirse a una identidad originaria. Para salvar estas diferencias, la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) ha construido e introducido el concepto de “indígena originario campesino” para referirse a todos los pueblos indígenas que mantienen relación con los pueblos y culturas de la época precolonial (Art. 30).

Sin embargo, la identidad cultural mestiza es la más común y preferida entre los docentes, tanto locales como inmigrantes. Esta identidad es amplia, vaga y escurridiza para no referirse a alguna identidad indígena en particular. Pensamos que la identidad cultural racial mestiza es la más aceptada porque es menos conflictiva a la hora de autoidentificarse frente al resurgimiento de las culturas indígenas y la pluralidad cultural de Bolivia (Albó y Barrios, 2006: 48). La identidad cultural mestiza se usa como opuesto u otra opción cultural a la identidad cultural indígena. El proceso del colonialismo, la asimilación a la cultura dominante (Albó y Romero, 2005: 79; Cabrera y Gallardo, 2008: 120; Aguaded, 2005: 68) y el sincretismo han llevado a rechazar la identidad indígena y a asumir la nueva identidad cultural mestizo-criolla (Albó y Barrios, 2006: 44). El término mestizo hace referencia a la pervivencia de la mezcla entre lo español y lo indígena a nivel biológico y cultural (Albó y Barrios, 2006: 48). Esta idea proviene desde la época colonial. Actualmente, también se recurre al término mestizo para referirse a la mezcla cultural entre diferentes procedencias geográficas de Bolivia y el mundo. Algunos docentes que mencionaron identificarse con una cultura indígena, también lo hacen con la cultura mestiza. Así puede haber identidad mestiza con y sin mezcla de una cultura indígena; por ejemplo mestizos quechuas, mestizos aymaras o mestizos guaraníes (PNUD, 2004:105).

El origen de nacimiento de los docentes determina su identidad regional; los tarijeños de los valles centrales se identifican con la cultura chapaca (Peña et al., 2003; Varas, 1988: 41-42); los tarijeños de la región del Chaco con la cultura chaqueña; los potosinos, chuquisaqueños y paceños con la cultura colla o andina. Igualmente, algunos docentes no se identifican con una cultura regional en particular. Algunos docentes inmigrantes andinos también se identifican con la cultura chapaca y chaqueña por el tiempo de trabajo y vida que llevan en el departamento de Tarija. Pensamos que el nuevo contexto de hábitat del inmigrante y su relación con el otro cultural influyen en el cambio de identidad cultural regional y en la adscripción a una identidad cultural (PNUD, 2004: 116-117; Albó y Romero 2005: 26; 2006: 43). En estos últimos tiempos ha habido una efervescencia de la identidad regional –camba, chapaca, chaqueñas y colla-, incluso conduciendo a regionalismos excluyentes, pensamos que se debería a intereses

políticos impulsados por la élites regionales y el creciente movimiento migratorio al interior de Bolivia (Albó y Romero, 2005: 53-54; Nuñez, 2010).

La masiva migración de personas de la cultura andina a la ciudad de Tarija ha llevado a una revalorización de la identidad local, regional chapaca para diferenciarse de aquellas (Ytarte, 2002: 105; O'connor, 1974: 22-23; Montenegro y Montenegro, 2013: 238-239; Varas, 1988: 30-34). La definición de la identidad cultural requiere la diferenciación respecto de ese otro para constituirse como tal (Ytarte, 2002: 82). Interpretamos que los naturales de la ciudad de Tarija y el área rural de los valles centrales y la zona alta de Tarija se identifican como chapacos (Vacaflores, 2013b: 34-43). Aunque en años pasados el término chapaco era más una denominación para los habitantes del área rural, luego también las personas ciudadinas fueron asumiendo esta denominación como una identidad regional (Vacaflores, 2013b) para diferenciarse de otras identidades culturales (Ytarte, 2002: 105). Las personas inmigrantes de la parte occidental prefieren no utilizar la identidad cultural colla, a diferencia de los chaqueños, chapacos y cambas (Albó y Romero, 2005: 53-54), que lo nombran con orgullo. Pensamos porque el nombre de andino, colla, tienen connotaciones despectivas en el ámbito boliviano y tarijeño (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170; Albó y Barrios, 2006: 46).

Un sujeto se identifica a sí mismo con un grupo cultural, pero también es identificado por otros con ese grupo cultural. (Ytarte, 2002: 82). Es decir existe una autoidentificación y una identificación externa con un grupo cultural, una heteroidentificación cultural (Aguaded, 2005: 57; Ytarte, 2002: 82). La identificación con una cultura boliviana determinada surge de la decisión personal. Pero también existe una heteroidentificación cultural causado por el origen de nacimiento, los rasgos físicos, el acento en el hablar y algunas prácticas culturales. Esta identificación que proviene del otro cultural, no siempre coincide con la autoidentificación cultural del heteroidentificado. Algunos docentes expresan que nunca han sido identificados con una cultura indígena. En cambio, otros docentes provenientes de otras latitudes de la capital tarijeña fueron identificados con los quechuas, aymaras y guaraníes (Albó y Anaya, 2004: 21; INE, 2012: 31).

La heteroidentificación cultural-racial más usada para identificar al otro es el de mestizo (Albó y Barrios, 2006: 48) seguido de criollo, y en menor medida la identificación indígena. Igualmente algunos docentes mencionan que nunca fueron identificados cultural-racialmente. Pensamos que la heteroidentificación indígena no se utiliza porque ella conlleva connotaciones despectivas heredadas desde la época de la colonia (Albó y Barrios, 2006: 46). Por lo tanto, la identidad cultural racial de mestizo, tanto para la autoidentificación como para la heteroidentificación, es la más usada en un contexto con fuertes secuelas colonias y la pervivencia de prácticas y mentalidades neocoloniales en contra de los indígenas (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998).

La heteroidentificación regional está relacionada al origen del departamento de donde proceden los docentes. Las personas locales de los valles y de la parte alta de Tarija son denominados chapacos (Vacaflores, 2013b: 34-43) y las personas procedentes de la región del Chaco de Tarija son denominados chaqueños. En cambio, las personas procedentes del altiplano y los valles andinos son denominados collas, y los procedentes del oriente o la amazonia boliviana son llamados cambas. Asimismo otros docentes nunca fueron identificados con una cultura regional.

Según los docentes inmigrantes y locales, los inmigrantes e indígenas perderían u ocultarían su identidad cultural, en el nuevo contexto de migración, por vergüenza, por el rechazo de la sociedad, por los prejuicios, por el regionalismo, por miedo a la discriminación y para acceder a fuentes laborales (Albó y Barrios, 2006: 46). La falta de tolerancia a la diversidad cultural, la vida citadina, la educación, los medios de comunicación social influirían en la pérdida u ocultamiento de identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 44-45). Pensamos que el inmigrante o indígena busca pasar lo más desapercibido posible en el nuevo contexto (Peña et al., 2003: 10-12) e incluso hasta llegar a renegar de su propia identidad cultural., porque su identidad cultural es vista como inferior frente a la cultura local y occidental. Por lo tanto las personas de culturas indígenas e inmigrantes quieren mestizarse y citadinizarse (Ojeda y Cabaluz, 2010: 152). La pérdida de la identidad cultural de los pueblos originarios se debe a la alienación y asimilación por parte de la cultura occidental nacional o extranjera (Albó y Romero, 2005: 79).

Se podría deducir que la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural es por la falta de fortalecimiento de la intraculturalidad y la interculturalidad (Walsh, 2005: 10-11). Esta pérdida se debería a factores externos e internos; por un lado existe una sociedad regionalista, discriminadora y colonial (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1976: 49) que influyen en esta actitud, y, por otro lado la vergüenza, el miedo y los prejuicios de los mismos que pierden u ocultan su identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 46). La pervivencia de una sociedad y mentalidades coloniales (Estermann, 2009: 57), junto a la falta de tolerancia por la diversidad cultural, que jerarquiza las culturas en inferiores y superiores (Aguaded, 2005: 63-64), adoptado por los inmigrantes y los locales, contribuyen en la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural.

Sobre la valoración de las personas pertenecientes a distintas identidades culturales

Las características más comunes de las personas de la cultura indígena (Albó y Barrios, 2006: 45) son las siguientes: trabajadoras, tradicionalistas, alegres, hospitalarias, amables, poco comunicativas, respetuosas, tímidas, sencillas, tímidas, sumisas, humildes, calladas, responsables, solidarias, tanto en su contexto de origen como en los lugares donde migran. Las características positivas reflejan que los indígenas aún mantienen y practican muchos de sus elementos culturales precolombinos (Albó y Barrios, 2006: 45). Las características de la conflictividad, el regionalismo y el empecinamiento, se deben a su confrontación con la cultura hegemónica de los mestizos criollos (Giddens 1993: 290). Este modo de ser de los indígenas revela la realidad colonial que vivieron los indígenas durante la época colonial, republicana y actual con los mestizo-criollos (Estermann, 2009: 57; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998). Se podría deducir que los indígenas en su contexto se desenvuelven con normalidad; son alegres, hospitalarios, comunicativos, aunque un poco recelosos con el blanco. Pero cuando salen a otros contextos no propios, como a los centros urbanos o países vecinos, cambia su modo de ser; son poco comunicativos, sencillos, humildes, tímidos y sumisos.

Las características de las personas de la cultura colla de trabajadores, emprendedores, buenos administradores de sus recursos económicos, solidarios respetuosos, estudiosos, responsables, sencillos, sumisos, reservados, introvertidos, tímidos, callados y sociables, son admiradas. En cambio las características como

tradicionalistas, conflictivos, algo problemáticos, algo desconfiados, poco comunicativas, fiesteros y acumuladores de bienes, son cuestionadas tanto por las personas propias como por las ajenas a esta cultura (Peña et al., 2003). Podemos interpretar que las características destacadas de los collas son la práctica de valores ético-morales, la introversión, y el emprendimiento laboral y económico. Pensamos que estas características se deben a su condición de inmigrantes y pobres en relación a otros grupos culturales regionales. Interpretamos que las características de tradicionalista y fiesteros se deberían a las manifestaciones culturales que realizan en ciertas fiestas religiosas. Asimismo son percibidos como conflictivos, pensamos porque cuando ven asediados sus derechos los reclaman con firmeza.

Las características de las personas de la cultura camba (Albó y Romero, 2005: 53-54) de ser alegres, sociables, entradores, amistosos, solidarios, divertidos, extrovertidos, osados, abiertos, colaboradores son destacadas como positivas. En cambio, el ser regionalistas, habladores, fiesteros, arrogantes, altaneros, imprudentes al hablar, perezosos, orgullosos, farsantes, poco emprendedores, vividores del presente, derrochadores, liberales, regionalistas, machistas, algo agresivas y a veces discriminadoras, son vistos como negativos (Peña et al., 2003). Las características de regionalistas y discriminadores, se pudieran deber a las actitudes de discriminación de algunos cambas sobre todo en contra de las personas migrantes del altiplano indígena de Bolivia (Peña et al., 2003) y a la revalorización de la cultura regional impulsada por las élites económicas (Besalú, 2002: 32-33).

Las características de las personas chaqueñas, de ser alegres, entradores, trabajadores, sociables, amistosos, colaboradores, solidarios, comunicativos, amables y fiesteros, son vistas como positivas y ayudan a las relaciones con las personas de otras culturas. En cambio las características de regionalistas, habladores, discriminadores, arrogantes, farsantes, ostentosos, agresivos, peleadores, alzados, orgullosos, alharacas, imprudentes en el hablar, son vistas como negativas. Se podría deducir que el modo de ser de los chaqueños se diferencia de los chapacos y collas, y se asemejan a las características de los cambas. Se podría deducir que las características de regionalistas y discriminadores, percibidas por los docentes, se deberían al regionalismo excluyente (Albó y Romero, 2005: 81), el fortalecimiento de la identidad regional y la migración masiva de las personas de la cultura andina (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Interpretamos que estas últimas características pueden fortalecer la identidad cultural, mas no las relaciones interculturales.

Los chapacos son valorados, por sí mismos y por los otros, como alegres, divertidos, tranquilos, sencillos, espontáneos, conformistas, pasivos, graciosos, bullangueros, amistosos, amables, hospitalarios, solidarios, sociables, generosos, responsables, trabajadores, respetuosos y amistosos resaltan en el modo de ser de las personas de la región chapaca (Vacaflores, 2013b: 34-43). Al mismo tiempo se destacan las características de tradicionalistas, fiesteros, prepotentes, ofensivos y regionalistas con tintes discriminatorios contra los collas. La característica de regionalista puede manifestar el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) impulsado por las élites políticas y económicas de la región y por la presencia masiva de inmigrantes de otras culturas regionales de Bolivia, como los collas (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Pensamos que un regionalismo excluyente (Albó y Romero, 2005: 81) puede fortalecer la intraculturalidad de la región, pero no facilita la interculturalidad con la presencia del otro cultural.

Sobre la valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria

La mayoría de los docentes son cristianos católicos, y en menor medida evangélicos, mormones y testigos de Jehová. La sociedad tarijeña es de fuerte tradición católica, la misma se manifiesta en sus festividades religiosas (CEI-UPDS, 2013: 21; Peña et al., 2003: 122-134), aunque con una creciente presencia de otras confesiones no católicas, como es el caso de las Iglesias cristianas evangélicas. El Estado Plurinacional, actualmente, ha pasado de ser un Estado Católico a un Estado laico (CPEP, Art. 4) con pluralidad de religiones y espiritualidades indígenas.

La enseñanza de la religión cristiana católica en los colegios suscita ciertas posturas entre los docentes. Unos apoyan la idea de que se siga enseñando la religión cristiana católica. En cambio, otros niegan la enseñanza de la religión cristiana católica, ni la pertenencia a ella ser un requisito de una institución educativa, pues es un tema más subjetivo y de espacios religiosos, y porque sería una discriminación religiosa contra de los estudiantes. Se sostiene que ya no debería enseñarse sólo religión cristiana en su versión católica en un Estado laico (CPEP, Art. 4), sino la diversidad de religiones del mundo. Sin embargo, otros reconocen que la asignatura de Religión no se reduce sólo al catecismo, sino que hay una apertura a otras religiones, a la ética y moral, los valores y la dimensión fenomenológica de la religión. Hay una tendencia creciente a la tolerancia religiosa en una sociedad con una fuerte tradición católica, que pueden ayudar la convivencia social sin discriminación por temas religiosos. Pensamos que la nueva ley educativa (Ley 070, 2009) y la nueva configuración de un Estado laico contribuirán a la enseñanza de otras religiones del mundo además de la religión cristiana católica.

La mayoría de los docentes católicos y no católicos están de acuerdo en aprender sobre su propia religión y de otras religiones no propias. Se expresa una apertura al aprendizaje de otras religiones y espiritualidades no propias, aunque más por motivos de mejoramiento de las relaciones humanas y de ampliación de los conocimientos religiosos, mas no por motivos de fe, lo cual contribuye a una interculturalidad en el plano religioso y espiritual. Igualmente algunos docentes no muestran disponibilidad por aprender de otras religiones, por miedo a la confusión, esto manifiesta poca apertura al pluralismo religioso. Estas dos posturas también se manifiestan en su valoración de la enseñanza de otra religión no católica en el colegio.

Algunos docentes manifiestan apertura a la enseñanza de otras religiones o espiritualidades en la educación secundaria y no limitarse sólo a la religión cristiana católica. Esta apertura al conocimiento de otras religiones, se reduce sólo a la acumulación de conocimientos sin que esto sea direccionado o tenga que afectar a la fe de los estudiantes. Esto muestra un dato a favor de la interculturalidad en temas religiosos. El Nuevo Diseño Curricular, dentro de la línea del pluralismo religioso y la tolerancia religiosa, contempla el abordaje de otras religiones además de la religión cristiana católica (ME, 2013a: 4-5). Igualmente algunos docentes no están de acuerdo con la enseñanza en el nivel secundario de otras religiones o espiritualidades. Este desacuerdo se podría interpretar como poca predisposición por el pluralismo religioso, el miedo de causar confusión religiosa entre los estudiantes o simplemente el no abordaje de la religión en la educación escolar.

Entre los docentes locales e inmigrantes, con excepción de algunos, hay una apertura hacia el conocimiento de las espiritualidades indígenas de tierras altas y de tierras bajas. En las espiritualidades indígenas hay un sincretismo con algunos elementos católicos (Albó, 1989). Las espiritualidades preferidas para aprender en Tarija en mayor proporción son la quechua y guaraní, y menor medida de la weenhayek y aymara. Pensamos que la preferencia está asociada al origen de nacimiento donde dicha cultura se encuentra, como es el caso de los tarijeños por la espiritualidad guaraní (PADEP/GTZ, 2008: 39, 122-123; ME, 2011a: 79-80; Albó, 1989) y los potosinos por la espiritualidad quechua (Bascopé, 2008). Sin embargo hay cierta apertura hacia el aprendizaje de otras espiritualidades ajenas al departamento donde se ha nacido, por lo tanto una apertura hacia las espiritualidades de la pluralidad de culturas indígenas del país. Pensamos que esta apertura se limita a la adquisición de algunos conocimientos de las espiritualidades indígenas, mas no a su práctica y sin que afecte la fe personal. Pensamos que esta apertura coadyuvaría a la recepción positiva de los nuevos planes y programas en materia de religión.

Igualmente, respecto a la enseñanza de las espiritualidades indígenas en los colegios se tienen posturas que van desde su rechazo abierto hasta su aceptación como cualquier otra religión que pueda ser enseñada en contexto escolares. Dentro de esta segunda postura, algunos docentes señalan que se debería enseñar de todas las culturas indígenas. Otros docentes, indican sólo de aquellas culturas indígenas del Departamento de Tarija (Albó, 1989; ME, 2011a; PADEP/GTZ, 2008; MEyC, 2008a: 83; MEyC, 2008b; Arce et al., 2003) o de aquellas culturas a las que pertenecen algunos estudiantes de los colegios, entre ellas de la quechua y aymara (CEA, 2012; Donnat, 1998; QUISPE, 2014; Bascopé, 2008). En la postura positiva se recalca que la enseñanza debería estar orientada a la adquisición de conocimientos, mas no a la creencia o práctica religiosa. En todas las posturas los docentes de las iglesias evangélicas muestran poca apertura a la diversidad religiosa. En cambio los católicos se muestran más abiertos y tolerantes con la diversidad religiosa en la enseñanza escolar.

Algunos docentes muestran esta apertura, por motivos académicos y su espíritu tolerante, a la diversidad religiosa, y otros por motivos religiosos, porque ya conocen e incluso han practicado algunos ritos de las espiritualidades indígenas. La enseñanza de una espiritualidad indígena específica suscita debate entre los docentes; algunos utilizan el criterio de pertenencia cultural de los estudiantes, para lo cual se sugiere hacer una encuesta; en cambio otros manejan el criterio territorial o regional y migratorio de los estudiantes. Igualmente se señala que se debería conocer de toda Bolivia sin especificar de alguna cultura. Pensamos que hay una apertura entre los docentes hacia las espiritualidades de la pluralidad de culturas indígenas del país, que podría facilitar el abordaje de dichas espiritualidades en el desarrollo curricular de la asignatura de Valores, Religiones y Espiritualidades. El área de Valores, Espiritualidad y Religiones toma en cuenta la diversidad religiosa y espiritual de Bolivia y otras latitudes del mundo, dentro de ellas las espiritualidades de las culturas indígenas (ME, 2013a: 4-5).

Sobre las valoraciones de los idiomas originarios

La mayoría de los docentes aprendió primero el castellano en su familia y no conocen un idioma originario boliviano, porque en su contexto inmediato no tuvieron contacto directo con alguna cultura indígena. Se podría deducir que los docentes locales no hablan ningún idioma originario, además de conocer algunas palabras o frases

del quechua o guaraní (Varas, 1988; Montenegro y Montenegro, 2013). Pocos docentes tienen como idioma materno un idioma originario. Los docentes, sobre todo inmigrantes, saben algún idioma originario, si no hablan con fluidez algún idioma originario, pero por lo menos entienden el idioma originario (Albó y Romero, 2005: 15). El conocimiento de un idioma originario está asociado al lugar de origen; los potosinos, chuquisaqueños y cochabambinos conocen el idioma quechua, los tarijeños el guaraní y los paceños el aymara.

El idioma castellano, entre los docentes, es el idioma oficial en el entorno familiar, social, cultural y estatal en detrimento de las lenguas indígenas (Ytarte, 2002: 191-192; Aguaded, 2005: 80, 88; UNESCO, 2003: 13-14). Pensamos que los idiomas originarios ya no se constituyen en el idioma materno, aunque en el contexto familiar, cultural y regional se hable un determinado idioma indígena, porque dichos idiomas tienen una percepción de inferioridad frente al idioma oficial del castellano en la vida social y estatal (UNESCO, 2003: 13-14; Albó y Romero, 2005: 40).

La mayoría de los docentes manifiestan que no sabe hablar algún idioma indígena de Bolivia (López, 1996). Algunos docentes mencionan que habla algún idioma originario; en mayor proporción el quechua y menor proporción el guaraní y aymara. Pensamos que muchas personas son bilingües, hablan un idioma originario y el castellano (Albó y Romero, 2005: 15). El conocimiento de un idioma originario está asociado al lugar de origen; los potosinos por ser de una región de habla quechua conocen el idioma quechua (Gutiérrez, 1994: 56-58), los tarijeños por estar en contacto con la cultura guaraní conocen el idioma guaraní (ME, 2011a: 79; CEPOG, 2012: 5-6) y los paceños por ser de la región aymara conocen la lengua aymara (CEA, 2012: 14-15).

El idioma de los padres y la comunidad influyen en el aprendizaje del idioma materno, que puede ser el castellano o el quechua. También hay personas bilingües porque aprendieron simultáneamente ambos idiomas. Los docentes que hablan algún idioma originario aprendieron en el contexto familiar, social, laboral, cultural y regional donde se desempeñaban; de los padres, abuelos, otras personas, los indígenas o campesinos (Albó y Romero, 2005: 31, 40). Los idiomas originarios se mantienen de forma oral e informal en el desarrollo de la sociedad boliviana (Albó y Romero, 2005). Los idiomas originarios conviven, en cada región cultural indígena, con el idioma castellano. Se podría deducir que esta situación de los idiomas originarios permite, aunque de manera informal, el aprendizaje natural de dichos idiomas por algunas personas. Por eso muchas personas son bilingües, que aprendieron desde pequeños de forma natural; hablan el castellano y algún idioma indígena de la región (López, 1996). Escasos docentes aprendieron el idioma en cursos de idiomas indígenas.

En el contexto ciudadano tarijeño no es frecuente la comunicación en idioma originario porque son pocas las personas que conocen algún idioma originario (López, 1996). La comunicación en idioma originario se da en círculos sociales y familiares donde se habla dicho idioma originario, y con las personas procedentes de la misma región lingüística (Albó y Romero, 2005: 40). El idioma que más usan los docentes inmigrantes son el quechua y aymara, porque corresponden al idioma aprendido en sus lugares de origen. El idioma originario sirve más para comunicarse con las personas de comunidades indígenas o campesinas o con algunas personas de la ciudad que utilizan todavía dichos idiomas. Igualmente el idioma originario sirve para comunicarse con familiares, parientes y

amigos. En el diálogo se utiliza indistintamente el castellano y un idioma originario. Hay muchas palabras dichas en un idioma originario tienen más gracia y se vuelven menos ofensivas que decir las en castellano. El idioma originario no se utiliza en ambientes académicos, sigue en el ambiente campesino, familiar y doméstico (Albó y Romero, 2005). En las Unidades Educativas de todo el sistema educativo, el idioma originario hace sus primeras incursiones a través de una asignatura específica. Sin embargo, en algunas escuelas rurales y en algunos Institutos Normales, como ensayo piloto, ya se implementó el idioma originario (López, 2005: 217-219).

Según los docentes, entre las causas del no uso del idioma originario por personas que si hablan dicho idioma serían las siguientes: miedo a la discriminación, al rechazo, la exclusión y a la burla; por vergüenza a develar el origen étnico y geográfico; no hay personas con quienes hablar en dicho idioma; y no hay necesidad del idioma originario en el ambiente ciudadano tarijeño, porque la mayoría de la población no conoce otro idioma que el castellano (López, 1996). La condición colonial ha hecho que las lenguas originarias hayan sido estereotipadas como inferiores frente a otros idiomas, en nuestro contexto, frente al idioma español y otros idiomas del mundo occidental, e implícitamente, también los parlantes de dichos idiomas originarios son vistos como inferiores (Ytarte, 2002: 198-199; UNESCO, 2003: 13-14; Albó y Romero, 2005: 40). Otra muestra de esta relación colonial se manifiesta en el no uso de un idioma originario en las ciudades, reduciéndose a contextos indígenas y rurales donde se habla dichos idiomas originarios (López, 1996; Albó y Romero, 2005: 40). Las culturas indígenas han luchado para que sus idiomas sean lenguas oficiales y jurídicas, y que se use como un medio de enseñanza en las escuelas y otras instituciones (UNESCO, 2003: 16-17). Pensamos que falta una comprensión distinta de los idiomas originarios en Bolivia, una revalorización de los mismos (UNESCO, 2003: 18) en la misma condición que el idioma castellano y su uso en las diversas instancias sociales e instituciones públicas del Estado (CPEP, 2009: Art. 5).

El idioma es un elemento importante de la identidad cultural. Hasta hace poco hablar cualquier idioma originario, era visto como algo malo, signo de atraso cultural y de subdesarrollo. Si se quería tener un ascenso social se debería hablar bien el castellano. En las escuelas rurales se castigaba hablar un idioma originario. En las escuelas urbanas simplemente no se hablaba por la carga discriminatoria que conllevaba el idioma originario. El idioma originario sólo servía para comunicarse con los indígenas y campesinos que hablaban dicho idioma. Por todos estos motivos la educación intercultural bilingüe fue rechazada en el área rural por los mismos padres, afirmando que sus hijos debieran aprender el castellano para no ser discriminados (López, 2005: 114-115; Albó y Anaya, 2004: 27-38). Incluso a nivel académico se consideraba al quechua como un dialecto y no como un idioma cualquiera.

Entre los docentes locales e inmigrantes, con excepción de algunos, existe una apertura al aprendizaje personal y su enseñanza de un idioma originario en el colegio. Los idiomas preferidos para el aprendizaje personal y en los colegios de Tarija son el quechua, guaraní, weenhayek y aymara. Los docentes locales prefieren aprender, y que se enseñe en el colegio, uno de los idiomas del departamento de Tarija, como el guaraní o weenhayek, para mantener la identidad regional y recuperar la identidad de los pueblos indígenas de la región (CEPOG, 2012; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b). En cambio los docentes inmigrantes manifiestan su preferencia por el aprendizaje del quechua o el aymara (CEA, 2012; Albó, 1989). El aprendizaje del idioma quechua y aymara podría significar una especie de atentado a la identidad regional de Tarija. Pero muchos ignoran que muchas palabras y nombres de lugares, en los Valles centrales y la zona alta de Tarija, provienen del quechua y el aymara (Varas, 1988;

Montenegro y Montenegro, 2013). La preferencia es determinada por el origen geográfico y cultural de los docentes. Sin embargo, hay también docentes que desean aprender otros idiomas de otras culturas indígenas que están fuera de su región de origen. El aprendizaje del idioma de la propia región expresa la intraculturalidad y el deseo de aprendizaje de otras culturas manifiesta la interculturalidad (UNESCO, 2003: 18).

Los docentes están de acuerdo con la enseñanza-aprendizaje de un idioma originario en los colegios (UNESCO, 2003: 17). La divergencia radica en el idioma originario que se debería enseñar en los colegios. En tal sentido existen algunos criterios. Algunos usan el criterio de territorialidad o contextualidad expresados en la ley educativa (Ley 070, 2010: Art. 7), según el cual se debería aprender el guaraní, weenhayek y tapiete (CEPOG, 2012; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b). Otros manejan el criterio del contexto poblacional de los estudiantes de los colegios, según este criterio también debería enseñarse el quechua y aymara porque muchos estudiantes provienen de familias andinas (CEA, 2012; Albó, 1989). El último grupo sugiere hacer una encuesta de preferencia de los padres y estudiantes de cada colegio sobre un idioma originario para ser enseñado y aprendido. También hay un grupo que no le gustaría aprender ni que se enseñen idiomas originarios en los colegios de secundaria porque no tendría utilidad en la vida real.

Hasta hace pocos años el aprendizaje del idioma originario se limitaba a los indígenas, originarios y campesinos a través de la Educación intercultural bilingüe (Albó y Anaya, 2004: 62-63). En otras palabras EIB significaba sólo aprendizaje en lengua nativa pero sólo para los campesinos (Albó y Romero, 2005: 73). Ahora, la Ley Educativa 070 (2010) plantea, a través de la educación plurilingüe, el aprendizaje de un idioma originario para todos los estudiantes bolivianos. El peligro sería reducirlo el idioma a una asignatura y conllevar el mismo problema del inglés que se enseña durante unos 7 años escolares, pero realmente no se aprende casi nada, que ni siquiera se puede entablar una pequeña conversación en inglés. El aprendizaje del idioma originario puede fortalecer y revalorizar la identidad cultural y la comprensión de la diversidad cultural. Saber otro idioma originario simplemente facilitaría mejor la comunicación con el otro diferente y el servicio a los demás.

El idioma indígena de la región debería ser conocido y aprendido por algunos grupos sociales específicos, sobre todo aquellos profesionales, como los educadores (López, 2005: 217-219), médicos, abogados, psicólogos, antropólogos, lingüistas y sociólogos y los servidores públicos, que tienen alguna relación con las culturas indígenas y aquellas personas que muestren cierto interés y gusto por aprenderlos. Pocas personas señalan que todos los bolivianos y bolivianas, más allá de los gustos personales e interés profesional, deberían conocer y aprender un idioma originario (López, 1996; Albó y Romero, 2005: 40), para fortalecer la identidad cultural y regional, para mejorar la comunicación con los bolivianos indígenas. Esta exigencia está expresada en la Constitución Política del Estado Plurinacional, que sostiene que todos los funcionarios públicos deben aprender uno de los 36 idiomas originarios oficiales, de acuerdo a la región donde se desempeñan (CPEP, 2009: Art. 5).

La pluralidad lingüística en Bolivia es vista de manera positiva; significa una riqueza cultural y expresa la diversidad cultural (UNESCO, 2003: 12-13; Ytarte, 2002: 108-109; Ortiz, 1998: 29-30). El conocimiento de los idiomas indígenas existentes en Bolivia permitiría su preservación, la comunicación entre bolivianos y el

conocimiento de las culturas indígenas (UNESCO, 2003: 17; Albó y Romero, 2005: 14). Esta realidad plurilingüe exige el respeto y la recuperación de los 36 idiomas originarios (López, 1996; CPEP, 2009: Art. 5). Esta realidad también manifiesta el poco conocimiento de bolivianos de las diversas lenguas y la poca valoración al interior del país (López, 1996). Al mismo tiempo la pluralidad lingüística en Bolivia resulta muy compleja porque hay 36 lenguas (CPEP, 2009: Art. 5); por lo cual se debería resaltar los idiomas más hablados y conocidos, como ser el quechua, aymara y guaraní. Para algunos docentes la existencia de muchas lenguas y su recuperación podrían conducir a la fragmentación o balcanización del país, sino se aplican las correctas políticas interculturales y plurilingües. Tener muchas lenguas indígenas no permitiría el entendimiento entre los bolivianos de las diferentes regiones de Bolivia y menos para el estudio de la ciencia y la tecnología.

Sobre los conocimientos y valoraciones de las culturas indígenas

Las culturas originarias a pesar de haber sufrido la asimilación, imposición y negación por parte de la cultura hegemónica castellana han sobrevivido a lo largo de siglos. Muchas de sus manifestaciones han sido adoptadas de manera modernizada por la cultura urbana. Se tiene conocimientos de las culturas originarias no tanto por un interés particular de los docentes, sino porque es evidente la presencia y la vitalidad de las culturas originarias que se manifiesta a través de varios elementos. Las culturas más conocidas son la cultura quechua y guaraní, y en menor proporción la aymara y la weenhayek. (CEPOG, 2012; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b; CEA, 2012; Albó, 1989). Las dos primeras son de la región andina y las dos últimas de la región del chaco. Se podría deducir que las culturas indígenas más conocidas son precisamente las naciones que tienen mayor población, las que manifiestan más sus elementos culturales en la ciudad de Tarija, y de las que más se enseñan en los colegios en la asignatura de ciencias sociales y la formación de docentes. La cultura quechua es una de las culturas con más población, seguida de la aymara y la guaraní. Pocas son las personas que tienen un conocimiento sistemático de los elementos culturales de los pueblos indígenas de la región donde viven y trabajan. Posiblemente los que tuvieron estudios o lecturas antropológicas y etnológicas tengan conocimientos más sólidos y estructurados.

En la ciudad de Tarija coexisten varios elementos culturales indígenas. De la cultura quechua se conoce más su idioma, su vestimenta, comidas, tradiciones, costumbres, creencias religiosas, organización política económica, artesanía, arquitectura, idioma y fiestas (Gutiérrez, 1994; Albó, 1989; Bascopé, 2008; CENAQ, 2012). De la cultura aymara se conoce sus costumbres, fiestas y organización política, económica, artesanía, arquitectura e idioma (Donnat, 1998; CEA, 2012; Quispe, 2014). De los guaraníes se conoce la vida comunitaria, la organización política, la pesca, la agricultura, sus fiestas y tradiciones (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989, CEPOG, 2012; Yanura, 2005). De los weenhayeks conocen la vida comunitaria, la organización política, la pesca y la agricultura (MEyC, 2008a; MDRT, 2009). Los elementos culturales más superficiales, externos y folklóricos (Besalú, 2002: 65) de cada una de las culturas indígenas son los más conocidos: por ejemplo la música, danza, fiestas, vestimentas y artesanías. En cambio otros elementos culturales más esenciales como la economía, política, organización familiar, idioma,

vivienda y medicina, son menos conocidos. Esta situación no ha contribuido a una verdadera interculturalidad entre las culturas indígenas y la cultura mestizo-criolla (Walsh, 2005: 10-11).

Las culturas indígenas, al igual que cualquier cultura, a lo largo de historia han producido sus propios elementos culturales (Mondín, 1991: 104-105; Martín, 1991: 35), que en muchos casos aún las mantienen, aunque mezclados con elementos culturales iberocatólicos. Los elementos culturales más conocidos son los más visibles en la ciudad de Tarija, manifestadas en diversas actividades culturales, religiosas y folklóricas. Algunos elementos indígenas se enseñan en los colegios en la asignatura de ciencias sociales como datos históricos precolombinos de Bolivia. Por las similitudes culturales de ambas naciones, de la cultura guaraní y la weenhayek, muchas veces se confunde a ambas culturas. De la misma manera varios elementos culturales son comunes a los quechuas y aymaras. Los docentes inmigrantes, por su origen geográfico y étnico, conocen más de las culturas originarias andinas, e incluso muchos de ellos practican algunos elementos culturales de los quechuas.

Los medios de obtención de conocimientos de las culturas indígenas son a través del contacto con las personas indígenas y por haber vivido en un contexto indígena. Los libros, la televisión, las entradas folklóricas y las ferias educativas son medios para conocer de las otras culturas indígenas. De la cultura quechua y aymara se conoce a través de la vivencia en medio de dichas culturas; a través de la enseñanza de los padres y abuelos; a través de los estudios en la Escuela de Formación de Maestros y la enseñanza en los colegios. Sobre los guaraníes y los weenhayeks, se conoce por la visita a los lugares donde viven las culturas originarias, a través del contacto directo con las personas, y el trabajo con los mismos indígenas como profesores. Interpretamos que las personas indígenas aún mantienen elementos culturales que pervivieron a lo largo de los años, a pesar del sistema colonial, que al entrar en contacto con ellos permite aprender de sus culturas. Se podría deducir que los espacios domésticos siguen siendo los medios de preservación y de conocimiento de los elementos culturales indígenas. Pensamos que las culturas indígenas están excluidas de la enseñanza formal de los colegios.

Según los docentes encuestados no se enseñan sobre las culturas indígenas de Bolivia en el colegio, pudiera ser porque no está en el diseño curricular correspondiente a las asignaturas que regentan, o no se tienen los datos y conocimientos suficientes sobre estas culturas o aún pervive la mentalidad colonial respecto a los indígenas (Tristancho, 2008; Lander, 2000; Castro, 2000). La cultura indígena más enseñada en el colegio es la quechua (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989), y en menor medida también se enseña de la guaraní (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989) y la aymara (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014). Estas tres culturas son las más numerosas en cuanto a su población y territorio, que manifiestan algunos de sus elementos culturales en las regiones de origen y de migración. Los datos de estas culturas se enseñan y están presentes, aunque de manera escueta, en los programas del nivel secundario (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198; Aguaded, 2005: 72, 81, 90).

Las culturas indígenas no son abordadas en todas las asignaturas del Colegio. Las asignaturas en las que se enseña algo de las culturas originarias son en Religión, Estudios Sociales, Historia, Geografía, Música, Cívica y Literatura, y en menor medida en las ciencias exactas. Las asignaturas relacionadas con las ciencias humanas y

sociales serían las más propicias para enseñar sobre las culturas indígenas. Pensamos que en esta asignatura se abordan algunos datos históricos precolombinos de las culturas indígenas quechua, aymara y guaraní (Aguaded, 2005: 72, 81, 90).

La información que más se transmite en las asignaturas, relacionadas con las ciencias sociales y humanas, es sobre temas políticos, económicos, folklóricos, sociales y religiosos; como ser el idioma, las costumbres, las tradiciones, los ritos religiosos, las vestimentas y la organización social, política y económica (Aguaded, 2005: 72, 81, 90). Los elementos culturales enseñados pertenecen más a los quechuas (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989), pensamos porque esta cultura es la más conocida por los docentes y de mayor presencia en Bolivia, y en menor medida, también, de las culturas aymara y guaraní. Podemos interpretar que algunos de los elementos enseñados están presentes en los contenidos de algunas asignaturas (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198) y los otros son enseñados por iniciativa de algunos docentes. Esta información es transmitida, de manera tangencial y sin profundizar, como datos históricos y antropológicos, mas no como datos actuales y actualizables para la vida misma de los no indígenas.

Las pocas actividades, a través de las cuales se enseña sobre las culturas indígenas, son las disertaciones de los profesores en las aulas sobre algún tema relacionado con las culturas indígenas, las ferias educativas que se hacen sobre los departamentos de Bolivia donde se muestra de alguna manera a las culturas indígenas, y, finalmente, en las danzas en los festivales y horas cívicas, donde se muestran los ritmos y vestimentas de algunas culturas indígenas. Sin embargo, el abordaje de modo tangencial de estos temas es más una iniciativa personal de cada docente. No hay una profundidad y sistematicidad en el abordaje de dichos temas a lo largo de las asignaturas.

Las culturas más preferidas, según los docentes, para la enseñanza en la ciudad de Tarija, en mayor proporción son la guaraní y la quechua (Gutiérrez, 1994; CENAQ, 2012; Albó, 1989; PADEP/GTZ, 2008), y menor medida la aymara y la weenhayek (CEA, 2012; Albó, 1989; Donnat, 1998; Quispe, 2014; MEyC, 2008a; MDRT, 2009). La preferencia de la proyección de una cultura indígena en los colegios de la ciudad de Tarija está determinada, nuevamente, por el origen regional de los docentes y los intereses políticos de revalorizar la identidad regional. Este es el caso de la revalorización de la cultura guaraní en el departamento de Tarija frente a las culturas indígenas quechua y aymara, con el que frecuentemente llega el migrante. Aunque históricamente las culturas originarias del valle central de Tarija, actualmente cooptadas por la cultura mestizo-criolla local, tuvieron contacto con las culturas indígenas de la región andina, de ahí aún quedan algunas costumbres, ritos, lugares referentes a la cultura incaica-quechua (Varas, 1988; Montenegro y Montenegro, 2013; Vacaflores, 2013b). Pero, igualmente hay una apertura, de algunos, a la enseñanza de otra cultura indígena no propia a la región de origen; aprendizaje de todas las culturas originarias, de aquellas culturas a las que pertenecen los estudiantes y de las culturas locales del departamento de Tarija. Sólo a un porcentaje menor no le gustaría que se enseñe de ninguna cultura indígena, pensamos porque no tendría sentido que se aborde en el desarrollo curricular del nivel secundario.

Según los docentes locales e inmigrantes, las culturas indígenas que debería conocerse en los colegios de Tarija deberían ser de la quechua y aymara porque muchos estudiantes vienen del occidente del país; pero al mismo tiempo debería enseñarse de la weenhayek y guaraní porque son culturas propias del departamento, en ambos casos

para fortalecer la identidad cultural regional. La enseñanza de las culturas indígenas en Tarija debería ser regionalizada y contextualizada; se deberían aprender primero de las culturas indígenas de la región, luego de otras culturas nacionales para ampliar los conocimientos. Se podría deducir que se maneja el criterio poblacional, territorial, regional e identitario en la selección de las culturas indígenas para ser conocidas en los colegios de la ciudad de Tarija (Ley 070, 2010: Art. 7). Las culturas quechua, aymara y guaraní son las más conocidas en Bolivia. Pensamos que el origen cultural de los estudiantes y las culturas indígenas más conocidas en el contexto son los criterios que se usan para proponer la enseñanza de una cultura indígena determinada.

Los elementos culturales que deberían conocerse en los colegios, de todas las culturas originarias de Bolivia, y en especial de los quechuas, aymaras y guaraníes (CEPOG, 2012; CEA, 2012; Albó, 1989), son los siguientes: valores, cosmovisiones, normas, creencias religiosas, tradiciones, familia, organización política y social, actividad económica, arquitectura, idioma y los aspectos folklóricos como la música, la danza y las fiestas. Se podría deducir que hay una predisposición por parte de los docentes por la enseñanza en los colegios de los elementos culturales de los indígenas, aunque acentuando en unos elementos más que en otros y de las culturas guaraní y quechua más que de otras culturas indígenas. Se priorizan los aspectos folklóricos de las culturas indígenas (Besalú, 2002: 65; Poblete, 2006: 91-92) y en menor medida los demás elementos culturales. En el actual Diseño Curricular del Subsistema de Educación Regular (2012) y los Planes y Programas de los Campos y Áreas de saberes y conocimientos (2013) están incluidos todos los elementos culturales indígenas en diálogo, desde el enfoque intercultural y del pluralismo epistemológico, con los conocimientos de la cultura occidental (Estermann, 1998; Walsh, s/a).

La vestimenta típica de cada cultura es valorada positivamente y tolerada, pero al mismo tiempo es rechazada en algunos contextos y círculos sociales donde la gente no utiliza ninguna ropa típica. Se constata que es más usada de forma folklórica, en algunos acontecimientos festivos, culturales y cívicos, para resaltar fechas históricas o cívicas, y en el cotidiano vivir menos usada y sustituida por la ropa moderna. Algunas vestimentas típicas originarias son aún usadas por personas pertenecientes a diferentes culturas indígenas, sobre todo adultos y mujeres, y otras se han ido mezclando con la vestimenta de los mestizo-criollos, como por ejemplo la pollera. La vestimenta típica de las culturas manifiesta la diversidad y la identidad cultural de acuerdo a cada región (Ortiz, 1998: 25). Así como la valoración y tolerancia pueden contribuir a una convivencia intercultural con otras personas de otras culturas de Bolivia con vestimentas típicas diferentes a la vestimenta moderna. En ciertos círculos sociales y en ciertas actividades culturales la vestimenta típica causa exclusión, sobre todo de las mujeres que mantienen una determinada vestimenta típica. Pensamos que esta exclusión o discriminación conlleva el peligro de que las vestimentas típicas se conviertan en vestimentas folklóricas y no de uso diario.

Entre las causas de la tendencia del cambio de vestimentas típicas por otra de la cultura moderna se mencionan las siguientes: la copia de otras culturas occidentales, el elevado costo económico de algunas prendas, la búsqueda de empleo, la migración a las ciudades capitales o a otros países, el estudio en los diferentes niveles de educación, la aceptación en ciertos círculos sociales, la influencia de los medios de comunicación social, como ser la Televisión, la influencia del entorno social, la comodidad, la vergüenza y el miedo a la discriminación. Se podría deducir que aún existe rechazo y discriminación hacia las personas de las culturas indígenas y a algunas de sus

manifestaciones culturales (Albó y Barrios, 2006: 46); o no hay un fortalecimiento de la intraculturalidad al interior de las culturas indígenas (Ley 070, Art. 6; ME, 2012a: 26; Costopoulos, 2010: 33). De todas maneras estas percepciones sólo revelan la pervivencia de una sociedad, educación y mentalidades coloniales (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000) y la fuerza homogenizadora de la globalización. La sociedad boliviana fue y sigue siendo una sociedad conservadora, intolerante y colonial frente a la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 76). Esta situación exige de políticas de intraculturalidad e interculturalidad, que fortalezcan la identidad cultural y promuevan la tolerancia cultural (Walsh, 2005: 10-11; Albó y Barrios, 2006: 50).

Sobre los conocimientos y valoraciones de la cultura chapaca

Los elementos culturales más conocidos de la cultura local son la música, las danzas, las fiestas, la vestimenta, las comidas, las costumbres, las creencias religiosas católicas, las fiestas religiosas y no religiosas, los instrumentos musicales, los valores, las tradiciones y palabras del lenguaje chapaco (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflares, 2013b). Pensamos que los elementos culturales chapacos más conocidos son aquellos que se manifiestan en las diversas actividades folklóricas, cívicas, religiosas, festivas y cotidianas. Interpretamos que los elementos culturales chapacos son el resultado de una mezcla entre los elementos culturales iberocatólicos y los elementos culturales prehispánicos que han pervivido entre los campesinos de la región de los valles centrales de Tarija. Actualmente se realzan bastante los elementos culturales locales para fortalecer la identidad cultural mestizo-campesina de los valles centrales de Tarija y para diferenciarse de las culturas de los migrantes (Peña et al., 2003; Lea, 2003).

Los medios de obtención de conocimientos de la cultura chapaca son variados: los libros, la televisión, de las mismas personas chapacas, los padres, las horas cívicas, las ferias educativas y los festivales de danzas en los colegios. A través de estos medios se transmite algunos elementos culturales locales. Se podría deducir que las personas locales e inmigrantes aprenden de la cultura chapaca de forma natural en las diversas actividades cotidianas, festivas, religiosas, folklóricas y cívicas. Algunos docentes mencionan que no se enseña sobre la cultura chapaca en alguna asignatura en particular. En cambio otros mencionan que se enseña sobre la cultura chapaca en las asignaturas de Religión y Estudios Sociales. Pensamos la enseñanza de la cultura chapaca no está incluida formalmente en el diseño curricular de la educación secundaria (Aguaded, 2005: 72, 81, 90). Interpretamos que algunos docentes de algunas asignaturas abordan elementos culturales chapacos por iniciativa propia y en actividades extracurriculares.

Los elementos culturales chapacos más enseñados, en algunas asignaturas curriculares del colegio son la música, las danzas, la vestimenta, las comidas, las costumbres, las tradiciones, las creencias religiosas, fiestas religiosas y no religiosas y valores (CEI-UPDS, 2013; VARAS, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflares, 2013b). Estos elementos son los más conocidos y sobresalientes de la cultura regional chapaca, respecto de otras culturas regionales de Bolivia. Estos elementos culturales son propios de la cultura mestizo-criolla católica con algunos rasgos de las culturas indígenas preexistentes antes de la llegada de los españoles. Los características de origen indígena han ido desapareciendo o han sido subsumidas en la cultura mestizo-criolla, quedando de ella sólo algunas

escasas expresiones, pero que algunos habitantes de la región desconocen de su existencia. Pensamos que se enseñan más los elementos folklóricos (Besalú, 2002: 65) y religiosos, porque son los elementos que identifican y diferencian a la cultura chapaca de otras culturas regionales de Bolivia. Uno de los objetivos de la enseñanza de estos elementos culturales es rescatar las tradiciones y revalorizar la identidad cultural venida a menos por la presencia de la cultura andina en el contexto tarijeño (Peña et al., 2003; Lea, 2003). Entre las escasas actividades para la enseñanza de la cultura chapaca se mencionan las ferias educativas, las disertaciones por parte del profesor y las danzas de la región en festivales y horas cívicas. Interpretamos que las actividades mencionadas muestran que las actividades para la enseñanza de los elementos culturales locales se hacen de forma paralela o aditiva a los contenidos curriculares.

Estos datos manifiestan, desde la proyección de los docentes, en mayor proporción, se deberían enseñar sobre la música, danzas, fiestas religiosas y no religiosas de acuerdo al calendario chapaco, comidas y vestimentas, y en menor medida sobre la organización política, la actividad económica, el idioma, las creencias, las costumbres, los valores, las tradiciones y las prácticas religiosas (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflares, 2013b). Interpretamos que se quiere enseñar más aspectos folklóricos y contingentes de la cultura local (Besalú, 2002: 65; Poblete, 2006: 91-92). La mención de elementos culturales folklóricos, de manera recurrente, nos hacen pensar que son los que más caracterizan a la cultura chapaca y le diferencian respecto de otras culturas regionales. Al mismo tiempo hacen cuestionar sobre la propiedad de hablar de una cultura chapaca. Pensamos que los otros elementos mencionados, como los de carácter político, económico, lingüístico y religioso, son muy parecidos de la cultura mestizo-criolla de la sociedad y el Estado bolivianos.

Sobre las percepciones de la discriminación y el racismo cultural en Bolivia

El racismo y la discriminación cultural es una realidad existente en Bolivia (Giddens, 1993). La conciencia de las personas revela su existencia y su continua reproducción desde la llegada de los españoles a este continente. Es una manifestación de la pervivencia de la colonialidad en Bolivia (Quijano, 2000; Tristáncho, 2008). Según Anibal Quijano (2000) la raza y el racismo fueron elementos centrales de la colonialidad de la modernidad occidental.

Entre las causas de la discriminación por parte de quienes las sufren se mencionan las siguientes: la condición económica de pobreza, la condición étnica indígena, la vestimenta típica, el idioma indígena, el origen regional y cultural (Ytarte, 2002: 128; Besalú, 2002: 55) y la falta de formación académica y profesional. Se podría interpretar que la discriminación tiene bases económicas y culturales; es decir la concentración de la riqueza asociada a rasgos culturales y físicos hace que unos grupos sean valorados y otros discriminados (Aguaded, 2005: 63-64). Las causas por parte de los que ejercen discriminación son: el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) propiciado por las élites políticas, la falta de valores de tolerancia y respeto, el complejo de superioridad, la negación o rechazo de lo indígena como parte de la identidad boliviana y el prototipo de persona que proyecta los medios de comunicación social. Pensamos que en algunos departamentos el regionalismo excluyente (Albó y Romero, 2005: 81) y el complejo de superioridad sobre otros bolivianos refuerzan la discriminación cultural contra

los inmigrantes. La falta de tolerancia, entendimiento y respeto entre personas de diversas culturas y la defensa del origen regional influirían en la práctica de la discriminación (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290; PNUD, 2004). Se podría deducir que la discriminación iniciada durante la colonia continúa en la actualidad a través del neocolonialismo interno de Bolivia (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000).

Los grupos culturales raciales más discriminados son los indígenas, campesinos y afrobolivianos. Interpretamos que estos grupos siempre fueron discriminados (Besalú, 2002: 55) y excluidos históricamente en la configuración social y estatal de Bolivia. Pensamos que las personas de la cultura indígena-campesina son discriminadas por ser consideradas inferiores por las personas de la cultura mestizo-criolla (Aguaded, 2005: 63-64), porque a lo largo de la historia colonial y republicana se ha mantenido una relación asimétrica y de subalternización entre ambos grupos culturales (Kusch, 1976: 49; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998). Pensamos que en una sociedad y un Estado con rasgos coloniales se siguen manteniendo el racismo y la discriminación cultural (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000) con aquellos grupos culturales mencionados. Sin embargo, también se menciona a los mestizos y criollos, aunque en menor proporción, como grupos culturales, que sufren discriminación. Pensamos que la presencia del indígena en las instancias de decisión de poder ha desplazado a los mestizo-criollos, que a veces se sienten discriminados por los indígenas.

Entre los grupos indígenas más discriminados que viven en Tarija (Besalú, 2002: 55); en mayor proporción los quechuas y los aymaras migrantes de la parte occidental de Bolivia (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170), y en menor medida los weenhayeks, tapietes y guaraníes del departamento de Tarija. Interpretamos que los quechuas y aymaras son discriminados en los centros urbanos de sus regiones de origen y en los lugares de migración, como es el caso de la ciudad de Tarija (Aguaded, 2005: 63-64). Pensamos, igualmente, que los weenhayeks, tapietes y guaraníes, grupos reducidos y habitantes del chaco Boliviano, aunque en menor medida, son discriminados al trasladarse a los centros urbanos de Tarija o de otros departamentos.

Entre los grupos cultural-regionales los más discriminados son los collas o andinos, sobretodo de origen indígena, aymara o quechua (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290). Se podría deducir que hay grupos culturales específicos más discriminados que otros conglomerados culturales, por lo tanto la discriminación es selectiva (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290). Este grupo regional colla es el más discriminado en sus mismos espacios regionales por los mestizo-criollos andinos; pero con más frecuencia e intensidad fuera de sus espacios propios, en los lugares o departamentos de inmigración (Aguaded, 2005: 63-64), por el ejemplo en los departamentos del oriente boliviano, y en el valle y chaco tarijeños. Pensamos que la presencia masiva de collas en los nuevos contextos de inmigración suscita cierto miedo y susceptibilidad en los locales. El otro migrante es visto como el otro diferente cultural que viene con diferentes costumbres y el causante de los nuevos problemas (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Los grupos culturales cambas, chaqueños y chapacos, aunque en menor medida, son también discriminados fuera de sus espacios de origen cultural, pensamos que se debe a la falta de conocimiento y tolerancia hacia la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 76).

Entre las causas de discriminación de los collas se mencionan las siguientes: la vestimenta típica, el idioma originario, los rasgos físicos indígenas, la dificultad de hablar el español, la forma de hablar el español, la condición indígena y campesina, la diversidad cultural, el bajo nivel académico, la pobreza, el origen rural y la condición de migrante (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290). A pesar de que el término raza es una construcción social y no biológica, sigue un concepto biologicista sobre el mismo para la pervivencia del racismo en Tarija y Bolivia (Besalú, 2002: 54-55). Igualmente, la falta de educación en las escuelas y en las familias en contra de la discriminación y el racismo cultural, la falta de valores, los estereotipos (Giddens, 1993) y el regionalismo contribuyen en la discriminación de estos grupos culturales. Las sociedades son racistas y el sistema educativo es un reproductor de esta ideología. Por eso una educación antirracista debe combatir la ideología racista que se transmite a través de los procesos educativos. (Aguaded, 2005: 76). En Bolivia se plantea este tema desde una educación descolonizadora (MEyC, 2007; MEyC, 2008; ME, 2012).

La discriminación cultural está presente en casi los departamentos de Bolivia en mayor o menor medida. Desde Tarija se percibe a los departamentos de Santa Cruz y Tarija, como los departamentos con mayor discriminación (PNUD, 2004). Interpretamos que la discriminación se da más en aquellas regiones urbanas con poblaciones mayoritarias de mestizo-criollos y la presencia masiva y creciente de inmigrantes de la cultura colla de origen indígena. La discriminación en estas regiones sería causada por la contextura física indígena, por el origen étnico, por la condición indígena, por la condición de inmigrante, por la vestimenta típica, por el idioma originario y por el acento en el uso del idioma español (Besalú, 2002: 53). Estas causas corresponderían a las personas discriminadas. En estas regiones del país hay una fuerte inmigración nacional, sobre todo procedente de la región andina o colla. Pensamos que las características biológicas (Besalú, 2002: 54-55) y étnicas de los inmigrantes nacionales causarían la discriminación en la región oriental.

Las siguientes causas corresponderían a las características de las personas que ejercen discriminación en los departamentos de Santa Cruz y Tarija: el complejo de superioridad de los locales respecto de los demás grupos sociales, el regionalismo, la poca aceptación del inmigrante colla (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290) y la aversión político-ideológica en contra del gobierno del MAS de ascendencia indígena y colla, que resalta lo indígena y originario. Se podría deducir que el fenómeno de la discriminación en los departamentos de Santa Cruz y Tarija estaría causado por cuestiones migratorias e ideológica-políticas antiindigenistas. Pensamos que en estos departamentos la migración colla es vista como una amenaza de invasión cultural y un símbolo del poder político indigenista (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Interpretamos que frente la presencia de collas y la revalorización de lo indígena ha llevado al resurgimiento de regionalismos excluyentes y discriminadores (Albó y Romero, 2005: 81). La discriminación es una herencia de la colonia que aún vive en las instituciones y en la mente de mucha gente (Quijano, 2000), que revela la continuidad del colonialismo interno en Bolivia (Estermann, 2009: 57).

En los ámbitos públicos y privados, en sus diversas instituciones construidas y mantenidas de manera colonial, persiste la discriminación y el racismo cultural (Quijano, 2000). Estos ámbitos son: oficinas públicas, la calle, colegios, universidades, empresas privadas, centros de salud, Fuerzas Armadas, la Policía, restaurantes, los Medios de comunicación social, los espacios laborales, los lugares céntricos de la ciudad, en los círculos sociales de las élites económicas, los mercados, Tribunales de Justicia y los medios de transporte. La educación privada en sus

diversos niveles se ha constituido en un espacio de segregación social y cultural; tiene mecanismos, no siempre explícitos ni legales, de exclusión para los grupos de culturas originarias y las clases pobres. Pensamos que estos espacios educativos privados se han constituido, preferentemente, para los grupos mestizo-criollos. Igualmente se manifiesta la discriminación en las instituciones educativas por la presencia de estudiantes y docentes procedentes de otras regiones de Bolivia. Se podría deducir que la discriminación es una manifestación de la pervivencia de una sociedad y mentalidad coloniales (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000).

Sobre las percepciones de la diversidad cultural y los indígenas

La diversidad cultural es vista como positiva y negativa. Como positiva, representa la riqueza cultural y social de un país (Morin, 1999: 27), y expresa la realidad pluricultural de Bolivia (Ortiz, 1998: 25). La diversidad cultural constituye una característica de la identidad Bolivia (Ytarte, 2002: 108-109), expresada en 36 idiomas indígenas (CPEP, 2009: Art. 5), que incluso puede contribuir al desarrollo integral y sostenible de Bolivia. Como negativa, representa la dificultad de armonizar entre las diferentes culturas, propicia los conflictos regionales (Ytarte, 2002: 76), impide el progreso del país y no permite construir la identidad nacional (Aguaded, 2005: 68). La percepción negativa ha llevado a muchos intentos de asimilación (Cabrera y Gallardo, 2008: 120), mestización, la castellanización y homogeneización cultural según los patrones de la cultura dominante (López, 2005: 60, 87). La nación-estado moderno promovió la cohesión cultural y la uniformidad étnica, pero también habría dado lugar a una reformación y endurecimiento de la identidad étnica (Lewellen, 1994: 148-152). El actual Estado plurinacional de Bolivia aborda y revaloriza la diversidad cultural desde la perspectiva de la interculturalidad y la descolonización (CPEP, 2009: Art. 1), y en el marco de la unidad e integración (Quilaqueo, 2005: 40)

El resurgimiento de lo indígena en Bolivia es visto de manera positiva y con cierto escepticismo. Pensamos que este resurgimiento indígena se iba dar en cualquier momento como consecuencia de su marginación histórica. Este resurgimiento significa una revalorización las identidades culturales (Lewellen, 1994: 153), un reconocimiento de la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 106), esperanza de mayor inclusión y la integración del indígena en el Estado (CPEP, 2009), frente a políticas homogeneizadoras de otrora (Lewellen, 1994: 148-152). Podemos interpretar que el resurgimiento de lo indígena podría ayudar al aprendizaje, la tolerancia y la convivencia multicultural (Ytarte, 2002: 65). También, pensamos que el resurgimiento lo indígena es vista con cierto recelo porque conllevaría el peligro latente del etnocentrismo (Albó y Romero, 2005: 81), la etnización y la balcanización del país (Ytarte, 2002: 65). La nación-estado promovió la cohesión cultural y la uniformidad étnica, pero también habría dado lugar al resurgimiento de los particularismos culturales (Lewellen, 1994: 148-152). La presencia de los indígenas en las decisiones poder (Albó y Barrios, 2006: 41) significa más oportunidad para estas naciones originarias, mayor inclusión, progreso, autoestima cultural, revalorización y conocimiento de sus manifestaciones culturales. Pero se reclama mayor preparación académica y técnica de los indígenas para estar al frente de la administración pública.

La relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas es percibida, por algunos docentes, como de respeto, tolerancia y diálogo (Ytarte, 2002: 108-112). Interpretamos que la relación entre ambas culturas fue desde una perspectiva multicultural y no intercultural ni descolonizadora (Walsh, 2005: 5; Albó y Romero, 2005:

29). Pero al mismo tiempo, fruto del colonialismo interno, se reconoce que fueron asimétricas, caracterizadas por la dominación, la asimilación, el aislamiento, la extinción, la segregación, la subalternización y la discriminación (Estermann, 2009: 57; Tristancho, 2008). Se pretendió exterminar a los indígenas y sus culturas. Se pretendió crear espacios sólo para los indígenas separados de los espacios mestizo-criollos (Besalú, 2002: 69). Como última opción fue la asimilación de los indígenas a los cánones culturales de los mestizo-criollos occidentalizados (Albó y Romero, 2005: 79; Aguaded, 2005: 68). Se pretendió castellanizar y civilizar a los indígenas (Lozada, 2005: 60, 87), sin entender que se tratan de otras culturas con los mismos derechos que la cultura castellana mestizo-criolla. Los indígenas fueron excluidos de las decisiones de poder del Estado desde la creación de la república, regentada por los mestizos criollos (Walsh, 2005: 6-7). Pensamos que los mestizo-criollos han heredado el poder de los españoles y han seguido reproduciendo las relaciones coloniales respecto de los indígenas en todos los ámbitos sociales, culturales y estructurales del Estado boliviano (Walsh, 2005: 6-7). Sin embargo, los indígenas durante siglos supieron mantener su identidad cultural y actualmente se daría un retribialización de las culturas indígenas (Lewellen, 1994: 153). Por eso el Estado Plurinacional (CPEP, 2009; Albó y Barrios, 2006: 41) sería una alternativa al antiguo Estado colonial.

Sobre las percepciones de las actitudes interculturales

La comunicación de la identidad cultural propia del estudiante de familias inmigrantes a los estudiantes locales en el colegio es percibida como positiva por parte de los docentes, pero no siempre es apreciada por los compañeros. Esta actitud de apertura y recepción requeriría una preparación psicológica; una identidad cultural sólida de quienes comunican y una mentalidad tolerante e intercultural de quienes reciben dicha comunicación (ME, 2012: 22; PROEIB ANDES Y CEPOS, 2008: 35). Pero es difícil que los estudiantes de familias inmigrantes manifiesten su cultura porque aún existe racismo contra los collas. La falta de conocimiento del otro cultural, en Bolivia, muchas veces lleva a los prejuicios y a la discriminación culturales (Giddens, 1993:291), por eso pensamos que hay que trabajar en políticas de intraculturalidad e interculturalidad (Sánchez, 2006: 224; Quilaqueo, 2005: 40); para fortalecer la identidad cultural y propiciar la tolerancia y el diálogo intercultural.

El aprendizaje de la cultura chapaca por parte de estudiantes de familias inmigrantes es importante porque permitiría comprender la cultura local, entender la forma de vida y el comportamiento de los locales y así poder integrarse y vivir en Tarija. También ayuda a ser tolerantes y respetuosos de las manifestaciones culturales locales y al mismo tiempo conocer y mejorar las limitaciones de la propia cultura. Pensamos que el aprendizaje de la otredad cultural ayudaría a superar los etnocentrismos, y cultivar la tolerancia y el diálogo cultural (PNUD, 2004).

Igualmente el aprendizaje de las otras culturas nacionales por parte de estudiantes locales es necesario porque permitiría crear la conciencia de una identidad plurinacional boliviana y al mismo tiempo fortalecer la propia identidad cultural local. Se podría destacar que la plurinacionalidad y la diversidad cultural de Bolivia exigen el aprendizaje de los bolivianos y bolivianas de todas las culturas nacionales (Ytarte, 2002: 76). Pensamos que el aprendizaje de las culturas nacionales facilitaría el conocimiento de la diversidad cultural, la comunicación y la integración entre bolivianos y bolivianas (Ytarte, 2002: 203; Aguaded, 2005: 77; PNUD, 2004). Podemos interpretar

que la falta conocimiento de la otredad cultural regional e indígena causa el regionalismo excluyente, el etnocentrismo (Albó y Romero, 2005: 81) y el racismo cultural (Giddens, 1993:291). Por eso el aprendizaje de la diversidad cultural nacional contribuiría a propiciar el diálogo y la tolerancia cultural (PNUD, 2004).

Las actividades de carácter festivo, cívico, religioso, folklórico, social, culinario y escolar, son espacios de conocimiento y aprendizaje de otras culturas (Peña et al., 2003). En este sentido las fiestas sociales, aniversarios cívicos, festivales de danzas, prácticas de tradiciones, kermeses, comiendo las comidas típicas, actividades musicales, carnavales, los talleres pedagógicos, el mismo trabajo, las ferias educativas, las clases de historia, el mercado, las calles, las visitas de los museos y los viajes a muchos lugares urbanos y rurales de Bolivia, son espacios donde se puede aprender de la diversidad cultural. Pensamos que la participación en actividades cotidianas de la ciudad y el área rural de Tarija permiten conocer más de otra cultura no propia, que durante el desarrollo curricular de las diferentes asignaturas del nivel secundario. Igualmente se puede conocer de otras culturas no propias a través de internet, de los mismos alumnos y de los libros. Estas actividades, aunque de manera informal, contribuyen a las relaciones interculturales entre los diversos culturalmente. Sin embargo, faltan espacios más formales y académicos de integración intercultural, y políticas educativas para conocer la diversidad cultural en el desarrollo curricular en la educación formal.

Sobre las percepciones de la educación intracultural e intercultural

La práctica y el objetivo de la educación boliviana, según algunos docentes, buscó la igualdad y la cohesión social entre los indígenas y los no indígenas, la valoración de las identidades indígenas, el aprendizaje de las culturas indígenas y el diálogo con las culturas indígenas. Estas características corresponderían a una educación intercultural (Aguado, 2004: 39-40; Barquín, 2007: 144; Ytarte, 2002: 370; ALBO y Romero, 2005: 82). Pensamos que estas percepciones responden más a las intenciones y deseos de los encuestados que a la misma realidad histórica de los hechos. La educación intercultural aún no se concretizó, quedándose sólo en enunciados teóricos de algunas reflexiones pedagógicas y los documentos legales educativos (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20). Podemos interpretar que el diseño curricular no tomó en cuenta las culturas indígenas, sólo la cultura occidental. Las escasas menciones al tema indígena serían abordadas desde una perspectiva folklórica y estética (Besalú, 2002: 65). Pensamos que la ley educativa 070 (2010) aparece como una respuesta a la diversidad cultural de los pueblos indígenas a través de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20; Sánchez, 2006: 233; Barquín, 2007: 145-146).

El sistema educativo no tomó en cuenta a las culturas indígenas. Hasta la década de los 30 del siglo XX los indígenas no tenía acceso a la educación, existió una discriminación abierta (Lozada, 2005: 40-41; ME, 2012). La educación boliviana fue una expresión y un medio de reproducción de una sociedad y un Estado coloniales, respecto de las culturas indígenas (Kusch, 1976: 49; Mareque, 1989: 54). La educación fue un instrumento de mestización y castellanización de los indígenas en detrimento de sus identidades culturales y sus propios idiomas originarios (Poblete, 2006: 70), según los cánones de la cultura dominante (Lozada, 2005: 60). Se entendía a la educación como un medio para civilizar al indígena bárbaro, según la mentalidad occidentalizada (López, 2005: 59; MEyC, 2008;

ME, 2012; Besalú, 2002: 69; Ytarte, 2002: 192). También hubo intentos de aislamiento, creando otro sistema educativo, llamado educación rural, paralela al sistema educativo de las ciudades, con maestros urbanos y rurales (Besalú, 2002: 69; Aguaded, 2005: 81; Lozada, 2005: 61-63).

La identidad cultural y la diversidad cultural no son abordadas de manera sistemática y planificada dentro del desarrollo curricular de los colegios. El abordaje de dichos temas se debe a la iniciativa de algunos docentes, y en algunas asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanas (Ley 1565, 1994), que lo hacen de manera transversal, superficial, complementaria, tangencial y centrándose en los aspectos folklóricos (Besalú, 2002: 65). A pesar de ser un país y una sociedad pluricultural, la misma no ha sido abordada de forma sistemática (Ytarte, 2002: 76) menos crítica desde la educación formal. La aplicación de la educación intracultural e intercultural, a pesar de estar presente en la Ley Educativa 070 (2010), no han sido aún abordadas en su verdadera complejidad y profundidad en la educación, sigue siendo una tarea pendiente de todo el sistema educativo plurinacional (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20).

En los colegios no se realizan diagnósticos socioculturales y lingüísticos de forma sistemática y con un propósito claro sobre los estudiantes. El diagnóstico se reduce a algunas preguntas privadas a algunos estudiantes nuevos de la clase y a algunos datos recogidos en el RUDE (Registro Único de Estudiantes), como un ejercicio casual y por iniciativa propia de algún docente, lo cual supone que no se toma en cuenta la diversidad cultural y lingüística en Bolivia (Ytarte, 2002: 191-192; Aguaded, 2005: 80, 88). Por lo tanto no se conocen la pluralidad de culturas existentes en el país. La educación es monocultural al obviar la diversidad cultural. El desconocimiento de la diversidad cultural de los estudiantes impide un verdadero desarrollo curricular, pues se toma a todos los estudiantes de la misma manera, siendo que la diversidad cultural puede influir en el aprendizaje de los mismos estudiantes. Pensamos que la falta de un diagnóstico cultural y lingüístico no facilitará una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en su verdadera complejidad. Por eso la Educación Intercultural Bilingüe, según la Ley Educativa 1565 (1994), y la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe, según la Ley Educativa 070 (2010), son respuestas a la diversidad cultural de Bolivia.

Los temas relacionados contra el racismo y toda forma de discriminación no se abordan de forma sistemática, sólo se hacen algunas reflexiones y recomendaciones contra algunas actitudes discriminatorias, por iniciativa privada de algunos docentes. La presencia de este fenómeno sociocultural sigue siendo una preocupación latente para la sociedad boliviana, lo que requiere un abordaje mucho más sistemático desde los primeros años de escuela hasta los cursos superiores (Besalú, 2002: 71). La educación antirracista viene a ser una respuesta al racismo como construcción ideológica, estructural y de relaciones de poder, que se transmiten a través de los procesos educativos (Aguaded, 2005: 82; Besalú, 2002: 71). Según el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo del Estado Plurinacional el racismo se debería abordar desde la educación descolonizadora e intercultural (MEyC, 2007; MEyC, 2008; ME, 2012: 17-20). El racismo debe ser atacado desde un plano cultural y un plano estructural; es decir desde la educación formal e informal (Aguaded, 2005: 76), pero también desde las estructuras del Estado. De ahí que actualmente está en vigencia una ley en contra del racismo y toda forma de discriminación (Ley 045, 2010), que fue muy polémica y debatida por algunos sectores de la sociedad.

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe, para algunos docentes, debería ser para todos los estudiantes de toda Bolivia sin excepción de clase social o cultural (Barquín, 2007: 144; Cabrera y Gallardo, 2008: 123). Se puede interpretar que hay una comprensión universal de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, y un reconocimiento de la diversidad cultural de Bolivia (Sánchez, 2006: 233; Barquín, 2007: 145-146). Para otros docentes, este tipo de educación no es aceptada para toda la población estudiantil, de ahí que se quiere limitar a ciertos grupos sociales, a aquellos grupos del área rural, campesina e indígena. Algunos señalan para la educación fiscal o estatal y, en otros casos, para estudiantes de la educación privada. Este último grupo ha estado desvinculado de las culturas indígenas y más vinculadas con la cultura occidental. Pensamos que la limitación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe a un grupo específico no ayudaría a la convivencia intercultural en una sociedad pluricultural y un Estado plurinacional (Albó y Barrios, 2006: 41). Según la Constitución Política del Estado Plurinacional (2009) y la Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010) la educación intercultural, intracultural y plurilingüe es para todos los bolivianos y bolivianas en todos los niveles del sistema educativo plurinacional. Pero el gran reto será implementarlo durante el desarrollo curricular en su verdadera dimensión, complejidad y profundidad, para que así pueda contribuir a la convivencia con la diversidad cultural y a la construcción del Estado Plurinacional (Albó y Barrios, 2006: 41).

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

1. Conclusiones generales

El recorrido a lo largo de las etapas del proceso de investigación científica en torno al tema de las percepciones, creencias, valoraciones y actitudes de los estudiantes y los docentes de 4°, 5° y 6° del nivel Secundario de las Unidades Educativas José Manuel Belgrano 4, Juan XXIII 2 y San Jorge 1 de la ciudad de Tarija sobre la propia identidad cultural y la relación con las otras identidades culturales indígenas y regionales en la educación y la sociedad de la ciudad de Tarija, en medio de un proceso histórico y sociopolítico de resurgimiento de las culturas indígenas que busca la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia (Albó y Barrios, 2006: 41), permite extraer algunas conclusiones que sintetizan los aspectos más relevantes.

a. Sobre la percepción de la inmigración en la ciudad de Tarija

La ciudad de Tarija, en las últimas décadas se ha convertido en un espacio intercultural de la multiculturalidad boliviana, donde se reúnen y se relacionan muchos grupos culturales (Poblete, 2006: 71; Abello et al, 1999: 190). En las Unidades Educativas, junto a los estudiantes y docentes nacidos en Tarija existe un buen porcentaje de la población estudiantil y docente procedente de otros departamentos de Bolivia, principalmente de los departamentos de Potosí, Chuquisaca y La Paz (Peña et al. 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170). Los estudiantes proceden de familias con los dos padres tarijeños, de familias con los dos padres inmigrantes de otros departamentos y también estudiantes con uno de los padres de Tarija y el otro procedente de otro departamento. Aquellos departamentos registraron los niveles más elevados de pobreza y desigualdad. En cambio, Tarija registró niveles más bajos de pobreza y desigualdad (OIM, 2011: 22-23). Tarija es uno de los departamentos más receptores de inmigrantes nacionales (Iriarte, 2007; OIM, 2011: 57-58).

Según la percepción de los estudiantes y docentes, los motivos principales que habrían impulsado a algunos docentes y padres inmigrantes de los estudiantes a migrar a la ciudad de Tarija serían la búsqueda de trabajo, mejorar las condiciones de vida, la familia, el estudio de los hijos, la existencia de familiares, el estudio de alguna profesión, la salud, el clima y la tranquilidad que brinda la región valluna de Tarija (Lea, 2003; Peña et al., 2003: 17-22). La ciudad de Tarija, por ser una región en crecimiento poblacional y económico, ofrece ciertas oportunidades de trabajo y por ende de mejorar las condiciones de vida (Lea, 2003).

Los docente migrantes y algunos estudiantes con alguno de los padres inmigrantes mantienen cierta relación cultural con el lugar y los familiares de origen. Esta relación se percibe en el viaje al lugar de nacimiento o de uno de los padres, por motivos de vacaciones, fiestas familiares, visitas familiares y emergencias familiares (Peña et al., 2003: 13-16). El inmigrante docente y estudiante, como otros migrantes, viven según dos matrices culturales; mantienen su identidad cultural y se va apropiando de los elementos culturales locales. La población que vive en relación con dos culturas; con la local y con la cultura inmigrante. Pensamos que la relación con la cultura de origen se mantiene en la primera generación de migrantes, esto se irá diluyendo con los descendientes de éstos, los nacidos en un nuevo contexto, hasta asumir la identidad cultural local de Tarija.

La recepción de los migrantes en la ciudad de Tarija es percibida como positiva y negativa. Por un lado, esta recepción se caracterizaría por la aceptación, la tolerancia y la cooperación. La aceptación positiva se debería a las cualidades positivas de los tarijeños; la hospitalidad, la amabilidad, el acogimiento, la amistad, la tranquilidad, el amor, el cariño, el buen trato, la colaboración y la solidaridad (Peña et al., 2003; Lea, 2003). Por otro lado, la recepción se caracterizaría por la indiferencia y el rechazo cargado de actitudes y expresiones verbales racistas y discriminatorias hacia el inmigrante (Giddens, 1993: 290). Las causas del rechazo serían propiciadas por la poca comunicación, el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81), la nostalgia por la pérdida de la pureza cultural e biológica, la fuerza cultural de los andinos frente a la cultura local, y últimamente la presencia de los indígenas en el poder estatal (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170; Vacaflores, 2013b: 210-214).

La aceptación positiva o negativa del inmigrante estaría determinada por el modo de ser de los tarijeños y el origen social, étnico y geográfico de los inmigrantes. El rechazo o la aceptación del inmigrante son selectivos, influyendo el origen étnico, regional y social. En este sentido los inmigrantes andinos o collas del altiplano boliviano, de raíces indígenas y estratos sociales campesinos y de bajos recursos económicos son los más rechazados (Giddens, 1993: 290). Estos inmigrantes incluso son objeto de discriminación por su modo de ser de colla, su idioma, su vestimenta, su origen étnico y por no tener la misma tradición cultural de la población receptora (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170; Vacaflores, 2013b: 210-214). Este rechazo se manifestaría en la discriminación, la exclusión y la infravaloración del inmigrante (Ytarte, 2002: 198-199). Podemos interpretar que existe una mejor aceptación de los inmigrantes andinos en su mismo grupo cultural que en la sociedad tarijeña. Pensamos que frente a la discriminación y exclusión algunos grupos étnicos inmigrantes desarrollan algún sentido de solidaridad al interior del grupo (Giddens, 1993: 290). En cambio los inmigrantes provenientes del extranjero y de Santa Cruz serían mejor recibidos. La recepción selectiva revela ciertas actitudes coloniales, al preferir lo extranjero sobre lo nacional y resaltar características raciales y jerarquías sociales (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998).

La adaptación del inmigrante en el ambiente ciudadano tarijeño en ciertos casos es fácil y normal, en otros casos es difícil, pero con el pasar del tiempo se va normalizando. La adaptación es fácil por el clima y la geografía agradables, el buen trato de los locales, modo de ser empático de los ciudadanos tarijeños, el castellano como idioma común, la presencia de inmigrantes coterráneos y por las oportunidades de trabajo que brinda la región (Peña et al., 2003: 17-22). Por eso muchos inmigrantes trabajadores han progresado económica y profesionalmente en esta región. Se torna un poco difícil por falta de trabajo, por dificultades económicas, la dificultad de relación con las personas locales, el contexto cultural diferente al propio y algunas actitudes y expresiones discriminatorias (Ytarte, 2002: 198-199). La adaptación implica un choque cultural con las costumbres locales. Se podría deducir que factores ambientales, culturales, discriminatorios, familiares y socioeconómicos dificultan la adaptación del inmigrante en el contexto ciudadano de Tarija. Pensamos que la falta de tolerancia, y los prejuicios raciales y culturales no facilitan una verdadera adaptación de los inmigrantes. (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170; Vacaflores, 2013b). Según Heidi Brieger Rocabado (en Peña et al. 2003) pensamos que la mayor o menor facilidad o dificultad del inmigrante dependería de su condición social, cultural y económica.

b. Sobre las percepciones de la identidad cultural

La identidad cultural hace referencia a la autoidentificación y pertenencia a un determinado grupo por compartir algunos elementos culturales comunes, y a su vez la diferenciación de otros grupos (Aguado, 2004: 45; Ytarte, 2002: 80). Pensamos que el resurgimiento de las culturas indígenas en el contexto histórico actual de Bolivia, ha hecho replantear y cuestionar a los bolivianos su identidad cultural respecto de estas culturas (Albó y Barrios, 2006: 45). El término indígena hace referencia a pueblos precoloniales que tienen una continuidad histórica y que preservan sus instituciones diferentes de la cultura hegemónica del mismo contexto (Albó y Barrios, 2006: 45). La mayoría de docentes y estudiantes no se identifican con alguna cultura indígena porque en su entorno inmediato no existe la presencia ni influencia de una cultura indígena precolombina específica en la ciudad de Tarija que cree sentimientos de pertenencia (Besalú, 2002: 32; Aguaded, 2005: 57). Interpretamos que las culturas indígenas de la región del Chaco tarijeño –guaraní, tapiete y weenhayek- ni las culturas indígenas inmigrantes –quechua y aymara- no tienen mucha influencia en la cultura chapaca de la ciudad. Los pocos rasgos de las culturas indígenas que aún perviven, en las manifestaciones culturales de la cultura chapaca campesina, no son reconocidos como tales por las personas de la ciudad de Tarija (Peña et al., 2003; Varas, 1988: 41-42; Vacaflores, 2013b).

Algunos docentes y estudiantes mencionan cierta afinidad con alguna cultura indígena (Albó y Barrios, 2006: 45) del departamento de Tarija o de otro de Bolivia sin ningún prejuicio, porque existe un movimiento de revalorización de las identidades culturales étnicas (Lewellen, 1994: 153). En la región departamental del Chaco viven aún tres pueblos indígenas: la cultura Guaraní, la Tapiete y la Weenhayek (Albó, 1989; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b). Algunos docentes inmigrantes y estudiantes de familias inmigrantes se identifican con la cultura indígena originaria aymara y otros con la cultura quechua (Albó y Barrios, 2006: 45-46; Albó y Anaya, 2004: 21; INE, 2012: 31). La identificación de uno de los progenitores con alguna cultura indígena, el idioma originario y la procedencia regional y étnica determinan la identificación cultural de los hijos. Asimismo, otros estudiantes, a pesar de tener padres que se identifican o pertenecen a una cultura originaria, ya no se identifican con dichas culturas, debido al cambio de identidad cultural influidas por el nuevo contexto sociocultural (Aguaded, 2005: 57-58). Las denominaciones de indígena, originario o indio son menos preferidas, porque estos términos aún tienen una fuerte carga discriminatoria en el contexto boliviano (Albó y Barrios, 2006: 46). Entre las naciones indígenas se usa este término junto al de indio pero por cuestiones ideológicas y reivindicatorias (Albó y Romero, 2005: 26).

Algunos docentes y estudiantes autóctonos se identifican con la cultura campesina. En algunas regiones de Bolivia existe una clara diferencia entre lo indígena y campesino, tal es el caso del departamento de Tarija. El término campesino es una categoría socio-económica que hace referencia a la gente que vive en el campo con su trabajo agropecuario y no una categoría cultural o étnica. En Tarija, de la misma manera usan el término de criollo para referirse a lo auténticamente campesino. En cambio, en otras regiones de Bolivia, como la andina, el término campesino aparece como sinónimo de indígena, uniendo la condición de agricultor y la identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 47-48). Por eso pensamos que algunos utilizan indistintamente el término campesino o indígena para referirse a una identidad originaria. Para salvar estas diferencias, la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) ha construido e introducido el concepto de “*indígena originario campesino*” para referirse a todos los pueblos indígenas que mantienen relación con los pueblos y culturas de la época precolonial (Art. 30).

La identidad cultural mestiza es la más común y preferida entre los docentes y estudiantes, tanto locales como inmigrantes. La identidad cultural racial mestiza es la más aceptada porque es menos conflictiva a la hora de autoidentificarse frente al resurgimiento de las culturas indígenas y la pluralidad cultural de Bolivia (Albó y Barrios, 2006: 48). El proceso del colonialismo, la asimilación a la cultura dominante (Albó y Romero, 2005: 79; Cabrera y Gallardo, 2008: 120; Aguaded, 2005:

68) y el sincretismo han llevado a rechazar la identidad indígena y a asumir la nueva identidad cultural mestizo-criolla (Albó y Barrios, 2006: 44). La identidad mestiza es amplia, vaga, ambigua y escurridiza para no referirse a alguna identidad indígena en particular. El término mestizo hace referencia a la pervivencia de la mezcla entre lo español y lo indígena a nivel biológico y cultural (Albó y Barrios, 2006: 48). Esta idea proviene desde la época colonial. Actualmente, también se recurre al término mestizo para referirse a la mezcla cultural entre diferentes procedencias geográficas de Bolivia y el mundo. Algunos docentes que mencionaron identificarse con una cultura indígena, también lo hacen con la cultura mestiza. Así puede haber identidad mestiza con y sin mezcla de una cultura indígena; por ejemplo mestizos quechuas, mestizos aymaras o mestizos guaraníes (PNUD, 2004:105). En menor medida se menciona la identidad criolla, pero aparece junto a la identidad mestiza, para referirse a la población no indígena con raíces europeas.

Los estudiantes y docentes locales tarijeños y algunos estudiantes y docentes de familias inmigrantes se identifican con la cultura chapaca (Vacaflores, 2013b: 34-43), mostrando su pertenencia a ella con orgullo. La identificación con la cultura chapaca se debería al nacimiento, al lugar donde se vive, a antecesores como los padre, abuelos, y a la transmisión de la cultura local (Peña et al., 2003; Varas, 1988: 41-42). Los tarijeños de los valles centrales se identifican con la cultura chapaca (Peña et al., 2003; Varas, 1988: 41-42); Aunque en años pasados el término chapaco era más una denominación para los habitantes del área rural, luego también las personas ciudadinas fueron asumiendo esta denominación como una identidad regional (Vacaflores, 2013b) para diferenciarse de otras identidades culturales (Ytarte, 2002: 105). Los tarijeños de la región del Chaco se identifican con la cultura chaqueña; los potosinos, chuquisaqueños y paceños con la cultura colla o andina. En estos últimos años los naturales de la región del Chaco tarijeño, junto a los del Chaco chuquisaqueño y cruceño, se denominan chaqueños, haciendo notar las diferencias con otras regiones del país. Algunos docentes inmigrantes andinos también se identifican con la cultura chapaca y chaqueña por el tiempo de trabajo y vida que llevan en el departamento de Tarija. El lugar de residencia influye en la nueva identidad cultural, a pesar de tener otras matrices culturales por parte de los padres (Aguaded, 2005: 57-58). Según Xavier Albó y Ruperto Romero (2005: 26; 2006: 43) la identidad cultural puede ser adquirida por decisión propia; esta identidad adscrita se puede ratificar o cambiar a lo largo de la vida.

En estos últimos tiempos ha habido una efervescencia de la identidad regional –camba, chapaca, chaqueñas y colla-, incluso conduciendo a regionalismos excluyentes con ciertos atisbos de racismo y discriminación, pensamos que se debería a intereses políticos impulsados por la élites regionales y el creciente movimiento migratorio al interior de Bolivia (Albó y Romero, 2005: 53-54; Nuñez, 2010). La masiva migración de personas de la cultura andina a la ciudad de Tarija ha llevado a una revalorización de la identidad local (O’connor, 1974: 22-23; Montenegro y Montenegro, 2013: 238-239; Varas, 1988: 30-34). La definición de la identidad cultural requiere un otro para constituirse, la diferenciación respecto de ese otro (Ytarte, 2002: 82). Las personas inmigrantes de la parte occidental prefieren no utilizar la identidad cultural colla, a diferencia de los chaqueños, chapacos y cambas (Albó y Romero, 2005: 53-54), que lo nombran con orgullo. Por lo tanto algunos inmigrantes, a veces, ocultan su identidad cultural regional para no ser discriminados y ser aceptados en la sociedad tarijeña. Posiblemente, porque el nombre de andino, colla, tienen connotaciones ideológicas despectivas y discriminatorias en el ámbito boliviano y tarijeño (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170; Albó y Barrios, 2006: 46).

Un sujeto se identifica a sí mismo con un grupo cultural, pero también es identificado por otros con ese grupo cultural (Ytarte, 2002: 82; Aguaded, 2005: 57). Existe una heteroidentificación cultural causado por el origen de nacimiento, los rasgos físicos, el acento en el hablar y algunas prácticas culturales. Esta identificación que proviene del otro cultural no siempre coincide con la autoidentificación cultural del heteroidentificado. La mayoría de docentes y estudiantes expresan que nunca fueron identificados con alguna cultura indígena. Los pocos docentes y estudiantes que han sido identificados con una cultura indígena, fue con la cultura quechua, aymara o guaraní (Albó y Anaya, 2004: 21; INE, 2012: 31). No es común la

identificación con una cultura originaria en concreto, como resultado del proceso de colonización (ME, 2012a: 25). El término indígena o indio es poco utilizado por la gente, pues tienen connotaciones ofensivas y discriminatorias. Por eso los pueblos indígenas prefieren ser identificados o nombrados con su patronímico específico, como guaraní, mojeño, aymara y otros, más que como indígena, porque traería recuerdos de desprecios y humillaciones (Albó y Barrios, 2006: 46).

La heteroidentificación más usada es la mestiza (Albó y Barrios, 2006: 48). También se usa la nominación de criollo y campesino para identificar al otro, que en Tarija tienen el mismo significado de originario del área rural. En la parte occidental del país se usa el término de campesino como sinónimo de indígena (Albó y Barrios, 2006: 47-48). La identidad cultural racial de mestizo, tanto para la autoidentificación como para la heteroidentificación, es la más usada en un contexto con fuertes secuelas colonias y la pervivencia de prácticas y mentalidades neocoloniales en contra de los indígenas (Albó y Barrios, 2006: 46; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998).

La heteroidentificación regional está relacionada al origen departamental de procedencia. Las personas locales de los valles y de la parte alta de Tarija son denominados chapacos (Vacaflores, 2013b: 34-43) y las personas procedentes de la región del Chaco de Tarija son denominados chaqueños. En cambio, las personas procedentes del altiplano y los valles andinos son denominados collas, y los procedentes del oriente o la amazonia boliviana son llamados cambas. La heteroidentificación más frecuente, en la ciudad de Tarija, entre docentes y estudiantes provenientes de los tres grupos familiares es chapaco. Esta heterodenominación no conlleva connotaciones negativas. Las denominaciones de chapaco, chaqueño y cambia son bien recibidas por los heteroidentificados, pudiera ser por el resurgimiento del regionalismo y la construcción ideológica de dichas identidades culturales para diferenciarse y hacer frente a los inmigrantes collas en sus regiones (Ytarte, 2002: 105; Albó y Romero, 2005: 81). En cambio la denominación de colla o andino no es bien recibida para ser identificado, porque conlleva una carga peyorativa e incluso discriminatoria (Vacaflores, 2013b).

La pérdida de identidad u ocultamiento de la identidad cultural de los inmigrantes, sobre todo indígena y colla, sería causada por la vergüenza propia, el rechazo de la sociedad, los prejuicios, el regionalismo, el acceso a fuentes laborales y el miedo a la discriminación: por el idioma originario, vestimenta típica, el aspecto físico y pertenecer a la cultura colla o andina. (Albó y Barrios, 2006: 46). La falta de tolerancia a la diversidad cultural, la educación, los medios de comunicación social influyen en la pérdida u ocultamiento de identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 44-45). Pensamos que el inmigrante o indígena busca pasar lo más desapercibido posible en el nuevo contexto (Peña et al., 2003: 10-12) e incluso hasta llegar a renegar de su propia identidad cultural, porque su identidad cultural es vista como inferior frente a la cultura local y occidental. Por lo tanto las personas de culturas indígenas e inmigrantes quieren mestizarse y ciudadinarse (Ojeda y Cabaluz, 2010: 152). La pérdida de la identidad cultural de los pueblos originarios se debe a la alienación y asimilación por parte de la cultura occidental nacional o extranjera (Albó y Romero, 2005: 79; Ojeda y Cabaluz, 2010: 152). El Estado colonial, racista y monocultural (Albó y Barrios, 2006: 41) no ha contribuido a una educación y a una sociedad intracultural e intercultural para convivir con la diversidad de identidades culturales (Aguaded, 2005: 77-78).

La cultura ciudadina mestizo-criolla siempre se ha sido vista como superior frente a la cultura indígena-campesina. Estas identidades culturales son vistas, en otros contextos de Bolivia, como culturas inferiores, por lo tanto son causa de rechazo (Albó y Barrios, 2006: 46; Giddens 1993: 290). Llegar a la ciudad, aunque sea en condiciones infrahumanas, ya es ser mejor o aparentar ser mejor que los del campo. La identidad cultural de los pueblos originarios a lo largo de la historia no ha sido respetada ni tolerada, menos revalorizada, sino como algo que debía ser superada (Albó y Barrios, 2006: 45). Por eso se hablaba de civilizar al indio. Esta concepción de las culturas originarias ha llevado a su propia población a negar, rechazar, su propia cultura, y asumir la cultura castellana (Albó y Barrios, 2006: 44). Todo lo diverso y distinto a la cultura mestizo-criollo

fue objeto de asimilación o negación. Se buscaba mestizar a todos los bolivianos. Se creía que la diversidad era algo negativo y causa del subdesarrollo de Bolivia. El Estado colonial, racista y monocultural, a través de varias instituciones, entre ellas la educación y los medios de comunicación, no ha tenido la capacidad de asumir la diversidad y fomentar la identidad cultural de los pueblos originarios (Albó y Romero, 2005: 79; Ojeda y Cabaluz, 2010: 152).

Se podría deducir que la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural es por la falta de fortalecimiento de la intraculturalidad y la interculturalidad (Walsh, 2005: 10-11; Sánchez, 2006: 233; Barquín, 2007: 145-146). Esta pérdida se deberían a factores externos e internos; por un lado existe una sociedad regionalista, discriminadora y colonial (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1976: 49) que influyen en esta actitud, y, por otro lado la vergüenza, el miedo y los prejuicios de los mismos que pierden u ocultan su identidad cultural (Albó y Barrios, 2006: 46). La pervivencia de una sociedad y mentalidades coloniales internas (Estermann, 2009: 57), que han permitido la reproducción de la discriminación y racismo cultural y la infravaloración de la propia identidad cultural (ME, 2012a: 25; Albó y Barrios, 2006: 46), junto a la falta de tolerancia por la diversidad cultural, que jerarquiza las culturas en inferiores y superiores (Aguaded, 2005: 63-64), adoptado por los inmigrantes y los locales, contribuyen en la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural.

c. Sobre la valoración de la diversidad religiosa y su desarrollo en la educación secundaria

La religión y las espiritualidades son elementos centrales de la cultura latinoamericana, boliviana y tarijeña. La mayoría de los estudiantes y docentes son cristianos católicos, y en menor medida evangélicos, mormones y testigos de Jehová. La pertenencia religiosa es determinada e influenciada por los padres de familia, y los contenidos soteriológicos, teológicos, antropológicos y éticos de dichas religiones que responden a muchas preguntas del hombre. La sociedad boliviana, en especial la tarijeña, es de fuerte tradición católica heredada desde la época colonial y manifestada en sus festividades religiosas (CEI-UPDS, 2013: 21; Peña et al., 2003: 122-134), con escasa presencia de otras confesiones no cristianas. Las confesiones cristianas no católicas, en sus diversas versiones evangélicas, gracias a su proselitismo, están en una creciente adherencia de fieles. El Estado Plurinacional, actualmente, ha pasado de ser un Estado Católico a un Estado laico con apertura a la pluralidad de religiones y espiritualidades indígenas (CPEP, Art. 4).

La enseñanza de la religión cristiana católica en los colegios suscita ciertas posturas entre los docentes y estudiantes. Unos apoyan la idea de que se siga enseñando la religión cristiana católica. En cambio, otros niegan la enseñanza de la religión cristiana católica, ni la pertenencia a ella ser un requisito de una institución educativa, pues es un tema más subjetivo y de espacios religiosos, y porque sería una discriminación religiosa contra de los estudiantes. Se sostiene que ya no debería enseñarse sólo religión cristiana en su versión católica en un Estado laico, sino la diversidad de religiones del mundo (CPEP, Art. 4). En los colegios existió la asignatura de Religión, Ética y Moral, pero desde un enfoque netamente cristiano católico. En algunos casos se redujo a la enseñanza del catecismo; en otros, hubo apertura a otras religiones y sistemas éticos. Se podría deducir que algunos estudiantes muestran acuerdo con el tipo de enseñanza de religión y otros estudiantes critican el reduccionismo católico. En cambio, otros entrevistados niegan de manera absoluta la enseñanza de cualquier religión en el colegio, porque sería un tema subjetivo y familiar, y otros porque no creerían en Dios. En el nuevo diseño curricular del Estado Plurinacional, el área de Valores, Espiritualidad y Religiones toma en cuenta la diversidad de religiones y espiritualidades indígenas de Bolivia y de otras latitudes del mundo (ME, 2013a: 4-5).

El aprendizaje de otras religiones y espiritualidades no propias, entre los estudiantes y docentes, conlleva, en unos casos, actitudes de apertura y, en otros casos, de no disponibilidad. La no disponibilidad por aprender de otras religiones, por miedo a la confusión, manifiesta poca apertura al pluralismo religioso. La predisposición al aprendizaje de otras religiones, aunque sea sólo por motivos de mejoramiento de las relaciones humana y cognitivos, mas no por cuestiones de fe, contribuye a

una interculturalidad en el plano religioso y espiritual. El aprendizaje de otras religiones puede permitir el conocimiento de otras personas, otras prácticas religiosas; por ende esto ayudaría a la tolerancia religiosa. Hay una tendencia creciente a la tolerancia religiosa en una sociedad con una fuerte tradición católica, que pueden ayudar la convivencia social sin discriminación por temas religiosos. Pensamos que la nueva ley educativa (Ley 070, 2009) y la nueva configuración de un Estado laico contribuirán a actitudes de apertura y tolerancia hacia otras religiones del mundo además de la religión cristiana católica.

Entre los estudiantes y docentes locales e inmigrantes, con excepción de algunos, hay una apertura hacia el conocimiento de las espiritualidades indígenas de tierras altas y de tierras bajas. Las espiritualidades preferidas para el aprendizaje personal y en el colegio en Tarija son de la cultura quechua, guaraní, weenhayek y aymara. Los tarijeños prefieren la espiritualidad guaraní y tapiete (Albó, 1989; ME, 2011a; PADEP/GTZ, 2008; MEyC, 2008a: 83; MEyC, 2008b; Arce et al., 2003), en cambio los inmigrantes prefieren de la espiritualidad quechua o aymara (CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; Bascopé, 2008). La preferencia está asociada al origen familiar y regional, y motivadas por el interés de conocimiento de las culturas indígenas bolivianas y sus prácticas rituales religiosas. Sin embargo en los tres grupos hay cierta apertura al aprendizaje de otras espiritualidades indígenas ajenas al origen departamental propio o de los padres, por lo tanto una apertura hacia las espiritualidades de la pluralidad de culturas indígenas del país. Pensamos que esta apertura se limita a la adquisición de algunos conocimientos de las espiritualidades indígenas, mas no a su práctica y sin que afecte la fe personal. Pensamos que esta apertura coadyuvaría a la recepción positiva de los nuevos planes y programas en materia de religión.

La apertura de aprendizaje de las espiritualidades indígenas, en algunos docentes y estudiantes, está orientada por intereses académicos y la tolerancia religiosa y, en otros, por motivos de fe, porque practican algunos ritos de las espiritualidades indígenas. En el tema religioso hay un sincretismo entre las prácticas católicas y de las espiritualidades indígenas (Albó, 1989). En el mundo indígena, que también ha llegado dichas influencias al mundo urbano, se adora al Dios de los judeocristianos y a las divinidades indígenas, como por ejemplo a la Pachamama. Se va a la misa y se practica ritos ancestrales indígenas, como por ejemplo la khoa o challa a la madre tierra (Albó, 1989). En todas las posturas, los docentes y estudiantes de las iglesias evangélicas muestran poca apertura a la diversidad religiosa. En cambio, los católicos muestran más apertura y tolerancia con la diversidad religiosa en la enseñanza escolar.

Igualmente, respecto a la enseñanza de las espiritualidades indígenas en los colegios, entre estudiantes y docentes, se tienen posturas que van desde su rechazo abierto hasta su aceptación como cualquier otra religión que puede ser enseñado en contexto escolares. Dentro de esta segunda postura, algunos señalan que se debería enseñar de todas las culturas indígenas. Otros indican sólo de aquellas culturas indígenas del Departamento de Tarija (Albó, 1989; ME, 2011a; PADEP/GTZ, 2008; MEyC, 2008a: 83; MEyC, 2008b; Arce et al., 2003) o de aquellas culturas a las que pertenecen algunos estudiantes de los colegios, entre ellas de la quechua y aymara (CEA, 2012; Donnat, 1998; Quispe, 2014; Bascopé, 2008). La enseñanza de una espiritualidad indígena específica suscita debate entre los docentes; algunos utilizan el criterio de pertenecía cultural de los estudiantes, para lo cual se sugiere hacer una encuesta; en cambio otros manejan el criterio territorial o regional y migratorio de los estudiantes. En la postura positiva se recalca que la enseñanza debería estar orientada a la adquisición de conocimientos, mas no a la creencia o práctica religiosa. El área de Valores, Espiritualidad y Religiones, según el Nuevo Diseño Curricular, incluye las espiritualidades de las culturas indígenas para su enseñanza en los colegios (ME, 2013a: 4-5).

d. Sobre las valoraciones de los idiomas originarios

El idioma materno de la mayoría de los estudiantes y docentes es el castellano, que es el idioma más usado en la familia y la sociedad. El idioma castellano, entre los docentes, es el idioma oficial en el entorno familiar, social, cultural y estatal en detrimento de las lenguas indígenas (Ytarte, 2002: 191-192; Aguaded, 2005: 80, 88; UNESCO, 2003: 13-14). Pensamos que los idiomas originarios ya no se constituyen en el idioma materno, aunque en el contexto familiar, cultural y regional se hable un determinado idioma indígena, porque dichos idiomas tienen una percepción de inferioridad frente al idioma oficial del castellano en la vida social y estatal (UNESCO, 2003: 13-14; Albó y Romero, 2005: 40).

Según los docentes y estudiantes no se conoce ni hablan algún idioma originario (López, 1996) porque en su contexto inmediato no tuvieron contacto directo con alguna cultura indígena o no aprendieron de sus padres o abuelos que hablan quechua o aymara. Sin embargo, los idiomas originarios se mantienen de forma oral e informal en el desarrollo de la sociedad boliviana (Albó y Romero, 2005). Los idiomas originarios conviven, en cada región cultural indígena, con el idioma castellano. Algún docente y estudiante tuvo como idioma materno el quechua o el aymara. Los que hablan algún idioma originario aprendieron de manera natural y simultánea con el castellano, de ahí que algunas personas son bilingües, hablan un idioma originario y el castellano (Albó y Romero, 2005: 15). La influencia de la región, la comunidad y el ambiente familiar durante la infancia determinan el aprendizaje natural del idioma originario (Albó y Romero, 2005: 40). El conocimiento de un idioma originario está asociado al lugar de origen; los potosinos, chuquisaqueños y cochabambinos conocen el idioma quechua, los tarijeños el guaraní y los paceños el aymara. Los que saben algún idioma originario, aunque no lo hablan con fluidez, pero por lo menos entienden dicho idioma (Albó y Romero, 2005: 15; López, 1996).

En el contexto ciudadano tarijeño no es frecuente la comunicación en idioma originario porque son pocas las personas que conocen algún idioma originario (López, 1996). Aunque en el lenguaje popular tarijeño y en la toponimia se usan palabras quechuas, aymaras y guaraní (Varas, 1988; Montenegro y Montenegro, 2013). La comunicación en idioma originario se da en círculos sociales y familiares donde se habla dicho idioma originario, y con las personas procedentes de la misma región lingüística (Albó y Romero, 2005: 40). El idioma más usado entre los inmigrantes son el quechua y aymara. El idioma originario sirve más para comunicarse con las personas de comunidades indígenas o campesinas, familiares, parientes y amigos. El idioma originario, que es más oral, no se utiliza en ambientes académicos, sigue en el ambiente campesino, familiar y doméstico (Albó y Romero, 2005: 40). Los idiomas originarios no han entrado en las instituciones estatales ni en las educativas (UNESCO, 2003: 13-14), con excepción de algunos proyectos pilotos de educación bilingüe en algunas escuelas rurales y en algunos Institutos Normales (Albó y Anaya, 2004: 62-63; López, 2005: 217-219). En las Unidades Educativas de todo el sistema educativo, el idioma originario hace sus primeras incursiones a través de una asignatura específica. Actualmente está contemplado en la Constitución Política del Estado Plurinacional (2009: Art. 5) que todo boliviano y boliviana tiene que aprender un idioma originario de su región. Por lo tanto, según la ley 070 (2010, Art. 7) también se aprenderá un idioma indígena en las Unidades Educativas, de acuerdo al criterio de territorial.

Entre las causas del no uso del idioma originario por personas que si hablan dicho idioma se mencionan las siguientes: miedo a la discriminación, al rechazo, la exclusión y a la burla; por vergüenza a develar el origen étnico y geográfico; no hay personas con quienes hablar en dicho idioma; y no hay necesidad del idioma originario en el ambiente ciudadano tarijeño, porque la mayoría de la población no conoce otro idioma que el castellano. La condición colonial ha hecho que las lenguas originarias han sido estereotipadas como inferiores frente a otros idiomas, en nuestro contexto, frente al idioma español y otros idiomas del mundo occidental, e implícitamente, también los parlantes de dichos idiomas originarios y sus culturas son vistos como inferiores frente a la cultura mestizo-criolla occidental y occidentalizada (Ytarte, 2002: 198-199; UNESCO, 2003: 13-14; Albó y Romero, 2005: 40). Pensamos que falta una comprensión distinta de los idiomas originarios en Bolivia, una revalorización de los mismos (UNESCO, 2003: 18) en la misma condición que el idioma castellano y su uso en las diversas instancias sociales e

instituciones públicas del Estado (CPEP, 2009: Art. 5). Las culturas indígenas han luchado para que sus idiomas sean lenguas oficiales y jurídicas, y que se use como un medio de enseñanza en las escuelas y otras instituciones (UNESCO, 2003: 16-17).

Interpretamos que la discriminación y la exclusión por el uso de un idioma originario sólo manifiesta la relación asimétrica entre el castellano y los idiomas indígenas y la pervivencia de una sociedad y Estado coloniales (Estermann, 2009: 57). Otra muestra de relación colonial se manifiesta en el no uso de un idioma originario en las ciudades, reduciéndose a contextos indígenas y rurales donde se habla dichos idiomas originarios (López, 1996; Albó y Romero, 2005: 40). Hablar cualquier idioma originario, era visto como algo malo, signo de atraso cultural y de subdesarrollo. Si se quería tener un acenso social se debería hablar bien el castellano. En las escuelas rurales se impedía, e incluso se castigaba, la práctica de un idioma originario. En las escuelas citadinas simplemente no se hablaba por la carga discriminatoria que conllevaba el idioma originario. El idioma originario sólo servía para comunicarse con los indígenas y campesinos que hablaban dicho idioma. El aprendizaje de un idioma originario se limitaba a los indígenas, originarios y campesinos a través de la Educación intercultural bilingüe (Albó y Anaya, 2004: 62-63). Por todos estos motivos la educación intercultural bilingüe fue rechazada en el área rural por los mismos padres, afirmando que sus hijos debieran aprender el castellano para no ser discriminados (López, 2005: 114-115; Albó y Anaya, 2004: 27-38).

Entre los docentes locales e inmigrantes, con excepción de algunos, existe una apertura al aprendizaje de un idioma originario. Los idiomas preferidos para el aprendizaje personal y en los colegios de Tarija son el quechua, guaraní, weenhayek y aymara. Los docentes locales prefieren aprender, y que se enseñe en el colegio, uno de los idiomas del departamento de Tarija, como el guaraní o weenhayek, para mantener la identidad regional y recuperar la identidad de los pueblos indígenas (CEPOG, 2012; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b). El aprendizaje del idioma quechua o aymara podría significar una especie de atentado a la identidad regional de Tarija. Pero muchos ignoran que muchas palabras y nombres de lugares, en los Valles centrales y la zona alta de Tarija, provienen del quechua y el aymara (Varas, 1988; Montenegro y Montenegro, 2013). En cambio los inmigrantes manifiestan su preferencia por el aprendizaje del quechua o el aymara (CEA, 2012; Albó, 1989), para comunicarse con los padres, abuelos y personas conocidas cuando se viaja al lugar donde se habla el idioma uno de estos idiomas originarios.

La preferencia es determinada por el origen geográfico y cultural de los docentes y estudiantes. Sin embargo, hay también docentes que desean aprender otros idiomas de otras culturas indígenas que están fuera de su región de origen. El aprendizaje del idioma de la propia región expresa la intraculturalidad y el deseo de aprendizaje de otras culturas manifiesta la interculturalidad (UNESCO, 2003: 18). También hay un grupo que no le gustaría aprender idiomas originarios porque no tendría utilidad en la vida real. Según la ley educativa 070 (2010, Art. 7) todos los estudiantes, sin importar el origen étnico, regional o social, deben aprender, además del castellano, un idioma originario y otro extranjero.

La mayoría de los docentes están de acuerdo con la enseñanza-aprendizaje de un idioma originario en los colegios (UNESCO, 2003: 17). La divergencia radica en el idioma originario que se debería enseñar en los colegios. En tal sentido existen algunos criterios. Algunos usan el criterio de territorialidad o contextualidad expresados en la ley educativa (Ley 070, 2010: Art. 7), según el cual se debería aprender el guaraní, weenhayek y tapiete (CEPOG, 2012; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b). Otros manejan el criterio del contexto poblacional de los estudiantes de los colegios, según este criterio también debería enseñarse el quechua y aymara porque muchos estudiantes provienen de familias andinas (CEA, 2012; Albó, 1989). El último grupo sugiere hacer una encuesta de preferencia de los padres y estudiantes de cada colegio sobre un idioma originario para ser enseñado y aprendido. También hay un grupo que no le gustaría aprender ni que se enseñen idiomas originarios en los colegios de secundaria porque no tendría utilidad en la vida real.

El reconocimiento de la diversidad de idiomas originarios en las regiones indígenas y no en los centros urbanos, interpretamos que revelan la exclusión y segregación de las culturas indígenas (Ytarte, 2002: 198-199), y la relación colonial entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas (Mareque, 1989: 54; Kusch, 1976: 49). Hasta hace pocos años el aprendizaje del idioma originario se limitaba a los “indígena originario campesinos” a través de la Educación intercultural bilingüe (Albó y Anaya, 2004: 62-63). En otras palabras Educación Intercultural Bilingüe significaba sólo aprendizaje en lengua nativa, pero sólo para los campesinos (Albó y Romero, 2005: 73). Ahora, la Ley Educativa 070 (2010) plantea, a través de la educación plurilingüe, el aprendizaje de un idioma originario para todos los estudiantes bolivianos. El peligro sería reducirlo el idioma a una asignatura, sin que se use en todo el proceso educativo. El aprendizaje del idioma originario puede fortalecer y revalorizar la identidad cultural y la comprensión de la diversidad cultural. Saber otro idioma originario simplemente facilitaría mejor la comunicación con el otro diferente y el servicio a los demás.

Según los estudiantes y docentes, todos los bolivianos y las bolivianas (ME, 2011b: 39) deberían aprender un idioma originario para comunicarse y entenderse con las personas de culturas indígenas y campesinas (López, 1996; Albó y Romero, 2005: 40), y revalorizar la diversidad cultural y lingüística (UNESCO, 2003: 17; Albó y Romero, 2005: 14). Los grupos sociales que tienen alguna relación con las culturas indígenas serían los más llamados a aprender un idioma originario: sociólogos, antropólogos, lingüistas, estudiantes, profesores (López, 2005: 217-219), gobernadores, ministros, médicos, enfermeras, personal de salud, abogados, psicólogos, trabajadoras sociales, presidente y políticos. La limitación del aprendizaje de un idioma originario a ciertos grupos, en especial a los campesinos, indígenas y personas de una región lingüística (Albó y Anaya, 2004: 62-63), pensamos que no se toma en cuenta la educación intercultural y plurilingüe para todos los bolivianos (Barquín, 2007: 144). La Constitución Política del Estado Plurinacional (2009: Art. 5) sostiene que todos los funcionarios públicos deben aprender uno de los 36 idiomas originarios oficiales, de acuerdo a la región donde se desempeñan. Para otros, el aprendizaje de un idioma originario debería ser optativo y no obligatorio.

La pluralidad lingüística en Bolivia es vista de manera positiva; significa una riqueza cultural y expresa la diversidad cultural (UNESCO, 2003: 12-13; Ytarte, 2002: 108-109; Ortiz, 1998: 29-30)). El conocimiento de los idiomas indígenas existentes en Bolivia permitiría su preservación, la comunicación entre bolivianos y el conocimiento de las culturas indígenas (UNESCO, 2003: 17; Albó y Romero, 2005: 14). Esta realidad plurilingüe exige el respeto y la recuperación de los 36 idiomas originarios (López, 1996; CPEP, 2009: Art. 5). Esta realidad también manifiesta el poco conocimiento de bolivianos de las diversas lenguas y la poca valoración al interior del país (López, 1996). La desventaja puede ser que tantos idiomas no se pueden aprender y además dificultaría la comunicación entre bolivianos. Se ve con cierto recelo la existencia de varios idiomas en un país, pues no permitiría el entendimiento entre bolivianos y profundizaría más los regionalismos y los etnocentrismos (Albó y Romero, 2005: 81). También, se expresa que los idiomas ya no se hablan, sobre todo en las ciudades, sino sólo en el campo y entre los pueblos indígenas (López, 1996), no sería tan útil para el estudio de la ciencia y la tecnología.

e. Sobre los conocimientos y valoraciones de las culturas indígenas

Las culturas originarias a pesar de haber sufrido la asimilación, imposición y negación por parte de la cultura hegemónica castellana han sobrevivido a lo largo de siglos. Muchas de sus manifestaciones han sido adoptadas de manera modernizada por la cultura urbana. Se tiene conocimientos de las culturas originarias no tanto por un interés particular de los docentes y estudiantes, sino porque es evidente la presencia y la vitalidad de las culturas originarias que se manifiesta a través

de varios elementos. Algunos estudiantes y docentes no conocen sobre las culturas indígenas existentes en el país. Pensamos que se aborda muy poco sobre las culturas indígenas en el entorno familiar, educativo, social y cultural. Las culturas más conocidas son la cultura quechua, aymara, guaraní, weenhayek y tapiete (CEPOG, 2012; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b; CEA, 2012; Albó, 1989). Las dos primeras son de la región andina y las tres últimas de la región del chaco. Se podría deducir que las culturas indígenas más conocidas son precisamente las naciones que tienen mayor población, las que manifiestan más sus elementos culturales en la ciudad de Tarija, y de las que más se enseñan en los colegios en la asignatura de ciencias sociales y la formación de docentes. La cultura quechua es una de las culturas con mayor población, seguida de la aymara y la guaraní. Los conocimientos de los elementos culturales de los pueblos indígenas de la región donde viven y trabajan son escasos, superficiales y no sistemáticos ni estructurados.

En la ciudad de Tarija coexisten varios elementos culturales indígenas. Las culturas indígenas, como todas las culturas, tienen sus producciones o elementos culturales propios (Mondín, 1991: 104-105; Martín, 1991: 35), que en muchos casos aún las mantienen, aunque mezclados con elementos culturales iberocatólicos. Algunos estudiantes y docentes manifiestan que no tienen conocimientos específicos sobre los elementos culturales indígenas; en cambio otros indican algunos elementos culturales conocidos. De la cultura quechua se conoce más su idioma, su vestimenta, comidas, tradiciones, costumbres, creencias religiosas, organización política económica, artesanía, arquitectura, idioma, fiestas religiosas y no religiosas, danzas, música, la educación en sus familias, actividad agrícola, palabras del idioma, medicina tradicional, y su organización social y política (Gutiérrez, 1994; Albó, 1989; Bascopé, 2008; CENAQ, 2012). De la cultura aymara se conoce sus costumbres, fiestas, económica, artesanía, arquitectura, palabras del idioma, ritos, creencias, comidas, vestimenta, danzas, y la organización social y política (Donnat, 1998; CEA, 2012; Quispe, 2014). De los guaraníes se conoce la vida comunitaria, la organización política, la pesca, las fiestas, las danzas, las tradiciones, la vestimenta y palabras del idioma (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989, CEPOG, 2012; Yanura, 2005). De los weenhayeks, su vestimenta, su historia guerrillera, su fiesta religiosa, su tradición y sus comidas (MEyC, 2008a; MDRT, 2009).

Los elementos culturales más superficiales, externos y folklóricos de cada una de las culturas indígenas son los más conocidos (Besalú, 2002: 65; Albó y Romero, 2005: 82): por ejemplo la música, danza, fiestas, vestimentas y artesanías. En cambio otros elementos culturales más esenciales como la economía, política, organización familiar, idioma, vivienda y medicina, son menos conocidos. Esta situación no ha contribuido a una verdadera interculturalidad entre las culturas indígenas y la cultura mestizo-criolla (Walsh, 2005: 10-11). Interpretamos que las personas indígenas aún mantienen elementos culturales que pervivieron a lo largo de los años, a pesar del sistema colonial, que al entrar en contacto con ellos permite aprender de sus culturas. Pensamos que se conocen algunos elementos de aquellas culturas con las que se tienen algún tipo de contacto y aprendizaje; del origen regional propio o de los padres. Las culturas originarias más conocidas son de las que tienen mayor población, manifiestan sus elementos culturales e interactúan en la ciudad de Tarija. Igualmente, pensamos que se aprenden algunos elementos de aquellas culturas indígenas que se enseñan en los colegios en la asignatura de ciencias sociales como datos históricos precolombinos de Bolivia.

Los medios de obtención de los conocimientos de las culturas indígena originarias, con excepción de algunos docentes y estudiantes que no señalan ningún medio, son las actividades folklóricas y religiosas mostradas en los medios comunicación social, la transmisión de los padres y abuelos, la relación con personas de una cultura originaria y la enseñanza en el colegio a través de algunas clases, la lectura de libros y las ferias educativas (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198). Los medios de comunicación, el colegio y la familia se constituyen en espacios de aprendizaje sobre las culturas indígenas. De la cultura quechua y aymara se conoce a través de la vivencia en medio de dichas culturas; a través de la enseñanza de los padres y abuelos; a través de los estudios en la Escuela de Formación de Maestros y la enseñanza en los colegios. Sobre los guaraníes y

los weenhayeks, se conoce por la visita a los lugares donde viven las culturas originarias, a través del contacto directo con las personas, y el trabajo con los mismos indígenas como profesores. El conocimiento de las culturas originarias viene más de la experiencia personal. Se podría deducir que los espacios domésticos siguen siendo los medios de preservación y de conocimiento de los elementos culturales indígenas. Aún no hay un trabajo sistemático y profundo en la educación formal que permitan conocer la propia cultura y las otras culturas. Pensamos que las culturas indígenas están excluidas de la enseñanza formal de los colegios.

Algunos estudiantes y docentes señalan que no se enseña ni se aprende de las culturas indígenas en las asignaturas del colegio (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198; Aguaded, 2005: 72, 81, 90), pudiera ser porque no está formalmente en el diseño curricular correspondiente a cada asignatura, con excepción de algunas, o no se tienen los datos y conocimientos suficientes sobre estas culturas. Lo poco que se aborda de las culturas indígenas en los colegios son la quechua, la guaraní y la aymara. Estas tres culturas son las más numerosas en cuanto a su población y territorio. Los datos de estas culturas se enseñan y están presentes de manera escueta y superficial en algunas asignaturas del nivel secundario. Debido a la mentalidad colonial respecto a los indígenas, sólo se aprende de la cultura occidental, considerada la portadora del verdadero conocimiento frente a los saberes y conocimientos de las culturas indígenas (Tristancho, 2008; Lander, 2000; Castro, 2000). Las asignaturas en las que se enseña algo de las culturas originarias son en las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanas, como ser la Religión, Estudios Sociales, Historia, Geografía, Música, Filosofía, Cívica y Literatura, y en menor medida en las ciencias exactas. En estas asignaturas existen algunos contenidos, aunque mínimos, para que sean desarrollados en las clases; en cambio en las otras asignaturas no se hace ningún tipo de mención de las culturas indígenas.

Según algunos estudiantes y docentes no se abordan los temas de las culturas indígenas ni se realizan ningún tipo de actividad. Las pocas actividades, a través de las cuales se enseña y aprende sobre las culturas indígenas, son las disertaciones de los profesores en las aulas sobre algún tema relacionado con las culturas indígenas, las ferias educativas que se hacen sobre los departamentos de Bolivia donde se muestra de alguna manera a las culturas indígenas, y, finalmente, en las danzas en los festivales y horas cívicas, donde se muestran los ritmos y vestimentas de algunas culturas indígenas. La información que más se transmite en las asignaturas es sobre temas políticos, económicos, folklóricos, sociales y religiosos; como ser el idioma, las costumbres, las tradiciones, los ritos religiosos, las vestimentas y la organización social, política y económica. Esta información, que es más una iniciativa personal de cada docente, es transmitida, de manera tangencial, folklórica (Besalú, 2002: 65) y sin profundidad ni sistematicidad, como datos históricos y antropológicos, mas no como datos actuales y actualizables para la vida misma de los no indígenas. Esto muestra que el tema de las culturas indígenas no está incorporado en toda su amplitud y complejidad en el diseño curricular, exceptuando algunos contenidos específicos de asignaturas de las ciencias sociales y humanas (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198; Aguaded, 2005: 72, 81, 90).

Las culturas más preferidas, según los docentes y estudiantes, para la enseñanza en la ciudad de Tarija, en mayor proporción son la guaraní y la quechua, y menor medida la aymara y la weenhayek (CEPOG, 2012; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b; CEA, 2012; Albó, 1989). La preferencia de la proyección de una cultura indígena en los colegios de la ciudad de Tarija está determinada, nuevamente, por el origen regional propio o de los padres y en algunos por los intereses políticos de revalorizar la identidad regional. Este es el caso de la revalorización de la cultura guaraní en el departamento de Tarija frente a las culturas indígenas quechua y aymara, con el que frecuentemente llega el migrante. Aunque históricamente las culturas originarias del valle central de Tarija, actualmente cooptadas por la cultura mestizo-criolla local, tuvieron contacto con las culturas indígenas de la región andina, de ahí aún quedan algunas costumbres, ritos, lugares referentes a la cultura incaica-quechua (Varas, 1988; Montenegro y Montenegro, 2013; Vacaflores, 2013b). Pero, igualmente hay una apertura, de algunos, a la enseñanza de otra cultura indígena no propia a la región de origen familiar, sea de aquellas culturas locales del departamento

de Tarija o del interior del país. Algunos estudiantes y docentes mencionan que no les gustaría aprender de alguna cultura indígena de Bolivia en particular.

Según los docentes locales e inmigrantes, la enseñanza de las culturas indígenas en Tarija debería ser regionalizada y contextualizada; se deberían aprender primero de las culturas indígenas de la región, luego de otras culturas nacionales para ampliar los conocimientos. Se podría deducir que se maneja el criterio poblacional, territorial, regional e identitario en la selección de las culturas indígenas para ser conocidas en los colegios de la ciudad de Tarija (Ley 070, 2010: Art. 7). Las culturas quechua, aymara y guaraní son las más conocidas en Bolivia. Pensamos que el origen cultural de los estudiantes y las culturas indígenas más conocidas en el contexto son los criterios que se usan para proponer la enseñanza de una cultura indígena determinada. En los actuales Planes y Programas de los Campos y Áreas de saberes y conocimientos (2013) están incluidos todos los elementos culturales indígenas en diálogo, desde el enfoque intercultural y del pluralismo epistemológico, con los conocimientos de la cultura occidental (Estermann, 1998; Walsh, s/a).

Las culturas que les gustaría conocer son la quechua, aymara, guaraní, weenhayek y tapiete. De la cultura quechua se pretende aprender sus comidas, danzas, su historia, tradiciones, ritos religiosos, su idioma, sus vestimentas, música y la forma de comunicación con otros, su idioma, su medicina tradicional, valores, costumbres, y los saberes y conocimientos (Gutiérrez, 1994; Albó, 1989; Bascopé, 2008). De los aymaras se debería conocer su religión, idioma, tradiciones, vestimenta, fiestas, costumbres, danzas, comidas e historia (Donnat, 1998; CEA, 2012; Quispe, 2014). De los guaraníes, su idioma, sus tradiciones, fiestas, su pesca, costumbres, bailes, vestimenta, su historia, religión, música, comidas, danzas, instrumentos, la caza, su idioma, su medicina tradicional, valores y la organización política y económica (PADEP/GTZ, 2008; Albó, 1989, CEPOG, 2012; Yanura, 2005). De los weenhayeks se debería conocer sobre su vida social y familiar, y su organización política (MEyC, 2008a; MDRT, 2009). De los tapiete se debería conocer su idioma, tradiciones, vestimenta y fiestas (Arce et al., 2003; MEyC, 2008b).

El abordaje de los elementos culturales indígenas es una exigencia y una necesidad, porque todos ellos son manifestaciones de una cultura viva, y es una forma de revalorizar la identidad y diversidad cultural. Todas las manifestaciones de las culturas originarias tienen alguna relación con asignaturas del nivel secundario. Los contenidos de los elementos originarios pueden aportar saberes, conocimientos y valores similares o diferentes al mundo occidental, que por ende también pueden aportar a la humanidad en su conjunto, como por ejemplo el modo de vivir en armonía, equilibrio y complementariedad con el otro y la naturaleza. Sin embargo, el abordaje de los elementos de las culturas originarias requiere previamente una sistematización académica y científica, para que puedan ser abordados con más sistematicidad y profundidad.

La diversidad de vestimentas típicas manifiesta la existencia de varias culturas y las diferencias entre ellas (Ortiz, 1998: 25). Es una manifestación de la riqueza cultural (Morin, 1999: 27) y folklórica. Es un medio de identificación cultural y regional. Esta percepción y respeto por la diversidad de vestimentas típicas contribuye a la interculturalidad con las personas de otras culturas y con vestimentas diferentes (Quilaqueo, 2005: 40). Pensamos que las vestimentas típicas son más usadas de forma cotidiana por las personas adultas indígenas y campesinas, y mujeres, que por los jóvenes, que ya usan la ropa de modernas globalizada. La población no indígena usa las vestimentas típicas de alguna cultura indígena de forma folklórica en algunos acontecimientos festivos, culturales y cívicos, para resaltar fechas históricas o cívicas. Muchas de las vestimentas típicas no son completamente originarias de alguna región de Bolivia, sino que son adaptaciones de algunas vestimentas durante la colonia. Sin embargo, la vestimenta típica no siempre es vista como positiva, sobre todo en contextos y círculos sociales donde la gente no utiliza ninguna ropa típica. En ciertos círculos sociales y en ciertas actividades culturales la

vestimenta típica causa exclusión y discriminación, lo que conlleva el peligro de que las vestimentas típicas se conviertan en vestimentas folklóricas y no de uso diario.

Asimismo se constata que la gente que usaba una vestimenta típica de su cultura de a poco va dejándolo para vestirse con la ropa moderna occidental globalizada. Entre las causas de la tendencia del cambio de vestimentas típicas por otra de la cultura moderna se mencionan las siguientes: la copia de las culturas occidentales, el elevado costo económico de algunas prendas, la búsqueda de empleo, la migración a las ciudades capitales o a otros países, el estudio en los diferentes niveles de educación, la aceptación en ciertos círculos sociales, la influencia de los medios de comunicación social, como ser la Televisión, la influencia del entorno social, la comodidad, la vergüenza y el miedo a la discriminación (Albó y Barrios, 2006: 46). Se podría deducir que las causas de cambio de vestimenta típica por otras modernas son motivadas por la pervivencia de una sociedad educación y mentalidades coloniales; que habría permitido la continuidad de la discriminación respecto de las personas indígenas y campesinas (Estermann, 2009: 57), la poca tolerancia por la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 65), la falta de fortalecimiento de la identidad cultural (ME, 2012a: 26; Costopoulos, 2010: 33) y la fuerza homogeneizadora de la globalización. Pensamos que algunas personas de origen indígena y campesino buscan mimetizarse con el uso de la ropa moderna globalizada para desempeñarse y ser aceptado en el nuevo contexto sociocultural. Esta situación exige de políticas de intraculturalidad e interculturalidad, que fortalezcan la identidad cultural y promuevan la tolerancia cultural (Walsh, 2005: 10-11; Albó y Barrios, 2006: 50).

f. Sobre los conocimientos y valoraciones de la cultura chapaca

Los elementos culturales más conocidos de la cultura local, según los docentes y estudiantes, son la música, las danzas, las fiestas, la vestimenta, las comidas, las costumbres, las creencias religiosas católicas, las fiestas religiosas y no religiosas, los instrumentos musicales, los valores, las tradiciones y palabras del lenguaje chapaco (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflares, 2013b). Se podría deducir que los elementos culturales de carácter folklórico, culinario, festivo y religioso son los más conocidos. Pensamos que estos elementos son los más representativos de la cultura chapaca que se manifiestan en las actividades cotidianas, folklóricas, cívicas, festivas y religiosas, lo que permite el conocimiento de los estudiantes. Interpretamos que los elementos culturales chapacos son el resultado de una mezcla entre los elementos culturales ibero-católicos y los elementos culturales prehispánicos que han pervivido entre los campesinos de la región de los valles centrales de Tarija. Actualmente se realzan bastante los elementos culturales locales para fortalecer la identidad cultural mestizo-campesina de los valles centrales de Tarija y para diferenciarse de las culturas de los migrantes (Peña et al., 2003; Lea, 2003).

Estos elementos culturales conocidos se pueden observar en diversas actividades de tipo folklórico, festivo, religioso y cívico: entradas folklóricas, carnavales, fiestas religiosas y no religiosas, horas cívicas, festivales de danza y fechas cívicas. Los padres, los abuelos y otras personas autóctonas de la región son medios de transmisión de la cultura local. Igualmente la televisión hace mención de algunos elementos culturales. También las Unidades Educativas son espacios para el aprendizaje de los elementos culturales locales a través de actividades académicas y festivas (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198), abordadas por iniciativa propia y en actividades extracurriculares por algunos docentes de algunas asignaturas. Sin embargo, la enseñanza de la cultura chapaca no está incluida formalmente en el diseño curricular de la educación secundaria (Aguaded, 2005: 72, 81, 90).

Según algunos estudiantes y docentes no se aprende sobre la cultura chapaca en alguna asignatura en específico. La enseñanza y aprendizaje de algunos elementos de la cultura chapaca son en las asignaturas del área de las ciencias sociales y

humanas (Aguaded, 2005: 72, 81, 90) como Estudios Sociales, Música, Geografía, Historia, Cívica, Filosofía y Literatura. Pensamos que estas asignaturas tienen más posibilidades de abordar algunos elementos de la cultura chapaca. En cambio en las asignaturas pertenecientes a las ciencias exactas no se abordan sobre la cultura local, posiblemente porque no hay elementos culturales locales relacionados con los contenidos de dichas asignaturas. Las escasas actividades, donde se aprenden de la cultura chapaca se limitan a las ferias educativas, las disertaciones por parte del profesor, y las danzas de la región en los festivales y horas cívicas del colegio.

En las asignaturas y actividades mencionadas se aprende sobre la música, las danzas, la vestimenta, las comidas, las costumbres, las tradiciones, las creencias religiosas, fiestas religiosas y no religiosas y valores (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003). Pensamos que se enseñan más los elementos folklóricos (Besalú, 2002: 65) y religiosos. Estos elementos son los más conocidos y sobresalientes de la cultura regional chapaca y los diferencia de otras culturas regionales de Bolivia (Ytarte, 2002: 105). Uno de los objetivos de la enseñanza de estos elementos culturales es rescatar las tradiciones y revalorizar la identidad cultural venida a menos por la presencia de la cultura andina en el contexto tarijeño (Peña et al., 2003; Lea, 2003). Estos elementos culturales son propios de la cultura mestizo-criolla católica con algunos rasgos de las culturas indígenas preexistentes antes de la llegada de los españoles. Las características de origen indígena han ido desapareciendo o han sido subsumidas en la cultura mestizo-criolla, quedando de ella sólo algunas escasas expresiones, pero que algunos habitantes de la región desconocen de su existencia.

Los estudiantes y docentes manifiestan una predisposición por aprender los elementos culturales chapacos. Los elementos culturales chapacos que más se quieren enseñar y aprender, en el ámbito escolar, son los relacionados con aspectos folklóricos y contingentes de la cultura local (Besalú, 2002: 65; Poblete, 2006: 91-92), como ser la música, instrumentos musicales, danzas, comidas, vestimenta. Así mismo se menciona el calendario religioso chapaco, las fiestas religiosas y no religiosas, las costumbres, los valores y las tradiciones (CEI-UPDS, 2013; Varas, 1988; Peña et al., 2003; Vacaflores, 2013b). Esto significa que los elementos mencionados son los más representativos de la cultura chapaca y le diferencian respecto de otras culturas regionales. La mención de elementos culturales folklóricos, de manera reiterante, hacen cuestionar sobre la propiedad de hablar de una cultura chapaca propiamente dicha, diferente de otras culturas.

g. Sobre las actitudes interculturales

Algunos estudiantes muestran una predisposición de relación con todos los compañeros y compañeras sin importar el origen regional, social, étnico o cultural; lo más importante sería el buen trato, la amistad y el desempeño en el aula. En cambio, otros estudiantes señalan su preferencia por los estudiantes tarijeños y cruceños ciudadanos mestizos y criollos, es decir de las culturas regionales chapaca, chaqueña y cambia. Los estudiantes de procedencia indígena, campesina, rural y andina o colla son los menos preferidos por ser de una cultura diferente (Peña et al., 2003: 12), incluso por los estudiantes de estos mismos grupos culturales no preferidos. Pensamos que las personas de algunas regiones culturales tienen mayor prestigio cultural que de otras por las características biológicas, culturales y los prejuicios (Ojeda y Cabaluz, 2010: 152; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998). Las preferencias de amistades por el origen cultural significan que aún continúa la mentalidad colonial de superioridad de la cultura mestizo-criolla sobre las culturas indígena originaria campesinas y la afroboliviana. La pervivencia de la mentalidad colonial aun influye en las relaciones humanas de las personas (Estermann, 2009: 57). Hay una tendencia a

imitar y desear lo ajeno como algo superior y negar y avergonzarse de lo propio como algo inferior (Ojeda y Cabaluz, 2010: 152; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998). Igualmente, el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) aún reinante entre las personas y a la poca valoración y tolerancia de la diversidad cultural, influyen en las relaciones humanas (PNUD, 2004: 109-113).

La disposición a la comunicación de la identidad cultural propia al otro cultural, en espacios académicos, es percibida como positiva. En el ámbito escolar no hay espacios de interculturalidad programados entre los estudiantes. Esta actitud de apertura y recepción requiere una preparación psicológica; una identidad cultural sólida de quienes comunican y una mentalidad tolerante e intercultural de quienes reciben dicha comunicación (ME, 2012: 22; PROEIB ANDES y CEPOS, 2008: 35). Pero es difícil que los estudiantes de familias inmigrantes manifiesten su cultura porque aún existe racismo contra los collas. La falta de conocimiento del otro cultural, en Bolivia, muchas veces lleva a los prejuicios y a la discriminación culturales (Giddens, 1993:291), por eso pensamos que hay que trabajar en políticas de intraculturalidad e interculturalidad (Sánchez, 2006: 224; Quilaqueo, 2005: 40); para fortalecer la identidad cultural y propiciar la tolerancia y el diálogo intercultural.

Según los estudiantes y docentes, el aprendizaje de la cultura chapaca por parte de estudiantes de familias inmigrantes es importante porque permite comprender la cultura local, entender la forma de vida y el comportamiento de los locales y así poder comunicarse, integrarse y vivir en Tarija. Igualmente el aprendizaje de las otras culturas nacionales por parte de estudiantes locales es necesario porque permite crear la conciencia de una identidad plurinacional boliviana y al mismo tiempo fortalecer la propia identidad cultural local. Es decir, los estudiantes están llamados a cultivar la intraculturalidad y la interculturalidad (ME, 2012: 22; PROEIB ANDES Y CEPOS, 2008: 35). Se podría destacar que la plurinacionalidad y la diversidad cultural de Bolivia exigen el aprendizaje de los bolivianos y bolivianas de todas las culturas nacionales (Ytarte, 2002: 76). Pensamos que el aprendizaje de las culturas nacionales facilitaría el conocimiento de la diversidad cultural, la comunicación y la integración entre bolivianos y bolivianas (Ytarte, 2002: 203; Aguaded, 2005: 77; PNUD, 2004). Podemos interpretar que la falta conocimiento de la otredad cultural regional e indígena causa el regionalismo excluyente, el etnocentrismo (Albó y Romero, 2005: 81) y el racismo cultural (Giddens, 1993:291). Por eso el aprendizaje de la diversidad cultural nacional contribuiría a propiciar el diálogo y la tolerancia cultural (PNUD, 2004).

La participación en diversas actividades permite aprender de la diversidad cultural y de la propia cultura. Estas actividades son las ferias educativas, las festividades cívicas nacionales y locales, las clases de algunas asignaturas del Colegio, los programas de Televisión, las horas cívicas, los festivales de danza dentro y fuera del colegio, las fiestas religiosas y no religiosas de Tarija, la entrada universitaria, la entrada del carnaval andino y chapaco, las festividades folklóricas y las actividades musicales (Peña et al., 2003). Estas actividades de carácter festivo, folklórico, religioso, social culinario y escolar, aunque de manera informal, son espacios de conocimiento y aprendizaje de otras culturas y contribuyen a las relaciones interculturales entre los diversos culturalmente. El reto es pasar de estos espacios informales de relación intercultural a espacios más formales y académicos en el desarrollo curricular en la educación formal. En este sentido, según la CPEP (2009) y de la Ley Educativa 070 (2010) la interculturalidad debe ser un eje articulador de la sociedad boliviana, de las instituciones públicas y la educación en sus diversos niveles.

h. Sobre las percepciones de la discriminación y el racismo cultural en Bolivia

El racismo y la discriminación culturales en Bolivia (Giddens, 1993) es un fenómeno social que existe y pervive desde tiempos de la colonia. La conciencia de los estudiantes y docentes sobre este fenómeno, revela la pervivencia de una sociedad y un Estado coloniales donde la discriminación y el racismo cultural se manifiesta en la vida diaria (Estermann, 2009: 55-56;

Tristancho, 2008). Según Anibal Quijano (2000) la raza y el racismo fueron elementos centrales de la colonialidad de la modernidad occidental. Por eso, la descononización es una alternativa para construir otro tipo de sociedad y Estado. La lucha contra el racismo implica una lucha contra la colonialidad capitalista (Quijano, 2000: 380).

Entre las causas de la discriminación por parte de quienes las sufren se mencionan las siguientes: la condición económica de pobreza, la condición étnica indígena, la vestimenta típica, el idioma indígena, la dificultad de hablar el español, la forma de ser diferente, el origen indígena y campesino, el apellido indígena, el color de piel, los rasgos físicos, el origen regional (Ytarte, 2002: 128; Besalú, 2002: 55) y la falta de formación académica y profesional. Las causas por parte de los que ejercen discriminación son: el regionalismo, la falta de valores de tolerancia y respeto, el complejo de superioridad o inferioridad (Giddens, 1993), la negación o rechazo de lo indígena como parte de la identidad boliviana y el prototipo de persona que proyecta los medios de comunicación social. Los aspectos económicos, étnicos, biológicos, académicos, psicológicos, lingüísticos y éticos provocan la discriminación (Aguaded, 2005: 63-64; Besalú, 2002: 54-55). Pensamos que la discriminación es una manifestación de la falta de tolerancia por la diversidad cultural (PNUD, 2004) y de la continuidad de una sociedad y mentalidad coloniales (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000).

Pensamos que en algunos departamentos el regionalismo excluyente (Albó y Romero, 2005: 81) y el complejo de superioridad sobre otros bolivianos refuerzan la discriminación cultural contra los inmigrantes nacionales. La falta de tolerancia, entendimiento y respeto entre personas de diversas culturas y la defensa del origen regional influirían en la práctica de la discriminación (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290; PNUD, 2004).

Los indígenas, afrobolivianos, los campesinos y los collas inmigrantes de ascendencia indígena son los grupos culturales más discriminados (Giddens, 1993: 290) y excluidos históricamente en la configuración social y estatal de Bolivia. Entre las causas de discriminación de estos grupos se mencionan los siguientes: la vestimenta típica, el idioma originario, los rasgos físicos indígenas, el apellido indígena, la dificultad de hablar el español, el bajo nivel académico, la pobreza, el origen rural y la condición de migrante. A pesar de que el término raza es una construcción social y no biológica, sigue un concepto biologicista sobre el mismo para la pervivencia del racismo en Tarija y Bolivia (Besalú, 2002: 54-55). Igualmente, la falta de educación en las escuelas y en las familias en contra de la discriminación y el racismo cultural, la falta de valores, los estereotipos y el regionalismo contribuyen en la discriminación de estos grupos culturales. Las sociedades son racistas y el sistema educativo es un reproductor de esta ideología. Por eso una educación antirracista debe combatir la ideología racista que se transmite a través del proceso educativo. (Aguaded, 2005: 76). En Bolivia se aborda este tema de una educación descolonizadora (MEyC, 2007; MEyC, 2008; ME, 2012).

En los últimos tiempos los mestizos y criollos se sienten discriminados por los indígenas por la incursión del indígena en instancias de decisión de poder desplazando a los mestizo-criollos. Pero, históricamente la sociedad mestizo-criolla, por la mentalidad y las estructuras coloniales (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000), se ha acostumbrado a sentirse superiores y a ver a los grupos culturales indígenas como inferiores, entonces vulnerables de ser discriminados (Aguaded, 2005: 63-64; Besalú, 2002: 55), porque a lo largo de la historia colonial y republicana se ha mantenido una relación asimétrica y de subalternización entre ambos grupos culturales (Kusch, 1976: 49; Mareque, 1989: 54; Kusch, 1998). También las culturas indígenas se han acostumbrado a ser discriminadas y excluidas por aquellos grupos culturales dominantes. El racismo cultural ha surgido para justificar desigualdades de tipo económico o político (Besalú, 2002: 55). Se podría interpretar que la discriminación tiene bases económicas y culturales; es decir la concentración de la riqueza asociada a rasgos culturales y físicos hace que unos grupos sean valorados y otros discriminados (Aguaded, 2005: 63-64).

Entre los grupos indígenas más discriminados que viven en Tarija (Besalú, 2002: 55); en mayor proporción los quechuas y los aymaras migrantes de la parte occidental de Bolivia (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170), y en menor medida los weenhayeks, tapietes y guaraníes del departamento de Tarija. Los quechuas y aymaras son migrantes provenientes de la región andina de Bolivia. Pudiera ser que la condición de inmigrante, la presencia masiva, el origen regional, los rasgos culturales y físicos influyen en la discriminación de estos grupos indígenas, en un contexto tarijeño de predominancia mestizo-criolla (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Igualmente los grupos culturales indígenas del Chaco –guaraní, tapiete, weenhayek-, aunque en menor porcentaje, son discriminados en sus propios espacios y en los centros urbanos. Los indígenas son discriminados por los mestizos criollos y por los mismos indígenas blanqueados culturalmente (Albó y Romero, 2005: 39), en sus lugares de origen y en los lugares de migración, como es el caso de la ciudad de Tarija.

Durante muchos siglos las personas de culturas indígenas han sufrido discriminación y racismo de forma individual y de forma institucionalizada. No sólo fueron objeto de discriminación por personas particulares, sino que también por parte del Estado. La discriminación aún se manifiesta en el lenguaje común y en la prohibición de acceso a lugares propios de las clases altas. A nivel estructural se construyeron de tal forma las instituciones que las personas de procedencia indígena no podían ingresar o acceder a cargos jerárquicos en el campo militar, eclesiástico, bancario, deportivo, político, cultural y académico. La discriminación doméstica no es más una expresión de posicionamiento de poder político y económico de la cultura mestizo-criolla sobre las culturas indígenas (Besalú, 2002: 55; Aguaded, 2005: 63-64). En la actual CPEP (2009: Art. 30-32), se reconocen los derechos de los indígenas como una restitución de la deuda histórica de discriminación y racismo cultural durante muchos siglos.

El grupo cultural-regional más discriminado, en otras partes de Bolivia, que no sea el suyo, son los collas, sobretodo de origen indígena, aymara o quechua (Aguaded, 2005: 63-64; Giddens, 1993: 290). Las personas de la cultura colla, también denominados “los del norte”, son discriminados por el color de piel, la apariencia física, el apellido, la vestimenta, el idioma, el modo de hablar español, la forma de ser y por las algunas prácticas religiosas y culturales (Besalú, 2002: 53). Los collas permiten sumisamente la discriminación de otros grupos, como de los cambas, chapacos, chaqueños u otros grupos culturales, que se sentiría superiores a los collas (Giddens, 1993). Este grupo regional colla es el que migra a otros lugares de Bolivia, representa el otro cultural diferente e incluso adverso en ciertos círculos sociales, sobre todo conservadores. Interpretamos que su condición de inmigrante, su presencia masiva y sus características culturales pudieran influir en la discriminación en contextos culturales diferentes (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Señalan también que los collas son identificados con el partido del MAS (Movimiento al Socialismo), por lo tanto son discriminados en espacios antimasistas. Esta discriminación cultural está alimentada por el etnocentrismo cultural, el regionalismo (Albó y Romero, 2005: 81) cultural, político e ideológico excluyente de las élites regionales y el temor a la invasión cultural de los inmigrantes collas (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170).

La discriminación cultural está presente en casi todos los departamentos de Bolivia en mayor o menor medida. Desde Tarija se percibe a los departamentos de Santa Cruz y Tarija, como los departamentos con mayor discriminación. Existe poca tolerancia a la diversidad cultural, regional y étnica, que no permite la convivencia entre bolivianos (PNUD, 2004). La discriminación en estas regiones sería causada por la contextura física indígena, el origen y la condición indígena, la condición de inmigrante, la forma de ser, la vestimenta típica, el idioma originario y el acento en el uso del idioma español (Besalú, 2002: 53). Estas características corresponderían a las personas discriminadas de origen colla, andino, indígena, campesino, rural, pobre y con poca formación académica. Las siguientes causas corresponderían a las características de las personas que ejercen discriminación: el complejo de superioridad, el regionalismo, la poca aceptación del inmigrante colla (Aguaded, 2005: 63-64;

Giddens, 1993: 290) y la aversión político-ideológica en contra del gobierno de ascendencia indígena y colla, que resalta lo indígena y originario (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003). Dicha discriminación, sobre todo a los indígenas y collas, se ha evidenciado en los conflictos políticos de las autonomías, la ascendencia de un indígena a la presidencia del Estado y la construcción de una nueva Constitución Política del Estado.

Interpretamos que la discriminación se da más en aquellas las regiones urbanas con poblaciones mayoritarias de mestizo-criollo y la presencia masiva y creciente de inmigrantes de la cultura colla de origen indígena. Pensamos que las características biológicas (Besalú, 2002: 54-55) y étnicas de los inmigrantes nacionales causarían la discriminación en la región oriental y los valles centrales de Tarija. Se podría deducir que el fenómeno de la discriminación en los departamentos de Santa Cruz y Tarija estaría causado por cuestiones migratorias e ideológica-políticas anti indigenistas. Pensamos que en estos departamentos la migración colla es vista como una amenaza de invasión cultural y un símbolo del poder político indigenista y del centralismo en contra de los intereses regionales (Nuñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170). Interpretamos que frente la presencia de collas y la revalorización de lo indígena ha llevado al resurgimiento de regionalismos excluyentes y discriminadores (Albó y Romero, 2005: 81). La discriminación es una herencia de la colonia que aún vive en las instituciones y en la mente de mucha gente (Quijano, 2000), que revela la continuidad del colonialismo interno en Bolivia (Estermann, 2009: 57), y la poca tolerancia a la diversidad cultural regional y étnica, que no permite la convivencia entre bolivianos (PNUD, 2004).

Los espacios públicos y privados son ámbitos de frecuente discriminación y racismo cultural. En los ámbitos públicos y privados, en sus diversas instituciones construidas y mantenidas de manera colonial (Quijano, 2000), persiste la discriminación y el racismo cultural. Estos ámbitos son: oficinas públicas, la calle, colegios, universidades, empresas privadas, centros de salud, Fuerzas Armadas, la Policía, restaurantes, las fiestas, los Medios de comunicación social, los espacios laborales, los lugares céntricos de la ciudad, en los círculos sociales de las élites económicas, los mercados, Tribunales de Justicia y los medios de transporte. La educación privada en sus diversos niveles se ha constituido en un espacio de segregación social y cultural; tiene mecanismos, no siempre explícitos ni legales, de exclusión para los grupos de culturas originarias y las clases pobres. Todos los espacios de la vida social y estatal, hasta hace pocos años, estaba cooptado por la cultura hegemónica mestizo-criolla. Las personas que no pertenecían a este grupo eran los más discriminados: los indígenas, campesinos, afrobolivianos y los collas de origen indígena y campesino. Este fenómeno de la discriminación es una realidad latente en Bolivia y en la ciudad de Tarija, producto de la configuración social y estatal coloniales (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000). Ahora la presencia de los indígenas y campesinos en decisiones de poder y la administración estatales, para algunos, significa una discriminación a la inversa, es decir de los indígenas y campesinos a los mestizo-criollos.

i. Sobre las percepciones de la diversidad cultural y los indígenas

La diversidad cultural es vista como positiva y negativa. Como positiva, representa la riqueza cultural y social de un país (Morin, 1999: 27), y expresa la realidad pluricultural de Bolivia (Ortiz, 1998: 25). La diversidad cultural constituye una característica de la identidad Bolivia (Ytarte, 2002: 108-109), expresada en 36 idiomas indígenas (CPEP, 2009: Art. 5), que incluso puede contribuir al desarrollo integral y sostenible de Bolivia. Como negativa, representa la dificultad de armonizar entre las diferentes culturas, propicia los conflictos regionales (Ytarte, 2002: 76) y la división del país (Poblete, 2006: 70), impide el progreso del país y no permite construir la identidad nacional (Aguaded, 2005: 68). La percepción negativa ha llevado a muchos intentos de asimilación (Cabrera y Gallardo, 2008: 120), mestización, castellanización y homogeneización cultural según los patrones de la cultura dominante (López, 2005: 60, 87). El actual Estado plurinacional de Bolivia aborda y revaloriza la diversidad cultural desde la perspectiva de la interculturalidad y la descolonización (CPEP, 2009: Art. 1), en el

marco de la unidad e integración (Quilaqueo, 2005: 40) y postula la heterogeneidad frente a la mentalidad homogeneizadora occidental (Ytarte, 2002:119-120).

El resurgimiento de lo indígena en Bolivia es visto de manera positiva y con cierto escepticismo. Este resurgimiento significa una revalorización de las identidades culturales (Lewellen, 1994: 153), un reconocimiento de la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 106), esperanza de mayor inclusión y la integración del indígena en el Estado (CPEP, 2009), frente a políticas homogeneizadoras de otrora (Lewellen, 1994: 148-152). Podemos interpretar que el resurgimiento de lo indígena podría ayudar al aprendizaje, la tolerancia y la convivencia multicultural (Ytarte, 2002: 65). También, pensamos que el resurgimiento de lo indígena es vista con cierto recelo porque conllevaría el peligro latente del etnocentrismo (Albó y Romero, 2005: 81), la etnización y la balcanización del país (Ytarte, 2002: 65). La nación-estado promovió la cohesión cultural y la uniformidad étnica, pero también habría dado lugar al resurgimiento de los particularismos culturales (Lewellen, 1994: 148-152). La presencia de los indígenas en las decisiones poder (Albó y Barrios, 2006: 41) significa mayor oportunidad, inclusión, progreso, autoestima cultural, revalorización y conocimiento de sus manifestaciones culturales. Pero se reclama mayor preparación académica y técnica de los indígenas para estar al frente de la administración pública.

La relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas es percibida, por algunos docentes, como de respeto, tolerancia y diálogo (Ytarte, 2002: 108-112). Interpretamos que la relación entre ambas culturas fue desde una perspectiva multicultural y no intercultural ni descolonizadora (Walsh, 2005: 5; Albó y Romero, 2005: 29). Pero al mismo tiempo, fruto del colonialismo interno, se reconoce que fueron asimétricas, caracterizadas por la dominación, la asimilación, el aislamiento, la extinción, la segregación, la subalternización y la discriminación (Estermann, 2009: 57; Tristancho, 2008). Se pretendió exterminar a los indígenas y sus culturas. Se pretendió crear espacios sólo para los indígenas separados de los espacios mestizo-criollos (Besalú, 2002: 69). Como última opción fue la asimilación de los indígenas a los cánones culturales de los mestizo-criollos occidentalizados (Albó y Romero, 2005: 79; Aguaded, 2005: 68). Se pretendió castellanizar, mestizar y civilizar a los indígenas (Lozada, 2005: 60, 87). Los indígenas fueron excluidos de las decisiones de poder del Estado desde la creación de la república, regentada por los mestizos criollos (Walsh, 2005: 6-7). Pensamos que los mestizo-criollos han heredado el poder de los españoles y han seguido reproduciendo las relaciones coloniales respecto de los indígenas en todos los ámbitos sociales, culturales y estructurales del Estado boliviano (Walsh, 2005: 6-7). Sin embargo, los indígenas durante siglos supieron mantener su identidad cultural y actualmente se daría un retribalización de las culturas indígenas (Lewellen, 1994: 153).

En esa relación asimétrica la cultura hegemónica era considerada superior y absoluta frente a las culturas originarias consideradas inferiores y discriminadas (Albó y Romero, 2005: 59,79, 147). La cultura hegemónica buscó por todos los medio mantener su poder cultural, económico, político y social. Actualmente se habla de diálogo intercultural entre la cultura hegemónica y las demás culturas. Posiblemente siga siendo imposible mientras haya asimetrías de poder entre ambas culturas (Estermann, 2009: 66-67). Esta relación colonial continúa a través del neocolonialismo interno. Por eso, la constitución de un Estado Plurinacional es una respuesta para superar las relaciones coloniales entre la cultura indígena originaria campesina y la cultura castellana mestizo criolla (CPEP, 2009: Art. 1).

j. Sobre las percepciones de la educación intracultural e intercultural

La práctica y el objetivo de la educación boliviana, según algunos docentes, buscó la igualdad y la cohesión social entre los indígenas y los no indígenas, la valoración de las identidades indígenas, el aprendizaje de las culturas indígenas y el diálogo con las culturas indígenas. Estas características corresponderían a una educación intercultural (Aguado, 2004: 39-40; Barquín, 2007: 144; Ytarte, 2002: 370; Albó y Romero, 2005: 82). Pensamos que estas percepciones responden más a las intenciones y deseos que a la misma realidad histórica de los hechos. La educación intercultural aún no se concretizó, quedándose sólo en enunciados teóricos de algunas reflexiones pedagógicas y los documentos legales educativos (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20). Podemos interpretar que el diseño curricular no tomó en cuenta las culturas indígenas, sólo la cultura occidental. Las escasas menciones al tema indígena serían abordadas desde una perspectiva folklórica y estética (Besalú, 2002: 65). Pensamos que la ley educativa 070 (2010) aparece como una respuesta a la diversidad cultural de los pueblos indígenas a través de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20; Sánchez, 2006: 233; Barquín, 2007: 145-146).

El sistema educativo no tomó en cuenta a las culturas indígenas. Hasta la década de los 30 del siglo XX los indígenas no tenía acceso a la educación, existió una discriminación abierta (Lozada, 2005: 40-41; ME, 2012). La educación boliviana fue una expresión y un medio de reproducción de una sociedad y un Estado coloniales, respecto de las culturas indígenas (Kusch, 1976: 49; Mareque, 1989: 54). La educación fue un instrumento de mestización y castellanización de los indígenas en detrimento de sus identidades culturales y sus propios idiomas originarios (Poblete, 2006: 70), según los cánones de la cultura dominante (Lozada, 2005: 60). Se entendía a la educación como un medio para civilizar al indígena bárbaro, según la mentalidad occidentalizada (López, 2005: 59; MEyC, 2008; ME, 2012; Besalú, 2002: 69; Ytarte, 2002: 192). También hubo intentos de aislamiento, creando otro sistema educativo, llamado educación rural, paralela al sistema educativo de las ciudades, con maestros urbanos y rurales (Besalú, 2002: 69; Aguaded, 2005: 81; Lozada, 2005: 61-63).

El objetivo del sistema educativo boliviano fue castellanizar, alfabetizar, civilizar, asimilar y homogeneizar culturalmente a los indígenas según los patrones de la cultura mestizo-criolla, pues esta cultura estaba encargado de diseñar las políticas educativas y los sistemas curriculares (Albó y Romero, 2005: 59,79, 147; Albó y Barrios, 2006: 45). La identidad cultural y la diversidad cultural no fueron revalorizadas; al contrario, en las escuelas se pretendió negar y rechazar a través de la omisión, la prohibición y la satanización de algunas expresiones de las culturas originarias. Sólo algunos docentes avezados abordaron estos temas, revalorizando la identidad y la diversidad cultural a través de varias actividades curriculares y extracurriculares (López, 2005: 105-106). La educación boliviana con tanta diversidad cultural emprendió en las últimas décadas proyectos pilotos de Educación Intercultural Bilingüe en algunas instituciones educativas, pero sin que éstas se conviertan en políticas reales para todo el país (Lozada, 2005).

La identidad cultural y la diversidad cultural no son abordadas de manera sistemática y planificada dentro del desarrollo curricular de los colegios. El abordaje de dichos temas se debe a la iniciativa de algunos docentes, en algunas asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanas (Ley 1565, 1994). Estos temas son abordados de manera transversal, superficial, complementaria, tangencial y centrándose en los aspectos folklóricos (Besalú, 2002: 65). A pesar de ser un país y una sociedad pluricultural, la misma no ha sido abordada de forma sistemática (Ytarte, 2002: 76) menos crítica desde la educación formal. La aplicación de la educación intercultural, a pesar de estar presente en la Ley Educativa 070 (2010), no han sido aún abordadas en su verdadera complejidad y profundidad en la educación, sigue siendo una tarea pendiente de todo el sistema educativo plurinacional (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20).

En los colegios no se realizan diagnósticos socioculturales y lingüísticos de forma sistemática y con un propósito claro sobre los estudiantes. El diagnóstico se reduce a algunas preguntas privadas a algunos estudiantes nuevos de la clase y a

algunos datos recogidos en el RUDE (Registro Único de Estudiantes), como un ejercicio casual y por iniciativa propia de algún docente, lo cual supone que no se toma en cuenta la diversidad cultural y lingüística en Bolivia (Ytarte, 2002: 191-192; Aguaded, 2005: 80, 88). Por lo tanto no se conocen la pluralidad de culturas existentes en el país. La educación es monocultural al obviar la diversidad cultural. El desconocimiento de la diversidad cultural de los estudiantes impide un verdadero desarrollo curricular, pues se toma a todos los estudiantes de la misma manera, siendo que la diversidad cultural puede influir en el aprendizaje de los mismos estudiantes. Pensamos que la falta de un diagnóstico cultural y lingüístico no facilitará una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en su verdadera complejidad. Las asignaturas son programadas sin un diagnóstico previo, pues responden a un currículo oficial occidentalizado y universal. No se ha tomado en cuenta el componente cultural e intercultural en la planificación, desarrollo y evaluación curricular. Por eso la Educación Intercultural Bilingüe, según la Ley Educativa 1565 (1994), y la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe, según la Ley Educativa 070 (2010), son respuestas a la diversidad cultural de Bolivia.

Los temas relacionados contra el racismo y toda forma de discriminación no se abordan de forma sistemática, sólo se hacen algunas reflexiones y recomendaciones contra algunas actitudes discriminatorias, por iniciativa privada de algunos docentes. La presencia de este fenómeno sociocultural sigue siendo una preocupación latente para la sociedad boliviana, lo que requiere un abordaje mucho más sistemático desde los primeros años de escolaridad hasta los cursos superiores (Besalú, 2002: 71). La educación antirracista viene a ser una respuesta al racismo como construcción ideológica, estructural y de relaciones de poder, que se transmiten a través de los procesos educativos (Aguaded, 2005: 82; Besalú, 2002: 71). Según el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo del Estado Plurinacional el racismo se debería abordar desde la educación descolonizadora e intercultural (MEyC, 2007; MEyC, 2008; ME, 2012: 17-20). El racismo debe ser atacado desde un plano cultural y un plano estructural; es decir desde la educación formal e informal (Aguaded, 2005: 76), pero también desde las estructuras del Estado. De ahí que actualmente está en vigencia la ley 045 contra del racismo y toda forma de discriminación (2010), que fue muy polémica y debatida por algunos sectores de la sociedad.

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe, para algunos docentes, debería ser para todos los estudiantes de toda Bolivia sin excepción de clase social o cultural (Barquín, 2007: 144; Cabrera y Gallardo, 2008: 123). Se puede interpretar que hay una comprensión universal de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, y un reconocimiento de la diversidad cultural de Bolivia (Sánchez, 2006: 233; Barquín, 2007: 145-146). Para otros docentes, este tipo de educación no es aceptada para toda la población estudiantil, de ahí que se quiere limitar a ciertos grupos sociales, a aquellos grupos del área rural, campesina e indígena. Esta última postura estaba presente en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la ley educativa 1565 (1994). El proyecto de EIB llevado hasta hace pocos años se implementó más en el área rural, reduciéndose a lo lingüístico (López, 2005; Albó y Romero, 2005). Pensamos que la limitación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe a un grupo específico no ayudaría a la convivencia intercultural en una sociedad pluricultural y un Estado plurinacional (Albó y Barrios, 2006: 41). Según la Constitución Política del Estado Plurinacional (2009) y la Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010) la educación intercultural, intracultural y plurilingüe es para todos los bolivianos y bolivianas en todos los niveles del sistema educativo plurinacional. Pero el gran reto será implementarlo durante el desarrollo curricular en su verdadera dimensión, complejidad y profundidad, para que así pueda contribuir a la convivencia con la diversidad cultural y a la construcción del Estado Plurinacional (Albó y Barrios, 2006: 41).

2. Implicaciones de las conclusiones, propuestas de intervención y líneas de investigación

En este acápite, en base a los resultados y conclusiones de nuestra investigación, planteamos algunas implicaciones, propuestas de intervención y mejora del problema, y líneas de investigación en relación a la interculturalidad, a nivel social y

educativo. Este apartado pretende aportar con algunas líneas de acción que surgen de nuestro contexto de investigación para responder a la diversidad cultural y el desafío de la interculturalidad en los procesos socioeducativos en la ciudad de Tarija y en Bolivia.

a. Implicaciones de las conclusiones

En este apartado planteamos algunas implicaciones desde las conclusiones de los temas centrales de nuestra investigación. Los resultados de este estudio reflejan el contexto socio cultural y educativo, y las actitudes interculturales de los estudiantes y docentes, en el que se desarrollan los procesos socioeducativos. Estos resultados plantean implicaciones socioeducativas, como problemáticas y retos, que requieren respuestas concretas para asumir la diversidad sociocultural en perspectiva intercultural.

a.1 La ciudad de Tarija, es uno de los centros urbanos, consiguientemente las Unidades Educativas, con masiva inmigración nacional, sobre todo procedente de la región andina y de los departamentos limítrofes: Potosí, Chuquisaca, La Paz y Oruro (Peña et al. 2003: 10-12; Lea, 2003: 153-170). Las dificultades en la recepción y adaptación de los inmigrantes, sobre todo indígenas y collas, se deben a la falta de trabajo, vivienda y servicios básicos; la identificación con el partido de gobierno (MAS) y con el centralismo político; los sentimientos regionalistas y autonomistas de los locales; la amenaza de invasión cultural colla, la efervescencia de la identidad cultural chapaca y algunas actitudes discriminatorias y racistas. Esta realidad exige políticas migratorias estatales, departamentales y municipales para satisfacer las necesidades básicas de los inmigrantes y para promover actitudes democráticas e interculturales frente a los inmigrantes.

a.2 El resurgimiento de las culturas indígenas, alrededor de 36 culturas, en el contexto histórico actual de Bolivia, ha hecho replantear y cuestionar, y crear conflictos internos a los bolivianos sobre su identidad cultural indígena, racial y regional al momento de denominarse o ser denominado. Las identidades culturales indígenas y la identidad cultural colla son las menos preferidas y aceptadas, que la identidad cultural mestiza y las identidades regionales cambia, chapaca y chaqueña, por la ideología del regionalismo y el racismo cultural (Núñez, 2010; Peña et al., 2003; Lea, 2003: 153-170; Albó y Barrios, 2006: 45-46). Esta realidad ha dado lugar al fenómeno de la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural, sobre todo del inmigrante indígena y colla, que buscan mimetizarse, mestizarse y ciudadinizarse en el contexto urbano tarijeño (Ojeda y Cabaluz, 2010: 152).

a.3 La sociedad boliviana, en especial la tarijeña, es de fuerte tradición católica (CEI-UPDS, 2013: 21; Peña et al., 2003: 122-134), con escasa presencia de otras confesiones no católicas y no cristianas. La enseñanza y aprendizaje de la religión, sobre todo en su versión cristiana católica, en los colegios suscita ciertas posturas entre los docentes y estudiantes: continuidad de la enseñanza de la religión cristiana católica, crítica del reduccionismo católico, propuesta de inclusión de enseñanza de otras religiones no católicas, incluyendo las espiritualidades indígenas, y negación de la enseñanza de cualquier religión en el colegio. En la apertura o la no disponibilidad por el aprendizaje o enseñanza de otras religiones no propias, incluidas las espiritualidades indígenas, están motivadas por la ampliación de conocimientos, más que por cuestiones de fe.

a.4 Existe una relación asimétrica y colonial entre el idioma castellano y los idiomas indígenas. El idioma castellano es el idioma oficial en el entorno social, académico, educativo y estatal, muchas veces en detrimento de las lenguas indígenas (Ytarte, 2002: 191-192; Aguaded, 2005: 80, 88; UNESCO, 2003: 13-14), que sólo se usan de forma oral e informal, reduciéndose al ámbito campesino, indígena, familiar y doméstico del desarrollo de la sociedad boliviana. La enseñanza y

aprendizaje de un idioma originario se limitó a los indígenas, originarios y campesinos a través de la Educación Intercultural Bilingüe (Albó y Anaya, 2004: 62-63). Existe una apertura a la enseñanza-aprendizaje de un idioma originario en los colegios (UNESCO, 2003: 17). La divergencia radica en qué idioma originario se debería enseñar en los colegios de Tarija.

a.5 Las culturas originarias a pesar de haber sufrido la asimilación, imposición y negación por parte de la cultura hegemónica castellana han sobrevivido a lo largo de siglos. Las culturas más conocidas, por algunos estudiantes y docentes, son la cultura quechua, aymara, guaraní, weenhayek y tapiete (CEPOG, 2012; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b; CEA, 2012; Albó, 1989). Los conocimientos de los elementos culturales de los pueblos indígenas son escasos, superficiales, folklóricos (música, danza, fiestas, vestimentas y artesanías) y no sistemáticos ni estructurados (Besalú, 2002: 65; Albó y Romero, 2005: 82). Los medios de obtención de los conocimientos son las actividades folklóricas y religiosas, los medios de comunicación social, la transmisión de los padres y abuelos, la relación con personas de una cultura originaria y algunas actividades en el colegio (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198).

Las culturas indígenas no están incorporadas en toda su amplitud y complejidad en el diseño curricular. (Albó y Romero, 2005: 82; Ytarte, 2002: 198; Aguaded, 2005: 72, 81, 90). Lo poco que se aborda de las culturas indígenas en los colegios son la quechua, la guaraní y la aymara en algunas asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y humanas (Religión, Estudios Sociales, Historia, Geografía, Música, Filosofía, Cívica y Literatura). Esta información es transmitida, de manera tangencial, folklórica (Besalú, 2002: 65) y sin profundidad ni sistematicidad, como datos históricos y antropológicos, mas no como datos actuales y actualizables para la vida misma de los no indígenas. Las pocas actividades de enseñanza y aprendizaje son las disertaciones, las ferias y las danzas en los festivales y horas cívicas.

Las culturas más preferidas para la enseñanza en la ciudad de Tarija, en mayor proporción son la guaraní y la quechua, y menor medida la aymara y la weenhayek (CEPOG, 2012; MEyC, 2008a; MEyC, 2008b; CEA, 2012; Albó, 1989). La divergencia radica en qué culturas indígenas se debería priorizar para enseñar en los colegios de Tarija. Se maneja el criterio poblacional, territorial, regional e identitario en la selección de las culturas indígenas para ser conocidas en los colegios de la ciudad de Tarija (Ley 070, 2010: Art. 7).

a.6 Los elementos culturales más conocidos de la cultura chapaca son de carácter folklórico, culinario, festivo y religioso. Estos elementos se manifiestan en las actividades cotidianas, folklóricas, cívicas, festivas y religiosas, y en algunos programas de televisión locales. Actualmente, se realizan bastante los elementos culturales locales para fortalecer la identidad cultural regional para diferenciarse de las culturas de los inmigrantes (Peña et al., 2003; Lea, 2003). La enseñanza de la cultura chapaca no está incluida formalmente en el diseño curricular de la educación secundaria. En las Unidades Educativas la escasa transmisión de la cultura chapaca se da por iniciativa propia y en actividades extracurriculares por algunos docentes de algunas asignaturas.

a.7 Entre los estudiantes hay más preferencia por los estudiantes ciudadanos mestizos y criollos de las culturas regionales chapaca, chaqueña y cambia, y no así por los de procedencia indígena, campesina, rural y colla (Peña et al., 2003: 12), incluso entre los estudiantes de los grupos culturales no preferidos. En el ámbito escolar no hay espacios, ni las condiciones necesarias, que propicien las manifestaciones de la diversidad cultural y actitudes de interculturalidad. Son otras las actividades de carácter festivo, folklórico, religioso, social y culinario, aunque de manera informal, que se constituyen en espacios de conocimiento y aprendizaje de la propia cultura, de otras culturas y que contribuyen a las relaciones interculturales entre los diversos culturalmente.

a.8 El racismo y la discriminación cultural en Bolivia es un fenómeno social que se manifiesta en la vida diaria en las instituciones y espacios, privados y públicos, de la sociedad y las estructuras del Estado. Las causas principales son la condición económica de pobreza, la condición étnica indígena, la falta de formación en valores, la falta de formación académica y profesional, el regionalismo y la pervivencia de mentalidades y estructuras sociales y estatales coloniales (Estermann, 2009: 57; Quijano, 2000; Tristancho, 2008). En este sentido, los indígenas, afrobolivianos, los campesinos y los collas inmigrantes son los grupos culturales más discriminados. La discriminación cultural está presente en casi todos los departamentos de Bolivia en mayor o menor medida, destacándose más en los centros urbanos de los departamentos de Santa Cruz y Tarija con poblaciones mayoritarias de mestizo-criollos y la presencia masiva y creciente de inmigrantes de la cultura colla de origen indígena.

a.9 La relación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas, fruto del colonialismo interno, se hubiese caracterizado por la asimetría, la dominación, la asimilación, el aislamiento, la extinción, la exclusión, la segregación, la subalternización y la discriminación (Estermann, 2009: 57; Tristancho, 2008). Se pretendió castellanizar, mestizar y civilizar a los indígenas (Lozada, 2005: 60, 87). El resurgimiento de lo indígena en Bolivia, incluso en instancias de poder, significaría una revalorización de las identidades culturales (Lewellen, 1994: 153), un reconocimiento de la diversidad cultural (Ytarte, 2002: 106), esperanza de mayor inclusión y la integración del indígena en el Estado (CPEP, 2009). Pero al mismo conllevaría el peligro latente del etnocentrismo (Albó y Romero, 2005: 81), la etnización y la balcanización del país (Ytarte, 2002: 65).

La diversidad cultural es vista como positiva porque representaría la riqueza cultural y social de un país (Morin, 1999: 27), y expresaría la realidad pluricultural de Bolivia (Ortiz, 1998: 25). Como negativa, representaría el peligro de los conflictos regionales (Ytarte, 2002: 76) y la división del país (Poblete, 2006: 70), e impediría el progreso del país y la construcción de la identidad nacional (Aguaded, 2005: 68).

a.10 La práctica y el objetivo de la educación boliviana, respecto de los pueblos indígenas, fue castellanizar, alfabetizar, civilizar, asimilar y homogeneizar culturalmente a los indígenas según los patrones de la cultura mestizo-criolla, encargada de diseñar las políticas educativas y los sistemas curriculares (Albó y Romero, 2005: 59,79, 147; Albó y Barrios, 2006: 45), creando otro sistema educativo, llamado educación rural, paralela al sistema educativo de las ciudades, con maestros rurales (Besalú, 2002: 69; Aguaded, 2005: 81; Lozada, 2005: 61-63).

La identidad cultural y la diversidad cultural no son abordadas de manera sistemática y planificada dentro del desarrollo curricular de los colegios. Estos temas son abordados de manera transversal, superficial, complementaria, tangencial y centrándose en los aspectos folklóricos (Besalú, 2002: 65). La aplicación de la educación intercultural, a pesar de estar presente en la Ley Educativa 070 (2010), no han sido aún abordadas en su verdadera complejidad y profundidad en la educación, sigue siendo una tarea pendiente de todo el sistema educativo plurinacional (MEyC, 2008; ME, 2012: 18-20).

En los colegios no se realizan diagnósticos socioculturales y lingüísticos de forma sistemática y con un propósito claro sobre los estudiantes. Este desconocimiento impide un verdadero desarrollo curricular, que tome en cuenta la diversidad cultural en el aprendizaje de los mismos estudiantes.

Los temas relacionados contra el racismo y toda forma de discriminación no se abordan de forma sistemática, sólo se hacen algunas reflexiones y recomendaciones contra algunas actitudes discriminatorias, por iniciativa privada de algunos docentes. Falta una educación antirracista (Aguaded, 2005: 82; Besalú, 2002: 71) o una educación descolonizadora e intercultural (MEyC, 2007; MEyC, 2008; ME, 2012: 17-20).

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe, para algunos docentes, debería ser para todos los estudiantes de toda Bolivia sin excepción de clase social o cultural (Barquín, 2007: 144; Cabrera y Gallardo, 2008: 123). Para otros docentes, debería limitarse a ciertos grupos sociales, a aquellos grupos del área rural, campesina e indígena. Esta última postura estaba presente en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la ley educativa 1565 (1994). Según la Constitución Política del Estado Plurinacional (2009) y la Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010) la educación intercultural, intracultural y plurilingüe debería ser para todos los bolivianos y bolivianas en todos los niveles del sistema educativo plurinacional. Pero también aún no se ha implementado durante el desarrollo curricular en su verdadera dimensión, complejidad y profundidad.

b. Propuestas de intervención y mejora del problema

En este apartado planteamos algunas líneas de acción como propuestas de intervención para mejorar y afrontar las problemáticas y retos visibilizados en nuestra investigación. Las implicaciones socioeducativas, manifestadas como problemáticas y retos interculturales, requieren propuestas de intervención expresadas en líneas de acción concretas:

b.1 La inmigración nacional en la ciudad de Tarija y algunas relaciones complejas y conflictivas entre los inmigrantes nacionales, sobre todo provenientes de la región andina y de culturas indígenas, y los ciudadano receptores locales de la ciudad de Tarija, requieren algunas acciones para propiciar una adecuada recepción y adaptación de los inmigrantes:

- Elaborar y ejecutar políticas económicas, a nivel estatal, departamental y municipal, por un lado, para evitar la migración de las personas de sus lugares de origen y, por otro lado, para facilitar la inserción de los inmigrantes en los nuevos contextos de inmigración. Se debería fortalecer el aparato productivo estatal y privado para brindar oportunidades de fuentes de trabajo. En los lugares de inmigración se deberían facilitar lotes, viviendas y servicios básicos. La mayoría de los inmigrantes viven en viviendas de alquiler o en casas precarias en las zonas periurbanas sin servicios básicos.
- A nivel cultural y educativo, elaborar y ejecutar programas educativos nacionales, departamentales y municipales, a través de los medios de comunicación social y la educación formal, sobre la realidad migratoria en Bolivia y Tarija, y sobre la relación entre los inmigrantes nacionales y las personas locales receptoras, para fortalecer actitudes democráticas e interculturales para una convivencia en la diversidad cultural boliviana.

b.2 El problema de la identidad cultural -indígena, racial y regional- que crea conflictos internos al momento de autoidentificación y heteroidentificación, porque algunas identidades culturales son más preferidas y aceptadas que otras identidades. La efervescencia de unas identidades culturales sobre otras ha conducido a regionalismos excluyentes con ciertos atisbos de racismo y discriminación, y a la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural de otras, sobre todo del inmigrante indígena y colla. Frente a esta problemática se propone las siguientes acciones:

- Elaborar políticas de intraculturalidad, a nivel estatal, departamental y municipal, desde la educación y los medios de comunicación social. Desde la educación, fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, revalorizando sus elementos culturales en el desarrollo curricular pero en diálogo con otras manifestaciones culturales locales. Desde los

medios de comunicación social, difundir programas televisivos y radiofónicos de los elementos culturales de las personas inmigrantes y locales. Prohibir y eliminar de los contenidos radiofónicos y televisivos comentarios y opiniones regionalistas y discriminatorias.

b.3 Respecto al problema de la diversidad de posturas sobre la enseñanza y aprendizaje de las religiones y espiritualidades indígenas de forma personal y en los colegios, para fomentar la tolerancia y el pluralismo religioso en la sociedad boliviana y tarijeña, se requieren algunas acciones:

- Brindar todos los espacios necesarios, por parte de las instituciones públicas, a las diversas confesiones religiosas y espirituales para que puedan expresar sus manifestaciones religiosas. Estos espacios pueden ser los espacios públicos, los eventos políticos, culturales, festivos, y los programas televisivos y radiofónicos.
- Incluir y desarrollar la diversidad religiosa del mundo y de espiritualidades indígenas en el currículo del sistema educativo regular en la asignatura de Religión. En este sentido se debe impulsar la concreción de los nuevos Planes y Programas de saberes y conocimientos del área de Valores, Espiritualidades y Religiones en los colegios.

b.4 El problema de la diversidad lingüística y la relación asimétrica entre el idioma castellano y las lenguas indígenas, en espacios sociales, académicos, educativos, culturales y estatales, y la falta de criterios orientadores para el aprendizaje y enseñanza de una determinada lengua originaria en el colegio, exigen algunas líneas de acción:

- Crear institutos de investigación lingüística de los idiomas originarios en cada capital de departamento y en las comunidades indígenas.
- Crear programas e institutos lingüísticos para la enseñanza y aprendizaje de un idioma indígena de la región para todos los bolivianos, en especial para las personas que trabajan en las instituciones públicas estatales.
- Incluir el uso de los idiomas originarios en las instituciones públicas y privadas: los juzgados, parlamento, medios de comunicación social, hospitales, centros educativos y otros.
- Difundir los idiomas originarios a través de programas educativos y noticieros en los diferentes medios de comunicación social, como la televisión, la radiofonía, internet y otros.
- Propiciar una educación plurilingüe no sólo para las comunidades o personas indígenas, sino para todos y todas la bolivianas, entre ellos los futuros docentes; es decir junto al castellano se debe enseñar un idioma originario y un idioma extranjero.
- Usar los idiomas indígenas de acuerdo a la región cultural en la educación superior, no sólo como una asignatura sino de forma transversal en todas las especialidades y asignaturas.
- Incluir la enseñanza y aprendizaje de un idioma originario de la región en el desarrollo curricular del nivel secundario, no sólo como una asignatura sino de manera transversal a lo largo de las diversas asignaturas. En este sentido se debe aplicar la educación plurilingüe propuesta por el nuevo modelo educativo de Bolivia.

b.5 En relación al problema de los conocimientos escasos, superficiales, folklóricos y no sistemáticos ni estructurados de los pueblos indígenas y sus elementos culturales por la mayoría de bolivianos y tarijeños, requiere de algunas acciones para afrontar esta realidad:

- Propiciar investigaciones antropológicas y una sistematización académica y científica de los elementos centrales de todas las culturas indígenas.

- Crear instituciones académicas y científicas, desde el Estado y las Universidades, para la investigación de las culturas indígenas y sus elementos culturales. Crear facultades universitarias, programas de licenciatura, maestrías y doctorados, dedicadas a la recuperación de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas
- Difundir los elementos culturales de los pueblos indígenas a través de los medios de comunicación social como la televisión, la radiofonía, el internet y otros.
- Propiciar actividades culturales y folklóricas para promover la artesanía, la música, el baile y otros para el conocimiento de los no indígenas.
- Incluir los elementos culturales de los pueblos indígenas en el desarrollo de las instituciones estatales, departamentales y municipales, como ser la economía comunitaria, la justicia comunitaria, la democracia comunitaria, la educación comunitaria, la espiritualidad, la organización territorial y otros, así como está recogida en la Constitución Política del Estado Plurinacional (2009)

Respecto a la falta de inclusión de las culturas indígenas en toda su amplitud y complejidad en el diseño curricular del nivel secundario, la limitación del abordaje de algunas culturas indígenas y algunos elementos culturales originarios sólo por algunas asignaturas del colegio y el tratamiento de los mismos de manera tangencial, folklórica y sin profundidad ni sistematicidad, y la dificultad de acentuar en unas culturas indígenas sobre otras, requieren algunas acciones:

- Rediseñar el currículo nacional con la incorporación de todos los elementos culturales indígenas en diálogo con los elementos de la cultura occidental. Desarrollar los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas desde una relación intercultural y descolonizadora con los demás conocimientos del mundo en todas las asignaturas curriculares, sin reducirse a los elementos folklóricos. En el caso de Tarija rediseñar el currículo regionalizado de acuerdo a las culturas indígenas originarias de la región y de las dos culturas indígenas inmigrantes.
- Aplicar el nuevo diseño curricular del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que incluye los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originario campesinos.
- Propiciar la producción de textos impresos y otros materiales didácticos para la enseñanza de las culturas indígenas en los diferentes niveles de la educación regular.
- Propiciar actividades extracurriculares para el conocimiento y contacto de los estudiantes del nivel secundario con las culturas indígenas que aun mantienen sus formas de vida ancestrales.
- Impulsar la formación docente, en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, con amplios conocimientos de las culturas indígenas de Bolivia

b.6 En relación al problema de reducción del conocimiento de la cultura chapaca a elementos de carácter folklórico, culinario, festivo y religioso, la falta de enseñanza e inclusión en el desarrollo curricular de la educación secundaria y la efervescencia de los elementos culturales locales a través de otras actividades y medios en la ciudad de Tarija para fortalecer la identidad cultural local para diferenciarse de las culturas de los migrantes, nos plantean algunas acciones para afrontar el problema:

- Propiciar la investigación antropológica sobre la cultura chapaca. Igualmente incentivar la producción de textos impresos y otros materiales didácticos para la enseñanza de la cultura chapaca en los diferentes niveles de la educación regular.
- Promover el conocimiento de los elementos culturales chapacos, de las personas que viven en Tarija y de los docentes, más allá de su reducción folklórica en los diferentes espacios y a través de diversos medios; pero en diálogo con las otras manifestaciones culturales nacionales sin caer en etnocentrismos ni regionalismos excluyentes.

- Rediseñar el currículo regionalizado del departamento de Tarija, incorporando los elementos culturales chapacos pero en diálogo intercultural con los saberes y conocimientos del Diseño curricular base nacional, del diseño curricular de las culturas indígenas de la región y los conocimientos de otras culturas del mundo.

b.7 En relación al problema de preferencia selectiva de amistades y relaciones entre los estudiantes, de acuerdo al origen cultural, la falta de espacios que propicien las manifestaciones de la diversidad cultural y actitudes de interculturalidad, es necesario plantear algunas acciones:

- Propiciar actividades interculturales para la manifestación de la diversidad cultural; actividades formales e informales dentro y fuera del colegio.
- Incentivar actividades de educación descolonizadora para superar los prejuicios coloniales manifestada en las actitudes de los estudiantes.

b.8 Respecto al problema de la pervivencia de la discriminación y el racismo cultural en Bolivia y Tarija en los diversos espacios, privados y públicos, de la sociedad y las estructuras del Estado, sobre todo en contra los indígenas, afrobolivianos, los campesinos y los collas inmigrantes, se plantean las siguientes acciones:

- Promover políticas de descolonización, desde una perspectiva intercultural, de las instituciones del Estados y de la sociedad civil en general.
- Luchar contra el racismo cultural y toda forma de discriminación a nivel estructural y cultural. A nivel estructural a través de leyes y acciones penales, y a nivel cultural a través de programas educativos.

b.9 Respecto al problema de la relación de asimetría, dominación, asimilación, aislamiento, extinción, exclusión, segregación, subalternización y discriminación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas, y el problema de la percepción de la diversidad cultural y el resurgimiento de lo indígena en Bolivia, incluso en instancias de poder, como un peligro de conflictos regionales, étnicos, de división del país, y de construcción de la identidad nacional, se pueden plantear las siguientes acciones:

- Propiciar políticas de descolonización de las instituciones estatales, la sociedad y las mentalidades de las personas.
- Propiciar actividades culturales y académicas, y programas televisivos y radiofónicos para comunicar la diversidad cultural de Bolivia.
- Incluir a los pueblos indígenas en las decisiones de poder estatal e implementar muchos de sus elementos culturales en la configuración del Estado Plurinacional, como la economía comunitaria, la democracia comunitaria, la justicia comunitaria, las lenguas indígenas, las espiritualidades y otros, en diálogo con los elementos culturales mestizo-criollos, que ya están expresados en la Constitución Política del Estado Plurinacional (2009).

b.10 Respecto a la problemática de la práctica y el objetivo de la educación boliviana, respecto de los pueblos indígenas, que fue castellanizar, alfabetizar, civilizar, asimilar y homogeneizar culturalmente a los indígenas según los patrones de la cultura mestizo-criolla, encargada de diseñar las políticas educativas y los sistemas curriculares, se plantea las siguientes acciones:

- Promover una educación intracultural, intercultural y plurilingüe que incluya en la educación los saberes y conocimiento de los pueblos indígenas, no sólo para los indígenas sino para todos los bolivianos y bolivianas.

- Consolidar y aplicar los currículos regionalizados de las diferentes culturas indígenas en el desarrollo curricular del currículo base nacional del sistema educativo regular de acuerdo a cada contexto, territorio y región.

En relación a la problemática del abordaje más transversal, superficial, complementario, tangencial y folklórico de la identidad cultural y la diversidad cultural, y menos sistemático y planificado dentro del desarrollo curricular de los colegios, se propone las siguientes acciones:

- Incorporar todos los elementos culturales de las diversas culturas bolivianas en los procesos educativos de currículo base nacional de todas las asignaturas sin limitarse sólo a los de carácter folklórico o históricos.
- Promover la identidad cultural en el desarrollo curricular a través de la recuperación y revalorización de los saberes y conocimientos de las culturas indígenas y el abordaje de la autoestima cultural, sobre todo de los indígenas.
- Elaborar estadísticas y diagnósticos sobre la realidad sociocultural y lingüística de los estudiantes a nivel de Bolivia, de cada departamento, de cada distrito educativo, de cada Unidad Educativa y en cada curso antes de iniciar la planificación y el desarrollo curricular.

Respecto a la falta de un abordaje sistemático de la lucha contra el racismo y toda forma de discriminación en la educación, se plantea algunas acciones:

- Incluir el tema del racismo dentro del desarrollo curricular como contenidos de algunos temas, como una transversal y a través de proyectos educativos.
- Impulsar el proceso socioeducativo de los colegios del nivel secundario a partir de una educación antirracista o una educación descolonizadora e intercultural, de acuerdo a la ley educativa 070.

En relación a la problemática de la limitación de la educación intercultural y bilingüe a ciertos grupos sociales, a aquellos grupos del área rural, campesina e indígena, y la falta del abordaje en su verdadera dimensión, complejidad y profundidad de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe para todos los bolivianos y bolivianas en el desarrollo curricular de todos los niveles del sistema educativo plurinacional, se plantea las siguientes acciones:

- Implementar la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en su verdadera complejidad y profundidad durante el desarrollo curricular para todos los estudiantes, independiente de su origen social, cultural y regional.
- Impulsar la adquisición de contenidos teóricos, habilidades y actitudes interculturales en la formación de docentes del sistema regular.
- Aplicar el Nuevo modelo educativo sociocomunitario productivo respecto a la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

c. Líneas de investigación

En este apartado planteamos algunas líneas de investigación que surgen a partir de los resultados y conclusiones de nuestra investigación. Estas líneas de investigación buscan profundizar en algunos aspectos referidos a la interculturalidad.

c.1 Los resultados de nuestra investigación sobre las percepciones sobre la inmigración nacional en la ciudad de Tarija y la relación entre los inmigrantes y los locales, nos plantea profundizar en un estudio de la realidad socioeconómica y cultural de la inmigración en ciudad de Tarija y en las Unidades Educativas. En esta misma línea sería importante profundizar en el

tema de la relación entre interculturalidad y migración. El inmigrante trae consigo muchos de sus elementos culturales que entran en contacto con los elementos culturales locales, dicha interacción de elementos culturales, en ciertas ocasiones son normales, pero en otras conlleva conflictos culturales hasta discriminación y racismo cultural.

c.2 El problema de la identidad cultural indígena, racial y regional nos plantea profundizar en estudios relacionados con la intraculturalidad en la educación y la sociedad boliviana y tarijeña. También se podría investigar en las causas de la preferencia de unas identidades más que de otras y la pérdida u ocultamiento de la identidad cultural, sobre todo del inmigrante indígena y colla, en contextos de inmigración nacional. En este mismo sentido sería importante conocer las causas del silencio y la incomodidad de hablar sobre la identidad cultural. Otro tema de investigación sería: la relación entre la efervescencia de las identidades regionales y el regionalismo. Sería importante estudiar la influencia de la educación, los medios de comunicación y las instituciones estatales en el fortalecimiento o pérdida de las identidades culturales de los bolivianos.

c.3 El problema de la enseñanza y aprendizaje de la religión en la educación formal nos plantea profundizar en el estudio de la tolerancia y el pluralismo religioso en la sociedad boliviana y tarijeña, y en particular en la educación del nivel secundario. Igualmente, sería importante investigar la religiosidad popular de la religión cristiana católica, donde se expresan de forma sincrética, elementos religiosos católicos e indígenas. Otra línea de investigación debería estar orientada a conocer y sistematizar las características principales de las espiritualidades de las diversas culturas indígenas de Tarija y Bolivia, para ser incorporados en el desarrollo curricular del nivel secundario.

c.4 La presencia de muchos idiomas originarios en Bolivia, junto al castellano, nos plantea indagar sobre la realidad lingüística; investigar sobre las relaciones asimétricas y coloniales entre el idioma castellano y las lenguas indígenas; y profundizar en la educación bilingüe y la educación plurilingüe en las Unidades Educativas. Igualmente se puede impulsar la investigación y recuperación de los idiomas originarios de las diversas culturas indígenas.

c.5 El escaso conocimiento de las culturas indígenas puede impulsar la investigación antropológica de las culturas indígenas de Tarija y Bolivia. En esta misma línea se puede profundizar en las causas del poco conocimiento de las culturas indígenas y sus elementos culturales. Respecto a la falta de inclusión en toda su amplitud y complejidad en el diseño curricular del nivel secundario en un diálogo intercultural con las culturas de otras latitudes del mundo, nos plantea profundizar en la aplicación del nuevo diseño curricular del actual modelo educativo que empieza a desarrollarse. Igualmente se puede investigar sobre las propuestas curriculares de los concejos educativos de los pueblos originarios (CEPOs).

c.6 Frente a la reducción del conocimiento de la cultura chapaca a elementos de carácter folklórico, culinario, festivo y religioso, se puede impulsar la investigación antropológica de otros elementos culturales chapacos. La falta de inclusión formal en el diseño curricular de la educación secundaria puede llevar a profundizar en el abordaje de la cultura chapaca en las asignaturas del colegio. La efervescencia de la identidad cultural chapaca frente a la cultura colla, abre la posibilidad de profundizar la relación intercultural entre ambas culturas. Así mismo se puede indagar en las raíces precolombinas de la cultura chapaca.

c.7 El problema de la pervivencia de la discriminación y el racismo cultural en Bolivia y Tarija plantea diversas líneas de investigación. Una de ellas sería investigar sobre las manifestaciones y causas del racismo cultural y la discriminación en la sociedad boliviana y tarijeña. Igualmente se podría profundizar en las causas de racismo cultural y discriminación de los grupos culturales indígenas y migrantes collas en los espacios de inmigración. Otra línea de investigación podría centrarse en el racismo cultural y la discriminación en los espacios educativos y en la educación descolonizadora como una forma de

educación para afrontar el racismo. También se podría indagar sobre la relación entre la descolonización y la interculturalidad a nivel estatal, social, cultural, de género y educativo.

c.8 Respecto al resurgimiento de lo indígena en Bolivia se puede investigar la presencia de los indígenas en las decisiones de poder del Estado. Igualmente se puede profundizar en un estudio de las organizaciones políticas de los pueblos indígenas y su aporte a la democracia del país. En este mismo sentido se puede investigar sobre la configuración del Estado Plurinacional y sus implicaciones, así como en el tema de las autonomías indígenas. En relación al problema de la relación de asimetría, dominación, asimilación, aislamiento, extinción, exclusión, segregación, subalternización y discriminación entre la cultura mestizo-criolla y las culturas indígenas, se puede profundizar en un estudio histórico, político, social y económico de sus causas y la pervivencia de estructuras sociales y mentales coloniales.

c.9 En relación a la problemática de la práctica y el objetivo de la educación boliviana respecto de los pueblos indígenas, se puede investigar sobre la educación comunitaria de los indígenas, la historia de la educación respecto a los indígenas y la propuesta de educación y currículo regionalizado de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs).

En relación a la problemática del abordaje transversal, superficial, complementario, tangencial y folklórico de la identidad cultural y la diversidad cultural dentro del desarrollo curricular de los colegios, se puede profundizar en la educación intracultural e intercultural, revalorizando los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas en relación dialógica con los conocimientos de otras culturas del mundo.

Respecto a la falta de un abordaje sistemático de la lucha contra el racismo y toda forma de discriminación en la educación, se plantea investigar sobre la educación antirracista y descolonizadora en la educación secundaria y superior de formación de maestros.

En relación a la problemática de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, se plantea investigaciones de carácter evaluativo de su aplicación en la educación entre los pueblos indígenas y en la sociedad no indígena, de acuerdo al nuevo modelo educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLO, I; DE ZUBIRÍA, S. y SÁNCHEZ, S. (1999): *Cultura: teorías y gestión*. San Juan de Pasto: Ediciones Unariño.
- AGUILÓ, F. (1992): *Etnias andinas de Bolivia. Autodenominación y heterodenominación*. Cochabamba: Fondo Rotatorio Editorial.
- AGUADED, E. (2005): *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. Granada: Universidad de Granada. (Tesis Doctoral, Formato PDF)
- AGUADO, M. (1991): La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En JIMÉNEZ, M. (Coord.): *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.
- AJACOPA, S. (2010): Léxico textil aymara y quechua desde los saberes locales. En MUSEO NACIONAL DE ETNOGRAFÍA Y FOLKLORE: *Lingüística, Oralidad y Educación Intercultural Bilingüe*. La Paz: Museo Nacional de Etnografía y Folklore. 551-562
- ALBÓ, J. (1989): *Para comprender las culturas rurales en Bolivia*. La Paz: MEC-CIPCA-UNICEF.
- ALBO, X. y ANAYA, A. (2004): *Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: CIPCA y UNICEF.
- ALBÓ, X. y BARRIOS, F. (2006): *Por una Bolivia plurinacional e intercultural con autonomías. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2006*. La Paz: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- ALBÓ, X. y ROMERO, R. (2005): *Interculturalidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- AMODIO, E. (1998): *Cultura I*. Santiago de Chile: UNESCO y OREALC. Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Bilingüe intercultural.
- ARCE, E., GUTIÉRREZ, R., GUTIÉRREZ, I. y VELIZ, R. (2003): *Estrategias de sobrevivencia entre los tapietes en el Gran Chaco*. La Paz: Fundación PIEB.
- ARROYO, R. (2000): Las funciones del educador social en la sociedad multicultural posmoderna. En GARCÍA, J., ROMERO, A. y FERNÁNDEZ, E.: *Los nuevos conocimientos de empleo y educación social*. Granada: GEU.
- ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL DE BOLIVIA (2010): *Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"*. La Paz
- ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL DE BOLIVIA (2010): *Ley contra el racismo y toda forma de discriminación, N° 045*. La Paz.
- BANKS, J. (1986): Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En BANKS, J. y LYNCH J.: *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- BANKS, J. (1989): Multicultural education: characteristics and goals. En BANKS, J. y BANKS, Ch.: *Multicultural Education: issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- BANKS, J. (1994): *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- BARIÉ, C. (2005): La cuestión territorial de los pueblos indígenas en la perspectiva latinoamericana. En Friedrich Ebert Stiftung - Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (FES-ILDIS): *Visiones indígenas de descentralización*. La Paz: FES-ILDIS.
- BARQUÍN, A. (2007): Educación intercultural. En CELORIO, G. y LÓPEZ, A.: *Diccionario de educación para el desarrollo*. Bilbao: Universidad del País Vasco y Ueskal Herrico Unibertsitatea.
- BARRANTES, R. (2002): *Investigación. Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José de Costa Rica: EUNED.
- BARREDA, B. y QUISPE, E. (2007): Situación de la formación docente para la educación intercultural bilingüe en Bolivia. En CUENCA, R. et al. (Compiladores): *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Ediciones Morata.

- BARTH, F. (Comp.) (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: FEC.
- BARTOLOMÉ, M. (Coord.) (1997): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
- BASCOPE, V. (2008): *Espiritualidad originaria en el pacha andino. Aproximaciones teológicas*. Cochabamba: Editorial Verbo Divino.
- BEALS, A. (1971): *Antropología cultural*. México: Centro regional de Ayuda Técnica y Agencia para el desarrollo internacional.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- BONILLA, A. y KOSKINEN, A. (2009): Honduras. En UNICEF y PROEIB-Andes: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo 2. Cochabamba: UNICEF y PROEIB-Andes.
- BOURDIEU, P. (2001): *Poder, derecho y clase social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CASTRO, S. (2000): Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'. En LANDER, E.: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLASCO.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTADÍSTICO DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DOMINGO SAVIO (CEI-UPDS) (2013): *Estudio sobre las costumbres, patrimonio y tradiciones que identifican al Valle Central y la Ciudad de Tarija*. Tarija: UPDS.
- CONSEJO EDUCATIVO AIMARA (CEA) (2012): *Propuesta del currículo regionalizado qullana aymara*. El Alto: CEA y CEPOS.
- CONSEJO EDUCATIVO DE LA NACIÓN QUECHUA (CENAQ) (2012): *Currículo Regionalizado de la Nación Quechua. Propuesta desde la pluralidad, Cosmovisión e Identidad de los pueblos*. Sucre: CENAQ.
- CONSEJO EDUCATIVO DEL PUEBLO ORIGINARIO GUARANÍ (CEPOG) (2012): *Currículo Base Regionalizado. Educación Secundaria Comunitaria Productiva de la Nación Guaraní. Programa de Estudio. Primer Año Secundaria*. Asamblea del Pueblo Guaraní.
- CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO. (1991): *Evangelizar la modernidad cultural*. Santa Fe de Bogotá: Sección de Pastoral de la Cultura.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO (2009). Versión oficial aprobada por la Asamblea Constituyente-2007 y compatibilizada en el Honorable Congreso Nacional-2008.
- COSTOPOULOS, Y. (2010): *Sistematización de la práctica desde una perspectiva intercultural. Reconstrucción y análisis del enfoque intercultural de una experiencia educativa con población Tseltal*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana. [Tesis de Maestría]
- CRESWELL, J. (1999): Mixed-method research: Introduction and application. En Cizek, G.: *Handbook of educational policy*. San Diego: Academic Press.
- Del ALAMO, O. (2007): *El regreso de las identidades perdidas: movimientos indígenas en países centro-andinos*. Universidad Pompeu Fabra. [Proyecto de investigación, tesis doctoral]
- Del ARCO, I. (1998): *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universidad de Lleida.
- DONNAT, F. (1998): *El mundo aymara y Jesucristo. El agente de pastoral en el camino del encuentro, de la inculturación y del diálogo interreligioso*. Cochabamba: Editorial Verbo Divino.
- DUSSEL, E. (2000): Europa, modernidad y eurocentrismo. En LANDER, E.: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLASCO.
- ESTERMANN, J. (2009): *La filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundonuevo*. La Paz: ISEAT.

- ESTERMANN, J. (2009): Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. En FORNET, R.: *Interculturalidad crítica y descolonización*. La Paz: Convenio Andrés Bello e Instituto Internacional de Integración.
- ESTERMANN, J. (2011): *La filosofía quechua*. En DUSSEL E., MENDIETA, E. y BOHÓRQUEZ, C.: *El Pensamiento Filosófico Latinoamericano del Caribe y Latino [1300-2000]*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- ESTERMANN, J. (2010): *Interculturalidad. Vivir la diversidad*. La Paz: ISEAT.
- FLORES, T. (2009): *Identidad cultural: pueblos andinos*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de La Vega.
- FONDO INDÍGENA (2005): *El avance de las declaraciones sobre derechos de los pueblos indígenas de la ONU y OEA y el estado actual de ratificación del Convenio 169 de la OIT en la región*. La Paz: Fondo Indígena y Agencia Española de Cooperación Internacional.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2009): *Interculturalidad en procesos de subjetivización*. México: Consorcio intercultural.
- GALDAMES, V., WALQUI, A. y GUSTAVFSON, B. (2011): *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- GARCÍA, A. (2005): La lucha por el poder en Bolivia. En GARCÍA, A., TAPIA, L., VEGA, O. y PRADA, R.: *Horizontes y límites del Estado y el poder*. La Paz: Muela del Diablo Editores.
- GARCÍA, J. y MARTINIC, S. (1983): *Cultura popular. Propositiones para una discusión*. Santiago de Chile: CIDE.
- GARCÍA, S. (2015): *Competencias TIC en el marco del desarrollo inicial y profesional de maestros/as: dos estudios de caso en la Universidad de Valladolid*. Valladolid: Universidad de Valladolid. (Tesis Doctoral, Formato PDF).
- GARRIDO, E., MORENO, Y., MONTEROS, S. y GARCÍA, S. (2009): *Diálogo intercultural a través del arte*. Madrid: Cruz Roja Española.
- GASCHÉ, J. (2002): El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos. En ALCAMAN, E., DÍAZ, H., FORNET-BETANCOURT, R., GASCHÉ, J., GIMÉNEZ, G., HUENCHULAF, E., LENKERSDORF, C., TORGA, R. y ZEMELMAN, H.: *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. México: Castellanos editores.
- GEERTZ, C. (1996): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GODELIER, M. (1976): *Antropología y economía*. Barcelona: Anagrama.
- GUTIÉRREZ, R. (1994): *La antropología y el análisis cultural aplicado a la educación*. La Paz: CEE-PEIB.
- HARDT, M. (2010): Derroteros de la colonialidad y la descolonización del conocimiento. En *Pensando el Mundo desde Bolivia. I Ciclo de seminarios internacionales*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- HEISE, M., TUBINO, F. y ARDITO, W. (1994): *Interculturalidad, un desafío*. Lima: CAAP.
- HERNÁNDEZ R., FERNÁNDEZ C. y BATISTA P. (2006): *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- HONORABLE CONGRESO NACIONAL (1994): *Ley 1565. Reforma Educativa*. La Paz.
- HUANACUNI, F. (2010): *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOÍ.
- IRIARTE, G. (2007): *Análisis crítico de la realidad. Compendio de datos actualizados*. 16ª. Cochabamba: Editorial Kipus.
- JIMÉNEZ, L. (2005): *Proyectos educativos indígenas en la política educativa boliviana*. La Paz: PINSEIB, PROEIB-Andes, Plural Editores.
- KUSCH, R. (1998): Indios, porteños y dioses. En *Obras completas*. T.1. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross.
- KUSCH, R (1976): *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

- LAGARDE, M. (2012): Claves feministas para la despatriarcalización. En COORDINADORA DE LA MUJER: *Mujeres en diálogo: avanzando hacia la despatriarcalización*. La Paz: Editora Presencia
- LANDER, E. (2000): Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En LANDER, E.: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLASCO.
- LEA, S. (2003): *Tarija en los imaginarios urbanos*. La Paz: PIEB.
- LEACH, E. (1969): Cultura y cohesión social: el enfoque de un antropólogo. En HOLTON, G. (Compilador): *Ciencia y Cultura*. Buenos Aires: Bibliográfica Omeba.
- LEVIN, H. (1969): La semántica de la cultura. En HOLTON, G. (Compilador): *Ciencia y Cultura*. Buenos Aires: Bibliográfica Omeba.
- LEWELLEN, T. (1994): *Introducción a la antropología Política*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- LOPEZ, L. (2005): *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB y Plural Editores.
- LOZADA, B. (2005): *La educación intercultural en Bolivia*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos y UMSA.
- MAREQUE, E. (1989): Líneas fundamentales del pensamiento de Rodolfo Kusch. En AZCUY, E. (Compilador): *Kusch y el pensar desde América*. Buenos Aires: Centro de Estudios Latinoamericanos/ Fernando García Cambeiro.
- MARCUSE, H. (1969): Observaciones acerca de una nueva definición de cultura. En HOLTON, G. (Compilador): *Ciencia y Cultura*. Buenos Aires: Bibliográfica Omeba.
- MARCUSE, H. (1970): *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Sur, S.A.
- MARTÍN, M. (1991): Elementos básicos para una interpretación de la historia y de la cultura. En CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO: *Evangelizar la modernidad cultural*. Santa Fe de Bogotá: Sección de Pastoral de la Cultura.
- MARTÍNEZ, A. y CORTÉS, J. (1998): *Diccionario de Filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Herder.
- MARTÍNEZ, C. y LONCON, E. (2000): *Guía Intercultural para la Educación Preescolar*. Temuco: Programa de EIB Mapuche, SIEDES.
- MATTEI, M. (2009): *Orinoquía*. En UNICEF y PROEIB-Andes: *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo 1. Cochabamba: UNICEF y PROEIB-Andes.
- MERRIAM, S. (1988): *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MIFSUD, T. (1991): Fundamentos culturales para una nueva evangelización. Perspectiva ética. En CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO: *Evangelizar la modernidad cultural*. Santa Fe de Bogotá: Sección de Pastoral de la Cultura.
- MIGNOLO, W. (2000): La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En LANDER, E.: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLASCO.
- MILES, M. y HUBERMAN, M. (1994): *Qualitative data analysis*. Newbury Park: Sage Publications.
- MINISTERIO DE CULTURAS (MC) Y VICEMINISTERIO DE DESCOLONIZACIÓN (VD) (2012): *Caminos de la Despatriarcalización*. Boletín informativo. La Paz: IPAS.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1995): *Decreto Supremo 23950. Reglamento sobre Organización Curricular*. La Paz.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2002): *Diseño Curricular base para la formación de maestros para el nivel primario. Documento interno*. La Paz.
- MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTES (2006): Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez". La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS (2007): *Diseño curricular. Educación comunitaria productiva. Tomo I. Producto de sistematización de nivel secundario. La paz.*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS (2008): *Primer encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional. Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.* La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CULTURAS (MEyC) (2008a): *Saberes y conocimientos del pueblo Weenhayek.* Santa Cruz: PEIB-TB.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CULTURAS (MEyC) (2008b): *Saberes y conocimientos del pueblo Tapiete.* Santa Cruz: PEIB-TB.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME) (2010): *Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.* La Paz: UNEFCO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME) (2011): *Currículo del Subsistema de Educación Regular.* La Paz: ME.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME) (2011a): *Cosmovisiones y filosofías.* La Paz: Dirección General de Formación de Maestros.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME) (2011b): *Epistemología de la Lingüística y Desarrollo de las Lenguas. Carpeta de Trabajo.* Tarija: UNEFCO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME) (2012): *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.* La Paz: ME.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME) (2012a): *Sistematización de la mesa temática Educación intracultural.* La Paz: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME) (2013a): *Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Campos de saberes y conocimientos: Cosmos y Pensamiento.* La Paz: Viceministerio de Educación Regular.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME) (2013b): *Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Campos de saberes y conocimientos: Vida, Tierra y Territorio.* La Paz: Viceministerio de Educación Regular.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME) (2013c): *Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Campos de saberes y conocimientos: Comunidad y Sociedad.* La Paz: Viceministerio de Educación Regular.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME) (2013d): *Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Campos de saberes y conocimientos: Ciencia, Tecnología y Producción.* La Paz: Viceministerio de Educación Regular.

MINISTERIO DE DESARROLLO RURAL Y TIERRAS (MDRT) (2009): *Resumen del análisis social y Plan de acción complementario de la región Chaco.* La Paz: MDRT - Proyecto de Alianzas Rurales.

MONDIN, B. (1991): *La cultura moderna. Su crisis en la Iglesia.* En CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO: *Evangelizar la modernidad cultural.* Santa Fe de Bogotá: Sección de Pastoral de la Cultura.

MONTENEGRO, P. y MONTENEGRO, M. (2013): *Crestomatía tarijeña.* Tarija: UPDS.

MONTERO: J. (2006): *Protocolo del proyecto de investigación: una aplicación al estudio sobre la legitimidad de las instituciones.* En ATEAGA F.: *Guía de investigación sobre la paz, la seguridad y la defensa.* Madrid: UNED.

MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

MORSE, J. M. (2003): *Principles of Mixed Methods and multimethod research design.* En TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, C.: *Handbook of Mixed Methods in social and behavioural research.* Thousand Oaks: Sage.

MUÑOZ, A. (1993): *Programa y modelos de educación multicultural.* Cuadernos de la Fundación Santa María 11.

NUÑEZ, B. (2010): *Migración y racismo en Tarija.* En MUSEO NACIONAL DE ETNOGRAFÍA Y FOLKLORE: *Racismo de ayer y hoy, Bolivia en el contexto mundial.* La Paz: MUSEF.

O'CONNOR, T. (1974): *Tarija. Bosquejo histórico.* Volumen XIV. La Paz: Editorial Don Bosco.

OPLER, M. (1971): *La naturaleza de la cultura.* En GOODMAN, M.: *El individuo y la cultura. Conformismo vs. evolución.* México: Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2003): *La educación en un mundo plurilingüe*. París: UNESCO.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM) (2011): *Perfil Migratorio de Bolivia*. Buenos Aires: OIM.
- OTTAWAY, A. (1965): *Educación y sociedad*. Buenos Aires: Kapeluz.
- PEÑA, L.; HOYOS, M.; MENDIETA, J. y LÓPEZ, I. (2003): *Interculturalidad entre chapacos, quechuas, aymaras y cambas en Tarija*. La Paz: PIEB.
- POBLETE, R. (2006): *Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- PROEIB ANDES y CEPOs (2006): *Identidad, Interculturalidad y Ciudadanía en Bolivia*. Cochabamba: PROEIB ANDES.
- PROEIB ANDES y CEPOs (2008): *Educación y descolonización en Bolivia*. Cochabamba: PROEIB ANDES.
- PROGRAMA DE APOYO A LA GESTIÓN PÚBLICA DESCENTRALIZADA Y LUCHA CONTRA LA POBREZA DE LA COOPERACIÓN TÉCNICA ALEMANA (PADEP/GTZ) (2008): *Ñande Reko. La comprensión guaraní de la Vida Buena*. La Paz: Editorial Quatro Hnos.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD (2004): *Interculturalismo y Globalización. La Bolivia posible. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2004*. La Paz: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- QUIJANO, A. (2000): Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En LANDER, E.: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLASCO.
- QUISPE, W. (2014): *Aymara: cultura y tradición de un pueblo milenario*. Arica: Universidad Tarapacá.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- ROJAS, G. (1994): *Democracia en Bolivia, hoy y mañana. Enraizando la democracia con las experiencias de los pueblos indígenas*. La Paz: CIPCA.
- RAMÍREZ, N. (2010): *Percepciones sobre la interculturalidad. Estudio exploratorio con Estudiantes y Docentes de la Carrera de Filosofía y Psicología de la Universidad Pedagógica Nacional “Mariscal Sucre”*. Santa Cruz: Universidad de Valladolid. (Trabajo de Investigación Tutelado - TRIT).
- ROMERO, R. (1999): De-esencializando al mestizo andino. En DEGREGORI, C. y PORTOCARRERO, G.: *Cultura y Globalización*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- SAARESANTA, T. (2011): *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB).
- SÁNCHEZ, C. (2006): *Educación en valores interculturales*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral. Formato PDF.
- SIMONS, H. (2009): *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. (1995): *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- STAKE, R. (1995): *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. (2005): Qualitative case studies. En DENZIN, N. y LINCOLN Y.: *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- TEJERINA, V. (2011): Diversidad cultural, educación intercultural y currículo. En APARICIO, A. (Dir.): *Interculturalidad, Educación y plurilingüismo*. Madrid: Junta de Castilla y León y Universidad de Valladolid.
- TICONA, E., ROJAS, G. y ALBÓ, X. (1995): *Votos y Whipalas. Campesinos y pueblos originarios en democracia*. La Paz: CIPCA.

UNICEF y PROEIB-Andes (2009): *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo 2. Cochabamba: UNICEF y PROEIB-Andes.

UZAL, F. (1961): *Hombre, cultura, nación*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.

VACAFLORES, C. (2013): *La reconfiguración de lo urbano en Tarija*. Tarija: Investigasur.

VACAFLORES, D. (2013b): *El calendario cultural chapaco desde la ciudad de Tarija*. Tarija: Editorial La Pluma del Escribano.

VARAS, V. (1988): *El castellano popular en Tarija*. La Paz.

VELASCO, H. y DÍAZ de RADA, Á. (2004): *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

VÉLEZ, J. (1991): *Civilización y cultura. Ante un mundo en crisis. Tomo I*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

VILLAGRÁ, S. (2012): *Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en educación primaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid. (Tesis Doctoral, Formato PDF).

WALSH, K. (2005): *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.

WALSH, K. (s/a): Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. En WALSH, K., SCHIWY, F. y CASTRO, S.: *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito; UASB/Abya Yala.

WOLF, E. (2005): *Europa y la gente sin historia*. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.

YAMPARA, S. (2005): Descentralización y autonomías desde la visión de los pueblos originarios. En Friedrich Ebert Stiftung - Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (FES-ILDIS): *Visiones indígenas de descentralización*. La Paz: FES-ILDIS.

YANURA, Á. (2005): *Guaraní – Chiriguano: Próceres de la Autonomía*. La Paz: Academia de Historia y Lengua Guaraní.

YBARNEGARAY, J. (2012): Entre el discurso y la práctica: dilemas de la despatriarcalización en el proceso de cambio. En COORDINADORA DE LA MUJER: *Mujeres en diálogo: avanzando hacia la despatriarcalización*. La Paz: Editora Presencia.

YIN, R. (1994): *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage publications.

YTARTE, R. (2002): *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. Barcelona: Universidad de Barcelona. (Tesis Doctoral, Formato PDF).

Revistas

ACOSTA, F. (2000): “¿Sabes realmente qué es un paradigma?”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidad Politécnica CUJAE, Cuba.

AGUADO, T. (2004): “Investigación en Educación intercultural”. En *Educatio*, N° 22, pp. 39-57. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

AMPUERO, J. (2009): “Educación intercultural, descolonizadora y comunitaria: La Universidad Indígena de Bolivia – UNIBOL.” Ponencia presentada en el X Seminario Latinoamericano Universidades y Desarrollo Regional. En *VII Jornadas Jurídicas Internacionales*. Asunción.

BANKS, J. (1991): “Teaching Multicultural Literacy to Teachers”. En *Teaching Education* 4 (1), pp. 133-144.

BOLÍVAR, A. (2004): “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, N° 20, pp. 15-38.

CABRERA, I. y GALLARDO, T. (2008): “Superación en educación intercultural: hacia el perfeccionamiento pedagógico del colectivo del año académico”. En *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 13, N° 5, pp. 116-133. Centro de estudios de la educación, Facultad de Ciencias de la Información y de la Educación, Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.

DENZIN, N. (2010): “Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs”. En *Qualitative Inquiry*, 16 (6), pp. 419-427.

GAVILÁN, V. (2002): “Buscando vida: hacia una teoría aymara de la división del trabajo por género”. En *Revista de Antropología Chilena*, Vol. 34, N° 1, pp. 101-117.

HEPBURN, M. (1992): “El problema del multiculturalismo y de la cohesión social en una sociedad democrática: los Estados Unidos ¿modelo o ejemplo?”. En *Perspectivas*, N° 81, pp. 83-93. Madrid, UNESCO.

INSTITUTO NORMAL SUPERIOR CATÓLICO SEDES SAPIENTIAE (2005): “Nuestros inicios”. En *Nayrar Qhipar Uñtas Sarantañani*. INSCSS-EL ALTO. La Paz.

JORDÁN, W. (2003): “Tejidos y religiosidad en los Andes”. En *Gazeta de Antropología*, N° 19.

LÓPEZ, L. (1996): “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

MARTÍN, S. (2006): “Currículo y atención a la diversidad”. En *Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe)*, N° 3, pp. 112-119.

McDONALD, B. y WALKER, R. (1975): “Case study and the social philosophy of educational research”. En *Cambridge Journal of Education*, 5(1), pp. 2-12.

McNEALY, M. (1997): “Toward better case study research”. En *IEE Transactions on Professional Communication*, 40(3), pp. 183-196.

MOSONYI, E. (1998): “Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas”. En *Nueva Sociedad*, N° 153, pp. 82-92.

ORTIZ, R. (1998): “Diversidad cultural y cosmopolitismo”. En *Nueva Sociedad*, N° 155, Mayo-Junio 1998, pp. 23-36.

QUIJANO, A. (2000): “Colonialidad del poder y clasificación social”. En *Of World-Systems Research*, Vol. 6, N° 2, pp. 342-386.

QUILAQUEO, D. (2005): “Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche”. En *Cuadernos interculturales*, Vol. 3, N° 004, pp. 37-50. Universidad del Valparaíso. Viña del Mar.

SAIGNES, T. (1986): “En busca del poblamiento étnico de los andes bolivianos. Siglos XV y XVI”. En *Avances de Investigación*, N° 3. Museo Nacional de Etnografía y Folklore. La Paz.

SAMANAMUD, J. (2011): “Interculturalidad, educación y descolonización”. En *Integra Educativa* Vol. 3, N° 1, pp. 67-80.

SCHMELKES, S. (2006): “La interculturalidad en la educación básica”. En *Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe)*, N° 3, pp. 120-127.

SCHMELKES, S. (2004): “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, N° 20, pp. 9-13.

SLEETER, C. (2004): “El contexto político de la educación multicultural en los Estados Unidos”. En *Cuadernos Interculturales*, Año 2, N° 3, pp. 5-15. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) y la Universidad de Valparaíso.

TRISTANCHO, L. (2008): “La violencia epistémica y sus dispositivos eurocéntricos: una mirada desde la teoría de la decolonización”. En *Temas de historia inmediata*. Programa Bolivia de historia inmediata. Centro de estudios para la América Latina y Amazónica. No 4.

VALLESPÍR, J. (1999): “Interculturalismo e identidad cultural”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 36, pp. 45-56.

VELASCO, J. (2006): La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural. En *ISEGORÍA*, N° 33, pp. 191-206.

Referencia electrónica

FIGUEROA M. (2005). Elementos teóricos de la hipótesis Sapir-Whorf aplicados a la oposición letrado/iletrado: escritura, oralidad y visión de mundo [en línea]. En Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Concepción: Universidad de Concepción. Disponible en: <http://www> [consulta 2015, 10 de febrero].

FRONTAURA, M. (2002). Mitología aymara-khechua [en línea]. Disponible en: www.umsanet.edu.bo [consulta 2014, 29 de julio].

GIL, H. (2005). Paradigmas de la investigación educativa [en línea]. Disponible en: <http://html.rincondelvago.com> [consulta 2007, 20 de marzo].

GONZÁLEZ, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales [en línea]. Disponible en: <http://www.cenit.cult> [consulta 2007, 20 de marzo].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2003). Censo Nacional de Población 2001 [en línea]. La Paz. Disponible en: <http://www.ine.gov.bo> [consulta 2007, 20 de marzo].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2012). Bolivia. Características de población y Vivienda. Censo Nacional de Población y Vivienda 2012 [en línea]. La Paz: INE. Disponible en: <http://www.ine.gov.bo> [consulta 2014, 10 de septiembre].

LOZADA, B. (2004). La formación docente en Bolivia [en línea]. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org>. [consulta 2007, 3 de abril].

MANGA, E. (2008). Urin y janan: dos conceptos espacio-temporales andinos intercambiables y dinámicos. Ciberayllu [en línea]. Disponible en: http://www.ciberayllu.org/Ensayos/EMQ_UrinJanan.html [Consulta 2010, 30 de marzo].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME) (2011d). Portal educabolivia. Weenhayek [en línea]. Disponible en: www.educabolivia.bo [consulta 2014, 20 de julio].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME) (2011c). Portal educabolivia. Tapiete [en línea]. Disponible en: www.educabolivia.bo [consulta 2014, 20 de julio].

MOVIMIENTO INTERCULTURAL POR LOS DERECHOS HUMANOS (2009). Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas [en línea]. Disponible en: <http://www.midh.org> [consulta 2014, 11 de julio].

OJEDA, P. y CABALUZ, J. (2010). Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento. Reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas [en línea]. En Revista Electrónica Diálogos Educativos, N° 19, Año 10, pp. 149-162. Disponible en: http://www.umce.cl/~dialogos/n19_2010/ojeda.swf [consulta 2013, 15 de mayo].

PACHERRES, N. (2005). Enfoques cualitativos y cuantitativos en las ciencias sociales. Disponible en: <http://www.monografias.com> [consulta 2007, 20 de marzo].

RUIZ, I., ABELLÁN, I. y VILLAGRÁ, S. (2007): Análisis de competencias en un entorno CSCL: aportaciones de una experiencia utilizando un Jigsaw [en línea]. En Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 6 (2), pp. 29-40. Disponible en: <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/> [consulta 2015, 18 de julio].

VALDIVIA, M. (2006): Cosmovisión aymara y su aplicación práctica en un contexto sanitario del norte de Chile [en línea]. En Revista de Bioética y Derecho, N° 7, pp 1-5. Disponible en: <http://www.bioeticayderecho.ub.es> [consulta 2014, 18 de julio].

www.ethnologue.org

www.etnos.org.

www.lostiempos.com

www.wikipedia.org

www.redpizarra.org

ANEXOS

ANEXO 1

Universidad de Valladolid

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

IDENTIDAD CULTURAL Y DIVERSIDAD CULTURAL

Por favor, llene los datos sobre las líneas, incluyendo en la opción “Otro” si ve conveniente añadir otra respuesta, y marque el número “1” al lado de la respuesta adecuada y si marca más de una opción enumere con los números 1, 2, 3, 4, 5,... etc. teniendo en cuenta que el 1 es el más importante o el primero. Sus respuestas serán de entera confidencialidad. Las mismas sirven para un trabajo de investigación científica.

DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO

Género: Femenino ___ Masculino ___ Edad _____
Lugar de nacimiento
Localidad/ciudad: _____ Provincia: _____
Departamento: _____
Colegio en el que estudia: _____ Curso: _____

DATOS DE TU PADRE

Edad _____
Lugar de nacimiento:
Localidad/ciudad: _____ Provincia: _____
Departamento: _____

1. Si tu padre no nació en la ciudad de Tarija, qué tiempo que ya vive en esta ciudad _____

2. ¿Por qué motivos tu padre se vino a vivir a la ciudad de Tarija?

<input type="checkbox"/> Por motivos de trabajo	<input type="checkbox"/> Por el estudio de los hijos/as o educación	<input type="checkbox"/> Por el clima de la ciudad
<input type="checkbox"/> Por motivos de estudio	<input type="checkbox"/> Porque tenía familiares	<input type="checkbox"/> Por la tranquilidad de la ciudad
<input type="checkbox"/> Para tener mejores condiciones de vida	<input type="checkbox"/> Por motivos de salud	Otro: _____

3. ¿Qué profesión tiene tu padre? _____

4. ¿Cuál es la ocupación o en qué trabaja tu padre? _____

5. ¿Qué idioma originario habla tu padre?

Quechua
 Weenhayek
 Ninguna

Aymara
 Tapiete

Guaraní
Otro: _____

6. Si tu padre habla un idioma originario, cómo lo habla:

Bien

Regular

Mal

7. ¿Con qué personas se relaciona más tu padre?

De la ciudad de Tarija
 De nuestro lugar de origen

Del departamento de Tarija
 De otros departamentos

Otros: _____

DATOS DE TU MADRE

Edad _____

Lugar de nacimiento:

Localidad/ciudad: _____ Provincia: _____

Departamento: _____

1. Si tu madre no nació en la ciudad de Tarija, qué tiempo que ya vive en esta ciudad _____

2. ¿Por qué motivos se vino tu madre a vivir a la ciudad de Tarija?

Por motivos de trabajo
 Por motivos de estudio
 Para tener mejores condiciones de vida

Por el estudio de los hijos o educación
 Porque tenía familiares
 Por motivos de salud

Por el clima de la ciudad
 Por la tranquilidad de la ciudad
Otro: _____

3. ¿Qué profesión tiene tu madre? _____

4. ¿Cuál es la ocupación o en qué trabaja tu madre? _____

5. ¿Qué idioma originario habla tu madre?

Quechua
 Weenhayek
 Ninguno

Aymara
 Tapiete

Guaraní
Otro: _____

6. Si tu madre habla un idioma originario, cómo lo habla:

Bien

Regular

Mal

7. ¿Con qué personas se relaciona más tu madre?

De la ciudad de Tarija
 De nuestro lugar de origen

Del departamento de Tarija
 De otros departamentos

Otros: _____

PERCEPCIÓN SOBRE LA MIGRACIÓN

1. Si no naciste en la ciudad de Tarija, qué tiempo que ya vives en la ciudad de Tarija _____

2. ¿Cuántas veces viajas al lugar de tu nacimiento o al de tus padres?

Nunca
 Una vez al año

Dos o más veces al año
 Una vez cada 2 o 3 años

Cuando se puede
Otro: _____

3. ¿Cuáles son los motivos por los que viajas al lugar de tu nacimiento o al de tus padres?

Vacaciones

Visitas a familiares

Emergencias de la familia

___ Fiestas familiares ___ Fiestas religiosas Otro _____

4. ¿Cómo son recibidos los migrantes que llegan a la ciudad Tarija?

___ Aceptación ___ Discriminación ___ Tolerancia
___ Indiferencia ___ Rechazo ___ Cooperación
Otro: _____

5. ¿Cómo es la adaptación del migrante en el ambiente ciudadano tarijeño?

___ Difícil ___ Difícil al principio, luego normal ___ Normal
___ Fácil Otro: _____

AUTOIDENTIFICACIÓN CULTURAL

1. ¿Con qué cultura originaria de Bolivia te identificas?

___ Quechua ___ Aymara ___ Guaraní
___ Weenhayek ___ Tapiete Otro: _____
___ Ninguna

2. ¿Te gusta mencionar a los otros con la cultura originaria de Bolivia con la que te identificas?

___ Mucho ___ Bastante ___ Poco ___ Nada

3. ¿Cómo te autoidentificas y autodenominas racial-culturalmente frente a los otros?

___ Indígena ___ Indio ___ Campesino
___ Afrodescendiente ___ Criollo ___ Blanco
___ Mestizo ___ Cholo ___ Originario
___ Afroboliviano ___ Negro Otro: _____
___ Ninguno

4. ¿Te gusta mencionar a los otros tu autoidentificación o autodenominación racial-cultural?

___ Mucho ___ Bastante ___ Poco ___ Nada

5. ¿Cómo te autoidentificas o autodenominas regionalmente frente a los otros?

___ Colla ___ Chaqueño ___ Camba ___ Chapaco
___ Ninguno Otro: _____

6. ¿Te gusta mencionar a los otros tu autoidentificación o autodenominación regional-cultural?

___ Mucho ___ Bastante ___ Poco ___ Nada

7. Si no te gusta mencionar ninguno de las autoidentificaciones o autodenominaciones culturales y regionales, qué otros términos prefieres utilizar para identificarte cultural y regionalmente frente a los otros.

HETEROIDENTIFICACIÓN

1. ¿Con qué cultura originaria de Bolivia te identifican o te identificaron alguna vez los otros?

___ Quechua ___ Aymara ___ Guaraní
___ Weenhayek ___ Tapiete Otro: _____
___ Ninguno (menciónalo)

2. ¿Te gusta que los otros te denominen o identifiquen con alguna cultura originaria de Bolivia?

___ Mucho ___ Bastante ___ Poco ___ Nada

3. ¿Cómo te identifican y denominan, o te identificaron y denominaron alguna vez, racial-culturalmente los otros?

Indígena
 Afrodescendiente
 Mestizo
 Afroboliviano
 Ninguno

Indio
 Criollo
 Cholo
 Negro

Campesino
 Blanco
 Originario
Otro _____

4. ¿Te gusta que los otros te identifiquen y te denominen según esa identidad racial-cultural?

Mucho Bastante Poco Nada

5. ¿Cómo te identifican y denominan, o te identificaron y lo denominaron alguna vez, culturalmente a nivel regional los otros?

Colla Camba Chapaco
 Chaqueño Del norte Otro _____
 Ninguno

6. ¿Te gusta que los otros te identifiquen y denominen según esa identidad regional-cultural?

Mucho Bastante Poco Nada

7. Si no te gustan que te identifiquen o denominen con alguna de las identidades o denominaciones culturales y regionales, qué otros términos prefieres para que utilicen para que te identifiquen o te denominen cultural y regionalmente los otros. _____

8. ¿Por qué algunas personas, provenientes de culturas indígenas o de otras culturas regionales de otros departamentos, que llegan a la ciudad de Tarija, pierden su identidad cultural? Porque:

<input type="checkbox"/> Quieren parecerse más a los de la ciudad	<input type="checkbox"/> Su identidad cultural es vista como inferior
<input type="checkbox"/> Reniegan de su identidad cultural	<input type="checkbox"/> La educación transmite otro tipo de cultura
<input type="checkbox"/> No quieren ser discriminados	<input type="checkbox"/> Los medios de comunicación le inculcan otra cultura
<input type="checkbox"/> No hay respeto ni tolerancia a su identidad cultural	<input type="checkbox"/> No tienen espacios para manifestar su identidad cultural
<input type="checkbox"/> La sociedad no acepta la diversidad cultural	Otro: _____
<input type="checkbox"/> Porque quieren parecerse a los mestizos y criollos	

9. ¿Cómo percibes y valoras a las personas de culturas indígenas u originarias?

<input type="checkbox"/> Responsables	<input type="checkbox"/> Habladores	<input type="checkbox"/> Hospitalarios
<input type="checkbox"/> Trabajadores	<input type="checkbox"/> Tradicionalistas	<input type="checkbox"/> Tímidos
<input type="checkbox"/> Solidarios	<input type="checkbox"/> Sociables	<input type="checkbox"/> Egoístas
<input type="checkbox"/> Estudiosos	<input type="checkbox"/> Arrogantes	<input type="checkbox"/> Cerrados
<input type="checkbox"/> Fiesteros	<input type="checkbox"/> Conformistas	<input type="checkbox"/> Serios
<input type="checkbox"/> Alegres	<input type="checkbox"/> Entradores	<input type="checkbox"/> Amistosos
<input type="checkbox"/> Regionalistas	<input type="checkbox"/> Respetuosos	<input type="checkbox"/> Flojos
<input type="checkbox"/> Callados	<input type="checkbox"/> Tristes	<input type="checkbox"/> Tranquilos
<input type="checkbox"/> Discriminadores	<input type="checkbox"/> Conflictivos	Otro: _____
<input type="checkbox"/> Acumuladores de bienes	<input type="checkbox"/> Amables	

10. ¿Cómo percibes y valoras a las personas de la cultura colla o andina?

<input type="checkbox"/> Responsables	<input type="checkbox"/> Habladores	<input type="checkbox"/> Hospitalarios
<input type="checkbox"/> Trabajadores	<input type="checkbox"/> Tradicionalistas	<input type="checkbox"/> Tímidos
<input type="checkbox"/> Solidarios	<input type="checkbox"/> Sociables	<input type="checkbox"/> Egoístas
<input type="checkbox"/> Estudiosos	<input type="checkbox"/> Arrogantes	<input type="checkbox"/> Cerrados
<input type="checkbox"/> Fiesteros	<input type="checkbox"/> Conformistas	<input type="checkbox"/> Serios
<input type="checkbox"/> Alegres	<input type="checkbox"/> Entradores	<input type="checkbox"/> Amistosos
<input type="checkbox"/> Regionalistas	<input type="checkbox"/> Respetuosos	<input type="checkbox"/> Flojos
<input type="checkbox"/> Callados	<input type="checkbox"/> Tristes	<input type="checkbox"/> Tranquilos
<input type="checkbox"/> Discriminadores	<input type="checkbox"/> Conflictivos	Otro: _____
<input type="checkbox"/> Acumuladores de bienes	<input type="checkbox"/> Amables	

11. ¿Cómo percibes y valoras a las personas de la cultura camba o del oriente boliviano?

<input type="checkbox"/> Responsables	<input type="checkbox"/> Habladores	<input type="checkbox"/> Hospitalarios
<input type="checkbox"/> Trabajadores	<input type="checkbox"/> Tradicionalistas	<input type="checkbox"/> Tímidos
<input type="checkbox"/> Solidarios	<input type="checkbox"/> Sociables	<input type="checkbox"/> Egoístas
<input type="checkbox"/> Estudiosos	<input type="checkbox"/> Arrogantes	<input type="checkbox"/> Cerrados
<input type="checkbox"/> Fiesteros	<input type="checkbox"/> Conformistas	<input type="checkbox"/> Serios
<input type="checkbox"/> Alegres	<input type="checkbox"/> Entradores	<input type="checkbox"/> Amistosos
<input type="checkbox"/> Regionalistas	<input type="checkbox"/> Respetuosos	<input type="checkbox"/> Flojos
<input type="checkbox"/> Callados	<input type="checkbox"/> Tristes	<input type="checkbox"/> Tranquilos
<input type="checkbox"/> Discriminadores	<input type="checkbox"/> Conflictivos	Otro: _____
<input type="checkbox"/> Acumuladores de bienes	<input type="checkbox"/> Amables	

12. ¿Cómo percibes y valoras a las personas de la cultura chapaca o de los valles de Tarija?

<input type="checkbox"/> Responsables	<input type="checkbox"/> Habladores	<input type="checkbox"/> Hospitalarios
<input type="checkbox"/> Trabajadores	<input type="checkbox"/> Tradicionalistas	<input type="checkbox"/> Tímidos
<input type="checkbox"/> Solidarios	<input type="checkbox"/> Sociables	<input type="checkbox"/> Egoístas
<input type="checkbox"/> Estudiosos	<input type="checkbox"/> Arrogantes	<input type="checkbox"/> Cerrados
<input type="checkbox"/> Fiesteros	<input type="checkbox"/> Conformistas	<input type="checkbox"/> Serios
<input type="checkbox"/> Alegres	<input type="checkbox"/> Entradores	<input type="checkbox"/> Amistosos
<input type="checkbox"/> Regionalistas	<input type="checkbox"/> Respetuosos	<input type="checkbox"/> Flojos
<input type="checkbox"/> Callados	<input type="checkbox"/> Tristes	<input type="checkbox"/> Tranquilos
<input type="checkbox"/> Discriminadores	<input type="checkbox"/> Conflictivos	Otro: _____
<input type="checkbox"/> Acumuladores de bienes	<input type="checkbox"/> Amables	

13. ¿Cómo percibes y valoras a las personas de la cultura chaqueña o de la región del chaco boliviano?

<input type="checkbox"/> Responsables	<input type="checkbox"/> Habladores	<input type="checkbox"/> Hospitalarios
<input type="checkbox"/> Trabajadores	<input type="checkbox"/> Tradicionalistas	<input type="checkbox"/> Tímidos
<input type="checkbox"/> Solidarios	<input type="checkbox"/> Sociables	<input type="checkbox"/> Egoístas
<input type="checkbox"/> Estudiosos	<input type="checkbox"/> Arrogantes	<input type="checkbox"/> Cerrados
<input type="checkbox"/> Fiesteros	<input type="checkbox"/> Conformistas	<input type="checkbox"/> Serios
<input type="checkbox"/> Alegres	<input type="checkbox"/> Entradores	<input type="checkbox"/> Amistosos
<input type="checkbox"/> Regionalistas	<input type="checkbox"/> Respetuosos	<input type="checkbox"/> Flojos
<input type="checkbox"/> Callados	<input type="checkbox"/> Tristes	<input type="checkbox"/> Tranquilos
<input type="checkbox"/> Discriminadores	<input type="checkbox"/> Conflictivos	Otro: _____
<input type="checkbox"/> Acumuladores de bienes	<input type="checkbox"/> Amables	

RELIGIÓN Y ESPIRITUALIDADES

1. ¿Qué religión o espiritualidad profesas?

<input type="checkbox"/> Cristiano evangélico	<input type="checkbox"/> Testigo de Jehová	<input type="checkbox"/> Ninguno
<input type="checkbox"/> Cristiano católico	<input type="checkbox"/> Espiritualidad andina	Otro: _____
<input type="checkbox"/> Mormón	<input type="checkbox"/> Espiritualidad amazónica	

2. ¿Te gustaría aprender en el colegio sobre tu religión o espiritualidad que profesas?

Sí No

3. ¿Te gustaría aprender en el colegio sobre otras religiones que no sean las tuyas?

Sí No

4. ¿Cuál de las espiritualidades de las culturas originarias o indígenas de Bolivia te gustaría aprender en el Colegio?

<input type="checkbox"/> Quechua	<input type="checkbox"/> Aymara	<input type="checkbox"/> Guaraní
<input type="checkbox"/> Weenhayek	<input type="checkbox"/> Tapiete	Otro: _____
<input type="checkbox"/> Ninguno		

LENGUAS ORIGINARIAS

1. ¿Cuál es su idioma materno o que idioma aprendiste primero?

Quechua Aymara Guaraní
 Castellano Quechua y Castellano Otro: _____
 Weenhayek Tapiete

2. ¿Qué idioma originario hablas?

Quechua Aymara Guaraní
 Weenhayek Tapiete Otro: _____
 Ninguno

3. Si hablas un idioma originario, cómo lo hablas:

Bien Regular Mal

4. ¿De quiénes aprendiste el idioma originario?

de mis padres de las personas donde vivía de mis amigos
 de mis abuelos de los indígenas o o amigas
 de mis familiares campesinas Otro: _____

5. Si hablas un idioma originario de Bolivia, ¿te gusta hablarlo?:

Mucho Bastante Poco Nada

6. Si hablas un idioma originario, con quiénes te comunicas en dicho idioma

Compañeros de aula Personas de la provincia
 Compañeros del colegio Amigos y amigas
 Profesores del colegio Personas de la ciudad
 Familiares y parientes Paisanos
 Migrantes de otros departamentos Con nadie
Otros: _____

7. ¿Por qué algunas personas que saben hablar algún idioma originario no lo hablan? Porque:

No sirve para desempeñarse en la ciudad La sociedad no acepta los idiomas originarios que no sea el español
 Las otras personas no entienden el idioma originario El idioma originario es visto como inferior
 Les da miedo hablar delante de las demás personas La educación no permite hablar en el idioma originario
 Les da vergüenza hablar delante de los demás Para no ser vistos o reconocidos como indígenas
 No quieren ser discriminados por hablar un idioma originario Para que no se hagan la burla
 No hay respeto ni tolerancia a su idioma originario Otro: _____

8. ¿Cuál de los 36 idiomas originarios oficiales de Bolivia de gustaría aprender?

Quechua Aymara Guaraní
 Weenhayek Tapiete Otro: _____
 Ninguno

9. ¿Quiénes deberían saber y aprender el idioma originario de su región?

Investigadores de antropología, lingüística y sociología Los profesores de lenguaje e idiomas
 Todos los profesionales Todos los profesores del sistema educativo
 Los profesores del área rural

Todos los estudiantes
 Los estudiantes indígenas y campesinos
 Las personas que quieran y puedan

Todos los bolivianos
 Nadie
Otros: _____

10. ¿Qué significa que en Bolivia existan muchos idiomas originarios?

Una riqueza cultural y lingüística
 Sólo debería existir el idioma español
 Que somos un país con muchas culturas
 Hay que aprender otro idioma más para comunicarnos y aprender de otras culturas
 No sirven para el estudio de la ciencia y la tecnología

No nos permite entendernos entre bolivianos
 Impide que haya una sola identidad
 Perjudica el aprendizaje del español
 Hay que preservar los diferentes idiomas
 Que muchas personas además de hablar el español hablan otro idioma originario
Otro: _____

RELACIÓN CON LAS CULTURAS ORIGINARIAS Y SU PROYECCIÓN

1. ¿Existen unas culturas que son superiores y otras que son inferiores?

Sí No Otro: _____

2. ¿Con qué culturas originarias te relacionas más en el lugar donde vives?

Quechua Aymara Guaraní
 Weenhayek Tapiete Otro: _____
 Ninguno

3. ¿De qué culturas originarias tienes los conocimientos más básicos y los datos más generales?

Quechua Aymara Guaraní
 Weenhayek Tapiete Otros: _____
 Ninguno

4. ¿Qué elementos o manifestaciones conoces más de estas culturas originarias?

<input type="checkbox"/> Su organización política	<input type="checkbox"/> Su folklore:	<input type="checkbox"/> Su medicina
<input type="checkbox"/> Su actividad económica	música, danzas y	tradicional
<input type="checkbox"/> Su organización familiar	fiestas	<input type="checkbox"/> Sus valores
<input type="checkbox"/> Su vivienda	<input type="checkbox"/> Su idioma	<input type="checkbox"/> Sus cosmovisiones
<input type="checkbox"/> Sus artesanías	<input type="checkbox"/> Sus comidas	<input type="checkbox"/> Sus conocimientos
<input type="checkbox"/> Su vestimenta	<input type="checkbox"/> Su educación	y saberes
<input type="checkbox"/> Su justicia comunitaria	<input type="checkbox"/> Sus creencias y	<input type="checkbox"/> Ninguno
	prácticas religiosas	Otros: _____

5. Por favor, especifique con ejemplos:

De la cultura Quechua: _____

De la cultura Weenhayek: _____

De la cultura Aymara: _____

De la cultura Tapiete: _____

De la cultura Guaraní: _____

Otros: _____

6. ¿A través de qué medios obtuviste estos conocimientos acerca de las culturas originarias de Bolivia?

<input type="checkbox"/> Por los libros	<input type="checkbox"/> Por los festivales	<input type="checkbox"/> Por internet
<input type="checkbox"/> Por la Televisión	de danza del colegio	<input type="checkbox"/> Por conferencias,
<input type="checkbox"/> Por mis padres	<input type="checkbox"/> Por las ferias	seminarios culturales
<input type="checkbox"/> Por mis profesores	educativas del colegio	<input type="checkbox"/> Por el contacto con
<input type="checkbox"/> Por mis compañeros	<input type="checkbox"/> Por las ferias	personas de culturas
<input type="checkbox"/> Por las clases del	educativas de la ciudad	originarias

colegio Por el periódico Por la entradas
 Por la horas cívicas Por mis abuelos folklóricas
del colegio Otro: _____

7. Si aprendiste algo sobre las culturas originarias de Bolivia, en qué asignaturas del colegio lo aprendiste

8. ¿Recuerdas alguna actividad que hayas hecho en el colegio o en tu curso donde hayas aprendido algo acerca de las culturas originarias?

Si, cuál _____ No

9. ¿De qué culturas originarias te gustaría aprender más el colegio en el futuro?

Quechua Aymara Guaraní
 Weenhayek Tapiete Otro: _____
 Ninguno

10. ¿Qué elementos o manifestaciones de las culturas originarias te gustaría aprender más?

Su organización política Su folklore: música, danzas y fiestas Su medicina tradicional
 Su actividad económica Su idioma Sus valores
 Su organización familiar Sus comidas Sus cosmovisiones
 Su vivienda Su educación y saberes Ninguno
 Sus artesanías Sus creencias y prácticas religiosas Otros: _____
 Su vestimenta Su justicia comunitaria

11. Por favor, especifique con ejemplos:

De la cultura Quechua: _____
De la cultura Weenhayek: _____
De la cultura Aymara: _____
De la cultura Tapiete: _____
De la cultura Guaraní: _____
Otros: _____

12. ¿Conoces qué culturas originarias o etnias habitaron en los valles de Tarija, antes de la llegada de los Españoles?

Si, Cuáles: _____ No sé

13. Si no eres de los valles de Tarija, ¿Conoces qué culturas originarias o etnias habitaron en tu lugar de tu nacimiento antes de la llegada de los Españoles?

Si, Cuáles: _____ No sé

14. ¿Qué opinas sobre las vestimentas típicas o tradicionales de cada cultura?

La gente ya no las usa Se debería respetar la vestimenta de cada cultura
 La gente que los usa empieza a cambiar por la vestimenta actual Todos deberíamos vestir según la moda actual
 La gente los rechaza La gente valora a las personas que se visten de acuerdo a su vestimenta tradicional
 Solo lo usa para las fiestas, danzas o entradas Otro: _____
 Cada uno debería sentirse libre de vestirse de acuerdo a su cultura

15. ¿Por qué algunas personas de algunas culturas que se vestían con ropa tradicional y típica se cambian para vestirse con ropa actual?

Por motivos de trabajo Para estudiar en las instituciones educativas
 Para migrar a las ciudades Para migrar a otros departamentos o ciudades
 Para migrar o viajar al exterior Para no ser discriminados
Otro: _____

RELACIÓN CON LA CULTURA REGIONAL CHAPACA Y SU PROYECCIÓN

1. ¿Qué elementos o manifestaciones conoces más de la cultura regional chapaca de Tarija?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Su organización política | <input type="checkbox"/> Su folklore: música, danzas y fiestas | <input type="checkbox"/> Su medicina tradicional |
| <input type="checkbox"/> Su actividad económica | <input type="checkbox"/> Su idioma | <input type="checkbox"/> Sus valores |
| <input type="checkbox"/> Su organización familiar | <input type="checkbox"/> Sus comidas | <input type="checkbox"/> Sus cosmovisiones |
| <input type="checkbox"/> Su vivienda | <input type="checkbox"/> Su educación | <input type="checkbox"/> Sus conocimientos y saberes |
| <input type="checkbox"/> Sus artesanías | <input type="checkbox"/> Sus creencias y prácticas religiosas | <input type="checkbox"/> Ninguno |
| <input type="checkbox"/> Su vestimenta | | Otros: _____ |
| <input type="checkbox"/> Su justicia comunitaria | | |

2. Por favor, especifique con ejemplos:

.....

.....

.....

.....

3. ¿A través de qué medios obtuviste estos conocimientos acerca de esta cultura regional chapaca de Tarija?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Por los libros | <input type="checkbox"/> Por los festivales de danza del colegio | <input type="checkbox"/> Por internet |
| <input type="checkbox"/> Por la Televisión | <input type="checkbox"/> Por las ferias educativas del colegio | <input type="checkbox"/> Por conferencias, seminarios culturales |
| <input type="checkbox"/> Por mis padres | <input type="checkbox"/> Por las ferias educativas de la ciudad | <input type="checkbox"/> Por el contacto con personas de estas culturas regionales |
| <input type="checkbox"/> Por mis profesores | <input type="checkbox"/> Por el periódico | <input type="checkbox"/> Por la entradas folklóricas |
| <input type="checkbox"/> Por mis compañeros | <input type="checkbox"/> Por mis abuelos | Otro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Por las clases del colegio | | |
| <input type="checkbox"/> Por la horas cívicas del colegio | | |

4. Si aprendiste algo sobre la cultura regional chapaca de, en qué asignaturas del colegio lo aprendiste

5. ¿Recuerdas alguna actividad que haya hecho en el colegio o en tu curso donde hayas aprendido algo acerca de esta cultura regional chapaca de Tarija?

Si, cuál _____ No

6. ¿Qué elementos o manifestaciones de esta cultura regional chapaca de Tarija te gustaría aprender más en el futuro?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Su organización política | <input type="checkbox"/> Su folklore: música, danzas y fiestas | <input type="checkbox"/> Su medicina tradicional |
| <input type="checkbox"/> Su actividad económica | <input type="checkbox"/> Su idioma | <input type="checkbox"/> Sus valores |
| <input type="checkbox"/> Su organización familiar | <input type="checkbox"/> Sus comidas | <input type="checkbox"/> Sus cosmovisiones |
| <input type="checkbox"/> Su vivienda | <input type="checkbox"/> Su educación | <input type="checkbox"/> Sus conocimientos y saberes |
| <input type="checkbox"/> Sus artesanías | <input type="checkbox"/> Sus creencias y prácticas religiosas | <input type="checkbox"/> Ninguno |
| <input type="checkbox"/> Su vestimenta | | Otros: _____ |
| <input type="checkbox"/> Su justicia comunitaria | | |

7. Por favor, especifique con ejemplos:

.....

.....

.....

.....

PERCEPCIONES INTERCULTURALES DE LOS COMPAÑEROS

1. ¿Qué tipo de amigos prefieren tener la mayoría de tus compañeros/as de curso?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> a los que son de las ciudades de otros departamentos | <input type="checkbox"/> a los que son de la ciudad Tarija |
| <input type="checkbox"/> a los que son del campo y las provincias de otros departamentos | <input type="checkbox"/> a los que son del campo y las provincias de Tarija |
| | <input type="checkbox"/> da igual de donde sean sin importar su origen |
| | Otro: _____ |

2. ¿Con qué compañeros/as te relacionas generalmente para jugar y divertirse?

___ con los que son de las ciudades de otros departamentos

___ con los que son del campo y las provincias de otros departamentos

___ con los que son de la ciudad Tarija

___ con los que son del campo y las provincias de Tarija

___ da igual de donde sean sin importar su origen

Otro: _____

3. ¿Con qué compañeros/as te relacionas generalmente para hacer las tareas?

___ con los que son de las ciudades de otros departamentos

___ con los que son del campo y las provincias de otros departamentos

___ con los que son de la ciudad Tarija

___ con los que son del campo y las provincias de Tarija

___ da igual de donde sean sin importar su origen

Otro: _____

4. ¿De qué departamentos de Bolivia prefieres que sean tus amigos/as?

___ La Paz

___ Santa Cruz

___ Cochabamba

___ Chuquisaca

___ Oruro

___ Potosí

___ Tarija

___ Pando

___ Beni

___ De cualquier departamento

5. Si tuvieras amigos/as o compañeros/as, de qué cultura originaria preferirías.

___ Quechua

___ Weenhayek

___ Ninguna

___ Aymara

___ Tapiete

___ Guaraní

___ Da igual cualquiera sea su origen

Otro: _____

6. Si tuvieras amigos o compañeros, de qué cultura-raza preferirías.

___ Indígena

___ Afrodescendiente

___ Mestizo

___ Afroboliviano

___ Ninguno

___ Indio

___ Criollo

___ Cholo

___ Negro

___ Campesino

___ Blanco

___ Originario

___ Da igual cualquiera sea su origen

Otro: _____

7. Si tuvieras amigos o compañeros, de qué cultura regional preferirías.

___ Colla

___ Chaqueño

___ Camba

___ De cualquier región

___ Chapaco

Otro: _____

8. ¿Qué te parece que cada alumno/a pueda mostrar y enseñar características o elementos de su cultura de origen en el colegio?

___ Me parece bien

___ No lo sé

___ Me parece mal, porque deberíamos resaltar más la cultura de la región donde vivimos

Otro: _____

9. ¿Te gusta que en tu curso haya alumnos/as procedentes de otras regiones de Tarija y de otros departamentos del país que no sean de la ciudad de Tarija?

___ Si

___ No

___ Da igual de donde sean

10. ¿Crees que los alumnos/as procedentes de la chaqueña y de otros departamentos del país deberían aprender sobre la cultura chapaca?

___ Si, pero sin olvidar su cultura de origen

___ Si, pero deberían olvidar su cultura de origen

___ Si, mantenga u olviden su cultura de origen

___ No, porque es propio de los tarijeños

___ No, porque los otros ya tienen otra cultura

Otro: _____

11. ¿Crees que los alumnos/as de Tarija deberían aprender sobre las culturas (sean originarias o regionales) de los alumnos de otras culturas que no sean de Tarija?

___ Si, pero sin olvidar su cultura de origen

___ Si, pero deberían olvidar su cultura de origen

___ Si, mantenga u olviden su cultura de origen

___ No, porque es propio de otras culturas

___ No, porque ya tiene una cultura propia

Otro: _____

12. ¿Qué tipo de programas de televisión ves más?

De la región donde nació
 De la región donde vivo

De otros departamentos
 Da igual de cualquier región o departamento
 No veo TV
Otro: _____

13. ¿Qué tipo de música escuchas?

De la región donde nació
 De la región donde vivo

De otros departamentos
 Da igual de cualquier región o departamento
 No escucho música
Otro: _____

14. ¿Qué tipo de música te gusta de la región donde vives? Señala los ritmos.

.....

15. ¿Qué tipo de música te gusta de los otros departamentos? Señala los ritmos.....

16. ¿Qué tipo de trato recibes de los compañeros/as que son de Tarija?

Excelente Bueno Regular Malo

17. ¿Qué tipo de trato recibes de los compañeros/as que no son de Tarija?

Excelente Bueno Regular Malo

18. ¿Cómo calificarías la relación que mantienes con los que son de la ciudad Tarija?

Excelente Bueno Regular Malo

19. ¿Cómo calificarías la relación que mantienes con los que no son de la ciudad Tarija?

Excelente Bueno Regular Malo

20. ¿En qué tipo de actividades participas de las manifestaciones de otras culturas que no sean las tuyas?

<input type="checkbox"/> En las fiestas	<input type="checkbox"/> En carnaval
<input type="checkbox"/> En la práctica de tradiciones	<input type="checkbox"/> En los festivales de danzas
<input type="checkbox"/> En visita a los curanderos o chamanes	<input type="checkbox"/> Comiendo las comidas típicas de otras regiones
<input type="checkbox"/> En actividades musicales	<input type="checkbox"/> En fiestas barriales
<input type="checkbox"/> En los acontecimientos de comidas o kermesse	<input type="checkbox"/> Tomando bebidas de cada cultura
<input type="checkbox"/> En aniversarios cívicos y efemérides	<input type="checkbox"/> Tocando otros instrumentos
<input type="checkbox"/> En fiestas patronales	Otro: _____
<input type="checkbox"/> En actos religiosos	

21. ¿A qué tipo de estudiantes prefieren más los profesores nacidos en Tarija?

<input type="checkbox"/> A los que son de las ciudades de otros departamentos	<input type="checkbox"/> A los que son de la ciudad Tarija
<input type="checkbox"/> A los que son del campo y las provincias de otros departamentos	<input type="checkbox"/> A los que son del campo y las provincias de Tarija
	<input type="checkbox"/> A todos los estudiantes sin importar su origen

22. ¿A qué tipo de estudiantes prefieren más los profesores que no son nacidos en Tarija?

<input type="checkbox"/> a los que son de las ciudades de otros departamentos	<input type="checkbox"/> a los que son de la ciudad Tarija
<input type="checkbox"/> a los que son del campo y las provincias de otros departamentos	<input type="checkbox"/> a los que son del campo y las provincias de Tarija
	<input type="checkbox"/> a todos los estudiantes sin importar su origen

23. ¿De dónde prefieres que sean tus profesores/as?

___ a los que son de las ciudades de otros departamentos
___ a los que son del campo y las provincias de otros departamentos

___ a los que son de la ciudad Tarija
___ a los que son del campo y las provincias de Tarija
___ Da igual de donde sean

RACISMO Y DISCRIMINACIÓN

1. ¿Hay racismo y discriminación cultural en Bolivia?

___ Si

___ No

2. ¿Qué aspectos provocan discriminación cultural en Bolivia?

___ El nivel de educación
___ Ser pobre
___ Tener apellido indígena
___ Tener piel oscura
___ Ser indígena

___ Hablar algún idioma originario
___ Ser campesino
___ Pertener a una cultura originaria
___ Tener rasgos físicos indígenas
Otros: _____

3. ¿En qué ámbitos se discrimina más en Bolivia?

___ Oficinas públicas
___ La calle
___ Empresas privadas
___ Restaurantes
___ Centros de salud
___ Medios de transporte

___ FFAA y Policía
___ Instituciones educativas privadas: colegios y universidades
___ Instituciones educativas fiscales: colegios y universidades
___ Medios de comunicación
___ Tribunales de Justicia
Otros: _____

4. ¿Qué culturas originarias de Bolivia son los más discriminados?

___ Quechua
___ Weenhayek
___ Ninguna

___ Aymara
___ Tapiete

___ Guaraní
Otro: _____

5. ¿Qué grupos culturales-raciales son los más discrimiandos?

___ Indígena
___ Afrodescendiente
___ Mestizo
___ Afroboliviano
___ Ninguno

___ Indio
___ Criollo
___ Cholo
___ Negro

___ Campesino
___ Blanco
___ Originario
Otro _____

6. ¿Qué grupos culturales-regionales son los más discriminados?

___ Colla
___ Chaqueño
___ Ninguno

___ Camba
___ Del norte

___ Chapaco
Otro _____

7. ¿En qué departamentos se manifiesta más el racismo y la discriminación cultural?

___ Beni
___ Pando
___ Potosí

___ Santa Cruz
___ Oruro
___ Chuquisaca

___ Tarija
___ La Paz
___ Cochabamba
___ Ninguno

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 2

Universidad de Valladolid

GUÍA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

IDENTIDAD CULTURAL Y DIVERSIDAD CULTURAL

DATOS GENERALES DEL ENTREVISTADO

Género: Femenino ____ Masculino ____ Edad ____

Lugar de nacimiento

Localidad/ciudad: _____

Provincia: _____

Departamento: _____

Colegio en el que estudia: _____ Curso: _____

DATOS DE TU PADRE

1. ¿Dónde nació tu papá?
2. Si tu padre no nació en la ciudad de Tarija, ¿qué tiempo que ya vive en esta ciudad?
3. ¿Por qué motivos tu padre se vino a vivir a la ciudad de Tarija?
4. ¿Qué profesión tiene tu padre?
5. ¿Cuál es la ocupación o en qué trabaja tu padre?
6. ¿Qué idioma originario habla tu padre?
7. Si tu padre habla un idioma originario, ¿cómo lo habla?
8. ¿Con qué personas se relaciona más tu padre?

DATOS DE TU MADRE

1. ¿Dónde nació tu madre?
2. Si tu madre no nació en la ciudad de Tarija, qué tiempo que ya vive en esta ciudad.
3. ¿Por qué motivos se vino tu madre a vivir a la ciudad de Tarija?
4. ¿Qué profesión tiene tu madre?
5. ¿Cuál es la ocupación o en qué trabaja tu madre?
6. ¿Qué idioma originario habla tu madre? ¿Por qué?
7. Si tu madre habla un idioma originario, cómo lo habla. ¿Por qué?
8. ¿Con qué personas se relaciona más tu madre? ¿Por qué?

PERCEPCIÓN SOBRE LA MIGRACIÓN

1. Si no naciste en la ciudad de Tarija, qué tiempo que ya vives en la ciudad de Tarija. ¿Por qué?
2. ¿Cuántas veces viajas al lugar de tu nacimiento o al de tus padres?
3. ¿Cuáles son los motivos por los que viajas al lugar de tu nacimiento o al de tus padres? ¿Por qué?
4. ¿Cómo son recibidos los inmigrantes que llegan a la ciudad Tarija? ¿Por qué?
5. ¿Cómo es la adaptación del migrante en el ambiente ciudadano tarijeño? ¿Por qué?

AUTOIDENTIFICACIÓN CULTURAL

1. ¿Con qué cultura originaria de Bolivia te identificas? ¿Por qué?
2. ¿Te gusta mencionar a los otros con la cultura originaria de Bolivia con la que te identificas? ¿Por qué?
3. ¿Cómo te autoidentificas y autodenominas racial-culturalmente frente a los otros? ¿Por qué?
4. ¿Te gusta mencionar a los otros tu autoidentificación o autodenominación racial-cultural? ¿Por qué?
5. ¿Cómo te autoidentificas o autodenominas regionalmente frente a los otros? ¿Por qué?
6. ¿Te gusta mencionar a los otros tu autoidentificación o autodenominación regional-cultural? ¿Por qué?
7. Si no te gusta mencionar ninguno de las autoidentificaciones o autodenominaciones culturales y regionales, qué otros términos prefieres utilizar para identificarte cultural y regionalmente frente a los otros. ¿Por qué?

HETEROIDENTIFICACIÓN

1. ¿Con qué cultura originaria de Bolivia te identifican o te identificaron alguna vez los otros? ¿Por qué?
2. ¿Te gusta que los otros te denominen o identifiquen con alguna cultura originaria de Bolivia? ¿Por qué?
3. ¿Cómo te identifican y denominan, o te identificaron y denominaron alguna vez, racial-culturalmente los otros? ¿Por qué?
4. ¿Te gusta que los otros te identifiquen y te denominen según esa identidad racial-cultural? ¿Por qué?
5. ¿Cómo te identifican y denominan, o te identificaron y lo denominaron alguna vez, culturalmente a nivel regional los otros? ¿Por qué?
6. ¿Te gusta que los otros te identifiquen y denominen según esa identidad regional-cultural? ¿Por qué?
7. Si no te gustan que te identifiquen o denominen con alguna de las identidades o denominaciones culturales y regionales, qué otros términos prefieres para que utilicen para que te identifiquen o te denominen cultural y regionalmente los otros. ¿Por qué?

8. ¿Por qué algunas personas, provenientes de culturas indígenas o de las otras culturas regionales de otros departamentos, que llegan a la ciudad de Tarija, pierden su identidad cultural?
9. ¿Cómo percibes y valoras a las personas de culturas indígenas u originarias? ¿Por qué?
10. ¿Cómo percibes y valoras a las personas de la cultura colla o andina? ¿Por qué?
11. ¿Cómo percibes y valoras a las personas de la cultura camba o del oriente boliviano? ¿Por qué?
12. ¿Cómo percibes y valoras a las personas de la cultura chapaca o de los valles de Tarija? ¿Por qué?
13. ¿Cómo percibes y valoras a las personas de la cultura chaqueña o de la región del chaco boliviano? ¿Por qué?

RELIGIÓN Y ESPIRITUALIDADES

1. ¿Qué religión o espiritualidad profesas? ¿Por qué?
2. ¿Te gustaría aprender en el colegio sobre tu religión o espiritualidad que profesas? ¿Por qué?
3. ¿Te gustaría aprender en el colegio sobre otras religiones que no sean las tuyas? ¿Por qué?
4. ¿Cuál de las espiritualidades de las culturas originarias o indígenas de Bolivia te gustaría aprender en el Colegio? ¿Por qué?

LENGUAS ORIGINARIAS

1. ¿Cuál es tu idioma materno o que idioma aprendiste primero? ¿Por qué?
2. ¿Qué idioma originario hablas? ¿Por qué?
3. Si hablas un idioma originario, cómo lo hablas. ¿Por qué?
4. ¿De quiénes aprendiste el idioma originario? ¿Cómo?
5. Si hablas un idioma originario de Bolivia, ¿te gusta hablarlo? ¿Por qué?
6. Si hablas un idioma originario con quiénes te comunicas en dicho idioma. ¿Por qué?
7. ¿Por qué algunas personas que saben hablar algún idioma originario no lo hablan?
8. ¿Cuál de los 36 idiomas originarios oficiales de Bolivia de gustaría aprender? ¿Por qué?
9. ¿Quiénes deberían saber y aprender el idioma originario de su región? ¿Por qué?
10. ¿Qué significa que en Bolivia existan muchos idiomas originarios? ¿Por qué?

RELACIÓN CON LAS CULTURAS ORIGINARIAS Y SU PROYECCIÓN

1. ¿Existen unas culturas que son superiores y otras que son inferiores? ¿Por qué?
2. ¿Con qué culturas originarias te relacionas más en el lugar donde vives? ¿Por qué?
3. ¿De qué culturas originarias tienes los conocimientos más básicos y los datos más generales? ¿Por qué?
4. ¿Qué elementos o manifestaciones conoces más de estas culturas originarias? ¿Por qué? Por favor, especifique con ejemplos.
6. ¿A través de qué medios obtuviste estos conocimientos acerca de las culturas originarias de Bolivia? ¿Por qué? ¿Cómo?
7. Si aprendiste algo sobre las culturas originarias de Bolivia, en qué asignaturas del colegio lo aprendiste. ¿Por qué?
8. ¿Recuerdas alguna actividad que hayas hecho en el colegio o en tu curso donde hayas aprendido algo acerca de las culturas originarias? ¿Por qué? ¿Cómo?
9. ¿De qué culturas originarias te gustaría aprender más en el colegio en el futuro? ¿Por qué?

10. ¿Qué elementos o manifestaciones de las culturas originarias te gustaría aprender más? ¿Por qué? Por favor, especifique con ejemplos.

12. ¿Conoces qué culturas originarias o etnias habitaron en los valles de Tarija, antes de la llegada de los Españoles? ¿Cuáles?

13. Si no eres de los valles de Tarija, ¿Conoces qué culturas originarias o etnias habitaron en tu lugar de tu nacimiento antes de la llegada de los Españoles? ¿Cuáles?

14. ¿Qué opinas sobre las vestimentas típicas o tradicionales de cada cultura? ¿Por qué?

15. ¿Por qué algunas personas de algunas culturas que se vestían con ropa tradicional y típica se cambian para vestirse con ropa actual?

RELACIÓN CON LA CULTURA REGIONAL CHAPACA Y SU PROYECCIÓN

1. ¿Qué elementos o manifestaciones conoces más de la cultura regional chapaca de Tarija? ¿Por qué? Por favor, especifique con ejemplos.

2. ¿A través de qué medios obtuviste estos conocimientos acerca de esta cultura regional chapaca de Tarija? ¿Cómo? ¿Por qué?

4. Si aprendiste algo sobre la cultura regional chapaca, en qué asignaturas del colegio lo aprendiste. ¿Por qué? ¿Cómo?

5. ¿Recuerdas alguna actividad que hayas hecho en el colegio o en tu curso donde hayas aprendido algo acerca de esta cultura regional chapaca de Tarija? ¿Cómo?

6. ¿Qué elementos o manifestaciones de esta cultura regional chapaca de Tarija te gustaría aprender más en el futuro? ¿Por qué? Por favor, especifique con ejemplos.

PERCEPCIONES INTERCULTURALES DE LOS COMPAÑEROS

1. ¿Qué tipo de amigos prefieren tener la mayoría de tus compañeros/as de curso? ¿De qué origen regional de Bolivia? ¿Por qué?

2. ¿Con qué compañeros/as te relacionas generalmente para jugar y divertirse? ¿De qué origen regional de Bolivia? ¿Por qué?

3. ¿Con qué compañeros/as te relacionas generalmente para hacer las tareas? ¿De qué origen regional de Bolivia? ¿Por qué?

4. ¿De qué departamentos de Bolivia prefieres que sean tus amigos/as? ¿Por qué?

5. Si tuvieras amigos/as o compañeros/as, de qué cultura originaria preferirías. ¿Por qué?

6. Si tuvieras amigos o compañeros, de qué cultura-raza preferirías. ¿Por qué?

7. Si tuvieras amigos o compañeros, de qué cultura regional preferirías. ¿Por qué?

8. ¿Qué te parece que cada alumno/a pueda mostrar y enseñar características o elementos de su cultura de origen en el colegio? ¿Por qué?

9. ¿Te gusta que en tu curso haya alumnos/as procedentes de otras regiones de Tarija y de otros departamentos del país que no sean de la ciudad de Tarija? ¿Por qué?

10. ¿Crees que los alumnos/as procedentes de la chaqueña y de otros departamentos del país deberían aprender sobre la cultura chapaca? ¿Por qué?

11. ¿Crees que los alumnos/as de Tarija deberían aprender sobre las culturas (sean originarias o regionales) de los alumnos de otras culturas que no sean de Tarija? ¿Por qué?

12. ¿Qué tipo de programas de televisión ves más? ¿Por qué?

13. ¿Qué tipo de música escuchas? ¿Por qué?

14. ¿Qué tipo de música te gusta de la región donde vives? ¿Por qué?

15. ¿Qué tipo de música te gusta de los otros departamentos? ¿Por qué?
16. ¿Qué tipo de trato recibes de los compañeros/as que son de Tarija? ¿Por qué?
17. ¿Qué tipo de trato recibes de los compañeros/as que no son de Tarija? ¿Por qué?
18. ¿Cómo calificarías la relación que mantienes con los que son de la ciudad Tarija? ¿Por qué?
19. ¿Cómo calificarías la relación que mantienes con los que no son de la ciudad Tarija? ¿Por qué?
20. ¿En qué tipo de actividades participas de las manifestaciones de otras culturas que no sean las tuyas? ¿Cómo? ¿Por qué?
21. ¿A qué tipo de estudiantes prefieren más los profesores nacidos en Tarija? ¿Por qué?
22. ¿A qué tipo de estudiantes prefieren más los profesores que no son nacidos en Tarija? ¿Por qué?
23. ¿De dónde prefieres que sean tus profesores/as? ¿Por qué?

RACISMO Y DISCRIMINACIÓN

1. ¿Hay racismo y discriminación cultural en Bolivia? ¿Por qué?
2. ¿Qué aspectos provocan discriminación cultural en Bolivia? ¿Por qué?
3. ¿En qué ámbitos se discrimina más en Bolivia? ¿Cómo? ¿Por qué?
4. ¿Qué culturas originarias de Bolivia son los más discriminados? ¿Por qué?
5. ¿Qué grupos culturales- raciales son los más discrimiandos? ¿Por qué?
6. ¿Qué grupos culturales-regionales son los más discriminados? ¿Por qué?
7. ¿En qué departamentos se manifiesta más el racismo y la discriminación cultural? ¿Por qué?

ANEXO 3

Universidad de Valladolid

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

IDENTIDAD CULTURAL Y DIVERSIDAD CULTURAL

Por favor, llene los datos sobre las líneas, marque el número "1" al lado de la respuesta adecuada y si marca más de una opción enumere con los números 1, 2, 3, 4, 5,... etc. teniendo en cuenta que el 1 es el más importante o el primero, y llene en la opción "Otro" si ve conveniente añadir otra respuesta. Sus respuestas serán de entera confidencialidad. Las mismas sirven para un trabajo de investigación científica.

DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO

Género: Femenino ___ Masculino ___ Edad ___
Lugar de nacimiento: Localidad/ciudad: _____ Provincia: _____
Departamento: _____
Asignatura que Ud. regenta: _____

PERCEPCIÓN SOBRE LA MIGRACIÓN

1. ¿Qué tiempo trabaja Ud. como docente en la educación boliviana? _____
2. ¿Qué tiempo que ya trabaja Ud. como docente en la ciudad de Tarija? _____
3. Si Ud. no nació en la ciudad de Tarija, ¿qué tiempo que ya vive en esta ciudad _____
4. ¿Por qué motivos se vino Ud. a vivir a la ciudad de Tarija?

<input type="checkbox"/> Por motivos de trabajo	<input type="checkbox"/> Por el estudio de los hijos/as o educación	<input type="checkbox"/> Por el clima de la ciudad
<input type="checkbox"/> Por motivos de estudio	<input type="checkbox"/> Porque tenía familiares	<input type="checkbox"/> Por la tranquilidad de la ciudad
<input type="checkbox"/> Para tener mejores condiciones de vida	<input type="checkbox"/> Por motivos de salud	Otro: _____

5. ¿Con qué personas se relaciona Ud. más en la ciudad de Tarija?

<input type="checkbox"/> con los de la ciudad de Tarija	<input type="checkbox"/> con los del departamento de Tarija	Otro: _____
<input type="checkbox"/> con los de mi lugar de mi nacimiento	<input type="checkbox"/> con los de otros departamentos	

6. ¿Cuántas veces viaja Ud. al lugar de su nacimiento?

<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Dos o más veces al año	<input type="checkbox"/> Cuando se puede
<input type="checkbox"/> Una vez al año	<input type="checkbox"/> Una vez cada 2 o 3 años	Otro: _____

7. ¿Cuáles son los motivos por los que viaja Ud. al lugar de su nacimiento?

<input type="checkbox"/> Vacaciones	<input type="checkbox"/> Visitas a familiares	<input type="checkbox"/> Emergencias de la familia
<input type="checkbox"/> Fiestas familiares	<input type="checkbox"/> Fiestas religiosas	Otro: _____

8. ¿Cómo son recibidos los migrantes que llegan a la ciudad Tarija?

<input type="checkbox"/> Aceptación	<input type="checkbox"/> Discriminación	<input type="checkbox"/> Tolerancia
<input type="checkbox"/> Indiferencia	<input type="checkbox"/> Rechazo	<input type="checkbox"/> Cooperación
		Otro: _____

9. ¿Cómo es la adaptación del migrante en el ambiente ciudadano tarijeño?

<input type="checkbox"/> Difícil	<input type="checkbox"/> Difícil al principio, luego normal	<input type="checkbox"/> Normal
<input type="checkbox"/> Fácil		Otro: _____

AUTOIDENTIFICACIÓN CULTURAL

1. ¿Con qué cultura originaria de Bolivia se identifica Ud.?

<input type="checkbox"/> Quechua	<input type="checkbox"/> Aymara	<input type="checkbox"/> Guaraní
<input type="checkbox"/> Weenhayek	<input type="checkbox"/> Tapiete	Otro: _____
<input type="checkbox"/> Ninguna		

7. Si no le gusta que le identifiquen o denominen con alguna de las identidades o denominaciones culturales y regionales, qué otros términos prefiere que utilicen los otros para que le identifiquen o le denominen cultural y regionalmente _____

8. ¿Por qué algunas personas, provenientes de culturas indígenas o de las otras culturas regionales de otros departamentos, que llegan a la ciudad de Tarija, pierden su identidad cultural? Porque:

___ Quieren parecerse más a los de la ciudad

___ Reniegan de su identidad cultural

___ No quieren ser discriminados

___ No hay respeto ni tolerancia a su identidad cultural

___ La sociedad no acepta la diversidad cultural

___ Porque quieren parecerse a los mestizos y criollos

___ Su identidad cultural es vista como inferior

___ La educación transmite otro tipo de cultura

___ Los medios de comunicación le inculcan otra cultura

___ No tienen espacios para manifestar su identidad cultural

Otro: _____

9. ¿Cómo percibe y valora Ud. a las personas de culturas indígenas u originarias?

___ Responsables

___ Trabajadores

___ Solidarios

___ Estudiosos

___ Fiesteros

___ Alegres

___ Regionalistas

___ Callados

___ Discriminadores

___ Acumuladores de bienes

___ Habladores

___ Tradicionalistas

___ Sociables

___ Arrogantes

___ Conformistas

___ Entradores

___ Respetuosos

___ Tristes

___ Conflictivos

___ Amables

___ Hospitalarios

___ Tímidos

___ Egoístas

___ Cerrados

___ Serios

___ Amistosos

___ Flojos

___ Tranquilos

Otro: _____

10. ¿Cómo percibe y valora Ud. a las personas de la cultura colla o andina?

___ Responsables

___ Trabajadores

___ Solidarios

___ Estudiosos

___ Fiesteros

___ Alegres

___ Regionalistas

___ Callados

___ Discriminadores

___ Acumuladores de bienes

___ Habladores

___ Tradicionalistas

___ Sociables

___ Arrogantes

___ Conformistas

___ Entradores

___ Respetuosos

___ Tristes

___ Conflictivos

___ Amables

___ Hospitalarios

___ Tímidos

___ Egoístas

___ Cerrados

___ Serios

___ Amistosos

___ Flojos

___ Tranquilos

Otro: _____

11. ¿Cómo percibe y valora Ud. a las personas de la cultura camba o del oriente boliviano?

___ Responsables

___ Trabajadores

___ Solidarios

___ Estudiosos

___ Fiesteros

___ Alegres

___ Regionalistas

___ Callados

___ Discriminadores

___ Acumuladores de bienes

___ Habladores

___ Tradicionalistas

___ Sociables

___ Arrogantes

___ Conformistas

___ Entradores

___ Respetuosos

___ Tristes

___ Conflictivos

___ Amables

___ Hospitalarios

___ Tímidos

___ Egoístas

___ Cerrados

___ Serios

___ Amistosos

___ Flojos

___ Tranquilos

Otro: _____

14. ¿Cómo percibe y valora Ud. a las personas de la cultura chapaca o de los valles de Tarija?

___ Responsables

___ Trabajadores

___ Solidarios

___ Estudiosos

___ Habladores

___ Tradicionalistas

___ Sociables

___ Arrogantes

___ Hospitalarios

___ Tímidos

___ Egoístas

___ Cerrados

Fiesteros
 Alegres
 Regionalistas
 Callados
 Discriminadores
 Acumuladores de bienes

Conformistas
 Entradores
 Respetuosos
 Tristes
 Conflictivos
 Amables

Serios
 Amistosos
 Flojos
 Tranquilos
Otro: _____

15. ¿Cómo percibe y valora Ud. a las personas de la cultura chaqueña o de la región del chaco boliviano?

Responsables
 Trabajadores
 Solidarios
 Estudiosos
 Fiesteros
 Alegres
 Regionalistas
 Callados
 Discriminadores
 Acumuladores de bienes

Habladores
 Tradicionalistas
 Sociables
 Arrogantes
 Conformistas
 Entradores
 Respetuosos
 Tristes
 Conflictivos
 Amables

Hospitalarios
 Tímidos
 Egoístas
 Cerrados
 Serios
 Amistosos
 Flojos
 Tranquilos
Otro: _____

RELIGIÓN Y ESPIRITUALIDADES

1. ¿Qué religión o espiritualidad profesa Ud.?

Cristiano evangélico
 Cristiano católico
 Mormón

Testigo de Jehová
 Espiritualidad andina
 Espiritualidad amazónica

Ninguno
Otro: _____

2. ¿Le gustaría a Ud. que se enseñe en el colegio sobre su religión o espiritualidad que profesa?

Si

No

3. ¿Le gustaría a Ud. aprender sobre otras religiones o espiritualidades que no sea la suya?

Si

No

4. ¿Le gustaría a Ud. que se enseñe en el colegio sobre otras religiones o espiritualidades que no sea la suya?

Si

No

5. ¿Cuál de las espiritualidades de las culturas originarias o indígenas de Bolivia le gustaría a Ud. aprender?

Quechua
 Weenhayek
 Ninguno

Aymara
 Tapiete

Guaraní
Otro: _____

6. ¿Cuál de las espiritualidades de las culturas originarias o indígenas de Bolivia le gustaría que se enseñe en el Colegio?

Quechua
 Weenhayek
 Ninguno

Aymara
 Tapiete

Guaraní
Otro: _____

LENGUAS ORIGINARIAS

1. ¿Cuál es su idioma materno o que idioma aprendió Ud. primero?

Quechua
 Castellano
 Weenhayek

Aymara
 Quechua y Castellano
 Tapiete

Guaraní
Otro: _____

2. ¿Qué idioma originario habla Ud.?

Quechua
 Weenhayek

Aymara
 Tapiete

Guaraní
Otro: _____

___ Ninguno

3. Si habla Ud. un idioma originario, cómo lo habla:

___ Bien

___ Regular

___ Mal

4. ¿De quiénes aprendió Ud. el idioma originario?

___ de mis padres

___ de las personas donde vivía

___ de mis amigos o amigas

___ de mis abuelos

___ de los indígenas o campesinas

Otro: _____

___ de mis familiares

5. Si habla Ud. un idioma originario de Bolivia, ¿le gusta a Ud. hablarlo?:

___ Mucho

___ Bastante

___ Poco

___ Nada

6. Si habla Ud. un idioma originario con quiénes se comunica en dicho idioma

___ Algunos estudiantes del colegio

___ Algunos profesores del colegio

___ Familiares y parientes

___ Migrantes de otros departamentos

___ Personas de la provincia o campo

___ Amigos y amigas

___ Personas de la ciudad

___ Paisanos

___ Con nadie

Otros: _____

7. ¿Por qué algunas personas que saben hablar algún idioma originario no lo hablan? Porque:

___ No sirve para desempeñarse en ciudad

___ Las otras personas no entienden el idioma

originario

___ Les da miedo hablar delante de las demás personas

___ Les da vergüenza hablar delante de los demás

___ No quieren ser discriminados por hablar un idioma

originario

___ No hay respeto ni tolerancia a su idioma originario

___ La sociedad no acepta los idiomas originarios que

no sea el español

___ el idioma originario es visto como inferior

___ La educación no permite hablar en el idioma

originario

___ Para no ser vistos o reconocidos como indígenas

___ Para que no se hagan la burla

Otro: _____

8. ¿Cuál de los 36 idiomas originarios oficiales de Bolivia le gustaría a Ud. aprender?

___ Quechua

___ Aymara

___ Guaraní

___ Weenhayek

___ Tapiete

Otro: _____

___ Ninguno

9. ¿Cuál de los 36 idiomas originarios oficiales de Bolivia le gustaría a Ud. que se enseñe en el Colegio?

___ Quechua

___ Aymara

___ Guaraní

___ Weenhayek

___ Tapiete

Otro: _____

___ Ninguno

10. ¿Quiénes deberían saber y aprender el idioma originario de la región donde Ud. vive?

___ Investigadores de antropología, lingüística y sociología

___ Todos los profesionales

___ Todos los estudiantes

___ Los estudiantes indígenas y campesinos

___ Las personas que quieran y puedan

___ Los profesores de lenguaje e idiomas

___ Todos los profesores del sistema educativo

___ Los profesores del área rural

___ Todos los bolivianos

___ Nadie

Otros: _____

11. ¿Qué significa que en Bolivia existan muchos idiomas originarios?

___ Una riqueza cultural y lingüística

___ Sólo debería existir el idioma español

___ Que somos un país con

___ No nos permite entendernos entre bolivianos

___ Impide que haya una sola identidad

___ Perjudica el aprendizaje del español

___ Hay que preservar los diferentes

muchas culturas	idiomas
___ Hay que aprender otro idioma más para comunicarnos y aprender de otras culturas	___ Que muchas personas además de hablar el español hablan otro idioma originario
___ No sirven para el estudio de la ciencia y la tecnología	Otro: _____

RELACIÓN CON LAS CULTURAS ORIGINARIAS Y SU PROYECCIÓN

1. ¿Con qué culturas originarias se relacionas más en el lugar donde vive Ud.?

___ Quechua	___ Aymara	___ Guaraní
___ Weenhayek	___ Tapiete	Otro: _____
___ Ninguno		

2. ¿De qué culturas originarias tiene Ud. los conocimientos más básicos y los datos más generales?

___ Quechua	___ Aymara	___ Guaraní
___ Weenhayek	___ Tapiete	Otro: _____
___ Ninguno		

3. ¿Qué elementos o manifestaciones conoce Ud. más de estas culturas originarias?

___ Su organización política	___ Su folklore: música, danzas y fiestas	___ Su medicina tradicional
___ Su actividad económica	___ Su idioma	___ Sus valores
___ Su organización familiar	___ Sus comidas	___ Sus cosmovisiones
___ Su vivienda	___ Su educación	___ Sus conocimientos y saberes
___ Sus artesanías	___ Sus creencias y prácticas religiosas	___ Ninguno
___ Su vestimenta		Otros: _____
___ Su justicia comunitaria		

4. Si Ud. respondió más de una cultura originaria, especifique los elementos culturales para cada una de ellas

De la cultura Quechua: _____
 De la cultura Weenhayek: _____
 De la cultura Aymara: _____
 De la cultura Tapiete: _____
 De la cultura Guaraní: _____
 Otros: _____

5. ¿A través de qué medios obtuvo Ud. dichos conocimientos acerca de las culturas originarias de Bolivia?

___ Por los libros	___ Por las ferias educativas del colegio	___ Por internet
___ Por la Televisión	___ Por las ferias educativas de la ciudad	___ Por conferencias, seminarios culturales
___ Por mis padres	___ Por el periódico	___ Por el contacto con personas de culturas originarias
___ Por mis colegas	___ Por mis abuelos	___ Por las entradas folklóricas
___ Por las clases en la Normal		Otro: _____
___ Por la horas cívicas del colegio		
___ Por los festivales de danza del colegio		

6. ¿Sobre qué culturas originarias enseñó o enseña Ud. más en su asignatura a los estudiantes en el colegio?

___ Quechua	___ Aymara	___ Guaraní
___ Weenhayek	___ Tapiete	Otro: _____
___ Ninguno		

7. ¿Qué elementos o manifestaciones de las culturas originarias enseñó o enseña Ud. más en su asignatura a los estudiantes en el Colegio?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Su organización política | <input type="checkbox"/> Su folklore: música, danzas y fiestas | <input type="checkbox"/> Su medicina tradicional |
| <input type="checkbox"/> Su actividad económica | <input type="checkbox"/> Su idioma | <input type="checkbox"/> Sus valores |
| <input type="checkbox"/> Su organización familiar | <input type="checkbox"/> Sus comidas | <input type="checkbox"/> Sus cosmovisiones |
| <input type="checkbox"/> Su vivienda | <input type="checkbox"/> Su educación | <input type="checkbox"/> Sus conocimientos y saberes |
| <input type="checkbox"/> Sus artesanías | <input type="checkbox"/> Sus creencias y prácticas religiosas | <input type="checkbox"/> Ninguno |
| <input type="checkbox"/> Su vestimenta | | Otros: _____ |
| <input type="checkbox"/> Su justicia comunitaria | | |

8. Si Ud. respondió más de un cultura originaria, especifique los elementos culturales para cada una de ellas

De la cultura Quechua: _____
 De la cultura Weenhayek: _____
 De la cultura Aymara: _____
 De la cultura Tapiete: _____
 De la cultura Guaraní: _____
 Otros: _____

9. ¿Recuerda Ud. alguna actividad que haya hecho en el colegio o en su curso donde haya enseñado algo sobre estas culturas originarias?

Si, cuál _____ No

10. ¿De qué culturas originarias le gustaría que se enseñe más a los estudiantes en el colegio en el futuro?

Quechua Aymara Guaraní
 Weenhayek Tapiete Otro: _____
 Ninguno

11. ¿Qué elementos o manifestaciones de las culturas originarias le gustaría que se enseñe más en el colegio?

<input type="checkbox"/> Su organización política	<input type="checkbox"/> Su folklore: música, danzas y fiestas	<input type="checkbox"/> Su medicina tradicional
<input type="checkbox"/> Su actividad económica	<input type="checkbox"/> Su idioma	<input type="checkbox"/> Sus valores
<input type="checkbox"/> Su organización familiar	<input type="checkbox"/> Sus comidas	<input type="checkbox"/> Sus cosmovisiones
<input type="checkbox"/> Su vivienda	<input type="checkbox"/> Su educación	<input type="checkbox"/> Sus conocimientos y saberes
<input type="checkbox"/> Sus artesanías	<input type="checkbox"/> Sus creencias y prácticas religiosas	<input type="checkbox"/> Ninguno
<input type="checkbox"/> Su vestimenta		Otros: _____
<input type="checkbox"/> Su justicia comunitaria		

12. Si Ud. respondió más de un cultura originaria, especifique los elementos culturales para cada una de ellas

De la cultura Quechua: _____
 De la cultura Weenhayek: _____
 De la cultura Aymara: _____
 De la cultura Tapiete: _____
 De la cultura Guaraní: _____
 Otros: _____

13. ¿Conoce Ud. qué culturas originarias o etnias habitaron en la parte alta y en los valles de Tarija, antes de la llegada de los Españoles?

Si, Cuáles: _____ No sé

14. Si no es de la parte alta de Tarija ni de los valles de Tarija, ¿Conoce Ud. qué culturas originarias o etnias habitaron en su lugar de su nacimiento antes de la llegada de los Españoles?

Si, Cuáles: _____ No sé

15. ¿Qué opina Ud. sobre las vestimentas típicas o tradicionales de cada cultura?

La gente ya no las usa Se debería respetar la vestimenta de cada cultura

La gente que los usa empieza a cambiar por la vestimenta actual

La gente los rechaza

Solo lo usa para las fiestas, danzas o entradas

Cada uno debería sentirse libre de vestirse de acuerdo a su cultura

Todos deberíamos vestir según la moda actual

La gente valora a las personas que se visten de acuerdo a su vestimenta tradicional

Otro: _____

16. ¿Por qué algunas personas de algunas culturas que se vestían con ropa tradicional y típica se cambian para vestirse con ropa actual?

Por motivos de trabajo

Para migrar a las ciudades

Para migrar o viajar al exterior

Para estudiar en las instituciones educativas

Para migrar a otros departamentos o ciudades

Para no ser discriminados

Otro: _____

RELACIÓN CON LA CULTURA REGIONAL Y SU PROYECCIÓN

1. ¿Qué elementos o manifestaciones conoce Ud. más de de la cultura regional chapaca de Tarija?

Su organización política

Su actividad económica

Su organización familiar

Su vivienda

Sus artesanías

Su vestimenta

Su justicia comunitaria

Su folklore: música, danzas y fiestas

Su idioma

Sus comidas

Su educación

Sus creencias y prácticas religiosas

Su medicina tradicional

Sus valores

Sus cosmovisiones

Sus conocimientos y saberes

Ninguno

Otros: _____

2. Por favor, especifique con ejemplos:

.....
.....
.....
.....
.....

3. ¿A través de qué medios obtuvo Ud. estos conocimientos acerca de esta cultura regional chapaca?

Por los libros

Por la Televisión

Por mis padres

Por mis colegas

Por las clases en la Normal

Por la horas cívicas del colegio

Por los festivales de danza del colegio

Por las ferias educativas del colegio

Por las ferias educativas de la ciudad

Por el periódico

Por mis abuelos

Por internet

Por conferencias, seminarios culturales

Por el contacto con personas de culturas originarias

Por las entradas folklóricas

Otro: _____

4. ¿Qué elementos o manifestaciones de la cultura regional chapaca de Tarija enseñó o enseña Ud. en el colegio?

Su organización política

Su actividad económica

Su organización familiar

Su vivienda

Sus artesanías

Su vestimenta

Su justicia comunitaria

Su folklore: música, danzas y fiestas

Su idioma

Sus comidas

Su educación

Sus creencias y prácticas religiosas

Su medicina tradicional

Sus valores

Sus cosmovisiones

Sus conocimientos y saberes

Ninguno

Otros: _____

5. Por favor, especifique con ejemplos:

.....
.....
.....
.....
.....

6. ¿Recuerda Ud. alguna actividad que haya hecho en el colegio o en el curso donde haya enseñado algo sobre esta cultura regional chapaca?

Si, cuál _____

No

7. ¿Qué elementos o manifestaciones de esta cultura regional chapaca de Tarija le gustaría a Ud. que se enseñe más en el colegio en futuro?

- Su organización política
- Su actividad económica
- Su organización familiar
- Su vivienda
- Sus artesanías
- Su vestimenta
- Su justicia comunitaria

- Su folklore: música, danzas y fiestas
- Su idioma
- Sus comidas
- Su educación
- Sus creencias y prácticas religiosas

- Su medicina tradicional
- Sus valores
- Sus cosmovisiones
- Sus conocimientos y saberes
- Ninguno
- Otros: _____

8. Por favor, especifique con ejemplos:

.....
.....
.....
.....
.....

PERCEPCIONES INTERCULTURALES

1. ¿De qué cultura originaria prefiere Ud. que sean sus estudiantes?

- Quechua
- Weenhayek
- Ninguna

- Aymara
- Tapiete

- Guaraní
- Otro: _____

2. ¿De qué cultura originaria prefiere Ud. que sean sus colegas? _____

3. ¿De qué cultura-raza prefiere Ud. que sean sus estudiantes?

- Indígena
- Afrodescendiente
- Mestizo
- Ninguno

- Afroboliviano
- Indio
- Criollo
- Cholo
- Negro

- Campesino
- Blanco
- Originario
- Otro: _____

4. ¿De qué cultura-raza prefiere Ud. que sean sus colegas? _____

5. ¿De qué cultura regional prefiere Ud. que sean sus estudiantes?

- Colla (andino y valluno)
- Chaqueño

- Camba (amazónico)
- Ninguno

- Chapaco
- Otro: _____

6. ¿De qué cultura regional prefiere Ud. que sean sus colegas? _____

7. ¿De qué departamentos de Bolivia prefiere Ud. que sean los estudiantes en el colegio?

- La Paz
- Santa Cruz
- Cochabamba
- Chuquisaca

- Oruro
- Potosí
- Tarija

- Pando
- Beni
- Otro: _____

8. ¿De qué departamentos de Bolivia prefiere Ud. que sean sus colegas en el colegio? _____

9. ¿Qué le parece a Ud. que cada alumno/a pueda mostrar y enseñar características o elementos de su cultura de origen en el colegio?

- Me parece bien
- Otro: _____

- Me parece mal, porque deberíamos resaltar más la cultura de la región donde vivimos

10. ¿Cree Ud. que los alumnos/as procedentes de otras regiones o de otros departamentos del país deberían aprender sobre la cultura chapaca?

Si, pero sin olvidar su cultura de origen
 Si, pero deberían olvidar su cultura de origen
 Si, mantenga u olviden su cultura de origen

No, porque es propio de los tarijeños
 No, porque los otros ya tienen otra cultura
Otro: _____

11. ¿Cree Ud. que los alumnos/as de la ciudad Tarija deberían aprender sobre las culturas (sean originarias o regionales) de los alumnos de otras culturas que no sea la cultura chapaca?

Si, pero sin olvidar su cultura de origen
 Si, pero deberían olvidar su cultura de origen
 Si, mantenga u olviden su cultura de origen

No, porque es propio de otras culturas
 No, porque ya tiene una cultura propia
Otro: _____

12. ¿Cómo calificaría Ud. la relación que mantiene con los que son de la ciudad Tarija?

Excelente Bueno Regular Malo

13. ¿Cómo calificaría Ud. la relación que mantiene con los que no son de la ciudad Tarija?

Excelente Bueno Regular Malo

14. ¿En qué tipo de actividades participa Ud. de las manifestaciones de otras culturas que no sean las suyas?

En las fiestas
 En la práctica de tradiciones
 En visita a los curanderos o chamanes
 En actividades musicales
 En los acontecimientos de comidas o kermesse
 En aniversarios cívicos y efemérides
 En fiestas patronales

En actos religiosos
 En carnaval
 En los festivales de danzas
 Comiendo las comidas típicas de otras regiones
 En fiestas barriales
 Tomando bebidas de cada cultura
 Tocando otros instrumentos
Otro: _____

RACISMO Y DISCRIMINACIÓN

1. ¿Hay racismo y discriminación cultural en Bolivia?

Si No

2. ¿Qué aspectos provocan discriminación cultural en Bolivia?

El nivel de educación
 Ser pobre
 Tener apellido indígena
 Tener piel oscura
 Ser indígena

Hablar algún idioma originario
 Ser campesino
 Pertenecer a una cultura originaria
 Tener rasgos físicos indígenas
Otros: _____

3. ¿En qué ámbitos se discrimina más en Bolivia?

Oficinas públicas
 La calle
 Empresas privadas
 Restaurantes
 Centros de salud
 Medios de transporte
 FFAA y Policía

Instituciones educativas privadas: colegios y universidades
 Instituciones educativas fiscales: colegios y universidades
 Medios de comunicación
 Tribunales de Justicia
Otros: _____

4. ¿Qué culturas originarias de Bolivia son los más discriminados?

Quechua Aymara Guaraní
 Weenhayek Tapiete Otro: _____

___ Ninguna

5. ¿Qué grupos culturales-raciales son los más discriminados?

___ Indígena

___ Afrodescendiente

___ Mestizo

___ Afroboliviano

___ Ninguno

___ Indio

___ Criollo

___ Cholo

___ Negro

___ Campesino

___ Blanco

___ Originario

Otro _____

6. ¿Qué grupos culturales-regionales son los más discriminados?

___ Colla (andino y valluno)

___ Chaqueño

___ Camba (amazónico)

___ Ninguno

___ Chapaco

Otro _____

7. ¿En qué departamentos se manifiesta más el racismo y la discriminación cultural?

___ Beni

___ Pando

___ Potosí

___ Santa Cruz

___ Oruro

___ Chuquisaca

___ Tarija

___ La Paz

___ Cochabamba

Otro: _____

PERCEPCIONES Y VALORACIONES SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

1. ¿Existen unas culturas que son superiores y otras que son inferiores?

___ Si

___ No

Otro: _____

2. ¿Qué significa para Ud. la diversidad cultural en Bolivia?

___ Una riqueza para el país

___ La nueva identidad de los bolivianos

___ Ayuda al desarrollo integral y sostenible de Bolivia

___ Causa de conflictos regionales

Otro: _____

___ Dificulta el progreso científico-tecnológico del país

___ No nos permite tener una identidad cultural única de los bolivianos

___ Es causa de conflictos culturales

3. ¿Qué significa para Ud. el resurgimiento del tema indígena en la coyuntura sociopolítica del país?

___ Una esperanza de mayor inclusión de los indígenas

___ Una división étnica del país

___ Ahondamiento de la discriminación étnica y racial

___ Ahondamiento de los regionalismos

___ Reconocimiento a la diversidad cultural

Otro: _____

4. ¿Qué significa para Ud. el resurgimiento de las culturas regionales en la coyuntura sociopolítica del país?

___ Una esperanza de mayor inclusión de las regiones

___ Una división regional del país

___ Ahondamiento de la discriminación regional y racial

___ Ahondamiento de los regionalismos

___ Reconocimiento a la diversidad cultural regional

___ Un camino para la unidad del país

Otro: _____

5. ¿Cuál ha sido la relación de la cultura hegemónica o dominante (mestizo-criolla) frente a las culturas originarias?

___ Asimilación a la cultura dominante

___ Extinción de las culturas originarias

___ Diálogo equitativo con las culturas originarias

Otro: _____

___ Respeto y tolerancia a las culturas originarias

___ Imposición de la cultura dominante

___ Aislamiento de las culturas originarias

6. ¿La presencia de los indígenas en los poderes de decisión en Bolivia influye en el conocimiento de la diversidad cultural?

Si No Otro: _____

7. ¿La presencia de los indígenas en los poderes de decisión en Bolivia influye en la revalorización de las identidades culturales?

Si No Otro: _____

PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INTRACULTURAL E INTERCULTURAL

1. ¿Cuál fue el objetivo y la práctica hasta hoy de la educación boliviana respecto a las culturas originarias?

<input type="checkbox"/> Buscar la igualdad y la cohesión social	<input type="checkbox"/> Valorar las identidades culturales originarias
<input type="checkbox"/> Asimilar las culturas originarias a la cultura mestizo-criolla	<input type="checkbox"/> Aislarlos con la educación rural e indígena
<input type="checkbox"/> Dialogar equitativamente con las culturas originarias	<input type="checkbox"/> Eliminar las identidades culturales indígenas
<input type="checkbox"/> Aprender de las culturas originarias	<input type="checkbox"/> Rechazar las identidades culturales originarias
<input type="checkbox"/> Castellanizar y civilizar a los indígenas	Otro: _____

2. ¿Para qué tipo de estudiantes debería ser la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, es decir aprender sobre la propia cultura, las demás culturas y los idiomas originarios?

<input type="checkbox"/> Para los estudiantes indígenas y campesinos	<input type="checkbox"/> Para los estudiantes del área privado de la ciudad
<input type="checkbox"/> Para los estudiantes de área rural y de las provincias	<input type="checkbox"/> Sólo para aquellos estudiantes que quieran
<input type="checkbox"/> Para los estudiantes del área fiscal de la ciudad	<input type="checkbox"/> En la ciudades para los estudiantes que pertenecen a un grupo originario
<input type="checkbox"/> Para todos los estudiantes	Otro: _____

3. ¿En Bolivia, la existencia de escuelas, colegios y universidades particulares sirven para crear espacios de segregación social y cultural?

Si No Otro: _____

4. ¿Cómo se aborda el tema de la identidad cultural y la diversidad cultural en el colegio?

<input type="checkbox"/> De modo transversal a lo largo de los temas y asignaturas	<input type="checkbox"/> De modo crítico y holista de las culturas
<input type="checkbox"/> De modo complementario y tangencial con algún comentario de paso	<input type="checkbox"/> Como un tema de alguna asignatura
<input type="checkbox"/> De modo folklórico, deteniéndose en algunos aspectos superficiales de la culturas	<input type="checkbox"/> Como un subtítulo de algún tema
	<input type="checkbox"/> No se hace ningún tipo de mención
	Otra: _____

5. ¿Se aborda con frecuencia los temas de la propia identidad cultural de los alumnos y el diálogo con las otras identidades culturales en su asignatura?

Si No Otro: _____

6. ¿Realiza ud. algún diagnóstico sobre la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes a inicio de gestión?

3. ¿Cómo se autoidentifica y autodenomina Ud. racial-culturalmente frente a los otros? ¿Por qué?
4. ¿Le gusta a Ud. mencionar a los otros su autoidentificación o autodenominación racial-cultural? ¿Por qué?
5. ¿Cómo se autoidentifica o autodenomina Ud. regionalmente frente a los otros? ¿Por qué?
6. ¿Le gusta a Ud. mencionar a los otros su autoidentificación o autodenominación regional-cultural?
7. Si no le gusta a Ud. mencionar ninguno de las autoidentificaciones o autodenominaciones culturales y regionales, qué otros términos prefiere utilizar para identificarse cultural y regionalmente frente a los otros. ¿Por qué?
8. ¿Cómo se autovalora Ud. como una persona perteneciente a alguno de estos grupos culturales? ¿Por qué?
9. ¿Qué valores son los más importantes en su entorno familiar y cultural? ¿Por qué?

HETEROIDENTIFICACIÓN

1. ¿Con qué cultura originaria de Bolivia le identifican o le identificaron a Ud. alguna vez los otros? ¿Por qué?
2. ¿Le gusta a Ud. que los otros le denominen o identifiquen con alguna cultura originaria de Bolivia? ¿Por qué?
3. ¿Cómo le identifican y denominan, o te identificaron y denominaron a Ud. alguna vez, racial-culturalmente los otros? ¿Por qué?
4. ¿Le gusta que los otros le identifiquen y le denominen según esa identidad racial-cultural? ¿Por qué?
5. ¿Cómo le identifican y denominan, o le identificaron y lo denominaron a Ud. alguna vez culturalmente a nivel regional los otros? ¿Por qué?
6. ¿Le gusta que los otros le identifiquen y denominen según esa identidad regional-cultural? ¿Por qué?
7. Si no le gusta que le identifiquen o denominen con alguna de las identidades o denominaciones culturales y regionales, qué otros términos prefiere que utilicen los otros para que le identifiquen o le denominen cultural y regionalmente. ¿Por qué?
8. ¿Por qué algunas personas, provenientes de culturas indígenas o de las otras culturas regionales de otros departamentos que llegan a la ciudad de Tarija, pierden su identidad cultural? ¿Por qué?
9. ¿Cómo percibe y valora Ud. a las personas de culturas indígenas u originarias? ¿Por qué?
10. ¿Cómo percibe y valora Ud. a las personas de la cultura colla o andina? ¿Por qué?
11. ¿Cómo percibe y valora Ud. a las personas de la cultura camba o del oriente boliviano? ¿Por qué?
12. ¿Cómo percibe y valora Ud. a las personas de la cultura chapaca o de los valles de Tarija? ¿Por qué?
13. ¿Cómo percibe y valora Ud. a las personas de la cultura chaqueña o de la región del chaco boliviano? ¿Por qué?

RELIGIÓN Y ESPIRITUALIDADES

1. ¿Qué religión o espiritualidad profesa Ud.? ¿Por qué?
2. ¿Le gustaría a Ud. que se enseñe en el colegio sobre su religión o espiritualidad que profesa? ¿Por qué?
3. ¿Le gustaría a Ud. aprender sobre otras religiones o espiritualidades que no sea la suya? ¿Por qué?
4. ¿Le gustaría a Ud. que se enseñe en el colegio sobre otras religiones o espiritualidades que no sea la suya? ¿Por qué?
5. ¿Cuál de las espiritualidades de las culturas originarias o indígenas de Bolivia le gustaría a Ud. aprender? ¿Por qué?
6. ¿Cuál de las espiritualidades de las culturas originarias o indígenas de Bolivia le gustaría que se enseñe en el Colegio? ¿Por qué?

LENGUAS ORIGINARIAS

1. ¿Cuál es su idioma materno o que idioma aprendió Ud. primero? ¿Por qué?
2. ¿Qué idioma originario habla Ud.? ¿Por qué?
3. Si habla Ud. un idioma originario, cómo lo habla. ¿Por qué?
4. ¿De quiénes aprendió Ud. el idioma originario? ¿Cómo? ¿Por qué?
5. Si habla Ud. un idioma originario de Bolivia, ¿le gusta a Ud. hablarlo? ¿Por qué?
6. Si habla Ud. un idioma originario con quiénes se comunica en dicho idioma. ¿Por qué?
7. ¿Por qué algunas personas que saben hablar algún idioma originario no lo hablan?
8. ¿Cuál de los 36 idiomas originarios oficiales de Bolivia le gustaría a Ud. aprender? ¿Por qué?
9. ¿Cuál de los 36 idiomas originarios oficiales de Bolivia le gustaría a Ud. que se enseñe en el Colegio? ¿Por qué?
10. ¿Quiénes deberían saber y aprender el idioma originario de la región donde Ud. vive? ¿Por qué?
11. ¿Qué significa que en Bolivia existan muchos idiomas originarios? ¿Por qué?

RELACIÓN CON LAS CULTURAS ORIGINARIAS Y SU PROYECCIÓN

1. ¿Con qué culturas originarias se relaciona más en el lugar donde vive Ud.? ¿Cómo? ¿Por qué?
2. ¿De qué culturas originarias tiene Ud. los conocimientos más básicos y los datos más generales? ¿Por qué?
3. ¿Qué elementos o manifestaciones conoce Ud. más de estas culturas originarias? Especifique, con ejemplos. ¿Por qué?
4. ¿A través de qué medios obtuvo Ud. dichos conocimientos acerca de las culturas originarias de Bolivia? ¿Cómo? ¿Por qué?
5. ¿Sobre qué culturas originarias enseñó o enseña Ud. más en su asignatura a los estudiantes en el colegio? ¿Cómo? ¿Por qué?
6. ¿Qué elementos o manifestaciones de las culturas originarias enseñó o enseña Ud. más en su asignatura a los estudiantes en el Colegio? Especifique con ejemplos. ¿Cómo? ¿Por qué?
7. ¿Recuerda Ud. alguna actividad que haya hecho en el colegio o en su curso donde haya enseñado algo sobre estas culturas originarias? ¿Cómo? ¿Por qué?
8. ¿De qué culturas originarias le gustaría que se enseñe más a los estudiantes en el colegio en el futuro? ¿Por qué?
9. ¿Qué elementos o manifestaciones de las culturas originarias le gustaría que se enseñe más en el colegio? Especifique con ejemplos ¿Cómo? ¿Por qué?
10. ¿Conoce Ud. qué culturas originarias o etnias habitaron en la parte alta y en los valles de Tarija, antes de la llegada de los Españoles? ¿Cómo? ¿Por qué?
11. Si no es de la parte alta de Tarija ni de los valles de Tarija, ¿Conoce Ud. qué culturas originarias o etnias habitaron en su lugar de su nacimiento antes de la llegada de los Españoles? ¿Cómo? ¿Por qué?
12. ¿Qué opina Ud. sobre las vestimentas típicas o tradicionales de cada cultura? ¿Por qué?
13. ¿Por qué algunas personas de algunas culturas que se vestían con ropa tradicional y típica se cambian para vestirse con ropa actual?

RELACIÓN CON LA CULTURA REGIONAL Y SU PROYECCIÓN

1. ¿Qué elementos o manifestaciones conoce Ud. más de de la cultura regional chapaca de Tarija? Especifique con ejemplos. ¿Por qué?
2. ¿A través de qué medios obtuvo Ud. estos conocimientos acerca de esta cultura regional chapaca? ¿Cómo? ¿Por qué?

3. ¿Qué elementos o manifestaciones de la cultura regional chapaca de Tarija enseñó o enseña Ud. en el colegio? ¿Cómo? ¿Especifique con ejemplos. ¿Cómo? ¿Por qué?

4. ¿Recuerda Ud. alguna actividad que haya hecho en el colegio o en el curso donde haya enseñado algo sobre esta cultura regional chapaca? ¿Cómo? ¿Por qué?

5. ¿Qué elementos o manifestaciones de esta cultura regional chapaca de Tarija le gustaría a Ud. que se enseñe más en el colegio en futuro? Especifique con ejemplos. ¿Cómo? ¿Por qué?

PERCEPCIONES INTERCULTURALES

1. ¿De qué cultura originaria prefiere Ud. que sean sus estudiantes? ¿Por qué?

2. ¿De qué cultura originaria prefiere Ud. que sean sus colegas? ¿Por qué?

3. ¿De qué cultura-raza prefiere Ud. que sean sus estudiantes? ¿Por qué?

4. ¿De qué cultura-raza prefiere Ud. que sean sus colegas? ¿Por qué?

5. ¿De qué cultura regional prefiere Ud. que sean sus estudiantes? ¿Por qué?

6. ¿De qué cultura regional prefiere Ud. que sean sus colegas? ¿Por qué?

7. ¿De qué departamentos de Bolivia prefiere Ud. que sean los estudiantes en el colegio? ¿Por qué?

8. ¿De qué departamentos de Bolivia prefiere Ud. que sean sus colegas en el colegio? ¿Por qué?

9. ¿Qué le parece a Ud. que cada alumno/a pueda mostrar y enseñar características o elementos de su cultura de origen en el colegio? ¿Por qué?

10. ¿Cree Ud. que los alumnos/as procedentes de otras regiones o de otros departamentos del país deberían aprender sobre la cultura chapaca? ¿Por qué?

11. ¿Cree Ud. que los alumnos/as de la ciudad Tarija deberían aprender sobre las culturas (sean originarias o regionales) de los alumnos de otras culturas que no sea la cultura chapaca? ¿Por qué?

12. ¿Cómo calificaría Ud. la relación que mantiene con los que son de la ciudad Tarija? ¿Por qué?

13. ¿Cómo calificaría Ud. la relación que mantiene con los que no son de la ciudad Tarija? ¿Por qué?

14. ¿En qué tipo de actividades participa Ud. de las manifestaciones de otras culturas que no sean las suyas? ¿Cómo? ¿Por qué?

RACISMO Y DISCRIMINACIÓN

1. ¿Hay racismo y discriminación cultural en Bolivia? ¿Por qué?

2. ¿Qué aspectos provocan discriminación cultural en Bolivia? ¿Por qué?

3. ¿En qué ámbitos se discrimina más en Bolivia? ¿Por qué?

4. ¿Qué culturas originarias de Bolivia son los más discriminados? ¿Por qué?

5. ¿Qué grupos culturales- raciales son los más discrimiandos? ¿Por qué?

6. ¿Qué grupos culturales-regionales son los más discriminados? ¿Por qué?

7. ¿En qué departamentos se manifiesta más el racismo y la discriminación cultural? ¿Por qué?

PERCEPCIONES Y VALORACIONES SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

1. ¿Existen unas culturas que son superiores y otras que son inferiores? ¿Por qué?

2. ¿Qué significa para Ud. la diversidad cultural en Bolivia? ¿Por qué?

3. ¿Qué significa para Ud. el resurgimiento del tema indígena en la coyuntura sociopolítica del país? ¿Por qué?
4. ¿Qué significa para Ud. el resurgimiento de las culturas regionales en la coyuntura sociopolítica del país? ¿Por qué?
5. ¿Cuál ha sido la relación de la cultura hegemónica o dominante (mestizo-criolla) frente a las culturas originarias? ¿Por qué?
6. ¿La presencia de los indígenas en los poderes de decisión en Bolivia influye en el conocimiento de la diversidad cultural? ¿Por qué?
7. ¿La presencia de los indígenas en los poderes de decisión en Bolivia influye en la revalorización de las identidades culturales? ¿Por qué?

PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INTRACULTURAL E INTERCULTURAL

1. ¿Cuál fue el objetivo y la práctica hasta hoy de la educación boliviana respecto a las culturas originarias? ¿Por qué?
2. ¿Para qué tipo de estudiantes debería ser la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, es decir aprender sobre la propia cultura, las demás culturas y los idiomas originarios? ¿Por qué?
3. ¿En Bolivia, la existencia de escuelas, colegios y universidades particulares sirven para crear espacios de segregación social y cultural? ¿Por qué?
4. ¿Cómo se aborda el tema de la identidad cultural y la diversidad cultural en el colegio? ¿Por qué?
5. ¿Se aborda con frecuencia los temas de la propia identidad cultural de los alumnos y el diálogo con las otras identidades culturales en su asignatura? ¿Cómo? ¿Por qué?
6. ¿Realiza Ud. algún diagnóstico sobre la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes a inicio de gestión? ¿Cómo? ¿Por qué?
7. ¿Se abordan temas relacionados contra el racismo y toda forma de discriminación en el colegio? ¿Cómo? ¿Por qué?