



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO
PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO Y CULTURAS
DOCENTES EN TENSIÓN: ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD INDÍGENA
BOLIVIANA GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS “APIAGUAIKI
TÛPA”**

Claudio Bustamante Vargas

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la
obtención del título de Magíster en Educación
Intercultural Bilingüe, con la mención en Educación
Superior Intercultural

Asesor de tesis: Dr. J. Fernando Galindo Céspedes

**Cochabamba, Bolivia
2016**

La presente tesis MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO Y CULTURAS DOCENTES EN TENSION: ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD INDIGENA BOLIVIANA GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS “APIAGUAIKI TÛPA” fue defendido el.....

Dr. J. Fernando Galindo Céspedes
Asesor

Mgr. Marina Arratia J
Tribunal

Mgr. Marcia Mandepora Chunday
Tribunal

Mgr. Vicente Limachi Pérez
Jefe del departamento de Post Grado

Jaywariyniy

(Dedicatoria)

Kay yachakipay llánk'asqay jaywarispa kani munasqa jatun tatay Aniceto chanta jatun mamay Francisca, chantapis, jatun mamayta Maritza, paykunaqa tata Diosninchiq wasinpiña tiyakuspa kanku. Chanta, jaywariyni mamay Victoria chanta tatay René imatawan. Qhipanta jaywani k'ata wawayta Hans, yachani jina tumpa saqirispá karqani kay yachakupayta tukunayrayku.

Agradecimientos

Especial agradecimiento a la Mgr. Marcia Mandepora Chunday ex rectora de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas, a la Lic. Ynes Matareco Nuny ex vicerrectora UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas, a los docentes técnicos y en especial a los Ing. Elvis Álvaro Siles Mojica y Franz Zenteno Callahuara docentes de la carrera de Ingeniería en Petróleo y Gas Natural, a los docentes sabios indígenas Enrique Camargo, Marco Fabricano, Pastor Moirenda y Benjamín Bas, al profesor de lengua originaria guaraní Ceferino Manuel Andrés, a los docentes transversales, de lenguas originarias y extranjera, a estudiantes en su totalidad, a toda la comunidad universitaria y a los hermanos y hermanas del pueblo revolucionario de Ivo y Kuruyuki.

Otro especial agradecimiento a mi tutor J. Fernando Galindo por su sapiencia y paciencia al momento de asesorarme en el día a día y paso a paso de la presente tesis.

Así mismo, el agradecimiento al PROEIB Andes, a la FUNDPROEIB Andes y la organización Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos (SAIH), sin su apoyo becario no se pudiera haber hecho realidad este estudio.

Resumen

MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO Y CULTURAS DOCENTES EN TENSIÓN: ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD INDÍGENA BOLIVIANA GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS “APIAGUAIKI TÛPA”

Claudio Bustamante Vargas, Maestría en Educación Intercultural Bilingüe para América

Latina (MEIB)

Universidad Mayor de San Simón, 2016

Asesor: J. Fernando Galindo Céspedes

Esta investigación se orienta a visibilizar la acomodación de los docentes al modelo educativo sociocomunitario productivo y las tensiones de las culturas docentes constituidas en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas (UNIBOL GPTB) más allá de las tipológicas (técnicos, transversales, sabios indígenas y de lenguas originarias y extranjera), describiendo y analizando las características de la cultura docente en la visión institucional, los procesos de socialización e inducción docente y las tensiones de las culturas docentes con orientación técnica y con orientación pro-indígena en torno a los ejes: social, conocimiento, compromiso social comunitario, compromiso institucional, lengua originaria, práctica docente, investigación, valores y coordinación. Este análisis pretende incidir en el cambio de actitud, práctica y perspectiva tanto de la cultura docente técnica como de la cultura docente pro-indígena y así adecuarse a las normas, valores, prácticas, creencias y supuestos que son propias de la cultura institucional (misión y visión universitaria y modelo educativo de educación de superior). Así mismo se encamina a cambiar la percepción negativa que tienen los estudiantes, las autoridades universitarias y la sociedad indígena y no indígena del modo de ser del plantel docente.

Este trabajo de tipo etnográfico cualitativo y deductivo cuantitativo ha sido llevado a cabo con docentes, estudiantes, autoridades universitarias de la UNIBOL GPTB y pobladores de la comunidad de Ivo con el propósito de recabar las voces orales y escritas sobre el cuerpo docente, la condición docente y las relaciones interdocentes dentro y fuera del campus

universitario. El desafío principal de esta investigación es de reflexionar la acomodación docente al modelo educativo sociocomunitario productivo y las tensiones culturales del plantel docente en lo social, conocimiento, compromiso social comunitario, compromiso institucional, lengua originaria, práctica docente, investigación, valores y coordinación para identificar sus posibles causas.

Finalmente este trabajo busca ser un aporte para todo el plantel docente, estudiante, autoridades universitarias y toda la sociedad boliviana para que se tomen decisiones sobre la situación de los docentes en perspectiva de configurar una armonía cultural dentro y fuera de la UNIBOL GTPB.

Palabras clave: Interculturalización de la educación superior, modelo propio de educación superior, cultura docente, mecanismos de socialización e inducción, tercera cultura.

Ñeemoni

(Resumen)

OPOROMBOEVAE RETA JEKOÑEOPE IÑEMOAMBEKO ÑEMBOERENDA GUASU GUARANÍ JARE TËTA RETA ÌVÌPEIPE RUPIGUA “APIAGUAIKI TÛPAPE”

Claudio Bustamante Vargas, Maestría en Educación Intercultural Bilingüe para América Latina (MEIB)

Universidad Mayor de San Simón, 2016

Mboguataha: J. Fernando Galindo Céspedes

Ñeembieka oyeapovae jaeko oechaka vaerä kiräiko yoguireko päve Oporomboevae reta ñoguinoi UNIBOL GPTBpevae, echako oime mbovi ñemboyao ñemboe rupi oñerenoi jokope (técnicos, transversales, Arakua Iya javoi Ñeereta kuae rupigua jare ikatu kotiguare Oporomboevae reta), jokuae reta iparavikigui oyekura jare oyepiamongeta opaete tekoñeope Oporomboevae reta regua, imae mbiri mbaraviki reguavae, kiräiko oyembovia jare oñemokirëi Oporomboevae reta mbaraviki peguarävae jare ñemoambeko oñerenoi oyoupivae regua, oñemaeko kuae ñemongeta reta rupi: tekopäve, arakua reta, ñemoi mbaraviki yeapo tËta rupiguavae, piakatu iparaviki renda ndivevae, ñemboete ñee reta oñerenovae rupi, oporomboevae reta iparaviki rupi, ñeembieka iyeapo rupi, teko kavi jare kiräiko oyeapo ñomomiari mbaraviki pävevae regua. Kuae ñepiamongeta oyeapovae rambueve oipotako opaetevae reta ipia ñemongeta jesequavae oipoepi iyemongeta, opaetevae reta peguarä, ipoki ñemboepevae jare jokuae tËtara reta kuae rupiguare imiarivae reta jare jokoräi oiko vaerä mborookuai rupi, teko kavi, mbaeyeapo, mborogürovia jare teko oñerenoi kuae ñemboe renda guasupevae ndive. Jaenungavi jokuae ñemongeta reta oëgue ñeembiekaguivae iñemae jaeko oipoepi vaerä iyemongeta Oñemboevae reta, Ñemboe ruvicha Ñemboerenda guasu pegua jare opaete omaevae ikaraiñee ani ñru reta iñemongeta mbaeti jaekavivae omae jese

retavae, oyombori oñemoi kavi ñee jare omae kavi vaeräma Oporomboevae retare kiräiko oiko kavi päve reta vaerä.

Kuae mbaraviki oyeapovae guinoi: ñemboe tēta regua, mbaejupikavivae regua, ñemongeta yeeki jare mbaepapa rupigua, oyeapoko Oporomboevae, Oñemboevae, Mburuvicha Ñemboe renda UNIBOL GPTB jare tētara Ivo pegua reta ndive, jokogui oñerenoe miari jare mbaekuatia Oporomboevae reta regua, kiräiko yoguireko päve oyoupivae Ñemboerenda Guasu japipe jare ikatu rupivae. Kuae ñeembieka iñeräro jaeko oyepiamongeta vaerä teko ñeope rupi kiräiko oyoguireko päve Oporomboevae reta jeko rupi, arakua rupi, ñemoi tēta reta ndive oparaviki vaerä, mbaraviki renda rupi, ñee reta tēta rupigua oñerenoiivae ndive, Oporomboevae reta iparaviki rupi, ñeembieka iyeapo rupi, teko kavi jare ñomomiari päve mbaraviki rupivae, jaema jokogui oyekua vaerä mbaeguiko oime amope mbaenunga ñemongeta oēvae.

Oyemboapiarä kuae mbaraviki ñeembieka regua oekavae jaeko ombori vaerä opaetevae: Oporomboevae, oñemboevae, ñemboe ruvicha reta jare opaete kianunga ñavo ñemoambeko guinoi jesequavae, oyorombori päve vaerä ñemboerenda guasu UNIBOL GPTB pe oiko kavi vaerä Oporomboevae reta ipiakatu jare ñeemometei rupi kavi.

Ñee oyeporuvaeyae: Tekoñeope Ñemboe ikuakua rupivae regua, Ñemboe ikuakua rupiguavae peguaräi, Oporomboevae reta itekoñeope, ñembovia jare ñemokirēi regua, tekoñeope iruvae.

Índice de contenido

Jaywariyniy	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Ñeemoni	v
Índice de contenido	vii
Lista de Tablas	x
Lista de Figuras.....	x
Lista de Ilustraciones.....	xi
Abreviaturas.....	xiii
Runa simipi pisichay.....	xv
Introducción	1
Capítulo 1: Tema de investigación	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.1.1. Identificación del problema.....	4
1.2. Objetivos de la investigación	6
1.2.1. Objetivo general	6
1.2.2. Objetivos específicos.....	6
1.3. Justificación.....	6
Capítulo 2: Metodología.....	8
2.1. Tipo de investigación	9
2.2. Descripción de la metodología.....	9
2.2.1. Participantes en la investigación y unidades de análisis	10
2.2.2. Técnicas e instrumentos de investigación	11
2.2.2.1. Entrevista en profundidad.....	11
2.2.2.2. Observación	12
2.2.2.3. La Encuesta.....	14
2.2.2.4. Instrumento auxiliar y equipos utilizados.....	15
2.2.3. Procedimientos de recolección de datos.....	15
2.2.4. Procesamiento de la información recogida	19
2.2.5. Proceso de readecuación metodológica.....	20
2.3. Consideraciones éticas	20
Capítulo 3: Fundamentación teórica.....	22
3.1. Aproximación al concepto de cultura	22
3.2. Intraculturalidad e interculturalidad.....	23
3.3. Bilingüismo y plurilingüismo	25
3.4. Pluralismo epistemológico	25
3.5. Actores en la Educación Superior	27
3.5.1. Cultura docente en la Educación Superior	28
3.5.2. Cultura profesional en la Educación Superior.....	29

3.5.3. Cultura académica en la Educación Superior.....	29
3.5.4. Cultura disciplinar en la Educación Superior.....	31
3.5.5. Cultura institucional en la Educación Superior.....	33
3.5.6. Trayectoria y carrera docente.....	33
3.6. Socialización e inducción docente en la Educación Superior.....	35
3.7. Tercera cultura.....	37
Capítulo 4: Marco contextual.....	39
4.1. Interculturalización de la Educación Superior.....	39
4.2. Construcción de modelos propios de Educación Superior.....	41
4.3. Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”.....	43
4.3.1. Marco legal de las UNIBOLES.....	43
4.3.2. Ubicación de la UNIBOL GPTB.....	44
4.3.3. Estructura curricular de la UNIBOL GPTB.....	46
4.3.4. Estructura organizativa de la UNIBOL GPTB.....	49
4.3.5. Diversidad cultural en el plantel estudiantil en la UNIBOL GPTB.....	50
4.3.5.1. Cobertura espacial estudiantil.....	51
4.3.5.2. Cobertura poblacional estudiantil.....	53
4.3.6. Situación del plantel docente.....	54
4.3.6.1. Edad de los docentes.....	54
4.3.6.2. Composición de género en docentes.....	55
4.3.6.3. Estado civil del docentado.....	56
4.3.6.4. Origen cultural de los docentes.....	57
4.3.6.5. Lengua de habla en la docencia.....	59
4.3.6.6. Modalidad de contratación docente.....	60
4.3.6.7. Antigüedad en la actividad docente.....	61
4.3.6.8. Antigüedad docente en la universidad indígena.....	63
4.3.6.9. Tipología institucional docente.....	63
Capítulo 5: Hallazgos de la investigación.....	65
5.1. Cultura docente desde la visión institucional.....	65
5.1.1. Cultura institucional.....	65
5.1.2. Características generales de la cultura docente.....	66
5.1.3. Características específicas de la cultura docente.....	67
5.2. Mecanismos de socialización en la cultura institucional.....	70
5.2.1. Procesos de filtros profesionales.....	71
5.2.1.1. Selección y evaluación de examen de competencia para ser docente.....	71
5.2.1.2. Evaluación del desempeño docente.....	73
5.2.2. Procesos de inducción institucional a docentes.....	76
5.2.2.1. Talleres de capacitación y actualización docente.....	76
5.2.2.2. Ferias culturales intra e inter carreras.....	77
5.2.2.3. Celebración de la “Batalla de Kuruyuki”.....	78
5.2.2.4. Celebración día del Maestro.....	80
5.3. Constitución de las culturas docentes.....	82
5.3.1. Cultura docente con orientación técnica.....	83
5.3.2. Cultura docente con orientación pro-indígena.....	85

5.4. Tensiones en las culturas docentes.....	87
5.4.1. Eje social	87
5.4.1.1. Subcultura docente patronal	88
5.4.1.2. Subcultura docente paternal.....	89
5.4.1.3. Subcultura docente indígenal.....	90
5.4.2. Eje del conocimiento	91
5.4.3. Eje del compromiso social comunitario	94
5.4.4. Eje del compromiso institucional con la UNIBOL	95
5.4.5. Eje de lengua originaria.....	98
5.4.6. Eje de práctica docente.....	102
5.4.7. Eje de investigación.....	104
5.4.8. Eje de valores	106
5.4.9. Eje de coordinación	108
Capítulo 6: Conclusiones	113
Capítulo 7: Propuesta	124
Referencias.....	132
Anexos	136

Lista de Tablas

Tabla 1: Momentos históricos y características de la ES en Bolivia	39
Tabla 2: Hitos históricos de la educación indígena en Bolivia	41
Tabla 3. Dimensiones educativas en la construcción curricular	46
Tabla 4. Población estudiantil según pueblo indígena	53
Tabla 5: Población estudiantil según carrera	54
Tabla 6: Distribución del plantel docente según edad	55
Tabla 7: Distribución docente según origen cultural	57
Tabla 8: Distribución docente según lenguas que hablan	59
Tabla 9: Distribución docente según modalidad de contratación y género	61
Tabla 10: Distribución docente según años de experiencia en la docencia	62
Tabla 11: Distribución docente según tipología.....	64
Tabla 12: Distribución docente según tipo y cualidad	67
Tabla 13: Requisitos para optar a la docencia en la UNIBOL GPTB.....	71
Tabla 14: Cultura docente según subculturas.....	88
Tabla 15: Resumen de tensiones de las culturas docentes en base a ejes	111
Tabla 16. Metodología aplicada.....	128
Tabla 17: Cronograma de actividades.....	129
Tabla 18: Presupuesto por actividades.....	130

Lista de Figuras

Figura 1: Ejes articuladores de la UNIBOL GPTB.....	48
Figura 2: Organigrama de la estructura de gobierno de la UNIBOL GPTB.....	50

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1: Croquis de la Comunidad de Ivo	45
Ilustración 2: Simbología de la UNIBOL GPTB en construcción	51
Ilustración 3: Mapa de pueblos indígenas en Bolivia	52
Ilustración 4: Noche cultural en la UNIBOL GPTB	77
Ilustración 5: Sede de reuniones, asambleas y celebraciones, comunidad de Ivo	79
Ilustración 6: Fotos agasajo a los maestros de la UNIBOL GPTB	80

Abreviaturas

AGRUCO	Agroecología Universidad Cochabamba
APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
BS	Bolivianos
CCCH	Consejo de Capitanes Guaraní de Chuquisaca
CEMA	Centro de Educación Media Acelerada
CIPCA	Centro de Investigación y Promoción del Campesinado
COB	Central Obrera Boliviana
CONMERB	Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
ECOP	Ecopiscicultura
ES	Educación Superior
IDH	Impuestos Directos a los Hidrocarburos
IES	Institución de Educación Superior
IIES	Instituciones Interculturales de Educación Superior
IFO	Ingeniería Forestal
INSPOCB	Instituto Normal Superior de Pueblos del Oriente y Chaco Boliviano
IPGN	Ingeniería de Petróleo y Gas Natural
MVZ	Medicina Veterinaria y Zootecnia
ONG	Organización No Gubernamental
PAE	Programa de Admisión Extraordinaria
POA	Plan Operativo Anual
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SENASAG	Servicio Nacional de Sanidad Agropecuaria
UII	Universidad Indígena Intercultural
UMSA	Universidad Mayor de San Andrés

UMSS	Universidad Mayor de San Simón
UNIBOL	Universidad Indígena Boliviana
UNIBOL GPTB	Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas
UNIK	Universidad Indígena Intercultural Kawsay
UPEA	Universidad Pública del Alto
UPSA	Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra
UTA	Universidad Indígena Tawantinsuyu Ajlla
TCO	Tierras Comunitarias de Origen

RUNA SIMIPI PISICHAY

KIKINCHA AYLLUMANTA PUQUYNIYUQ YACHACHIY CHANTA QUTU YACHACHIQKUNA KAWSAYNIN CH'AMPAYPI TINKUYNIN: UNIVERSIDAD INDÍGENA BOLIVIANA GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS “APIAGUAIKI TÜPA” YACHAQAP

Claudio Bustamante Vargas, Maestría en Educación Intercultural Bilingüe para América
Latina (MEIB)

Universidad Mayor de San Simón, 2016

Yuyaychaq: J. Fernando Galindo Céspedes

I. Ch'ampap yawñapaynin, yuyay taripana, paqtanchana ima

Ch'ampap yawñapaynin, nisumnan, Bolivia suyupi, 2008 wata kachkaqtin, Decreto Supremo N° 29664, kimsa jatun yachay wasikunata p'utuchispa karqa. Juk, UNIBOL “Tupac Katari”, iskay, UNIBOL “Casimiro Huanca”, kimsa, UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”. Kay yachay mask'ayqa, qipampaq yachay wasipi purisispa kan. UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” ukhunpiqa, pisi yachachiqkuna tiyan llank'aq suyu ayllu runapkunawan. Chayrayku, kay yachay taripaypiqa pichqa tapuykuna yawñapaqpa kachkan:

- Imaynataq yachachiqkuna UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” ukhunpi kaynin?
- Mayqintaq yachachiq qutu kawsay UNIBOL qhawasanmanjina kaynin?
- Imaynallatataq UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” yachachiqkunata kawsayninman chiqanchachin?
- Ima qutu kawsaykuna yachachiqkuna ukhunpi UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” p'uturispa kachkan?
- Mayqinjinataq tinkunakuy chay qutu yachachiq kawsay rikhuriqkuna kaynin?

Yuyay taripanapiqa, kachkan t'ukuriy yachachiq qutukuna kawsaynin Jatun Yachay Wasi Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”. Chantapis, kachkan kimsa juchuy taripaykuna: juk) riqsiy yachachiq qutu kawsay UNIBOL

qhawasanmanjina p'anqakunanpi, iskay) riqsichiy UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa" kawsayninmanjina yachachiq puriy chiqanchaykunata chanta, kimsa) t'ukuriy p'utuq yachachiq qutu kawsaykuna tinkuyninmanta UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa" ukhunpi.

Paqtanchanan, umallarispa kachkan, riqsiy munaspa, chay yachachiq jatun yachay wasipi, ¿Pikunataq kanku? ¿Maymanta kanku? ¿Imaynataq kawsaynin? ¿Ima qutu kawsaypitaq tinkunku? ¿Kanchu tinkunayaypura qhatina yachachiy chanta yachachiq ruwaynin ima? Paykunamanta mana ancha qillqakunchu, chayraykutaq mana yachanchiqchu kawsayninmanta. UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa" ukhupi tukuy ujina yachachiq kanku (técnico, transversal, sabio indígena chanta lengua originaria/extranjera ima), chayraykutaq astawampis t'ukurinachiq tiyan imayna kawsayniyuqtaq runap kanku, aswan allin llank'ay jatun yachay wasipi kananpaq. Chay allin llank'ayqa tukuy yachay, yuyay, ruwapayay, runa simi ima ñawpaqman thatkirinan tiyan. Chayrayku, kay yachay taripanaqa allin kanqa tukuy kaqkunapaq UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa" llank'ariqkunapaq.

II. Ñankamay

Kay ll'ankaypiqa atikurqani kimsa yachaqa ñankunapi. Juk, yachachiq (chunka jukniyuq) runapkunawan ch'aqwaypi tinkullurqani, tapurispas (aswakisqa tapuy) kawsayninmanta, chantapis yachakuq (tawa), kamachiq (suqta) imakunata tapurispas yachachiq kawsayninmanta chanta ayllu chawchu Ivo runakunawan (kimsa) jatun yachay wasimanta rimarispas. Kay tukuy tapuy qillqakunataq ñiqichanaman churarparqani kikin paykuna parlasankuman jina. Iskay, atikurqanillataq tapuy qillqa laq'ipi, chaypi kachkan chunka iskayniyuq tapuykuna yachachiq kutichinankupaq (phichqa chunka qanchisniyuq), kay tapuykunaqa kachkan wisk'asqa chanta kichasqa ima. Kimsa, chantapis qhawakipaypi atikuspa karka kay yachay taripaymanta, kay qhawakipayqa ruwakuspa kachkan kanchapi, kamachiq wasipi, yachay wasi ukhuyninpi, módulos productospi, llank'ay kampupi chanta diyachakuykunapi ima.

K'ala kay tapuy qillqasqa ñiqichanawan yuyayman parachirqani taripay riqsichiy ukhunman churayuspa. Chaypitaq kay iskay tapuykuna chanta khawaykuna ima runap parlasqan, ruwasqan imata t'ukuriypi tinkuspa karqa.

Kay yachakipayqa, iskay kutipi ruwakuspa karka. Juk, aymuray killa 2014 kachkaqtin, ñawpaqtaqa kaypi ruwakuspa karqa tinkuy yachachiq, kamachiq, yachakuqkunawan ima, kaypi riqsichispa karqani imatachus ll'ankarispa kasaq UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa" ukhupi, chaymantaraq llank'arqani wakichikuyta tapukuynawan. Chanta, ruwakuspallataq karqa, khawapaychikuy yachachiq kawsayninmanta. Iskay, pawqar wara killa 2014 kachkaqtin, watiqmanta riqsichispa karkani yachachiq, yachakuq chanta kamachiqkunaman wakichikuy llank'ayniyta UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa" ukhupi. Chaymantaraq llank'arqani tapuy qillqayta, chanta junt'asqa tapuyta. Qhawapachikuyqa karqa tukuy p'unchaw, niyta munani, chayamusaymanta pacha ripunaykama, yachachiq kawsayninmanta.

III: Yachay sut'ichay

Kay phatmaqa qillqasqa kachkan: yuyay kallpachaspa qutu kawsay, kawsayukhuy chanta kawsaypuray, iskay simipi rimakuy chanta askha simipi rimakuy, achkha yachapayay, runap llank'aq jatun yachay wasipi, yachachiq qutu kawsay, yachachiq puriyininta chiqanchaynin chanta, kimsa kawsay.

3.1. Qutu kawsay

Qutu kawsay, Nelson, Treichler y Grossberg (1992) qillqirikuna ninku: "Qutu kawsay kan yuyaykuna, karaynikuna, qillqakamaykuna, ruwaykuna, istitusiyunkuna, atiy kayninkuna chanta: wallpasqa rikch'aykuna, qillqakuna, qullqikuna, wasikuna chanta puquykuna ima" (Citado en Escobar, y otros, 2008, pág. 18).

3.2. Kawsayukhuy chanta kawsaypuray

Kawsayukhuy kachkan "riqsinakuy nuqanchiqpura, kawsayninchiqta, qalluta, puquyta, iñisqa imata chaninchaspa, chantapis munaspa chay chaninchay allin jap'iqasqa

chanta riqsinasqa kananpaq tukuy ayllu kawsaykunapaq kay Bolivia suyupi tiwakuqkunapaq” (Ampuero, 2012, pág. 320).

Kawsaypuray jatun yachay wasi ukhumpaqa kamnan: “yachachina wakichi ukhunman churay tukuy yachaykunata chanta runap yachayninta ima qhawapayaspa chanta uyñispa ima, chanta runap qallupi yachachiy chanta kiti atiyta qurinakuspa ayllu runap chanta mana ayllu runapura mayqin kitillapipis” (Machaca, 2009, pág. 351).

3.3. Iskay simipi rimakuy chanta askha simipi rimakuy

Umalliq Haugen (1953) sutiuyuqpaq, iskay simipi rimakuyqa kachkan: “atipay rimay waq qallupi” chanta Oksaar (1972), “iskay simipi rimakuy rikun, atiy iskay simipi rimay, tinkuy, willakuy runakuna atipaykunana ikay qallupi rimapay ima ruwaypallapis manchayqa qalluta juknintaq juknintaq phinkichispa (Citado en Gleich, 1989, págs. 45-48).

Waqta rimaspa, Christian (1992, pág. 233), askha simipi rimakuyqa nin: “yachay iskay manchay aswan simikunata runakunata kallpachaspa” (Citado en Documento de Organización Curricular, 2011, pág. 23).

3.4. Achkha yachapayay

Umalliq Raúl Prada (2014, págs. 13-18), “Achkha yachapayayqa niyta munan, achkha khatinakuna, yachaykuna, yuyaykuna [...] apawanchiq runap yachaykunaman khispi kayjina”.

Boaventura de Sousa nin: Pachamama yupaychay yachaykuna kachkan atillchayachay, ch’urkiy capitalismuta, mitmaq yachay chanta yachay k’ata mask’ay. Pachamama yupaychay yachaykunapiqa, yachaykunaqa ruwapayanku, chakatallanku ima (Santos B. d., 2010, págs. 51-52).

3.5. Runap llank’aq jatun yachay wasipi, yachachiq qutu kawsay, kamayuq kawsay, yachachiykamayuq kawsay, yachaykamayuq kawsay, jatun yachay wasi kawsay chanta yachachiq puririyin im

Runap llank’aq jatun yachay wasipi kachkan jaqay “runa aycha chanta tuyuyuq, tiyapun kamayuq yachakuynin, tiqsi layayuq, qhari-warmi, kawsay kayniyuq, chaninniyuq,

p'inqakuyniyuq, yachay riqsiyniyuq, suyupi ruwaynuyquq, etc. Chay yachachiq jatun yachay wasimanta, manataq laq'ipi kaqchu, juk runa kikillanchu, chantapis llank'arispa kachkan imayna kikincha yachachiqjina..." (Galindo, 2014, págs. 135-136).

Yachachiq qutu kawsay ñuqapaq kachkan juñu rimay kay yuyaykunamanta: yachachiq puririyin, kamayuq kawsay, yachachiykamayuq kawsay, yachaykamayuq kawsay chanta jatun yachay wasi kawsay ima.

Kamayuq kawsay kachkan "juñu ruwaykuna, iñikuna, yuyaykuna, ñawpaqman khawaykuna, jaywaykuna, chaninchakuna, sunquchaykuna chanta kawsay ruwaykuna ima kamayuqpata juk kitipi chanta juk pachapi ima" (Santos, 2004, pág. 1).

Yachachiykamayuq kawsay kachkan Burton Clark (1991) qillqiriqpaq, "...rimaykuna chanta kawsay ruwaykuna qurinakuspa kay yanapan runasta allin imañiyipi ninankupaq pikunataq kanku, imatatq ruwanku chanta imaraykutaq ruwanku. Kay kawsay ruwaykunaqa kachkan institucionispi chanta yachachiykamayuqpi ima chanta puriyin Pachamama yupaychay rayku. Chayrayku, jatun yachay wasisqa kanku imaymana, chaypi rikukun imaymana khawaykuna chanta chaninchaykuna ima chiqan kawsaymanta (Citado en Noriega, 2009, pág. 11).

Yachachiykamayuq kawsay kachkan King chanta Brownell (1966) qillqiriqkunapaq, "ayllu, ch'ipa willaykuna, ruwakipay, juñu chaninchaykuna chanta kawsay ruwaykuna, juk atiy, juk yachay taripaymanta chanta juk yuyay kaynin ima" (Citado en Becher, 2001, pág. 38).

Jatun yachay wasi kawsay kachkan "...rikchay qutuchasqas kamachiykuna, chaninchaykuna, ruwaykuna, kawsay ruwaykuna, chanta tumpaykuna pusan sapa runakuna chanta qutukuna kasqanta juk jatun yachay wasipi chanta kamachispa quchiyninta ukhupi chanta jawapi ima" (Kuh & Whitt, 1988, págs. 12-13).

Yachachiq puririyin kachkan Passeron J.C. (1990) umalliqaq: "jakay qallariq chanta tukuchiy puriy (iskuyliro, llank'aqpi, yachachiykamayuqpi) chanta rikuchin tupu pachapi kay ruwaykuna, chaypi rikuchillantaq thatkiyta chanta phaniyninta ima chay

thatkichaypi (thatkillankupuni, mana thatkillankupunichu, jukpi thatkillankupuni chanta jukninpi mana thatkillankupunichu)” (Citado en Salord, 2001).

3.4.2. Yachachiq puriyinta chiqanchay

Yachachiq puriyinta chiqanchayninqa Bess (1978); Corcoran chanta Clark (1984) qillqiripaƷkunapaq, “kachkan kawsay yachay, jap’iqay chaninchaykuna, yachaykuna, karaynikuna, wallpayninkuna chanta allin ñawpaq khaway juk qutu kawsaypaq” (Citado en Kuh & Whitt, 1988, págs. 52-53).

3.4.3. Kimsa kawsay

Kimsa kawsay kachkan “juk llank’ay taripaykuypi –manchayqa ch’ampa rimanakuypi- jamawt’a ruwaskankuta maypichus tiyan juk umalliriy rimanakuy, chanta kayantaq juk k’aqman sullullnin chanta chiqan ima jamawt’ay yuyaykunapaq” (Álvarez, 2004, pág. 15).

IV. Kitichaq

Kay phatmaqa iskayman rak’ikuspa kachkan: juk, kawsaypuray jatun yachay wasimanta chanta, iskay, jatun yachay wasi kikincha ruwariy.

4.1. Kawsaypuray jatun yachay wasimanta

Kawsaypuray jatun yachay wasimanta, jaqay 80s chanta 90s watakuna kachkantin, jatun yachay wasikuna astawan k’askarispa karkanku Suyuman chanta Aylluman ima. Chaymanta kachkan kay ruway kawsaypuray: Universidad Mayor de San Simónpi (UMSS) kachkan Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO), Programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe (2000), Programas de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (1996) chanta Sociolingüística (2014) PROEIB Andes, Programa de Admisión Extraordinaria - PAE (2003), Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) kachkan Programa de Formación de Técnicos Superiores, Programa de Técnico Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (2001), Universidad Tomás Frías de Potosípi kachkan Programa de Maestría en Salud Intercultural, Universidad

NUR – Santa Cruzpi kachkan Instituto Normal Superior de Pueblos del Oriente y Chaco Boliviano (1995).

4.2. Jatun yachay wasi kikincha ruwariy

Jatun yachay wasi kikincha ruwariy kaskan ruwayqa unay watasmentaña, kamachiq ayllu runakuna mañaspa, maqanakuspa jatun Suyuwan kawsaypurapi yachachiy kanampaq (López, 2009, pág. 223). Chayjinamanta p’uturispa karqa: Universidad Pública del Alto (UPEA-2000), Universidad Indígena Tawantinsuyu Ajlla (UTA-2000), Universidad Indígena Intercultural (UII-2005), Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK-2000) chanta Universidades Indígenas Bolivianas (UNIBOL-2008) (Wind, 2011, págs. 182-193).

4.3. Jatun yachay wasi UNIBOL

UNIBOLkuna kawsarispa kanku 2 yapuy killa 2008 jaqay Decreto Supremo N° 29664, chamachiq Evo Morales Ayma kachkaqtin. Kimsa kanku, UNIBOL “Tupac Katari”, UNIBOL “Casimiro Huanca” chanta UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” ima.

UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” tiyakuspa kachkan ayllu Ivo chiqampi. Tiyapun tawa kamayuq yachachiyniyuq: Ingeniería en Petróleo y Gas Natural, Ingeniería Forestal, Ingeniería en Ecopiscicultura y Medicina Veterinaria y Zootecnia. Yachakuqkunaqa kanku chunka pusaqniyuq ayllu runamanta (Chiquitano-Monkox, Mojeño, Guaraní, Movima, Cayubaba, Masetén, Tsimane, Gwarayu, Leco, Weenhayek, Canichana, Baure, Yurakaré, Sirionó, Itonama, Takana, Quechua y Aymara). Yachachiqkunataq, kanku Guaraní (20%), Qhichwa (9.1%), Aymara (7.3%), Mojeño (7.2%), Gwarayu (3.6%), Monkox (3.6%), campesina (1.8%), interculturales (1.8%) chanta mana ni mayqin ayllu runap rich’akuyninman k’askariq kayankutaq (45.5%). Kaykunamantaqa, 66.6% kanku técnicos, 16.0% runa inlis simi ima, 11.6% transversales chanta 5.8% amawtakuna.

V. Tariykunata riqsichiy

Kaypi riqsichispa kachkan, yachachiq qutu kawsay UNIBOL qhawasanmanjina p’anqakunanpi, UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” kawsayninmanjina yachachiq puriyininta

chiqanchaykunata, yachachiq qutu kawsaykuna p'utuq UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” ukhupi chanta, qutu yachachiqkuna kawsaynin ch'ampaypi tinkuynin.

5.1. Yachachiq qutu kawsay UNIBOL qhawasanmanjina

UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” nin yachachiq qutu kawsay kackan kayjinamanta: técnicos yachachiqkuna (66.6%) tiyapun yachaykuna kamayuqninmanjina chaytataq khuskallachinku ayllu yachaqaywan, chanta, ayllu runakunawan sullullchakuspa kanku, chanta, yachakipay cuali-cuantitativa intra–intercultural ruwanku chanta runa simita allinta jap'iqaspa kanku.

Transversales yachachiqkunaqa (11.6%) kaskanku umanchasqa riqsichiy, chaninchay chanta kaypachay ima chay kawsay ruwaykuna ayllukunamanta, chantapis kanku yachakipayniyuq runap kawsayninmanta chanta allinta jap'iqanku runa simita.

Amawtay yachachiqkunaqa (5.8%) kachkanku sullullchakuspa ayllu runakunawan chanta istitucionwan ima, allinta apayqachanku runa simita chantapis istitucionpi ruwana, yachachiykamayuq chanta kamachiykunapi yanapanku.

Runa simi chanta inlis simi ima yachachiqkuna (16.0%) tiyapun allin qallukuna jap'iqay chanta kayankutaq sullullchakuspa istitucionwan chantapis kanku yachakipay runasimikunamanta chanta tinkunachinku yachachiykamay chanta runa simikamayta ima jaqay técnicos chanta transversales imawan.

5.2. UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” kawsayninmanjina yachachiq puriyininta chiqanchaynin

Tukuy chiqanchaykunaqa riqsipay kachkan imaymana ruwaykuna sapa juk yachachiq allinta thatkirinanpaq UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” ukhupi chanta jawapi ima. Kay kachkan yachachiq jap'iqananpaq, yachananpaq, kaypachananpaq, mirachinanpaq chanta yachachinanpaq kamachikunata, chaninchaykunata, yachaykunata, karaynikunata, wallpallninkunata, ñawpaq khawarinankunata ima kay istitusiyun kawsayninmanjina. Kay niyta munan, yachachiqkuna astawan jap'iqananku tiyan istitusiyun yuyayninmanjina chanta allinta payman k'askarispa.

Kay ruwaykuna kanku allin qutu qutu yachachiq kawsay thatkirichinapaq kay intraculturalidad, interculturalidad, descolonización-decolonialidad, pluralismo epistémico-dialogo de saberespq ima, mask'arispa jatun yachay wasi kikincha ruwariyninpaq, runa ayllu kawsayninmanjina.

5.3. Qutu kawsay yachachiqkuna p'utuq UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” ukhuyninpi

Yachachiq qutu kawsaykuna p'utuq “Apiaguaiki Tüpa” ukhuyninpiqa kachkan paykuna llank'aypi chanta kamachiypi purisankumanta, chaypitaq p'utuspa kachkan, kawsay yachachiq técnica chanta kawsay yachachiq runa-kallpa. Kawsay yachachiq técnicaqa kachkan aswan puriyin pachamanta kaq kutimuq chanta mana kutimuq llank'aypi, kayqa yachakuynin jatun yachay wasipi rayku, chantapis, kuraka jaqay istitusiyunispisuyupi chanta asuy llank'aq (municipios, gobernaciones, ministerios, universidades públicas y privadas, empresas públicas y privadas). Chayjinallamantataq, mana k'askaqchu kaskanku runa ayllukunawan nitaq qutuchakuyninwan puriq llank'ayninpi.

Waq chiru, kawsay yachachiq runa-kallpachaqkuna kachkanku k'askaqllapuni runa ayllu chanta qutukunawan ima llank'ayninpi (kamayuq, llank'ay chanta ima ruwayninpi) chanta kawsayninpi ima. Kay kachkan paykuna runa ayllu ukhumanta llusqsimuchkanku chantapis rikchakuy rayku. Chantapis kanku t'inkina runa UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” wasita chanta aylluwan ima.

5.4. Yachachiq qutu kawsaykuna ch'ampaypi tinkuynin

Kawsay yachachiq técnica chanta kawsay yachachiq runa-kallpa ch'ampa tinkuypi kawsachkanku UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” kachkanku. Kay ch'ampaykunataq jisq'un t'urpipi khawarikun: llaqtap, yachay, llaqta-ayllu sullullchay, istitusiyun UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” sullullchay, runa simi, yachachiq ruwaynin, yachay taripaymanta, chaninchaykuna chanta tinkunachiy.

a) Llaqtap t'urpi: kaypi kimsa juch'uy yachachiq kawsaykuna rikch'arispá kanku, patronal, paternal chanta indigenal. Yachachiq kawsay técnica munanku kawsay yachachiq runa-kallpa paykuna atiynta ruwanankuta, chayrayku ch'ampay tiyan.

b) Yachay t'urpi: kawsay yachachiq técnica kachkan chiqñispa, mana chaninchaspa ayllu yachaykunata. Paykunaqa chanta kawsay yachachiq runa-kallpa ima, yachasankumanlla k'askarispá kanku, manataq yachaykunata junt'uchayta munankuchu. Chayrayku ch'ampaypi tinkuspa kanku.

c) Ilaqta-ayllu sullullchay t'urpi: kawsay yachachiq técnica mana aylluq yupaychayta, chaninchayta, chayaqita ima rikuchichkankuchu, chayraykutaq kawsay yachachiq runa-kallpakunawan phiñanakuspa kanku.

d) Istitusiyun UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa" sullullchay t'urpi: kaypi iskaynin yachachiq qutukuna mana k'askachkankuchu kamachikuna, chaninchaykuna, ruwaykuna, iñiykuna chanta ñawpaq qhawaykuna ima istitusiyunpaman, chayraykutaq qhawanakuy tiyan.

e) Runa simi t'urpi: kawsay yachachiq técnica mana dakuyta rikuchiqa kanku runa simita parlakunanpaq chanta yachachikunanpaq ima. Chayjinallamantaq, paykuna chiqñispa, mana chaninchaspa runa simita chanta pikunachus rimanku imata, chayrayku phiñanakuy tiyan iskannin qutu yachachiqkunapi.

f) Yachachiq ruwaynin t'urpi: khawanakuy tiyan imaraykuchus kawsa yachachiq técnicakuna mana waqjinamanta yachachiyta munachkanku rayku, kay yachay rimanakuyta (técnico-cultural) mana ñawpaqman thatkinkuchu, kawsay yachachiq runa-kallpachaqkunataq munanku aswan tinkuy kananta, chaymi phiñanakuypi tinkunankupaq.

g) Yachay taripaymanta t'urpi: kaypiqa kawsay yachachiq técnica chanta kawsay yachachiq runa-kallpa ima mana yachay taripayta ruwaskankuchu. Pikunachus kawsay yachachiq runa-kallpa tumpa ruwarispá kachkanku piru mana anchachu. Kaypiqa iskaynin qutukuna pantachkanku chantapis qhawanakuspalla kachkanku.

h) Chaninchay t'urpi: kaypi ch'ampa maqanakuy kachkan chaninchay waliqkuna chanta mana waliqkunawan. Waliq chanta mana waliq ikaynin qutukuna ruwarispa kachkanku, chaypitaq rikuchinku paykunapura mana chaninchayta, sapallayta, mana yanapayta, llank'ay qichuyta, mana khuska llank'ay kanchu. Chantapis kallallantaq, k'umuchuy, ch'iqñiy, yuyay phiñanakuy chanta millay khawanakuy ima.

i) Tinkunachiy llank'aypi t'urpi: kawsay yachachiq técnica chanta kawsay yachachiq runa-kallpakuna ima kachkanku t'aqanasqas, wisk'akuspa yachaykunallankupi (kamachiq) chanta layayankupi (técnicos, transversales, lenguas originarias, lenguas extranjeras y sabios indígenas) ima. Paykuna tinkuspa kanku paykunapuraya mana yuyayta, yachayta chaqruspa. Tumpa tinkurispa kanku chay kampu ruway chanta puquykunapi ima. Mana tinkuy kaptin iskay qutu kawsay yachachiqkunayuqmi kaschkan qhawanakuy, phiñanakuy chanta maqanakuy ima.

VI. Wakichiy: Puriy ruway khuskaya kawsaypurapi yachachiq técnico-cultural kananpaq UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”

...yachani waq yachachiq yachachiq kanku waq jatun yachay wasikunapi, tiyapuy tumpa llank'aynin yachachiqjina, piru mana kapunchu kay ujina musuq yachachiy llank'aynin, **chaqrurispa técnico chanta cultural ñisqawan** ima, yachani ni maypi rikunkuchu kayta, kayllapi rikuchkanku, chayraykutaq sinchi paykunapaq... (Yachakuq 2, 24.11.2014, yanachay churasqa)

Yachakuq nisanmanjina, yachachiqkuna mistachkanku técnico-cultural kayta, chaypaqtaq wakichiy kachkan yachachiq puriyinta chiqanchaynin ruwaykuna UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” ukhupi. Kay wakichiypi llank'arispas kanqanku, ayllu kamachiq, pawachaku kamachiq, waynuchus-sipas ayllumanta, ranti Instituto Normal Superior de Pueblos del Oriente y Chaco (INSPOCB), qhari warmi amawtakuna, ranti yachakuqkunamanta, yachachiqkunamanta chanta UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”

kamachiqkuna ima. Kay wakichiyqa allinnin kanqa tukuy yachachiqkunapaq,
yachakuqkunapaq, kamachiqkunapaq chanta tukuy Ñawra Suyu Boliviapaq.

Introducción

En Bolivia, están en funcionamiento tres tipos de universidades: las universidades públicas autónomas, privadas, indígenas y de régimen especial. Las universidades públicas autónomas, apuntan a la formación profesional mediante la ciencia y tecnología. Mientras que, las universidades privadas, tienen como fin la formación de profesionales, pero, a su vez persiguen propósitos mercantiles. Por otra parte, las universidades indígenas tienen carácter público, están articuladas a los pueblos indígenas. Por último, las universidades de régimen especial, también tienen un carácter público con miras al desarrollo de la ciencia, tecnología, investigación y producción desde el ámbito militar y policial.

Desde el 2009 se encuentran en funcionamiento las Universidades Indígenas Bolivianas (UNIBOL). Las UNIBOLES fueron, la UNIBOL Aymara “Tupac Katari”, la UNIBOL Quechua “Casimiro Huanca” y la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (UNIBOL GPTB), creadas por Decreto Supremo N° 29664, promulgada por el presidente Juan Evo Morales Ayma, teniendo como fin la formación profesional según las demandas de los pueblos y organizaciones indígenas y campesinas.

Este estudio se centra en la UNIBOL GPTB y tiene como propósito describir y analizar la acomodación docente al modelo educativo sociocomunitario productivo y la constitución y tensiones de las culturas docentes. El estudio abarca a los distintos tipos de docentes existentes en esta universidad: técnicos, transversales, sabios indígenas y de lenguas originarias y extranjera. En conjunto estos expresan culturas: la cultura docente con orientación técnica y la cultura docente con orientación pro-indígena.

Este documento está organizado de la siguiente manera. En el primer capítulo, presentamos el planteamiento del problema donde se introduce el tema de estudio sobre las culturas docentes, las preguntas de investigación, los objetivos de investigación y la justificación.

El segundo capítulo describe la metodología utilizada. El tipo de estudio es cuantitativo (deductiva) y cualitativo (etnografía). Las técnicas utilizadas son: la encuesta aplicada a docentes que permitió conocer información sobre el cuerpo docente, la condición docente y, sobre la cultura y lengua de los docentes; la entrevista en profundidad con docentes, autoridades universitarias y comunicaciones personales con comunarios de Ivo; observaciones intra institucional y extra institucional en cuanto a las relaciones inter docentes (inter culturas). Por último, se apoyo al estudio con documentos institucionales: Decreto Supremo N° 29664, Estatuto Orgánico, Organización Curricular, Reglamento Docente y Cuadro Centralizador del Plantel Docente.

El tercer capítulo presenta la fundamentación teórica que sustenta la investigación. Se introducen distintos conceptos y/o consideraciones sobre cultura, intraculturalidad e interculturalidad, bilingüismo y plurilingüismo, pluralismo epistemológico, actores en la Educación Superior (ES), cultura docente, profesional, académica, disciplinar, institucional, trayectoria y carrera docente, socialización o inducción docente y tercera cultura.

El cuarto capítulo, el marco contextual se hace la descripción desde dos ejes: uno que tiene que ver con la interculturalización de la Educación Superior (ES) y otro, con la construcción de modelo propio de ES. En el primero, se describe la evolución histórica de la ES en Bolivia. En el segundo, se describe los hitos históricos de la educación indígena en Bolivia y los momentos en la lucha de una educación culturalmente pertinente. A su vez se describe la UNIBOL GPTB considerando el marco legal de su creación, su ubicación geográfica, su estructura curricular, la diversidad estudiantil y datos del plantel docente en base a documentos normativos e institucionales como el Decreto Supremo N° 29664, Estatuto Orgánico, Organización Curricular y Cuadro Centralizador Docente.

El quinto capítulo presenta los hallagos de la investigación, desarrolla el análisis e interpretación de datos. Muestra como a partir del análisis de datos se responde al problema y objetivos planteados en la investigación. Se describe y analiza la cultura docente en la visión institucional, los procesos de socialización e inducción docente, la constitución de las

culturas docentes y las tensiones en las culturas docentes en base a nueve ejes de tensión: social, conocimiento, compromiso social comunitario, compromiso institucional con la UNIBOL GPTB, lengua originaria, práctica docente, investigación, valores y coordinación.

En el capítulo de conclusiones se presentan reflexiones en base al análisis e interpretación de datos. Las conclusiones están en relación a los resúmenes, síntesis, conclusiones de cada acápite temático de los resultados con una visión comparativa con las universidades convencionales y aportes teóricos. Es así que, este capítulo se vio por conveniente estructurar según los objetivos de investigación planteados para tener con claridad si el estudio respondió a dichos propósitos.

En el último capítulo se presenta una propuesta que emerge del análisis de los datos obtenidos en cuanto a la cultura docente en la visión institucional, los procesos de socialización e inducción docente, sobre la realidad docente, la constitución de las culturas docentes y sus respectivas tensiones en la UNIBOL GPTB. Para ello, se plantea “construir el perfil docente técnico-cultural” a partir del desarrollo de mecanismos de socialización e inducción pertinentes según la realidad profesional docente existente con la participación de líderes indígenas, representantes de las comunidades (Mburuvichas), representantes de movimientos y organizaciones sociales, jóvenes bachilleres de los pueblos y comunidades indígenas y no indígenas, representante del Instituto Normal Superior de Pueblos del Oriente y Chaco (INSPOCB), sabias y sabios indígenas, representantes de estudiantes, docentes y autoridades de la UNIBOL GPTB.

Capítulo 1: Tema de investigación

En esta sección se describe el planteamiento del problema de la investigación, los objetivos planteados para esta investigación y la justificación para realizar este estudio.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



“La guerra ya no es con armas, sino con lápiz y papel y así construiremos nuevamente el destino de nuestro pueblo en base a nuestro *Ñandereko*¹ y nuestro *Arakuá*²”. Discurso del Mburuvicha³ Mateo Chumira en Kuruyuki. (Mandepora, 1998, pág. 44)

Fuente: Portada del libro “Apiaguaiqui Tumpa⁴” de Hernando Sanabria Hernández, 2008.

1.1.1. Identificación del problema

Los estudios de educación superior (ES) en Bolivia han centrado atención en aspectos históricos, políticos y organizacionales de las universidades públicas y privadas. Con los desafíos actuales de inclusión, equidad y diversidad en la ES, los estudiantes han comenzado a ser también sujetos de indagación. Sin embargo, un actor central de la ES, los docentes, no han sido sujetos privilegiados de investigación en los estudios de ES. El presente estudio pretende responder a este vacío.

¹ Relacionado con el modo de ser del pueblo Guaraní y vinculado con tierra-territorio, religiosidad y relación con la naturaleza.

² Voz guaraní que significa sabiduría.

³ Autoridad comunal, sea este capitán, alcalde comunal o corregidor.

⁴ Guerrero mítico Guaraní, quién luchó en defensa de la tierra y territorio Guaraní, que fue avasallado por criollos hacenderos en el siglo XVIII.

En Bolivia, desde la promulgación del Decreto Supremo N° 29664, el 2008, se inicia la etapa de construcción de nuevas institucionalidades en la ES; este es el caso de las universidades indígenas de Bolivia (UNIBOL). Estas nuevas universidades son una respuesta a: 1) la falta de pertinencia cultural y epistémica de las universidades convencionales hacia poblaciones diversas; y 2) a las demandas de mayor apertura e inclusión, equidad en la diversidad a la profesionalización de jóvenes de las distintas nacionalidades indígenas originarios campesinos de Bolivia.

Por diseño las UNIBOLES se orientan a brindar ES con sentido comunitario, productivo e identidad cultural a estudiantes de origen indígena del territorio boliviano, propósito por el cual apuntan a incorporar docentes con sensibilidad y experiencia de trabajo con esta población. Es decir, docentes comprometidos con la cultura, lengua, interculturalidad, democracia y desarrollo humano comunitario y que a menudo ya tienen empleos relativamente bien remunerados.

Sin embargo, en las UNIBOLES existe escases de docentes con compromiso social e identitario hacia los pueblos indígenas, situación que al parecer se repite en otros contextos como sugiere Daniel Mato: “hay dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural (Mato, 2014, pág. 77). Esta situación se complejiza debido al hecho que las UNIBOLES tienen carreras técnicas que requieren docentes con formación técnica con un dominio de ciertas áreas del conocimiento occidental.

En suma, la conformación de un cuerpo docente coherente con los propósitos de las UNIBOLES, es un desafío en la construcción de estas nuevas institucionalidades de ES. Centrado en el caso de la UNIBOL GPTB, el presente trabajo explora la acomodación del plantel docente al modelo educativo sociocomunitario productivo y a su vez, las culturas docentes que se van constituyendo en el complejo y diverso cuerpo docente de la UNIBOL GPTB.

Para estos propósitos se planean las siguientes interrogantes:

- ¿Qué características tiene el cuerpo docente de la UNIBOL GPTB?
- ¿Cuáles son las características del perfil docente desde la visión institucional?
- ¿Cómo se da el proceso de socialización e inducción de los docentes desde la cultura institucional en la UNIBOL GPTB?
- ¿Qué culturas docentes se han ido constituyendo en la UNIBOL GPTB?
- ¿Cómo es la interacción entre las culturas docentes constituidas en la UNIBOL GPTB?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Objetivo general

Analizar las culturas docentes en la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”.

1.2.2. Objetivos específicos

Para el estudio se formula los siguientes objetivos específicos:

- Describir la cultura docente en la visión de la UNIBOL desde los documentos institucionales.
- Identificar los procesos de socialización e inducción docente hacia la cultura institucional.
- Analizar la interacción de las culturas docentes que se han ido constituyendo en la UNIBOL GPTB con sus respectivas características.

1.3. JUSTIFICACIÓN

Al centrar el estudio en la UNIBOL GPTB, específicamente en el docentado plural, sabiendo que estos son co-actores principales en la formación de recursos humanos en la ES. Es importante conocer ¿Quiénes son?, ¿Cómo son?, ¿De dónde provienen?, ¿Qué hicieron?, ¿Cuáles son sus cargas culturales?, ¿Qué expectativas tienen?, ¿A qué grupo cultural

pertenecen?, ¿Qué características culturales tienen?, ¿Cuál es el imaginario institucional respecto al docente?, ¿Habría pertinencia entre el modelo educativo de la UNIBOL GPTB y la práctica docente?, etc. Estas interrogantes son poco respondidas por distintos estudiosos, es decir, la realidad docente vista como sujeto y colectivo es poco estudiada en las universidades convencionales, más aún en las universidades indígenas.

A partir de los vacíos investigativos mencionados tanto en las universidades convencionales como en las UNIBOLES, se considera relevante sacar de la penumbra el problema de la invisibilización de docentes. Esto, en cuanto a sus características, cualidades (prácticas, relaciones, costumbres, valores) y actitudes desde el ámbito cultural, más aún, haciendo énfasis en la UNIBOL GPTB por tratarse de una universidad indígena donde el docente no sólo es aquel académico universitario con diplomados, especialidades, maestrías, doctorados o post doctorados en su carrera profesional, sino también, al considerar a docentes “intelectuales tradicionales indígenas o sabios indígenas, como generalmente se les llama” (López, 2009, pág. 279). En sí, estos cambios profundos en la concepción tradicional de universidad y docente universitario, dan nuevas formas de relaciones culturales entre intelectuales profesionales con grado de ES y, como también, con los intelectuales empíricos, como dijera Bourdieu (2008) entre “Homo Academicus”.

Es así que, este estudio brinda elementos (pautas) de análisis sobre la acomodación del docente al modelo educativo y la constitución de culturas docentes que permitan a la UNIBOL GPTB “tomar decisiones” en perspectiva de configurar una cultura institucional con todos los actores académicos y mejorar los procesos educativos en función de sus propósitos y objetivos institucionales de formar profesionales con pertinencia cultural.

Por último, los resultados y conclusiones de la investigación se difundirán a la comunidad universitaria de la UNIBOL GPTB, a la comunidad de Ivo y otros ámbitos.

Capítulo 2: Metodología



Fuente: Fotografía del investigador en el patio UNIBOL GPTB, 21.11.2014

Ya son las 18:15, esta por oscurecer, el sol ya se metió tras la imponente Cordillera Tunari, me encuentro esperando el radio móvil ‘Suecia’ al cual llame 10 minutos antes para ir rumbo a la Terminal de Buses Interdepartamental Cochabamba, 17 minutos después aparece el móvil, me subo agarrado de un maletín de color azul y una mochila negra, ‘a la terminal por favor’ le digo al conductor y él me contesta ‘esta bien pero ire por otra ruta para no entrar a la trancadera de la avenida Ayacucho’ y yo le contesto ‘no hay ningún problema’, después de todo era mejor para ya que si me atrasaba perdía el viaje a Santa Cruz. El conductor fue por detrás de la colina de la Coronilla pero de igual manera había trancadera de automóviles, ya me sentía desesperado, la hora me pisaba y yo no llegaba a la Terminal. Me baje del taxi faltando 5 cuadras aproximadamente para la Terminal, le cancele 20 Bs al conductor y me fui casi volando a la terminal, llegue a las 19:25 y ya estaban Felipe y Rolando acompañado de su esposa, faltaban por llegar Mauro, Cinthia y Virginia quienes llegaron a sus 10 minutos. Inmediatamente registramos los equipajes y luego nos puesimos a abordar al Bus ‘Bolivar’ ya que había comparado los pasajes Felipe por la mañana. El bus partió a las 20:10, ósea se retraso por más de media hora, bueno también nos favoreció porque algunos llegaron un poco tarde. Rolando va sentado a mi lado. Sentado y pensativo en el Bus rumbo a mi primer trabajo de campo y rondaban algunas preguntas en mi cabeza ¿Qué me esperara en la UNIBOL Guaraní? ¿Habré tomado la decisión correcta al ir a la UNIBOL Guaraní y no a la Quechua? ¿Me irá bien con mi trabajo exploratorio? ¿Qué retos, decepciones, aprendizajes me esperan? Y otras más, con la mirada perdida, viendo el paisaje por la ventana me había quedado dormido... (C.C. Cochabamba, 24.05.14)

En este capítulo se describe el tipo de estudio, la descripción de la metodología y las consideraciones éticas que orientan esta investigación.

2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de tipo cualitativo y cuantitativo. Cualitativo porque está basado en datos etnográficos (observación) y de entrevistas en profundidad; y cuantitativo porque utiliza datos recogidos por medio de una encuesta.

El enfoque cualitativo “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bogdan, 1996, pág. 20). En este caso, se describió la conversación dialógica con docentes respecto a las culturas docentes, los procesos de socialización e inducción docente, así también, se describió las conductas, hábitos, valores, expectativas, inter relaciones, prácticas de los docentes dentro y fuera del campus universitario.

Por otro lado, el enfoque cuantitativo “se [...] basa sobre muestras grandes y representativas de sujetos. Son estudios extensivos que utilizan la estadística en el análisis de datos” (Secretaría de Educación y Cultura Chihuahua, 2009, pág. 55). Este enfoque ayudó a obtener datos cuantificables sobre la situación de los docentes en la UNIBOL GPTB.

En sí, la metodología mixta permitió obtener datos porcentuales sobre la situación del plantel docente y explorar los encuentros y desencuentros entre las culturas docentes que se han ido construyendo en el cuerpo docente de la UNIBOL GPTB con carácter analítico, descriptivo e interpretativo.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

En este apartado se describe la metodología utilizada en este estudio. Se hace referencia a los siguientes aspectos: participantes en la investigación y unidades de análisis, técnicas e instrumentos de investigación, procedimientos de recolección de datos, procedimiento de análisis de la información recogida y proceso de readecuación metodológica.

2.2.1. Participantes en la investigación y unidades de análisis

El estudio requirió de una muestra representativa para las entrevistas, la selección de participantes claves fue intencional y no al azar. Los participantes en los dos trabajos de campo, fueron: once docentes, cuatro estudiantes (uno por carrera), cuatro directores de carreras, dos autoridades de la UNIBOL GPTB (rectora y vicerrectora) y tres comunarios de Ivo (capitana comunal, director unidad educativa y dueño de almacén).

El plantel docente en la UNIBOL GPTB son caracterizados en cuatro tipos: técnicos, transversales, sabios indígenas y de lenguas originarias y extranjera. Los docentes técnicos (enseñanza de conocimientos técnicos tecnológicos occidentales), los docentes transversales (enseñanza de conocimientos sobre cultura e identidad de pueblos indígenas, descolonización, economía comunitaria, tierra y territorio, movimientos sociales e indígenas y derecho indígena), los docentes sabios indígenas (enseñanza de conocimientos, saberes y experiencias de los pueblos indígenas) y los docentes de lenguas (enseñanza de lenguas guaraní, bésiro, mojeño, gwarayu e inglés).

Los docentes técnicos y transversales provienen, en su mayoría, de contextos urbanos del Departamento de Santa Cruz (Ciudad de Santa Cruz, Camiri), Tarija (Villamontes, Yacuiba), Potosí, Oruro y algunos de áreas rurales del Departamento del Beni y Cochabamba. Los docentes sabios indígenas, en su totalidad, son originarios de pueblos indígenas de tierras bajas (Guaraní, Mojeño Trinitario, Monkox y Gwarayu). Los docentes de lenguas originarias proceden de comunidades rurales y pertenecen a pueblos indígenas (Guaraní, Mojeño Trinitario, Monkox y Gwarayu), mientras que, los docentes de lengua extranjera, todas mujeres, provienen de zonas urbanas de los departamentos de Santa Cruz y Tarija. Por otro lado, los estudiantes provienen de Macharetí-Chuquisaca (Guaraní), Iturrealde-La Paz (Tacana), Yacuma-Beni (Movima) y San Matías-Santa Cruz (Monkox). Mientras tanto, los directores de carrera vienen de contextos urbanos, de los departamentos de Santa Cruz (Camiri), Beni y Tarija. Por otra parte, las autoridades de la UNIBOL GPTB son pertenecientes a pueblos indígenas de tierras bajas (Guaraní y Mojeña Trinitaria). Por

último, en cuanto a los comunarios, 2 son pobladores de la comunidad de Ivo y 1 del Municipio de Camiri.

En el caso de la encuesta se aplicó a 57 docentes entre técnicos, transversales, de lenguas originarias y extranjera entre mujeres y varones. Estos docentes presentan profesiones como: Profesores Normalistas, Ingenieros Petroleros, Forestales, Agrónomos, ambiental, Sistemas, Médicos Veterinarios, Licenciados en Biología, Ciencias de la Educación, Economía, Derecho, Sociología, Comunicación Social e Idiomas Inglés y Francés.

Así mismo, en el estudio se utilizó información de documentos institucionales y personales tales como: Decreto Supremo N° 29664, Estatuto Orgánico, Organización Curricular, Reglamento Docente y Cuadro Centralizador de Datos del Plantel Docente.

Las unidades de análisis de esta investigación son: a) cultura docente desde la visión institucional, b) procesos de socialización e inducción docente, c) constitución de las culturas docentes y, d) tensiones entre las culturas docentes constituidas.

2.2.2. Técnicas e instrumentos de investigación

En este estudio se trabajó con las siguientes técnicas de investigación: la entrevista en profundidad y la observación para el método cualitativo y la encuesta en el caso del método cuantitativo.

2.2.2.1. Entrevista en profundidad

En este trabajo se optó por realizar entrevistas de manera dialogada donde entrevistador y participantes expresamos libremente ideas, criterios y posiciones respecto al tema de interés utilizando la escucha activa. Las entrevistas en profundidad son:

Encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. En realidad son conversaciones amenas donde fluyen aprendizajes entre los dos actores. (Taylor & Bodgan, 1997, pág. 101)

La entrevista aplicada en este estudio fue mediante preguntas abiertas. Entrevistador y participantes se pusieron de acuerdo en el día, hora y lugar adecuado y cómodo para conversar. Antes de dar inicio con las conversaciones, se entró en confianza y empatía con el docente, estudiante, autoridad y comunaria/o planteando preguntas sobre su situación y sentir en la institución, sus actividades, sus quehaceres y su vida familiar.

Una vez lograda la confianza se comenzó con la entrevista, con el apoyo de una guía de entrevista (Ver anexo A: Guías de entrevistas). Se preparó guías distintas para docentes, estudiantes y autoridades universitarias. En el caso de los docentes, esta guía tenía como objetivo registrar datos generales, la trayectoria formativa, académica, profesional, laboral y ocupacional, el desenvolvimiento sociocultural y las relaciones inter docentes intra y extra institución. Las entrevistas a estudiantes y autoridades universitarias, se enfocaron más en el registro de percepciones y opiniones sobre la experiencia de la práctica profesional y docente y las relaciones inter docentes. Con los comunarios de Ivo se realizaron conversaciones para registrar sus opiniones sobre la presencia de la UNIBOL GPTB y sus expectativas sobre ella, sin una guía específica de recolección de datos.

Durante la entrevista se tuvo mucho cuidado de no desviarse del tema de interés de la investigación, puesto que había momentos en los que algunos docentes querían hacer referencia a otros actores de la universidad o a las políticas nacionales, en ese momento se vio necesario volver y re direccionar la conversación al ámbito de la cultura docente.

Al finalizar la entrevista se agradeció al participante por su predisposición de compartir sus visiones. Asimismo, se aprovechó para conversar sobre quejas, observaciones y desencuentros entre docentes, docente-autoridad universitaria que no fueron vertidas durante la entrevista por el hecho de que se estaba grabando por medio de un celular.

2.2.2.2. Observación

La aplicación de esta técnica proporcionó datos complementarios a las entrevistas, la observación es entendida como:

Un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema [...] en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado [...] Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa. (Rodríguez, Gil, & García, 1996, págs. 150-151)

Esta técnica exigió al investigador poner en práctica habilidades sociales, siendo un profesional en el área de humanidades no fue difícil establecer relaciones de amistad y respeto con los docentes, estudiantes y autoridades universitarias, logrando un "...registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta (Hernández, Fernández, & Baptista, 1998, pág. 309), donde participante e investigador entablaron convivencias sin barreras sociales ni jerarquías.

Al igual que la entrevista, el uso de esta técnica requirió la elaboración de una guía de observación (ver anexo B: Guía de observación), para recabar información sobre la construcción de las culturas docentes y las interrelaciones entre docentes dentro y fuera del campus universitario. Todo lo observado fue registrado en el diario de campo y cuaderno de notas, incorporando lugar, fecha y hora de los sucesos o discursos de los docentes, estudiantes o autoridades universitarias. La guía de observación tuvo tres componentes: la descripción, las conjeturas y los cuestionamientos sobre los datos que fueron plasmados en el cuaderno o diario de campo.

A modo de ejemplo, entre los espacios observados tenemos: la biblioteca, sala de cómputo, patio universitario, bloque rectorado, bloque de las 4 carreras, el comedor universitario, y las pensiones de alimentación en la comunidad de Ivo y Boyuibe.

Otros espacios fueron: en 2 cumpleaños, uno de ellos, de la profesora de lengua bésiro, Mercedes Bailaba (30.10.2014), donde estuvieron presentes docentes de lenguas, transversales, técnicos, un sabio, la rectora y el Mburubicha Amansio (Presidente de la Junta Comunitaria UNIBOL), y, otro de ellos, de la señora secretaria del rectorado (22.11.2014), donde participaron docentes, administrativos y 5 estudiantes. Otra oportunidad que se aprovechó fue durante el almuerzo preparado por doña Lindaura (dueña de una de las pensiones alimentarias frente a la universidad) en su domicilio (14.11.2014), quien organizó

este evento como muestra de simpatía hacia los personeros de la universidad, allí participaron las autoridades universitarias, docentes y administrativos. El encuentro fue ameno, ya que los mismos docentes se pusieron a tocar guitarra al ritmo de la música chaqueña y cueca y otros bailaban derrochando alegría. Por último, con la misma importancia, se observó en los ambientes del Instituto de Investigaciones Culturales que se organizó una “interacción cultural” por el docente sabio Gwarayu Pastor Moirenda (22.11.2014), con la participación de docentes sabios, lengua (bésiro), responsable Instituto de Investigaciones y Cultura y estudiantes Gwarayus, con la intención de conformar un grupo de estudiantes para fortalecer la música tradicional cultural del pueblo Gwarayu.

De la misma manera se fue registrando observaciones del trabajo modular de la carrera de Ingeniería en Ecopiscicultura (ECOP) en la comunidad de Guari (12.06.2014), participaron todos los estudiantes y docentes técnicos, más el director de carrera, allí realizaron limpieza de la laguna para las prácticas de crianza de peces como el Pacú y el Sábalo.

Así también se fue registrando datos en trabajos de prácticas e informativas en las Comunidades de Tarija (04.11.2014), con 3 docentes técnicos y estudiantes de segundo y tercer semestre de la carrera de IFO, y, en la Planta de Gas “San Alberto” Tarija (23.11.2014), participaron 3 docentes técnicos, un sabio indígena y estudiantes de séptimo semestre de la carrera de IPGN, etc.

2.2.2.3. La Encuesta

Según para algunos autores, la encuesta permite conocer opiniones, actitudes, creencias, intenciones, impactos, distribuciones, actividades, hábitos, condiciones, ingresos, etc. (Barrantes, 2002, pág. 187) de los encuestados. En este caso, permitió conocer algunos datos generales del plantel docente, antigüedad en la actividad docente, lengua que habla, origen cultural, modalidades de admisión y contratación, etc. La encuesta fue elaborada en base a las preguntas de investigación y los objetivos planteados en este estudio.

Se aplicó una encuesta a 57 docentes entre técnicos, transversales y de lenguas originarias y extranjeras. El cuestionario contenía 12 preguntas que, combinaba preguntas cerradas y abiertas (ver anexo C: Encuesta aplicada). Así también, en el instrumento se mencionó que se iba a mantener la confidencialidad de las respuestas de los docentes y que por favor respondan todas las preguntas sin reparo alguno.

2.2.2.4. Instrumento auxiliar y equipos utilizados

Se utilizó la ficha bibliográfica (ver anexo D: Guía de ficha bibliográfica), para recabar información bibliográfica y documental en la UNIBOL GPTB y la biblioteca del PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Este instrumento fue útil para los capítulos de marco teórico, contextual y resultados de la tesis. Por ejemplo, se elaboraron fichas de los siguientes documentos: el Decreto Supremo N° 29664, Estatuto Orgánico, Organización Curricular, Reglamento Docente y Cuadro Centralizador del Plantel Docente y toda la documentación plasmada en la bibliografía en este trabajo de investigación.

El recurso tecnológico imprescindible antes, durante y después del trabajo de campo fue el celular (Samsung Ace). Con este equipo se pudo registrar en formato audio las entrevistas de los docentes, autoridades universitarias, estudiantes, y las conversaciones informales de comunarios de Ivo, así también, se fotografiaron eventos sociales y académicos donde tuvieron participación los docentes, ya sean dentro del campus universitario como fuera de él (módulos y prácticas académicas, celebraciones, etc.). De la misma manera, se capturaron y filmaron ambientes y lugares de la UNIBOL GPTB y la comunidad de Ivo.

2.2.3. Procedimientos de recolección de datos

Para este estudio se realizó dos trabajos de campo: 1) exploratoria y, 2) segundo trabajo de campo. En ambas ocasiones las técnicas de recolección de información fueron la entrevista y la observación, mientras que la encuesta se aplicó únicamente en el segundo.

Para *ambos trabajos de campo* se diseñó y elaboró un proyecto de indagación, una exploratoria y otra investigativa, el mismo fue trabajado en el Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UMSS. En esa ocasión también se aprovechó para recolectar información bibliográfica para la redacción del proyecto y para la fundamentación teórica de la tesis.

Seguidamente, se elaboró las guías de entrevista en profundidad, observación participante y ficha bibliográfica. Así también, se pasó a diseñar la encuesta con preguntas cerradas y abiertas.

Trabajo de campo “exploratorio”; este trabajo se realizó desde el 24 de mayo hasta el 18 de junio de 2014. A la llegada a la Comunidad de Ivo (lugar donde está ubicado el campus de la UNIBOL GPTB) se contactó con la entonces rectora Mgr. Marcia Mandepora Chunday (los contactos iniciaron un mes antes aproximadamente para hacer conocer el interés de hacer el trabajo exploratorio y de nuestra presencia mediante llamadas telefónicas y por correo electrónico) quien autorizó el acceso a la institución. Se pensó socializar el proyecto de exploración ese mismo día, pero, para la mala suerte del investigador, las autoridades universitarias estaban ocupadas en los preparativos para el 2 de agosto, fecha que sería la ceremonia de la primera promoción de las UNIBOL. Por lo tanto, se tuvo que aplazar la presentación para el día siguiente y por este hecho se aprovechó para dar un tours por la comunidad de Ivo, el sitio donde se realizan las asambleas de la comunidad, según el docente sabio Enrique Camargo, ahí caben unas 1000 personas y donde cada 28 de enero se realiza una gran concentración de personas dando lugar a actividades culturales, deportivas y toma de decisiones políticas en conmemoración a la batalla de Kuruyuki. Luego, continuamos el tours por el lugar donde se dio la última resistencia del pueblo Guaraní denominada “Las Trincheras” y por último, se visitó la escuelita de “Kuruyuki”. En este último, estudiantes, profesora y madres estaban en pleno agasajo por el día de la madre acompañados por la música chaqueña y la chicha de arroz.

Al día siguiente, acompañado por el docente sabio indígena Enrique Camargo, se visitó primero la casa de la capitana comunal doña María Esther Guiramusay y luego la casa del capitán zonal don Gerardo Mena para dar a conocer el propósito de mi presencia en la comunidad de Ivo y en la Universidad.

A continuación, una vez que la rectora convocara a todos los componentes de la Junta Universitaria y Junta Comunitaria, se realizó la reunión esperada donde se socializó el proyecto de exploración a los personeros de la universidad: rectora, vice rectora, 4 directores de carrera, 4 representantes docentes entre técnicos, transversales, lenguas, 4 docentes sabios y 4 representantes estudiantiles (1 por carrera). Luego se pasó a identificar posibles participantes con ayuda de los directores de carrera.

Segundo trabajo de campo se realizó a partir del 29 de octubre al 27 de noviembre de 2014 (se realizó una entrevista adicional en Cochabamba en mayo de 2015 a la Mgr. Marcia Mandepora ex rectora para ese entonces). Cuando se llegó a la UNIBOL GPTB, tanto la Junta Universitaria como la Junta Comunitaria estaban tratando temas de licitaciones, evaluación y contratos a docentes, a directores de carrera, a vice rectora, a rectora y administrativos, etc. Otra vez, se llegó en un momento de tensión en la universidad. Por ello, la reunión con la rectora no se pudo realizar ese día.

Al día siguiente, por la mañana, se realizó la reunión con la rectora Mgr. Marcia Mandepora y se aprovechó para coordinar la reunión para socializar el proyecto de investigación. Posteriormente, dos días después se realizó la reunión con los representantes de la Junta Comunitaria (rectora, vice rectora, 1 docente de lengua originaria, 1 docente transversal, 1 docente sabio y 1 representante estudiantil). No asistieron a la reunión 3 representantes estudiantiles y los 4 directores de carrera. De esta manera, se aprovechó para socializar la sistematización del trabajo “exploratorio” realizado en mayo y junio de 2014 y, así mismo, se explicaron los objetivos del trabajo de investigación que se debía desarrollar en la UNIBOL GPTB.

Una vez realizada estas formalidades, se pasó a identificar a los posibles docentes y estudiantes a ser entrevistados. Se entrevistó a 4 estudiantes (1 por carrera), 4 docentes técnicos, 1 docente transversal, 1 docente de lengua originaria, 4 docentes sabios indígenas, 1 autoridad universitaria, dando un total de 15 personas (ver anexo E: Nómina de entrevistados), quienes se expresaron libremente con mucha confianza y empatía en las conversaciones realizadas, el único inconveniente fue tratar de coordinar el día, hora y lugar exacto, ya que muchos de ellos se encontraban con poco tiempo.

En cuanto a la observación participante, se registraron datos en diferentes espacios y momentos tanto dentro y fuera del campus universitario, como en el trabajo exploratorio, este método posibilitó ver las inter relaciones docentes dentro y fuera del campus universitario.

Por último, para la encuesta (antes de iniciar con la encuesta a los docentes) se solicitó a la Vicerrectora de la UNIBOL GPTB Lic. Ynes Matareco el documento del Cuadro Centralizador Docente, el mismo, sirvió para elaborar la lista de docentes existentes en la UNIBOL GPTB (ver anexo F: Nómina de docentes encuestados). Se entregó una boleta de encuesta a cada docente con una previa explicación del propósito y el plazo de una semana para su llenado y devolución. Uno de los problemas confrontados fue que algunos docentes perdieron las boletas de encuesta y se tuvo que volver a entregar otro ejemplar para su llenado. Al final, se llenaron 57 encuestas de un total de 65 docentes pertenecientes a la UNIBOL GPTB, claro está, sin contar a los 4 docentes sabios indígenas porque de ellos ya se recogió los datos requeridos en las entrevistas.

En los dos trabajos de campo se registró toda persona, ambiente, estructura, actividad mediante fotografía o video. Esta estrategia de recolección de información me ayudó para visibilizar el contexto de investigación. Se tomaron fotografías del campus universitario, del escenario donde se realizan las asambleas de la comunidad de Ivo, de las actividades por el agasajo a los docentes por el día del maestro, de las prácticas modulares y de campo, etc. Es así que, se tuvo que tener bien cargada la batería del celular para no caer en contratiempos.

2.2.4. Procesamiento de la información recogida

La etapa de procesar la información (entrevistas, observaciones y encuesta) empezó durante los trabajos de campo. Se fue transcribiendo los datos de las observaciones registrados en el cuaderno de notas y diario de campo. Este trabajo se hizo en la misma UNIBOL GPTB, en la biblioteca y en la puerta del rectorado donde hay una mesa de madera de 2 por 3 metros utilizada por los docentes para ordenar sus documentos y conversar. Asimismo, se procesó la información en la casa de alojamiento por las noches después de retornar de la universidad y los fines de semana (sábados y domingos).

La información de las observaciones se organizó en archivos Word, cada archivo contenía la transcripción de una semana ordenadas por día, hora y lugar. Se compiló alrededor de 64 páginas de observación. Las entrevistas fueron transcritas en formato Word. Se organizó en archivos por tipo de entrevistado (docente técnico, transversal, sabio indígena, lengua, estudiante y autoridad universitaria) siendo un total de 108 páginas transcritas.

Tanto las transcripciones de las observaciones, como de las entrevistas se vaciaron al software “NVivo”, para codificar, analizar y categorizar los datos transcritos. La precategorización y categorización se realizó sobre temáticas que fueron repitiéndose varias veces entre los datos recogidos. Entre las temáticas tenemos: tipologías docentes y sus culturas, interrelaciones entre los tipos docentes, carreras académicas y profesionales docentes y posicionamiento institucional sobre las culturas docentes.

Una vez terminada la pre-categorización y ordenamiento de los datos, se elaboró un índice tentativo del capítulo de resultados, que sirvió de guía para comenzar a escribir versiones preliminares de este informe.

En el caso de los datos cuantitativos para su tabulación se utilizó el software “Statistical Package for the Social Sciences⁵” (SPSS). Este software permitió obtener datos en tablas que fueron utilizadas para describir la parte contextual de la tesis.

⁵ La traducción al castellano es “Paquete Estadístico para las Ciencias.

Para el análisis de los resultados, se elaboró varias tablas sobre temas de cultura docente, tipología docente, perfil ideal docente, perfil real docente, etc. De la misma manera se recurrió a figuras sobre ejes articuladores de la UNIBOL GPTB y el organigrama de la estructura de gobierno de la UNIBOL GPTB y, por último, se utilizó ilustraciones como el croquis de la Comunidad de Ivo, la simbología de la UNIBOL GPTB en construcción y fotografías.

2.2.5. Proceso de readecuación metodológica

Durante el proceso de investigación y elaboración de la tesis se realizaron varios ajustes metodológicos. En el proceso de investigación se realizaron ajustes a la guía de entrevista y observación porque cuando se llegó a la UNIBOL GPTB, en el segundo trabajo de campo, la Junta Comunitaria y la Junta Universitaria estaban en reunión realizando evaluaciones y recontrataciones a docentes, autoridades universitarias y administrativos. Además, en esta reunión surgieron tensiones en base a temáticas como el nepotismo en la UNIBOL GPTB. Por lo tanto, estas situaciones exigieron reajustes a las guías de entrevista docente, estudiante y autoridad universitaria y, así mismo, a la guía de observación, para tener mayor amplitud en mi percepción de la realidad institucional y docente.

En el proceso de elaboración de la tesis, en principio se pensaba procesar los datos obtenidos en los dos trabajos de campo simplemente con los softwares Word y Excel, pero llegado el momento del procesamiento de la información se vió por conveniente incorporar los softwares “NVivo” y SPSS, para ordenar y pre-categorizar los datos recogidos de las entrevistas y observaciones, así como, tabular los datos de la encuesta.

2.3. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Desde un principio se decidió valorar y respetar las afirmaciones vertidas por los docentes, estudiantes, autoridades universitarias y comunarios de Ivo en las entrevistas y charlas informales, encuestas y observaciones. Es más, en las entrevistas y la hoja de la

encuesta se aclara que se respeta el anonimato y la confidencialidad mediante la codificación de los participantes y, así mismo, se plasman las palabras tal cual dijo el informante.

De la misma manera, se asumió el compromiso de socializar los resultados de la investigación a docentes que fueron parte de la investigación, a estudiantes, a los directores de carrera, a las autoridades de la UNIBOL GPTB y a autoridades de la comunidad de Ivo.

En cuanto al uso del recurso tecnológico (celular) para el registro de audio e imagen en las entrevistas, se procedió con el consentimiento de los entrevistados y otros participantes de la investigación, salvo en el trabajo académico modular de la carrera de Ing. en Ecopiscicultura y la práctica académica e informativa en las comunidades de Tarija de la carrera de Ing. Forestal, donde el uso este recurso fue de manera espontaneo y deliberado. Se recuerda que en una de las entrevistas a un docente técnico, él dijo de entrada: “que por favor no se lo grabe”, esto por temor a malas interpretaciones posteriores en el uso del audio. Se tenía previsto tener todas las entrevistas grabadas en audio pero esta fue la excepción, por lo tanto en este caso se tomó apuntes en el diario de campo con ayuda de la guía de entrevista y del mismo docente, ya que él dijo: “te diré con calma”, incluso reiteraba algunos fragmentos en la entrevista.

Durante la estancia en la UNIBOL GPTB y la comunidad de Ivo, se respetó los tiempos y espacios de los docentes, estudiantes, autoridades universitarias, personal administrativo, la comunidad universitaria y los comunarios y autoridades de Ivo con el propósito de lograr simpatía, empatía y confianza. Además, se respetó la institucionalidad universitaria en su gestión académica y administrativa.

Capítulo 3: Fundamentación teórica

En este capítulo se aborda conceptos y definiciones relativos al tema de investigación. Estos son: cultura, intraculturalidad e interculturalidad, bilingüismo y plurilingüismo, pluralismo epistemológico, actores en la Educación Superior (ES), cultura docente, profesional, académica, disciplinar, institucional, trayectoria y carrera docente, socialización o inducción docente y tercera cultura.

3.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CULTURA

Varios teóricos que están inmersos en estudios de las ciencias sociales y humanas dan una proposición conceptual sobre que se comprende por “cultura”, es decir, no hay una definición de su comprensión como tal, sólo conceptual. En ese sentido, para Nelson, Treichler y Grossbeerg (1992), la cultura es:

...entendida como una forma de vida -que abarca ideas, actitudes, lenguajes, prácticas, instituciones y estructuras de poder- y una amplia gama de prácticas culturales: formas artísticas, textos, cánones, arquitectura y mercancías producidas masivamente, entre otras. (Citado en Escobar, y otros, 2008, pág. 18)

A su vez, la cultura se caracteriza por un conjunto de formas y expresiones que representa a una persona o a un cúmulo de gente. Es más, la cultura puede comprenderse como aquello que una sociedad hace y piensa (Sapir, 1984, pág. 247), por tanto, la cultura involucra un proceso colectivo e incesante de producción de significados que moldea la experiencia social y configura las relaciones sociales (Descola, 2004, pág. 19) dentro de una sociedad o institución donde las personas se relacionan entre sí según normas de conductas, llamadas también “control social”.

Por tanto, desde las tres ópticas, todas las personas crean y practican cultura, ya que, la gente, ya sea de forma individual o colectiva expresa su sentir, pensar y actuar en una comunidad (institución), pueblo o nación en un tiempo y espacio determinado.

A manera de contextualizar para el interés del presente estudio, el pueblo Guaraní ve a la cultura como su *Ñandereko*, es decir, su modo de ser, el cual está vinculado con tierra-

territorio, religiosidad y con la naturaleza. En el ámbito de la UNIBOL GPTB, la cultura puede ser entendida como el modo de vida transmitida, aprendida y reproducida mediante la práctica de cada uno de los actores que la componen, es decir, estudiantes, autoridades universitarias y comunitarias, administrativas y docentes. Estos últimos, al estar en una universidad, como dice Robert Maynard Hutchins: en “una comunidad intelectual de personas” (Citado en Burton R, 1991, pág. 9) tienen consigo una carga ideológica y teórica académica, profesional, disciplinar, institucional, política, económica, lingüística y práctica identitaria cultural.

3.2. INTRACULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

La intraculturalidad e interculturalidad son enfoques que están siendo tomados en cuenta en estudios socioculturales desde décadas pasadas y con mayor fuerza en la actualidad para responder a fenómenos sociales, culturales, humanas, lingüísticos, educativos, etc.

La intraculturalidad en el contexto boliviano es comprendida como: “re-conocerse a sí mismo, valorando la propia cultura, lengua, economía, religión, intentado además, que esa valoración sea asumida y re-conocida por el resto de las culturas que conforman el crisol social boliviano” (Ampuero, 2012, pág. 320). El re-conocerse asume el auto identificarse con una cultura, lengua, filosofía y cosmovisión dentro de la diversidad social de cada territorio. Además, no es vasto con re-conocerse sino valorarlo, respetarlo y transmitirlo de generación en generación.

Entonces, el re-conocerse y valorar nuestra identidad cultural es fortalecer y revitalizar la vida de nuestro pueblo o nación. En ese sentido, para el Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia (2006, pág. 20) y el CNC-CEPOs (2008, pág. 41), la intraculturalidad nos:

...proyecta a la profundización de los saberes y conocimientos propios, ‘promueve la cohesión y fortalecimiento de las naciones indígenas originarias, afro bolivianas y de sectores sociales menos favorecidos’, a través de un ‘proceso de reflexión introspectiva y retrospectiva sobre nuestros orígenes, raíces culturales, sabiduría, potencialidades y posibilidades’. (Citado en Documento de Organización Curricular, 2011, pág. 23)

El re-conocerse así mismo contribuye a la valoración y visibilización de las epistemologías propias de cada pueblo o nación. Pero esta reafirmación sociocultural conlleva la historia visible y oculta de los mismos pueblos y naciones.

Mientras que la interculturalidad para la UNESCO (2007, pág. 617), es:

Un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como «la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo». La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos local, nacional, regional o internacional. (Citado en Ampuero, 2012, pág. 318)

La interculturalidad es vista como prácticas de visibilización e emancipación de los pueblos o naciones en el marco de las relaciones de igualdad, equidad y de respeto mutuo en ámbitos sociales, políticas, culturales, lingüísticas y educativas. En el ámbito de la educación universitaria es:

...concebida como la incorporación crítica y consensuada de conocimientos y saberes indígenas en el currículo, el uso de las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como también el compartir espacios de poder entre los indígenas y no indígenas, en las diferentes instancias de toma de decisiones en la vida y dinámica universitaria. (Machaca, 2009, pág. 351)

La interculturalidad es el encuentro simétrico de conocimientos, saberes, ciencias y tecnologías diversas, con propósitos de fortalecer, revitalizar y transmitir las identidades culturales de los distintos pueblos y naciones. De esta manera dando lugar al dialogo de saberes y vivencias multiculturales e intercivilizatorios.

El encuentro simétrico es reconocer al otro y construir el bienestar del otro. Por eso que la interculturalidad connota ponerse en el lugar del otro, es decir en empatía, dialogo, reciprocidad pensante y actuante. Caso contrario caeríamos en la interculturalidad negativa. Como Albó afirma, la interculturalidad negativa es “aquella en que se reconoce al ‘otro’ como distinto pero no se lo acepta [...] la interculturalidad positiva se acepta al otro como distinto” (Albó, 2016).

3.3. BILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO

En sentido simple, bilingüismo y plurilingüismo son conceptos que se utilizan para hacer referencia a aquellas competencias comunicativas en dos o más lenguas. Para Haugen (1953), el bilingüismo es: “la capacidad de producir enunciado completos y con sentido en la otra lengua”, mientras que, para Oksaar (1972), ve al “bilingüismo, la competencia bilingüe, interactiva, comunicativa como la capacidad de los individuos bilingües para emplear ambas lenguas en situaciones diferentes y/o la capacidad de poder cambiar automáticamente el código, es decir, la lengua” (Citado en Gleich, 1989, págs. 45-48).

El bilingüismo no solo debe cerrarse a la capacidad de enunciar, emplear o cambiar de código sino a la función social oral y escrito de las lenguas. Es así que, el bilingüismo debe llevar toda una carga emocional, social, cultural y político en quienes tienen esta competencia comunicativa.

Por otro lado, Christian (1992, pág. 233) considera al plurilingüismo como: “el hecho de saber dos o más lenguas que proporcionan a sus hablantes una gama de posibilidades expresivas” (Citado en Documento de Organización Curricular, 2011, pág. 23). Al igual que el bilingüismo, el concepto de multiculturalismo muchas veces es restringida al saber dominar dos o más lenguas. Pero se va dejando de lado el uso coordinado de la lengua y a su función dentro la sociedad.

3.4. PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO

El pluralismo epistémico es visto como la multiplicidad, heterogeneidad y complejidad del conocimiento. Claro, para llegar a este concepto básico es necesario reconocer las singularidades de los conocimientos y saberes construidas por los distintos pueblos y naciones.

Para Raúl Prada (2014, págs. 13-18), el pluralismo epistemológico “alude a un eclecticismo, varios paradigmas, varios modelos, varias episteme, varias formas de pensar, puestos en juego y en movimiento [...] nos lleva a la democracia de los saberes”. Pero, este

mismo autor nos invita a diferenciar el pluralismo epistemológico de la epistemología pluralista, señala que, este segundo: “trata de una forma de pensar, de conocer, de concebir, de ciencia, de imaginar, opuesta al pensamiento universal, a la ciencia estructural, a la episteme moderna, a los modelos explicativos basados en la totalidad y en la deducción”. Desde esta perspectiva, no sólo reflexionar la pluralidad de paradigmas, modelos, epistemes, formas de pensar sino ver a la epistemología como aquella ciencia que acopie lo plural y lo diverso de los conocimientos, saberes y cosmovisiones de pueblos y naciones. Y darle una connotación de ciclicidad y dialéctica a la vida en conjunción con la naturaleza (Madre Tierra) y el cosmos.

Boaventura de Sousa nos habla ecología de saberes y no de pluralismo epistemológico. Para él, la ecología de saberes es una contraepistemología, de resistencia global al capitalismo, a la ciencia moderna y por ende, al conocimiento científico. Por lo tanto, en la ecología de saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por lo tanto, también lo hacen las ignorancias (Santos B. d., 2010, págs. 51-52). Esta ecología de saberes de que nos habla Boaventura de Sousa, permite no solo superar la monocultura del saber científico, sino la idea de que los saberes no científicos son alternativos al saber científico (Santos B. d., 2007, pág. 95). Además, la ecología de saberes está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento (Santos B. d., 2009, pág. 35).

La idea de que el conocimiento es interconocimiento, denota lo arcaico que es hablar de un conocimiento universal, monocultural, monocientífico, monotecnológico, sino la coexistencia de conocimientos y saberes dialógicos, llamados también, dialogo de saberes, dialogo intercientífico, etc.

3.5. ACTORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los actores de la ES son miembros activos del sistema societal. Estos actores se encuentran en constante interrelación sociocultural, política, económica y espiritual dentro las Instituciones de Educación Superior (IES). Anthony Giddens comprende por «agente» o «actor» “al sujeto humano global localizado en el espacio-tiempo corpóreo del organismo vivo (Giddens, 2006, pág. 85). En ese sentido, podemos comprender al actor como aquel ser vivo que tiene múltiples capacidades cognoscitivas, procedimentales, actitudinales y lingüísticas dentro de una comunidad sociocultural y sociolingüística con posturas propias donde estos modifican su conducta y la de sus semejantes dando lugar a relaciones sociales de poder y equilibrio.

Especificando, muchas veces asumimos que los actores de la ES universitaria solo constan de 2: docentes y estudiantes, pero en la realidad de las universidades convencionales encontramos a otro actor secundario, las autoridades, los administrativos y personas a contrato temporal como los de limpieza, cocina y jardinería.

En este estudio, nos interesa visibilizar al docente, a aquel actor encargado de la formación de futuros profesionales, aquel intelectual, humanista, técnico, científico, culturalista, con espíritu vocacional, llamado facilitador, acompañante, guía, investigador y político. Para Galindo, el docente es aquella persona:

...de carne y hueso, que tiene una biografía, una formación profesional, un origen de clase, una identidad de género, una identidad étnica, valores, prejuicios, preferencias teóricas, posiciones políticas, etc. Ese es el docente universitario, no el docente de papel, considerado como algo homogéneo, y que además trabaja desde ciertos modelos implícitos de docencia... (2014, págs. 135-136)

Ampliando, pasemos a identificar los tipos o modelos de profesor universitario, según Galindo, existen tres: el humanista, el técnico y el reflexivo. El humanista es aquel guiado por la vocación, que inculca en sus estudiantes no sólo conocimiento, sino valores, esta relación es de saber/poder. El docente técnico, quien encarna los desafíos y/o deseos de modernización del Estado, es aquel profesional que produce resultados visibles y evaluables, es depositario de conocimiento técnico, igual que el anterior, no pierde su carácter de

vocación y relación de saber/poder donde estandariza y uniformiza el conocimiento de los estudiantes negando la diversidad local. Por último, el docente crítico, reflexivo e intercultural, en este tipo se deja de ser el propietario del conocimiento para convertirse en facilitador, acompañante y promotor de la educación universitaria (Galindo, 2009, págs. 3-4).

Entonces, uno de los actores principales de la ES como es el docente, se caracteriza por ser humanista, técnico y reflexivo con capacidades cognoscitivas, procedimentales, actitudinales y lingüísticas dentro de una comunidad sociocultural y sociolingüística en un tiempo y espacio determinado que está en constante interrelación con sus semejantes.

3.5.1. Cultura docente en la Educación Superior

Algunos autores hablan de “cultura de los profesores” y otros de “cultura docente”. Los dos conceptos refieren a los actores de la enseñanza y aprendizaje en instituciones educativas, sean estas a nivel de pre grado, grado o posgrado.

Para Lorente: las “culturas de los profesores son fuentes de identidad y significado” (2006, pág. 4). Claro, identidad vista como las circunstancias colectivas de rasgos o características que identifican a un grupo docente y que la distinguen de otros. Y significado, vista como aquella acreditación que se le da al ejercicio profesional del profesorado.

Por otro lado, Moreno (2002) expresa que la cultura docente comprende: “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de docentes que tienen que afrontar exigencias y limitaciones”, (Citado en Torres, Herrera, & Salas, 2011). Este autor hace alusión a las comunidades de docentes como aquellas que tienen características comunes y que ponen en evidencia sus prácticas habituales, sentimientos y emociones frente a las exigencias de la cultura institucional.

La cultura docente es la expresión conjunta de elementos relevantes de los conceptos: trayectoria y carrera docente, cultura profesional, cultura académica, cultura disciplinar y cultura institucional.

3.5.2. Cultura profesional en la Educación Superior

La noción de cultura profesional no refiere a un solo grupo, sino a la coexistencia de varios subgrupos o subculturas dentro una institución educativa. La cultura profesional se define como aquel “conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen una profesión en un contexto y en un tiempo dado” (Santos, 2004, pág. 1). Cada cultura profesional está asociada con una identidad, prestigio y para ello son muy exigentes en la admisión de nuevos miembros (profesionales) en su comunidad, todo esto nace en la elección de una carrera profesional por parte del estudiante al momento de ingresar a la universidad o a algún instituto de formación terciaria.

Existen tres factores que configuran a cada cultura profesional: “las condiciones sociales en que se desarrolla, la concepción que se tiene de su función y el contexto organizativo en que tiene lugar” (Santos, 2004, pág. 2). Se refiere a la dimensión territorial (contexto), epistémica, cultural, lingüística y económico-político.

Ya Becher (2001) planteaba, que las culturas profesionales influyen en los modos de pensamiento y acción docente y de los criterios axiológicos y deontológicos de su actuación profesional. En ese sentido, los nuevos miembros que ingresan a una cultura profesional se empapan inmediatamente de las normas (principios y deberes), valores, costumbres, tradiciones, creencias y prácticas profesionales de la comunidad.

3.5.3. Cultura académica en la Educación Superior

En las IES, la cultura académica se encuentra explícita en los documentos curriculares donde se presentan contenidos disciplinares, los cuales a medida que va pasando el tiempo van sufriendo transformaciones curriculares como medida de actualización epistémica.

Algunos teóricos definen la cultura académica como un “conjunto aprendido de interpretaciones compartidas, docentes y profesionales, que integran creencias, normas, valores y conocimientos, y que determinan el comportamiento de un grupo de profesores que

actúan en un ámbito determinado en un tiempo dado” (Milicic, Sanjosé, Utges, & Salinas, 2007, pág. 265). A su vez, Martínez y Dávila (1998) la definen como “conjunto de orientaciones compartidas por los miembros de una organización educativa. Estas orientaciones pueden ser normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes y mitos o ceremonias”, mientras que, Burton Clark (1991), concibe la cultura académica como:

...relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los sujetos definan quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen. Estas creencias tienen su fuente tanto en las instituciones como en las disciplinas y están influidas por el medio ambiente. De esta manera, sostiene el autor, las universidades se convierten en un mosaico diverso en el que se aprecian inconsistencias, derivadas de la presencia de percepciones y valores distintos que hacen posible un orden cultural. (Citados en Noriega, 2009, pág. 11)

De manera general se puede comprender por cultura académica las aptitudes, actitudes, valores, creencias y prácticas de los docentes en la ES. En términos simples, es la intelectualidad académica de actores en las distintas instituciones de educación. Puede decirse que es aquél experto en un conocimiento disciplinar con sus propios contenidos, lenguajes, simbologías y concepciones del mundo.

En muchas ocasiones al docente universitario se le reconoce como académico por su conocimiento en cierta área o disciplina del conocimiento, es reconocido como experto o especialista en dicha disciplina. Es así que, se conforman cuerpos académicos en las universidades, a las cuales, se les puede considerar como culturas académicas, cada una con su particularidad epistémica, cultural y social.

Más allá del concepto de cultura académica a secas, es necesario referirse a la cultura académica local, el cual es el conjunto de intelectuales empíricos que integran normas, valores, prácticas, epistemologías propias (conocimientos, saberes y experiencias) y cosmovisiones de los pueblos originarios indígenas campesinas y afrodescendientes.

Los miembros de la cultura académica local muchas veces son invisibilizadas por la cultura académica dominante dentro de las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES). Es por este hecho que, no se suele hablar de culturas académicas locales

dentro la cultura institucional o cultura docente. En el caso boliviano, se tiene a los docentes empíricos, llamados también docentes sabios indígenas, quienes son invisibilizadas por los docentes de áreas técnicas, quienes pertenecen a la cultura académica dominante en las UNIBOLES.

En las IES convencionales, los docentes universitarios para ser admitidos dentro una cultura académica deben visibilizar sus competencias de referencia, desarrollo como docente, investigador permanente, producción y publicación de obras intelectuales dentro del ámbito de la ES. Estas cualidades expresas, le darán el permiso correspondiente para ser miembro de una o de otra cultura académica, entonces, cada docente recae en un estereotipo de modo de ser docente dentro la institución. Este estereotipo no sólo es para diferenciar de una cultura académica a otra, sino también, se puede dar dentro de una cultura académica en particular cuando se lo relaciona a los docentes con la cultura disciplinar, entonces, en cada cultura académica podría haber varios estereotipos docentes según la cultura disciplinaria.

3.5.4. Cultura disciplinar en la Educación Superior

Las disciplinas en la ES son consideradas como ámbitos de conocimientos donde enarbolan actores con sus respectivas prácticas, metodologías, intereses, etc. En ese sentido, las disciplinas no son otra cosa que la división de los campos del conocimiento con características epistemológicas y sociológicas. Pero en el fondo, según King y Brownell (1966), la cultura disciplinar contempla aspectos como: una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual [...] otros la definen inequívocamente como agrupamientos sociales organizados (Whitley, 1976, 1984), (Citado en Becher, 2001, pág. 38). Es aquí donde se forman las subculturas docentes, por lo tanto, en cuanto más se asemeja la especialidad disciplinaria, más será la empatía académica y social para relacionarse dentro la institución de ES.

En la ES, la cultura disciplinar se encuentra diferenciada por las especialidades que conllevan cada carrera profesional. Es así que, en cada carrera profesional, existen subculturas de docentes con su propia identidad en base a la disciplina de su formación o especialidad epistémica. Aquí influyen elementos culturales y lingüísticos como los conocimientos, los saberes, los valores, las normas morales, las prácticas, las tradiciones y costumbres (estilos de vida).

Según Becher, para el estudio de las culturas disciplinares se debe considerar 5 aspectos:

- a) características de la disciplina: su naturaleza y contenido global, sus límites internos y externos, el grado de unidad en todas las especialidades, sus vecinos intelectuales más cercanos, las variaciones de su perfil de un país a otro, etc.
- b) cuestiones epistemológicas: el papel de la teoría, la importancia de las técnicas especializadas, el alcance de la cuantificación y la modelización, el grado hasta donde se puede generalizar los resultados, la forma de establecer las conclusiones, etc.
- c) modelos de carrera: incorporación de nuevos miembros y su iniciación en la disciplina (elección de su especialidad, estabilidad laboral, movilidad entre las especialidades).
- d) reputación y recompensas: profesionalmente reconocidos, figuras sobresalientes.
- e) actividad profesional: la naturaleza de los modelos de comunicación, publicación, redes personales, competencia y prioridad, plagio y malas artes, investigación, trabajo en equipo y la incidencia de la jerga. (2001, págs. 17-18)

Concretizando, las culturas disciplinares docentes son curricularizadas en las distintas carreras profesionales de ES terciaria, es decir, desarrollo de competencias y habilidades. Entonces, cada disciplina tiene sus contenidos y metas con respecto a la formación del futuro profesional. En ese sentido, los docentes de las universidades, buscan profesionalizarse académicamente en pro de ir acorde a las exigencias de la cultura institucional.

Por todo lo anterior, las culturas disciplinares docentes son pequeños grupos que incluyen y excluyen a otros docentes según la afinidad epistémica y social que cada uno lo compone. Desde esa lógica, se podría discernir que la cultura disciplinar sirve como fuente de poder de inclusión y exclusión de docentes dentro la institución universitaria.

3.5.5. Cultura institucional en la Educación Superior

Cada institución de ES tiene su propia cultura, ya sea esta universidad pública, privada o de régimen especial. La cultura institucional tiene que ver con la identidad política, filosofía, económica, académica, sociocultural y sociolingüística. En sí, la cultura institucional es definida como:

...patrones colectivos mutuamente conformantes de normas, valores, prácticas, creencias, y supuestos que guían la conducta de los individuos y de los grupos en un colegio o universidad y proporciona un marco de referencia dentro del cual interpretan el significado de eventos y acciones dentro y fuera del campus.⁶ (Kuh & Whitt, 1988, págs. 12-13)

Esta definición enfatiza en las normas institucionales, las cuales canonizan las actitudes, comportamientos, conductas de los actores en la institución, en el caso del estudio, de los docentes. Como se percibe en la cita, estos patrones no solo refieren al interior de la institución, sino también fuera de ella, ya sean estas en trabajos de campo, modular o por último, en la vida particular, ya que los docentes son representantes y reflejo de la institución a la cual pertenecen. En fin, los docentes deben estar acordes a la visión y misión institucional, la cual responde a demandas, necesidades e intereses de la región y Estado donde está asentada la institución de ES.

En consecuencia, la cultura institucional obliga de manera persuasiva a los docentes a adecuarse a las normas, valores, prácticas, creencias, y supuestos que profesa la institución y, de esta manera, regula las relaciones entre actores dentro y fuera de la universidad.

3.5.6. Trayectoria y carrera docente

En las IES se encuentran docentes con diversidad de trayectorias ocupacionales, laborales, profesionales, académicas, etc. La primera figura donde el profesional muestra su trayectoria y carrera es al presentarse a la convocatoria pública de selección y admisión docente. En este proceso, el futuro docente de la universidad debe cumplir con los requisitos para optar a la docencia y entre los requisitos normalmente encontramos: título profesional,

⁶ This report defines culture as persistent patterns of norms, values, practices, beliefs, and assumptions that shape the behavior of individuals and groups in a college or university and provide a frame of reference within which to interpret the meaning of events and actions on and off the campus (Kuh & Whitt, 1988, págs. 12-13).

experiencia profesional y de docencia, currículum vitae, cursos de posgrado, etc. Por tanto, la institución universitaria (entidad contratante), de alguna manera, conoce la trayectoria de sus docentes antes de admitirlos.

A partir de lo anterior podemos plantear que, dentro de una IES, encontramos perfiles y trayectorias diferentes. Entonces, describir y analizar las trayectorias de los docentes, nos permite conocer las prácticas sociales, culturales, económicas y políticas de los mismos.

A manera general, para Passeron J.C. (1990), la trayectoria:

...alude a los tramos que podemos reconstruir en retrospectiva, identificando un principio, un recorrido posible y un fin (la trayectoria escolar, laboral, académica) y ofrece la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, que permite ver el ritmo y la duración de un proceso (continuidad, discontinuidad, intervalos). (Citado en Salord, 2001)

Como ya se afirmó, el plantel docente de las IES tiene trayectoria diversa, cada uno cursó un recorrido ocupacional y laboral a lo largo del tiempo de su vida. Acrecentando más la noción de trayectoria, Bourdieu ve a la trayectoria como: la “serie de las posiciones sucesivas ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (1997, pág. 82). Estas trayectorias de prácticas de los sujetos se vieron transformadas a lo largo del tiempo, las continuidades son en corto tiempo. Si la trayectoria es considerada por grupo, supone una mirada integral en base a andares similares y distintivos de los docentes.

Tipológica o disciplinalmente hablando, cada grupo docente tendrá trayectorias y carreras ocupacionales, profesionales y académicas parecidas, el cual le dará una identidad particular respecto a otros tipos. Al agrupar las trayectorias docentes se identifica las culturas profesionales, académicas, disciplinares, pero esta identificación es desde el punto de vista del investigador. Es más, las trayectorias grupales se pueden agrupar según la praxis social, el conocimiento adquirido, el compromiso con la comunidad e institución, la lengua de mayor uso, la práctica docente, el tipo de investigaciones hechas y valores que profesan.

Entre otros, dichas trayectorias son orientadas por el contexto inmediato donde el docente (actor) caminó, la cual es influenciada por el mercado laboral (modelo neoliberal),

por procesos de modernización e industrialización (globalización), por tradiciones disciplinares de la ES, por tradición profesional generacional familiar, etc.

Especificando aún más, la carrera académica de los docentes es, según la cultura disciplinar, encaminada, es decir, estos buscan o tienen una tradición posgradual, ya sean estos diplomados, especialidades, maestrías, doctorados o posdoctorados. Las investigaciones y publicaciones científicas, por parte de docentes, es parte de la carrera docente, ya que aquel docente que investiga y publica artículos tiene mayores oportunidades de acceder a cargos altos en la institución universitaria convencional, y por ende será admitido en alguna cultura académica según su repertorio profesional.

3.6. SOCIALIZACIÓN E INDUCCIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Cada IES tiene sus estrategias de socialización o inducción para el docente recién admitido. Esa socialización está acorde a los intereses culturales, epistémicos, lingüísticos, filosóficos y políticos de las IES, previo consentimiento del docente, porque ello exigirá al mismo, cambios cuantitativos y cualitativos en su ser. En ese sentido, Bess (1978); Corcoran y Clark (1984) señalan que, “la socialización es el aprendizaje cultural, la adquisición de valores, conocimientos, actitudes, habilidades y expectativas apropiadas a una cultura particular⁷” citado por Kuh & Whitt (1988, págs. 52-53). La cultura particular al que refiere Bess, Corcoran y Clark es la que nosotros referimos como la cultura institucional.

Amilcar Zambrana señala que:

Cada sociedad privilegia la transmisión y el fortalecimiento de un conjunto determinado de destrezas, de conocimientos y de actitudes para asegurar la reproducción sociocultural. En ese sentido, la socialización permite la formación y la construcción de patrones culturales en los nuevos miembros del grupo social. (2007, pág. 25)

Mediante esta estrategia el docente universitario reorientará su manera de ser, su conducta, su sapiencia, su práctica y su esperanza de vida en pro de las normas, costumbres y prácticas institucionales. Entonces, las IES informan, difunden, reproducen, legitiman su

⁷ Socialization is cultural learning, the acquisition of values, knowledge, attitudes, skills, and expectations appropriate to a particular culture (Bess 1978; Corcoran and Clark 1984).

identidad sociocultural mediante distintos mecanismos de adaptación persuasivas, por ejemplo, la convocatoria de admisión docente, la evaluación docente y diferentes actividades socioculturales.

Por otro lado, la inducción es entendida como “un proceso que facilita la adaptación al medio universitario [...] permite la actualización de los servidores públicos y fortalece el sentido de identidad y pertenencia” (Universidad Nacional de Colombia, 2015). Entonces, mediante la inducción, la IES fomenta la convivencia, la inclusión social-cultural, la formación, el compromiso ético de los actores universitarios, etc., en otras palabras, los docentes van adecuándose a los rasgos y características de la IES.

En este trabajo, se usa los términos de socialización e inducción como relacionales porque tienen el mismo propósito, es decir, que el plantel docente asimile y se incorpore a la cultura institucional mediante “tres tipos de acciones, de acuerdo con las necesidades detectadas: acciones de información, acciones de capacitación y acciones de formación” (Ruiz, 2015).

Los procesos de socialización o inducción de docentes, en una IES, generan formas de ver y actuar que suelen configurar una determinada cultura profesional, asociada normalmente con una estructura laboral u ocupacional (Moreno, 2002, pág. 30). En este caso, la praxis de la docencia, se ve afectada (ya sea positiva o negativa) por que exige cambios en su conducta, comportamiento y prácticas académicas, en sí, hay un choque cognitivo y emotivo. Yapu (2003) hace referencia a la formación docente que puede ser vista “como un fenómeno social estratégico (objeto de conflictos, y negociaciones) más que técnico y administrativo” (Citado en Galindo, 2003). Este aporte nos muestra que, la socialización docente tiene connotaciones de reproducción y resistencia en la practicidad de la vida institucional universitaria. En ese sentido, la cultura institucional universitaria prioriza acciones para aminorar conflictos para llegar a desenlaces que estén acorde a los fines que persigue.

La socialización de nuevos miembros de una institución pasa por dos etapas:

La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo [...] La socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. (Berger & Luckmann, 2003, pág. 172)

En la socialización primaria el docente universitario es bombardeado por distintos mecanismos de adaptación y asimilación por parte de la institución, mientras que en la socialización secundaria el docente ya reproduce y transmite las normas, valores, costumbres, prácticas, hábitos, etc., de la cultura institucional universitaria.

Para el éxito de los mecanismos de socialización o inducción docente dependerá de la información, empatía de la institución y de la participación, apropiación, toma de posición, del compromiso de los mismos docentes con la cultura institucional. Otro factor muy importante para su éxito es la inserción del docente en una cultura profesional, académica o disciplinar, el mismo coadyuva a adaptarse al clima de la cultura institucional.

3.7. TERCERA CULTURA

Antes que naciera la noción de “la tercera cultura”, el británico científico y escritor C.P. Snow desarrolló la noción de “las dos culturas” en una conferencia en Cambridge (1959) donde se visibiliza la polarización entre los saberes científicos y humanistas.

Dos grupos polarizados: en un polo tenemos a los intelectuales literarios, quienes, de paso, mientras nadie miraba tomaron la costumbre de referirse a sí mismos como “intelectuales”, como si no hubiera otros [...] Los intelectuales literarios en un polo, y en el otro los científicos, con los físicos como los más representativos. Entre ambos un abismo de incompreensión mutua, a veces (particularmente entre los jóvenes) hostilidad y desagrado, pero sobre todo falta de entendimiento. Cada grupo tiene una curiosa imagen distorsionada del otro. Sus actitudes son tan diferentes que, aun en el plano de la emoción, no pueden encontrar mucho terreno en común. (Snow, 2000, págs. 75-76)

Esta polarización se ha ido agrandando desde el siglo XX. Según Snow, entre la cultura intelectual literaria (humanistas) y la cultura intelectual científica, en los cuales hay poca comunicación. Es como en el dualismo ideológico político, un grupo se identifica con

derecha y otro con la izquierda o conservadores y liberales. Estos dos grupos políticos difícilmente tendrán un punto de convergencia.

En 1963 el mismo Snow lanza su ensayo titulado “Las dos culturas: una segunda mirada” donde, de manera optimista, lanza la idea de que está naciendo una “tercera cultura”, el cual resolvería la polarización entre las culturas científicos y humanistas.

Probablemente sea demasiado prematuro hablar de una tercera cultura ya existente. Pero hoy estoy convencido de que está llegando. Cuando llegue, por fin se aliviarán algunas de las dificultades de la comunicación: puesto que para cumplir meramente con su misión, esa cultura tendrá que estar en buenos términos con la científica. (Snow, 2000, pág. 132)

En el fondo Snow augura el nacimiento de intelectuales que tengan complementariedad de saberes, que tendrán las dos miradas culturales como epistemólogos comprometidos con la resolución de problemas de la sociedad global.

A la tercera cultura se la entiende como “una plataforma de diálogo -o de agria discusión llegado el caso- practicada normalmente por científicos que aceptan ya un determinado nivel de discusión, que asumen un cierto grado de realidad y de verdad para las teorías científicas (Álvarez, 2004, pág. 15). Entonces, en la tercera cultura ya hay indicios y prácticas de comunicación entre las distintas ciencias por los mismos intelectuales. A mi entender, no se trata de que haya una comunicación entre los intelectuales de las dos culturas anteriormente mencionadas, sino los intelectuales hacen que las ciencias se encuentren comunicadas.

La tercera cultura reúne a aquellos científicos y pensadores empíricos que, a través de su obra y su producción literaria, están ocupando el lugar del intelectual clásico a la hora de poner de manifiesto el sentido más profundo de nuestra vida, replanteándose quiénes y qué somos. (Brockman, 1996, pág. 13)

Por todo lo anterior, los intelectuales de la tercera cultura son precursores de teorías y prácticas inter ciencias para que las mismas lleguen de manera sencilla y accesible al público. Entonces, ya no hay una polarización de saberes, ciencias, tecnologías, etc.

Capítulo 4: Marco contextual

En este capítulo se describe por un lado, la Interculturalización de la Educación Superior (ES) y por otro, la construcción de modelos propios de ES en Bolivia.

4.1. INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Antes de entrar en el tema de Interculturalización de la ES, brevemente se describe la evolución histórica de la ES en Bolivia. En el siglo pasado se pueden identificar 5 momentos fundantes de la ES (Weise, 2005), que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 1: Momentos históricos y características de la ES en Bolivia

Nº	Momentos Históricos	Características
1	1920 a 1940	Proyecto de Estado hegemónico por el pensamiento liberal, por la conquista de la autonomía y la gestación de pensamientos revolucionarios: nacionalistas y marxistas.
2	1940 a 1960	Hegemonía del discurso revolucionario marxista y nacionalista, y la toma del poder por las clases medias, campesinas y obreros.
3	1960 a 1970	Ofensiva universitaria y obrera antiimperialista y revolucionaria marxista de tinte guerrillero y minero-fabril.
4	1970 a 1983	Intervenciones militares principalmente de corte fascista, transformación política y académica muy profunda de corte estatal autoritaria.
5	1983 a 2006	Reconquista de los derechos democráticos y la autonomía, y confluir en la vorágine de la democracia representativa pactada de tinte neoliberal.

Fuente: Elaboración propia en base a (Rodríguez & Weise, 2006, págs. 19-20)

La Constitución Política del Estado Plurinacional (2009) en su artículo 91, parágrafo II, define la ES como Intracultural, intercultural y plurilingüe (Constitución Política del Estado, 2009), en estas nuevas disposiciones se continúa respetando la Autonomía Universitaria.

Desde la década de los 80s-90s, las universidades públicas fueron respondiendo a las necesidades del desarrollo nacional y regional de nuestro país, a través de programas universitarias descentralizadas. Sin embargo, no han logrado establecer mecanismos efectivos de vinculación con las distintas regiones y sectores de la sociedad, comunidades

rurales y organizaciones sociales e indígenas. En los años 80s, también empezó la creación masiva de universidades privadas orientadas a la formación profesional para el mercado laboral. Este fenómeno se dio por el creciente interés de empresas transnacionales (extranjeras) en invertir en Bolivia y por la naciente privatización de las empresas estatales por los gobiernos de turno.

Desde la década de los 90s, las universidades públicas comienzan a crear programas de inclusión e interculturalización de la ES para tratar de responder a las políticas educativas⁸ y las demandas de los pueblos indígenas y organizaciones campesinas y sociales.

En ese sentido, algunas universidades públicas crean iniciativas de programas de formación para áreas rurales con fundamentos pedagógicos interculturales, por ejemplo: la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) con la Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO), la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) con el Programa de Formación de Técnicos Superiores (Wind, 2011, pág. 182), el Programa de Maestría en Salud Intercultural de la Universidad Tomás Frías de Potosí, los Programas de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (1996) y en Sociolingüística (2014) desde el PROEIB Andes⁹ y el Programa de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe en la UMSS (2000), el Programa de Técnico Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UMSA (2001), el Instituto Normal Superior de Pueblos del Oriente y Chaco Boliviano dependiente de la Universidad NUR – Santa Cruz (1995). Estos ejemplos tienen que ver con la formación, pero si hacemos referencia a la inclusión a la ES de jóvenes estudiantes de escasos recursos y de áreas rurales se tiene la experiencia del Programa de Admisión Extraordinaria (PAE) de la UMSS (2003).

La creación de programas de formación en ES, de alguna manera fue llenando vacíos socioeducativos demandados por décadas por las organizaciones indígenas y campesinas de

⁸ Ley N° 1565 de Reforma Educativa 1994 y Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” 2010.

⁹ Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe par los Países Andinos (PROEIB Andes), opera desde 1996 en la UMSS, de Cochabamba involucra programas e investigaciones en EIB y Sociolingüística.

una ES con pertinencia cultural. El Estado boliviano y las universidades convencionales han tratado de mitigar estas demandas, pero lo cierto es que la colonización política, económica, espiritual, epistémica, lingüística se encuentra enraizada en filas de la población dominante.

El acceso de indígenas en las Instituciones de Educación Superior (IES) y la demanda de construcción de ES con modelo propio no es reciente, sino un proceso iniciado en décadas anteriores como resultado “...del movimiento indígena organizado y de la interpelación a su condición educativa por parte de líderes indígenas...” (López, 2009, pág. 223) a los Estados homogeneizadores.

4.2. CONSTRUCCIÓN DE MODELOS PROPIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En esta sección se describe los hitos históricos de la educación indígena en Bolivia y los momentos en la lucha de una educación culturalmente pertinente.

La educación indígena en el caso boliviano se podría resumir en 12 hitos históricos en la siguiente tabla:

Tabla 2: Hitos históricos de la educación indígena en Bolivia

Nº	Hitos históricos	Año
1	Escuelas Itinerantes – Ambulantes	1904
2	Escuela Ayllu de Warisata	1931
3	Manifiesto de Tiahuanacu	1973
4	Nuevas proyecciones de la educación boliviana – CONMERB	1985
5	Proyecto educativo popular de la COB	1988
6	Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de la CSUTCB	1991
7	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe	1994
8	Ley 1565 de Reforma Educativa	1994
9	Por una Educación Indígena Originaria del Bloque Educativo Indígena	2004
10	Ante Proyecto de Nueva ley de educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”	2006
11	Promulgación del DS 29664 para la creación de la Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL)	2008
12	Promulgación de la Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”	2010

Fuente: Elaboración propia en base a (Ampuero, 2012, pág. 263)

Asimismo, se pueden identificar tres momentos en la lucha por una educación culturalmente pertinente: 1) entre 1904-1980, la lucha de los indígenas y campesinos por el

acceso a la educación para defender sus comunidades y territorios: por ejemplo, el movimiento de los "caciques apoderados"; 2) entre 1980-1994, la demanda de una educación culturalmente pertinente: Educación Bilingüe Intercultural, Ley de Reforma Educativa 1565; y 3) de 1992 hasta la actualidad, la lucha por una educación superior culturalmente pertinente y universidades indígenas (Galindo, 2015, pág. 9). Esta periodización es discutible, pero tienen como caracterización la lucha por la afirmación y reconocimiento de sus derechos colectivos.

Estas dos formas de ver la interculturalización y la construcción de modelos propios de ES, ha asumido dos formas generales: a) el acceso de individuos a través de programas de acción afirmativa en las universidades convencionales, y b) el acceso a programas interculturales y/o instituciones indígenas. En un intento de capturar esta diversidad, Mato distingue 4 tipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES):

Las IIES creadas directamente o por iniciativa de dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes (IIESIA), las IIES creadas por IES y/o fundaciones privadas (IIESP), las IIES creadas por organismos de Estado (IIESE) y las IIES creadas por organismos de cooperación internacional (IIESOI). (2009, págs. 13-14)

Desde el punto de vista de su organización y estructuración de las IIES, Astrid Wind, las agrupa en tres: 1) las universidades indígena que siguen el modelo convencional de universidad, constituidas por facultades, escuelas, carreras, cátedras, centros o institutos de investigación tradicionales, etc., y que se diferencian de las convencionales solo en la población a la cual están dirigidas; 2) aquellas universidades indígenas que tratan de recuperar realmente las formas de interacción socioeducativas, económicas, culturales, científicas y tecnológicas practicadas durante miles de años por los pueblos indígenas; y 3) aquellas universidades indígenas que tratan de encontrar un compromiso entre los dos modelos anteriores, lo cual queda reflejado tanto en los tipos de lengua implementados como en su estructuración institucional, administrativa y académica (2011, págs. 15-16).

En la lógica de Wind, las UNIBOLES seguirían el tipo 3, esto vista desde su organización y estructuración anteriormente mencionado por la misma autora. Más allá de la

coalición entre organizaciones indígenas, campesinas, sociales y el Ministerio de Educación, las UNIBOLES practican de alguna manera en su caracterización la descolonización (diálogo de saberes¹⁰), el modelo productivo comunitario, la integración universidad - Estado y la democracia comunitaria. De esta manera, las UNIBOL “pretenden” en su planteamiento un modelo propio de ES con pertinencia técnico – cultural.

Continuando, hay experiencias de creación de universidades dirigidas a poblaciones indígenas como, la Universidad Pública del Alto (UPEA-2000), la Universidad Indígena Tawantinsuyu Ajlla (UTA-2000), la Universidad Indígena Intercultural (UII-2005), la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK-2000) y las Universidades Indígenas Bolivianas (UNIBOL-2008) (Wind, 2011, págs. 182-193).

4.3. UNIVERSIDAD INDÍGENA BOLIVIANA GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS “APIAGUAIKI TÜPA”

En esta sección se describe la UNIBOL GPTB considerando el marco legal de su creación, su ubicación geográfica, su estructura curricular, la diversidad estudiantil y datos del plantel docente en base a documentos normativos e institucionales como el Decreto Supremo N° 29664, Estatuto Orgánico, Organización Curricular y Cuadro Centralizador Docente.

4.3.1. Marco legal de las UNIBOLES

El 2 de agosto de 2008, se crean las UNIBOL mediante Decreto Supremo N° 29664, promulgada por el Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia Evo Morales Ayma.

Este Decreto Supremo N° 29664 tiene como finalidad:

- a) Transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural; b) Articular la educación superior con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades organizadas en la región. (Decreto Supremo N° 29664, 2008, pág. 5)

Lo primordial es la creación de una universidad descolonizadora, intracultural, intercultural, plurilingüe y con modelo propio. En ese sentido, las UNIBOL se construyen

¹⁰ Encuentro de concepciones, visiones y filosofías occidentales y cosmovisiones indígenas.

teniendo como base filosófica, política, epistémica a la Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” y la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Lo esencial es formar profesionales que contribuyan al desarrollo productivo y cultural de las comunidades y regiones del Estado Plurinacional.

4.3.2. Ubicación de la UNIBOL GPTB

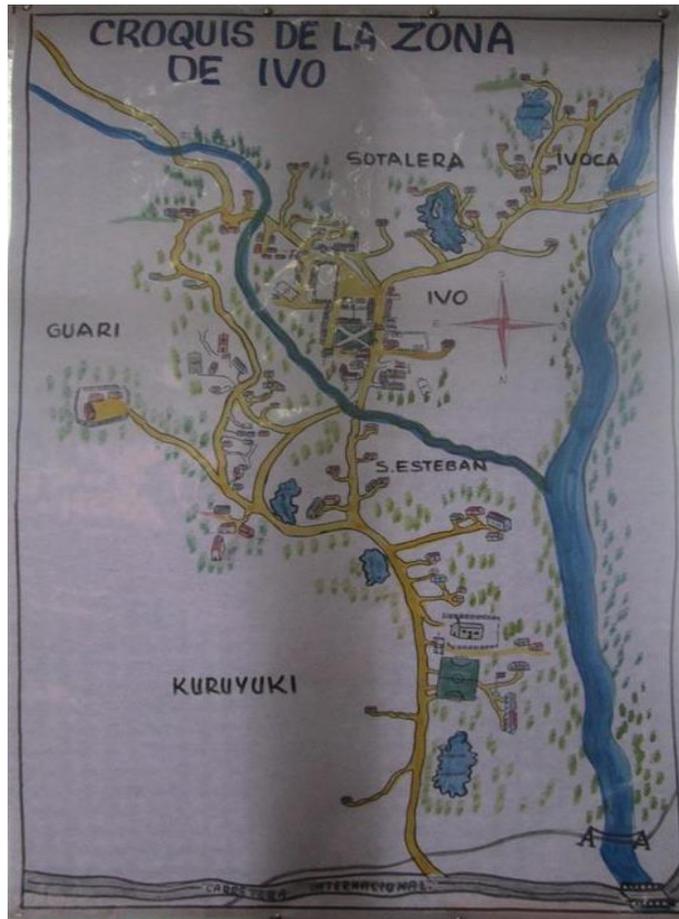
El año 2009 la UNIBOL GPTB se establece en el Municipio de Macharetí, provincia Luis Calvo, departamento de Chuquisaca, en ambientes alquilados (casas particulares y colegio del mismo municipio). Actualmente, la UNIBOL GPTB tiene su sede en la Comunidad de Ivo, Provincia Luís Calvo del Departamento de Chuquisaca.

La comunidad de Ivo es parte de la Tierra Comunitaria de Origen (TCO¹¹) del mismo nombre. Esta comunidad se caracteriza por ser una población Guaraní y uno de los pueblos más antiguos del Chaco boliviano, fundado el 15 de julio de 1893. Actualmente tiene como autoridad a doña María Esther Guiramusay, capitana comunal; según está autoridad, existen unas “55 familias que viven en el pueblo de Ivo”. A su vez, según datos Diagnóstico Socioeconómico y de Ejercicio de Derechos del Pueblo Guaraní de Chuquisaca del 2009, realizado por el Consejo de Capitanes Guaraní de Chuquisaca (CCCH) (2010, pág. 27), la comunidad de Ivo cuenta con un total de 844 personas, 198 familias, de las cuales 485 son de origen Guarani, 336 campesina y 23 otro. Respecto a lo lingüístico, según el Censo de 1992, había 40 personas de habla guaraní y 98 de habla castellana (Albó, 1995, pág. 5).

Para una mejor comprensión de la comunidad de Ivo, ilustro con una foto de una infografía – croquis que se encontraba en una de las ventanas de la Posta Sanitaria de Ivo.

¹¹ Son propiedades comunitarias o colectivas, las cuales mediante el decreto Supremo N° 727 del 6 de diciembre de 2010 pasan a denominarse Territorios Indígenas Originarios Campesinos - TIOC's.

Ilustración 1: Croquis de la Comunidad de Ivo



Fuente: Infografía en Posta Sanitaria de Ivo, Fotografía Rolando Pilco Mallea, 02.06.2014

La comunidad de Ivo es aledaña a las comunidades de Guari, Kuruyuki, San Esteban, Sotalera e Ivoca. Estas comunidades se encuentran en una región árida (arenosa), si bien existen lagunillas (San Esteban, Kuruyuki, Sotalera, Ivoca) y un río en la zona, en tiempos secos sufre por falta de agua, más aún considerando las altas temperaturas de hasta 40° centígrados aproximadamente. En la zona también existe bastante vegetación, principalmente árboles de algarrobos y otros. Pese a la aridez del suelo, la población se ocupa de la agricultura, principalmente a la siembra del maíz y a la ganadería vacuna, porcina, caprina, ovina y de aves.

Para los pobladores de Ivo, la UNIBOL GPTB es vista como una oportunidad de desarrollo para mejorar sus condiciones de vida, como afirma el dueño de una de las tiendas:

“...la universidad se debe integrar a la comunidad [...] la que hará progresar la comunidad es la universidad” (Comunario Ivo, comunicación personal, 04.06.2014). En la misma línea, el director del Colegio “25 de Mayo” afirma: “El pueblo ha ido creciendo más que todo por la universidad y todos quieren venirse a vivir [...] vamos a crecer como comunidad por la presencia de la universidad [...] la gente estudiara desde inicial hasta la universidad en Ivo” (Comunario Ivo, comunicación personal, 04.06.2014). La posición de la comunidad de Ivo es clara: la presencia de la universidad beneficia a la región, pero para esto debe haber mayor complementariedad entre la “universidad” y las “comunidades” de los pueblos de tierras bajas. Así lo expresa la Capitana Comunal cuando señala: “tanto la universidad como la comunidad deben relacionarse más” (Comunaria Ivo, comunicación personal, 11.06.2014).

4.3.3. Estructura curricular de la UNIBOL GPTB

La construcción de la UNIBOL se realizó en diciembre del 2008 con la participación de líderes y representantes de los movimientos y organizaciones indígenas, así como, el Viceministro de Educación Superior Diego Pary, técnicos entendidos en currículo y otros. Las dimensiones educativas en las cuales se ha ido construyendo el currículo son 3: la dimensión comunitaria, productiva y ideológica.

Tabla 3. Dimensiones educativas en la construcción curricular

Dimensiones educativas	Característica
Comunitaria	Arraigada en el <i>ñande reku</i> , en el modo de ser guaraní. La comunidad es el espacio que congrega la Tierra/Territorio, la reciprocidad, el diálogo, el apoyo mutuo, la interacción y donde se busca el bien común. En definitiva: Lo colectivo sobre lo individual.
Productiva	Producción de bienes y servicios de acuerdo a las necesidades comunitarias y la producción de conocimientos (recuperación, uso, sistematización y difusión de los saberes ancestrales a nivel local e internacional. De la comunidad al mundo)
Ideológica	Descolonización (recuperación de la Tierra/Territorio, unión de la Universidad con las organizaciones sociales, educación incluyente, igualdad, lucha contra el racismo, construcción de las bases identitarias –intraculturalidad- y de alteridad –interculturalidad-, recuperación de la lengua originaria)

Fuente: Elaboración propia en base a (Ampuero, 2012, págs. 458-467)

La UNIBOL GPTB orienta sus programas y planes de estudio en “áreas, disciplinas, módulos, asignaturas y desarrollo de proyectos” (Estatuto Orgánico UNIBOL, 2012, pág. 17). En el Decreto Supremo N° 29664 señala que la UNIBOL GPTB tiene 4 áreas: Hidrocarburos, Forestal, Piscicultura y Veterinaria y Zootecnia. Así mismo, afirma que, todas las carreras de las tres UNIBOLES tendrán como materias transversales: Ciencias Sociales, Historia, Economía y Medio Ambiente, conforme con los principios culturales de las naciones y pueblos indígenas, ligados a la historia contemporánea y universal. Los niveles de formación son Técnico Superior, Licenciatura y Maestría, por lo tanto, los estudiantes podrán realizar su curso de posgrado a nivel de maestría en la misma institución como punto culminante de su formación. Es menester aclarar que los estudiantes para concluir su ciclo de formación de licenciatura realizan la tesis de grado y el proyecto de emprendimiento productivo.

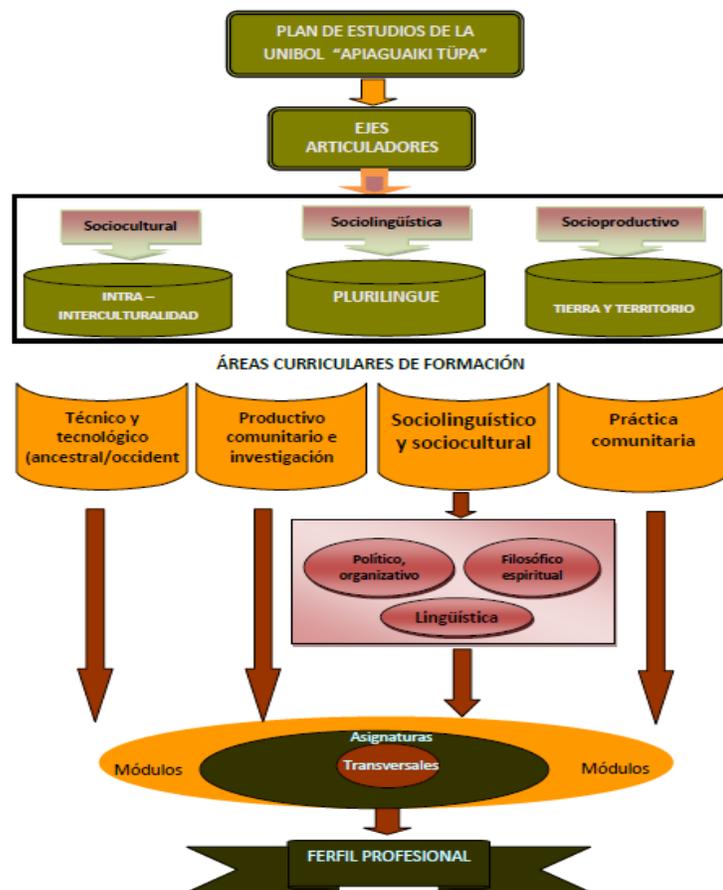
La zona de cobertura de la UNIBOL GPTB, es un territorio donde abundan los yacimientos hidrocarburíferos (Chaco boliviano), la selva y monte (Amazonía boliviana), la ganadería (oriente boliviano) y la pesca (oriente y chaco boliviano).

Según el Documento de Organización Curricular del 2011, se ofertan 4 carreras técnicas a nivel licenciatura: Ingeniería en Petróleo y Gas Natural, Ingeniería Forestal, Ingeniería en Ecopiscicultura y Medicina Veterinaria y Zootecnia. La intención para crear estas 4 carreras es que los futuros profesionales fortalezcan la diversidad científica, cultural y lingüística. Especificando, la carrera de Ingeniería en Petróleo y Gas Natural justifica su existencia porque brinda formación de Ingenieros Petroleros y Técnicos dinámicos, investigadores y especialistas actualizados, en convivencia con la naturaleza y con un sentido de responsabilidad sólida comprometida con el desarrollo de la comunidad, pueblo y región. A su vez, la carrera de Ingeniería Forestal justifica su presencia porque cubre la necesidad de mejorar la productividad de los montes a través del uso, manejo y desarrollo sostenible de los recursos naturales renovables y del ambiente y en especial del ordenamiento y administración del patrimonio forestal, en procura del bienestar del hombre. La carrera de Medicina

Veterinaria y Zootecnia, se orienta a apoyar las actividades ganaderas en el Oriente de Bolivia, así también, tiende a administrar y promover los diversos recursos pecuarios y el mejoramiento de la salud animal y salud pública en respuesta a las demandas de las comunidades. Por último, la carrera de Ingeniería en Ecopiscicultura tiene el propósito de generar y apoyar iniciativas familiares y comunales como un medio de desarrollo para las comunidades, regiones y el sector en general y de ser un aporte significativo para el desarrollo del sector pesquero del país (Documento de Organización Curricular UNIBOL GPTB, 2011, págs. 56-266).

A continuación se muestra el esquema gráfico de los ejes del currículo de la UNIBOL GPTB.

Figura 1: Ejes articuladores de la UNIBOL GPTB



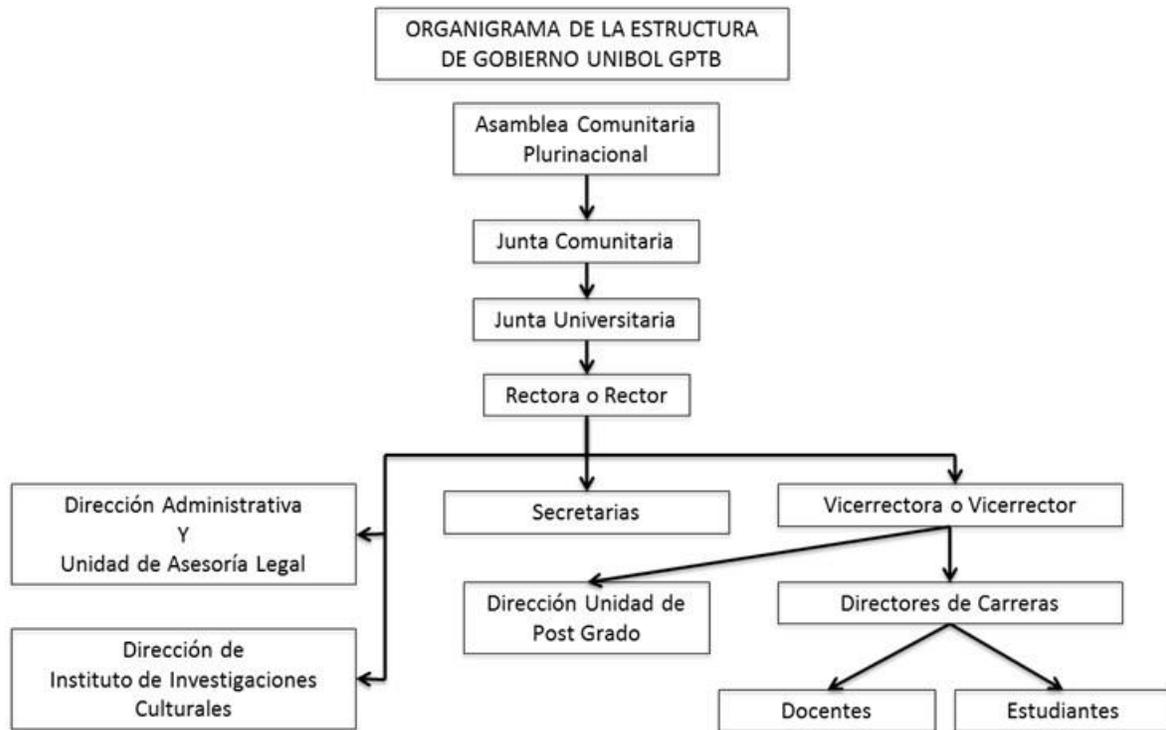
Fuente: UNIBOL GPTB (Documento de Organización Curricular UNIBOL GPTB, 2011, pág. 33)

El plan de estudios de la UNIBOL GPTB se desarrolla a través de 3 ejes principales: 1) el sociocultural, con enfoque intra e intercultural; 2) el sociolingüístico, con enfoque plurilingüe y, 3) el socioproductivo, desde la perspectiva de “tierra y territorio”. Estos tres ejes se concretan en 4 áreas curriculares de formación: a) técnica y tecnológica, combinando lo ancestral y occidental; b) productiva comunitaria e investigación; c) sociolingüística y sociocultural desde lo político, organizativo, filosófico espiritual y lingüístico; y d) práctica comunitaria como vía de relacionamiento universidad y comunidad. Todo lo anterior se concreta en asignaturas, módulos y materias transversales, dando lugar al perfil profesional en las 4 carreras de la UNIBOL GPTB.

4.3.4. Estructura organizativa de la UNIBOL GPTB

La estructura organizativa de la UNIBOL GPTB es la representación gráfica de las relaciones entre las distintas instancias de toma de decisiones y sus respectivos roles dentro la institución. En ese sentido, se presenta el organigrama de la Estructura de Gobierno de la UNIBOL GPTB el cual fue diseñado en base al Estatuto Orgánico.

Figura 2: Organigrama de la estructura de gobierno de la UNIBOL GPTB



Fuente: Elaboración propia, en base al Estatuto Orgánico de la UNIBOL GPTB

En el esquema, podemos observar que la Asamblea Comunitaria Plurinacional es la instancia de coordinación y decisión de políticas generales y estratégicas de las UNIBOL, conformadas por las Juntas Comunitarias donde se muestra la mayor participación social en la toma de decisiones. A su vez, la Junta comunitaria de la UNIBOL GPTB es la máxima instancia superior del gobierno universitario. Por otro lado, la Junta Universitaria es la instancia de la toma de decisiones académicas y administrativas de la UNIBOL. La rectoría es la máxima autoridad ejecutiva, representativa y administrativa de la UNIBOL. La vicerrectoría es la encargada de la gestión académica y la que reemplaza a la rectoría en su ausencia. Las direcciones de las 4 carreras son las encargadas de la planificación y ejecución del plan académico.

4.3.5. Diversidad cultural en el plantel estudiantil en la UNIBOL GPTB

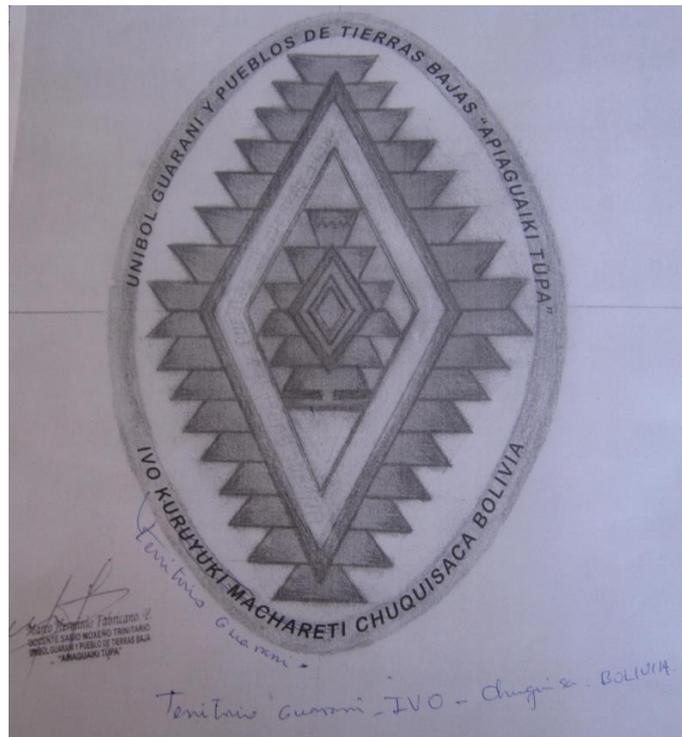
En este apartado se describe la cobertura espacial y poblacional del plantel estudiantil. La primera, refiere al lugar de nacimiento de los estudiantes, y la segunda, a la

cantidad de estudiantes por cultura presentes en las 4 carreras y por ende en la UNIBOL GPTB.

4.3.5.1. Cobertura espacial estudiantil

Antes de describir la geografía de la procedencia de los estudiantes, es menester revelar la esencia o espíritu de la UNIBOL GPTB. Para ello se recurre al símbolo de la UNIBOL GPTB en diseño preliminar. El mismo fue encargado por la rectora de la universidad al docente sabio indígena Marco Fabricano, de nacionalidad Mojeño Trinitario, por sus aptitudes artísticas para el dibujo.

Ilustración 2: Simbología de la UNIBOL GPTB en construcción



Fuente: Docente Sabio Indígena Marco Fabricano, fotografía Rolando Pilco Mallea, 04.06.2014

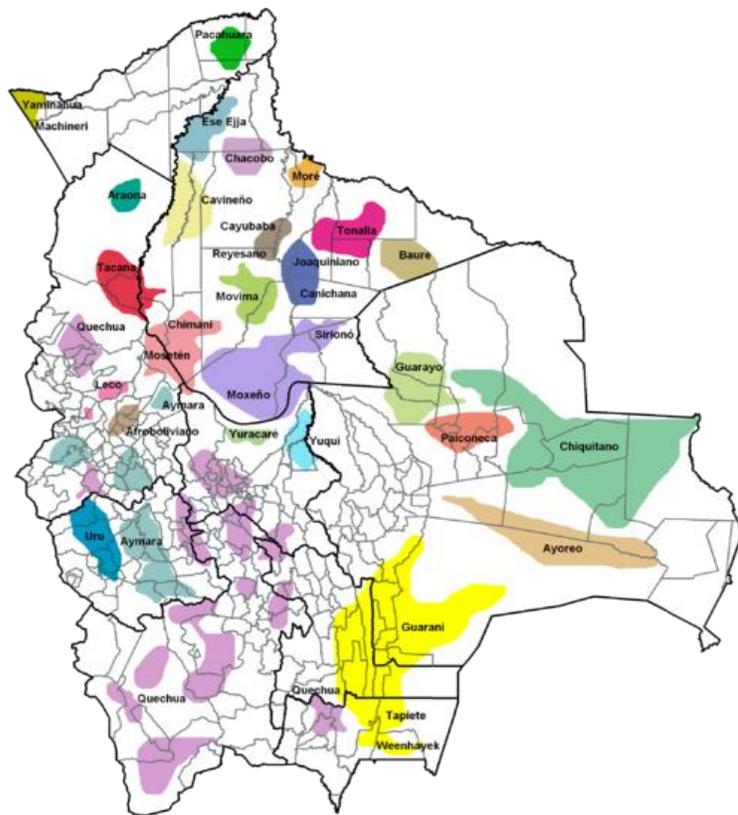
Este símbolo de la universidad es una adaptación del “Karapepo¹²”, cuyas “34 puntas simbolizan a los 34 pueblos de tierras bajas” (Docente sabio indígena, comunicación personal, 04.06.2014). Este símbolo institucional trata de expresar el carácter inclusivo de la

¹² Símbolo que representa a la Nación Guaraní, no sólo en tierras bolivianas sino en todo el territorio Guaraní.

UNIBOL GPTB. Desde esta perspectiva se podría inferir que esta universidad abre sus puertas a toda la juventud de las comunidades y pueblos indígenas que se encuentran asentadas en todo el territorio boliviano.

Es así que, los estudiantes de la UNIBOL GPTB provienen de distintas regiones del país. Veamos el siguiente mapa donde se ilustra a los 36 pueblos indígenas originarios que se encuentran esparcidos en todo el ancho del territorio boliviano.

Ilustración 3: Mapa de pueblos indígenas en Bolivia



Fuente: (Wikipedia, 2016)

Según el mapa, vemos que la universidad atiende a estudiantes provenientes del 70% del territorio boliviano. Pero, si bien la universidad refiere a pueblos de tierras bajas, los estudiantes presentes en ella no solo son originarios de tierras bajas, sino también, de tierras altas como son los Aymaras y Quechuas.

4.3.5.2. Cobertura poblacional estudiantil

Veamos a la población estudiantil matriculados en la UNIBOL GPTB por pueblo o cultura en la siguiente tabla:

Tabla 4. Población estudiantil según pueblo indígena

POR CULTURA GESTIÓN II/2014			
Nº	NOMBRE	TOTAL	TOTAL %
1	AYMARA	39	6
2	BAURE	4	1
3	CHIQUITANO	186	28
4	CANICHANA	2	0
5	CAYUBABA	1	0
6	GUARANÍ	161	25
7	GWARAYU	78	12
8	ITONAMA	7	1
9	LECO	14	2
10	MOJEÑO	93	14
11	MOSETEN	7	1
12	MOVIMA	6	1
13	QUECHUA	38	6
14	SIRIONO	3	0
15	TAKANA	6	1
16	WEENHAYEK	5	1
17	TSIMANE	2	0
18	YURACARE	2	0
	TOTAL	654	100

Fuente: Sitio web UNIBOL GPTB (Segura, 2016)

Esta tabla nos muestra que los estudiantes con mayor proporción son los provenientes de los pueblos Chiquitano (28), Guaraní (25), Mojeño (14) y Gwarayu (12). Y con menores porcentajes están los estudiantes originarios de los pueblos Tsimane y Yurakaré. En total se tiene a 18 culturas, representados por estudiantes, los mismos, son de pueblos de tierras bajas y altas (Chiquitano-Monkox, Mojeño, Guaraní, Movima, Cayubaba, Mosestén, Tsimane, Gwarayu, Leco, Weenhayek, Canichana, Baure, Yurakaré, Sirionó, Itonama, Takana, Quechua y Aymara).

Ahora veamos la siguiente tabla referente a la población estudiantil distribuida por carreras y género.

Tabla 5: Población estudiantil según carrera

TOTAL DE ESTUDIANTES INSCRITOS GESTIÓN II/2014			
CARRERA	TOTAL		TOTAL
	F	M	
PETRÓLEO	61	136	197
ECOPIESCICULTURA	47	89	136
FORESTAL	67	114	181
VETERINARIA	37	103	140
TOTAL	212	442	654

Fuente: Sitio web UNIBOL GPTB (Segura, 2015)

En las 4 carreras se tiene un total de 654 estudiantes inscritos, de los mismos, 212 son mujeres y 442 son varones. La carrera que aglutina mayor población estudiantil es la de Ingeniería en Petróleo y Gas Natural (197), y la de menor es la de Ingeniería en Ecopiscicultura (136). La totalidad de estos estudiantes son beneficiados con beca estudiantil: hospedaje, alimentación, liberación de matrícula y acceso a internet gratuito.

4.3.6. Situación del plantel docente

En este sector se presenta información sobre el cuerpo docente: edad, composición de género, estado civil, origen cultural, lengua de habla, modalidad de contratación, antigüedad en la actividad docente y tipología institucional docente.

4.3.6.1. Edad de los docentes

En ninguna institución de formación humana, la edad de sus docentes es uniforme, más al contrario es jerárquica (ascendente). Ello por distintos factores, por ejemplo, edad de egreso de la institución de ES (universidad, Instituto Normal Superior), de años de experiencia profesional y laboral, de años de experiencia en docencia y, en el caso de los docentes sabios indígenas es muy valorada la trayectoria de compromiso con la comunidad y pueblo indígena al cual pertenecen. Veamos la siguiente tabla para conocer la edad de los docentes:

Tabla 6: Distribución del plantel docente según edad

Rangos de Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
25-35	25	45.5	45.5
36-45	19	34.5	80.0
46-55	9	16.4	96.4
56-65	2	3.6	100.0
Total	55	100.0	

Fuente: Elaboración propia

El mayor porcentaje se encuentra entre las edades de 25 y 35 años con 45.5%, seguido por 36-45 años con el 34.5%, acumulando entre ambos el 80% del plantel docente. En ese sentido, la gran mayoría son jóvenes que hacen de docentes. Para algunos estudiantes y docentes de mayor edad, esto denota poca experiencia profesional, como también poca praxis en la docencia:

Yo tenía un problema, que los docentes sean muy jóvenes, digamos ¿no?, y he visto muy jóvenes por ahí, he visto un poquito de dificultades, falta de experiencia, experiencia en el campo de trabajo, en su área de formación, experiencia un poco más en docencia, hay docentes nuevitos recién egresados que lo han hecho muy bien ¿no?, pero es porque nosotros no conocemos esa cualidad de ser docente ¿no?, un docente que ya tiene experiencia de ser docente, nosotros hemos visto muy bien por algunas debilidades que algunos tienen de no ser muy estrictos, tal vez nosotros le hemos visto bien pero me hubiese gustado tener docentes de mayor experiencia. (Ent. Estudiante1, 25.11.2014)

A la par, un docente técnico señala “...no hay formación en los docentes, varios no tienen experiencia docente, son muy muchachos, son pichoncitos” (Ent. Docente Técnico 5, 12.11.2014). En ese sentido, la incorporación de profesionales jóvenes a la docencia es una preocupación latente en la universidad, sentida por estudiantes o por los mismos docentes.

4.3.6.2. Composición de género en docentes

En cuanto al género de los docentes se observa una mayor presencia masculina. Esta extrapolación es apoyada por el Cuadro Centralizador Docente que me fue facilitado por la administración de la universidad.

A partir de la encuesta aplicada a docentes, se describe que el 80% de los docentes son varones y el restante 20% mujeres. Un estudio previo plantea: “Esto quizás se debe a que la UNIBOL GPTB se encuentra alejada de otras comunidades y zonas urbanas. No hay las **condiciones básicas** necesarias para que las mujeres vivan en la comunidad de Ivo, las pocas viven en la comunidad de Boyuibe...” (Bustamante, 2014, pág. 111). Estas condiciones básicas son tener vivienda, alimentación, servicios de agua, etc. La presencia femenina está ausente en la docencia de áreas técnicas y se concentra en el área de lengua como corrobora un entrevistado: “...ehhh, en la parte técnica no tenemos muchas mujeres, contando entre los lingüístico, tenemos 4 mujeres” (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 04.05.2014).

4.3.6.3. Estado civil del docentado

En este estudio se toma en cuenta sólo las categorías de casado(a) y soltero(a), dejando de lado las categorías de concubino(a), divorciado(a) y viudo(a). El 52.7% de los docentes son entre casadas y casados y 47.3% son entre solteras y solteros. De los docentes casados, gran parte no viven con sus familias en Ivo y Boyuibe, varios tienen sus familias en otros departamentos, Tarija, Santa Cruz, Cochabamba, etc.

Estar acompañado por la familia es esencial para cualquier grupo social. Hay docentes que cada fin de semana suelen viajar a Tarija para estar con sus familias, pero también, hay quienes viven con su familia en las comunidades de Ivo, Boyuibe y Camiri. Este aspecto es importante para el buen desenvolvimiento docente. Según la opinión de algunos docentes, toda institución de ES debe valorar este esfuerzo de no tener a la familia: “y mucho más todavía la universidad indígena, eh, protege digamos la unidad más importante de la comunidad, cuál es esa unidad, el núcleo de esa comunidad, es la familia ¿no?...” (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 27.11.2014). Esto significa que la situación de los y las docentes (solteros-solteras y casados-casadas) expresan lo difícil que es trabajar en ausencia de los seres queridos.

4.3.6.4. Origen cultural de los docentes

La identidad cultural de los docentes es diversa, se sabe que ellos provienen de diferentes pueblos, por lo tanto, los docentes traen consigo una amalgama de vivencias. En la siguiente tabla se detallan la distribución de porcentajes y la procedencia u origen cultural de los docentes:

Tabla 7: Distribución docente según origen cultural

Culturas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Aymara	4	7.3	7.3
Campesina	1	1.8	9.1
Guaraní	10	18.2	27.3
Guaraní – Quechua	1	1.8	29.1
Gwarayu	2	3.6	32.7
Intercultural	1	1.8	34.5
Mojeño	2	3.6	38.2
Mojeño Trinitario	2	3.6	41.8
Monkox	2	3.6	45.5
N/R	25	45.5	90.9
Quechua	5	9.1	100.0
Total	55	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Los docentes consultados sobre su origen cultural muestran que el mayor porcentaje auto identificados son con la cultura Guaraní (18.2%), siguiendo el Quechua (9.1%) y el Aymara (7.3). Las demás culturas presenciadas están entre 3.6 % y 1.8%.

Llama la atención el alto porcentaje que no respondió a esta pregunta (45.5%). Eso sugiere que no se identifican con ninguna cultura indígena, pero que se auto identifican con la cultura no originaria (criolla o mestiza).

Otro aspecto llamativo es aquel docente que se auto identifica como “intercultural”. Al parecer, por detrás estaría la pertenencia a la cultura institucional de la UNIBOL GPTB, es decir, se auto identifica con los principios ideológicos, políticos, culturales, lingüísticos y

epistémicos, siendo más específico, con la visión y misión de la universidad indígena boliviana. Entonces, desde la óptica de lo cultural es válido este auto identificación pero lo que se le pidió fue la identificación étnica cultural.

En una conversación se preguntó a un docente: ¿cuántos docentes estaban identificados como indígenas?, él le respondió: “12 del total de la UNIBOL Guaraní” (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 04.06.2014). Según este informante, solo el 18.5% son identificados como docentes indígenas y el resto no. El porcentaje de docentes que se auto identifican como indígenas (50.9%) contrasta con la afirmación de un docente sabio indígena de que sólo 18.5% del total se identifican como indígenas. Al parecer este contraste es debido a que el docente sabio toma en cuenta a los docentes que son originarios de pueblos indígenas y hablantes de una lengua originaria, mientras que, el porcentaje de la encuesta incluye a todo docente que se auto identifica con alguna cultura indígena, hable o no hable alguna lengua originaria.

En una charla con una comunaria de Ivo, ella decía: “Tanto la universidad como la comunidad deben relacionarse más. Aun no se está cumpliendo lo que se propuso con la universidad, no hay el 100% ni el 50% de los docentes que sean indígenas guaraníes” (Comunaria, comunicación personal, 11.06.2014). Es clara la referencia, por un lado, la UNIBOL GPTB no está respondiendo a las demandas, necesidades e intereses de las comunidades y regiones aledañas. Esto podría ser porque recién la universidad tiene 6 años funcionales y que no hace poco (06.08.2015) salieron los primeros profesionales de las distintas carreras de la UNIBOL GPTB. Por otro lado, en el proceso de construcción de la UNIBOL GPTB, había el acuerdo entre comunarios y agentes de la universidad que los docentes en su mayoría debían ser profesionales indígenas de tierras bajas.

4.3.6.5. Lengua de habla en la docencia

...la lengua indígena no es solo de comunicación sino codifica nuestra ciencia. (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 04.05.2014)

Como la procedencia cultural del plantel docente es diversa, así también, las lenguas que hablan los docentes en la universidad son diversas. Veamos la siguiente tabla para ver la realidad lingüística de los docentes en la universidad:

Tabla 8: Distribución docente según lenguas que hablan

Lenguas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Castellano	27	49.1	49.1
Castellano-Lengua Indígena Tierras Bajas	17	30.9	80.0
Castellano-Lengua Indígena Tierras Altas	3	5.5	85.5
Castellano-Lengua Extranjera	4	7.3	92.7
Castellano-Lengua Indígena- Lengua Extranjera	3	5.5	98.2
Castellano-Lenguas Indígenas Tierras Altas y Bajas	1	1.8	100.0
Total	55	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Casi la mitad del plantel habla sólo el castellano (49.1%), son monolingües. Siguiendo con el 30.9%, aquellos docentes que hablan castellano y una de las lenguas indígenas de pueblos de tierras bajas. Del total poblacional, un 43,7% hablan algún idioma indígena, sean estas de tierras altas o bajas, esto denota cierta predominancia de los que no hablan lenguas indígenas. En general, el plantel docente está conformado por el 49.1% monolingües, 45.5% bilingües y 5.5% trilingües.

Recordemos que tanto el Estatuto Orgánico como el Reglamento Docente de la UNIBOL, afirman que el docente debe “hablar, escribir y leer una lengua indígena - originaria”. Al respecto, un estudiante en cuanto a los docentes técnicos, dice:

De mi carrera creo que no habla nadie de los docentes, incluso ni el director habla, lastimosamente no se la cumple, no se la va a cumplir, se dice que no se la va a cumplir ese reglamento docente, no sé, hasta que los mismos estudiantes de la universidad vuelvan a dictar docencia a la UNIBOL. (Ent. Estudiante 1, 25.11.2014)

Otro estudiante menciona:

Usted sabe que muchas culturas se han ido perdiendo, hasta los mismos transversales, me animara decir, un 10% deben hablar la lengua [...] Creo que unos 2 o 3 hablan la lengua, pero la universidad realmente les está apoyando también porque antes les daba un curso de lengua a los docentes y administrativos, se les daba un curso [...] quiere decir que como somos una universidad indígena, el 100% de nuestros docentes, administrativos tienen que hablar una lengua indígena ¿no?... (Ent. Estudiante 2, 24.11.2014)

En la primera cita, el estudiante afirma que no hay docentes que hablen una lengua originaria, refiriéndose a los docentes técnicos. En la segunda cita, el estudiante señala que entre los docentes de áreas transversales hay un 10% que habla la lengua originaria, mientras que en los docentes técnicos hay 2 o 3 que lo hablan. En ese sentido, la falta del dominio del habla en lengua originaria en los docentes es observada por el plantel estudiantil, ya que la mayoría no estaría hablando una lengua originaria, menos escribirla y leerla, tal como estipula la normativa universitaria. Claro, los pocos docentes que tienen dominio de una lengua originaria son los docentes sabios indígenas y los de lenguas originarias (guaraní, bésiro, gwarayu y mojeño trinitario), estos últimos son los responsables directos de su enseñanza a los estudiantes.

4.3.6.6. Modalidad de contratación docente

Según el artículo 14, del Reglamento Docente de la UNIBOL GPTB, la modalidad de contratación docente es según estas dos clasificaciones:

Docente a Tiempo Completo que desarrolla sus actividades a dedicación exclusiva de acuerdo a los términos del contrato de trabajo y el presente Reglamento.

Docente a Tiempo Horario o Parcial para desarrollar un número de horas lectivas para una asignatura y atender académicamente a las o los estudiantes. (Reglamento Docente UNIBOL, 2012, pág. 4)

En la siguiente tabla se puede ver estas dos modalidades de contratación y con el plus de género, el cual nos da mayor panorama en la distribución de porcentajes de los docentes:

Tabla 9: Distribución docente según modalidad de contratación y género

Docentes de Tiempo Horario				Docentes a Tiempo Completo				Total	
M/#	M/%	F/#	F/%	M/#	M/%	F/#	F/%	Numeral	Porcentaje
22	55%	7	17.5%	9	22.5%	2	5%	40	100%

Fuente: Elaboración propia en (Bustamante, 2014, pág. 37)

El 72.5% de los docentes trabajan a tiempo horario, de los cuales el 76.4% son varones y 23.6% mujeres. Mientras que sólo el 27.5% trabaja a tiempo completo, de los mismos 82.1% son varones y 17.9% mujeres. Por tanto, tenemos 55% varones y 17.5% mujeres (entre los docentes de tiempo horario) y, 22.5% varones y 5% mujeres (entre los docentes a tiempo completo). En sí, la mayoría de los docentes dedican a la academia sólo un número de horas a diferencia de los que se encuentran a dedicación exclusiva.

Un docente decía:

Bueno le voy a decir así directamente, porque le cae bien, a veces es su conocido, o ya viene recomendado, seguramente habrá escuchado eso de otros profesores, lo meten, cómo quedo al ser antigua, no respetan antigüedad, pueden darme las horas que quieran, si quieren mantiene o si quieren me quitan para darle a otra persona". (Ent. Docente Transversal, 13.11.2014)

Podemos evidenciar que, el docente muestra preocupación porque no tiene seguro su carga horaria ni su puesto de trabajo en la UNIBOL GPTB. Su inseguridad es porque ve amenazado su carga horaria por otro colega, porque este es conocido o recomendado de los encargados de la contratación docente en la universidad. Esta inseguridad ocurre cada fin de año, es decir, el docente siente que su continuidad laboral y su carga horaria están en manos de las autoridades universitarias.

4.3.6.7. Antigüedad en la actividad docente

En la anterior cita se mencionó superficialmente sobre la antigüedad del docente, por ello es pertinente ver este aspecto. La siguiente tabla refiere a la antigüedad de los docentes en la actividad docente, sea esta en universidades públicas, privadas, institutos de formación a nivel técnico, unidades educativas, etc.

Tabla 10: Distribución docente según años de experiencia en la docencia

Rangos en Años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1-5	41	74.5	74.5
6-10	7	12.7	87.3
11-15	4	7.3	94.5
16-20	1	1.8	96.4
21-25	1	1.8	98.2
26-30	1	1.8	100.0
Total	55	100.0	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se puede apreciar que el 74.5% de los docentes tienen de 1 a 5 años de experiencia en la práctica pedagógica, el 12.7% de 6 a 10 y el 4% de 11 a 15 años. Los datos son bastante claros, la mayoría de los docentes tienen pocos años de experiencia en la práctica docente en distintas instituciones de ES y no superior.

Recordemos que el mayor porcentaje de las edades de los docentes oscilaba entre los 25 y 35 años (45.5%), por tanto, hay cierta correspondencia entre los nuevos datos sobre la experiencia docente. Como la mayoría de los docentes son muy jóvenes eso recae en que no tengan una trayectoria académica amplia. El testimonio de un docente confirma el anterior argumento:

Los docentes vienen a aprender a la UNIBOL, da lugar a eso la misma universidad, no hay experiencia docente, el docente tiene que venir a contribuir aquí, se necesita docentes que tengan 10 años de experiencia para dar clases en la universidad". (Ent. Docente Técnico 5 12.11.2014)

No obstante hay ese otro porcentaje de docentes (12.7%) que sí tienen más de 10 años de experiencia en la docencia, por ejemplo, en ese sentido algunos docentes indican:

He trabajado de profesor interino, era profesor interino en mi comunidad... (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 04.06.2014)

Bueno hay una convocatoria y me invita el coordinador de la San Francisco, postulo allí y trabajo un año como docente. (Ent. Docente Técnico 3, 21.11.2014)

Fui docente de la San Francisco, de la UPSA, San Andrés. (Ent. Docente Técnico 5, 12.11.2014)

...el año pasado me postule a la Gabriel René Moreno para dictar estos cursos preparatorios para los que van a ingresar. (Ent. Docente Transversal, 13.11.2014)

Estos docentes afirman tener experiencia en la práctica docente, desarrollado en unidades educativas, universidades públicas y privadas. Pero sólo el 12.7% de los docentes sobre pasa los 10 años de experiencia laboral docente. Desde esta perspectiva, algunos docentes muestran su preocupación por la falta de experiencia en la práctica docente de la mayoría de sus colegas.

4.3.6.8. Antigüedad docente en la universidad indígena

En cuanto a la antigüedad en la práctica académica del plantel docente en la UNIBOL GPTB. El 29.1% de los docentes están 2 años, el 23.6% están 3 años y el 21.8% están 1 año, haciendo a estos la mayoría con el 74.5%. Pero también, es interesante saber que sólo el 7.3% de los docentes están los 5 años de vida de la UNIBOL GPTB, esto denota que no existe continuidad o permanencia en este plantel. Por consiguiente, esto muestra que la mayoría son docentes nuevos en la institución.

Para un docente, de esta gran mayoría (74.5%), es su primera experiencia como docentes en una institución universitaria: “muy jóvenes, son muy muchachos, son pichoncitos”, etc. Pero también hay docentes en la UNIBOL GPTB que tienen experiencia en la docencia más de 5 años (25.5%), mismo es reconocido por un estudiante cuando manifiesta: “sé que hay otros docentes que han dictado clases en otras universidades, hay cierta experiencia de docencia, tienen experiencia docente... (Ent. Estudiante 2, 24.11.2014).

4.3.6.9. Tipología institucional docente

La UNIBOL GPTB ha clasificado a su plantel docente en distintos tipos. Es así que, la UNIBOL GPTB tiene 4 tipos de docentes: técnicos, transversales, sabios indígenas y lenguas (originarias y extranjera). Esta tipología nace del área de formación de cada docente, sea esta universitaria o no. Veamos la siguiente tabla en cuanto a proporción en cada tipo:

Tabla 11: Distribución docente según tipología

	Docentes Técnicos		Docentes Transversal		Docente Sabios		Docentes Lenguas		Total	
Total	46	66.6%	8	11.6%	4	5.8%	11	16.0%	69	100%

Fuente: Reelaboración propia, en base a (Bustamante, 2014, pág. 32)

El 66.6% de los docentes en la UNIBOL GPTB son técnicos, le siguen en menor cantidad con el 16.0% los pertenecientes a lenguas (originarias y extranjera), luego están con el 11.6% los transversales, y por último, los sabios indígenas son el 5.8%. La predominancia de los docentes técnicos, radica en que la UNIBOL GPTB tiene carreras técnicas y no humanas/sociales.

Resumiendo, los datos sobre el cuerpo docente indican que el mayor porcentaje se encuentran entre las edades de 25 y 35 años (45.5%), así mismo, que el 80% son varones y el 52.7% están casados(as). El 45.5% se abstuvieron a identificarse con alguna cultura, entre los que se identificaron, el 18.2% son de origen Guaraní y las demás culturas están entre 1.8% y el 9.1%. En cuanto a la lengua, el 49.1% son monolingües castellano, casi mitad del plantel. El 30.9%, son bilingües, hablan castellano y una lengua indígena de pueblos de tierras bajas. En sí, del total poblacional, un 43,7% hablan algún idioma indígena, sean estos de tierras altas o bajas. En general, el plantel docente está conformado por el 49.1% monolingües, 45.5% bilingües y 5.5% trilingües.

Los datos también revelan que el 72.5% trabaja a tiempo horario (76,4% varones y 23.6% mujeres) y el 27.5% trabaja a tiempo completo (82.1% varones y 17.9% mujeres). En cuanto a la antigüedad en la práctica docente, a nivel general el 74.5% tienen experiencia en la práctica pedagógica de 1 a 5 años, y mientras, a nivel de la UNIBOL GPTB, el 29.1% están 2 años y el 23.6% están 3 años, haciendo estos la mayoría con el 52.7%. Por último, el 66.6% de los docentes son técnicos, el 16.0% de lenguas (originarias y extranjera), el 11.6% son transversales y, los sabios indígenas acumulan el 5.8%.

Capítulo 5: Hallazgos de la investigación

En este capítulo describimos los hallazgos de la investigación que están relacionados a: la cultura docente desde la visión institucional, los mecanismos de socialización docente, la constitución de culturas docentes, y por último, la interacción y tensiones entre las culturas docentes constituidas en la UNIBOL GPTB.

5.1. CULTURA DOCENTE DESDE LA VISIÓN INSTITUCIONAL

En este segmento se describe la cultura institucional que guía la conducta de la cultura docente, asimismo, las características generales y específicas de la cultura docente en la UNIBOL GPTB.

5.1.1. Cultura institucional

La cultura institucional refiere a los patrones colectivos de normas, valores, prácticas, creencias, y supuestos que guían la conducta de la cultura docente dentro y fuera del campus universitario. Estos patrones colectivos en la UNIBOL GPTB son conocidos como bases fundamentales. A continuación veamos la visión y misión universitaria:

Visión:

...una institución educativa de formación superior, humanista, comunitaria y productiva, con pertinencia y calidad en la formación profesional; vanguardia en la transformación del carácter colonial del Estado y de la Educación Superior, que concreta el dialogo de saberes y conocimientos de las naciones indígenas con los occidentales en función del desarrollo económico y sociopolítico del estado plurinacional.

Y misión:

Formar profesionales idóneos; con alto nivel de preparación técnica, científica, productiva, comunitaria; de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, para que respondan con calidad y pertinencia a las demandas de desarrollo social, político y productivo de las naciones y pueblos indígenas de Tierras Bajas. (Documento de Organización Curricular UNIBOL GPTB, 2011, pág. 13)

Esto exige a la cultura docente tener formación interdisciplinaria, es decir, técnico, humanista, comunitaria y productiva. Además, el ideal filosófico que orienta el accionar pedagógico (cultura docente) de la UNIBOL GPTB está regido por: 1) la descolonización, 2)

el modelo productivo comunitario, 3) la integración universidad y Estado y, 4) la democracia comunitaria. El primero, la descolonización debe ser en el ámbito académico, laboral, político y económico. El segundo, el modelo orientado a la producción, conservación, manejo y defensa de los recursos naturales. El tercero, esta integración es vista como la extensión e interacción social donde se fortalece la diversidad científica, cultural y lingüística. El cuarto, refiere a la decisión colectiva de los pueblos originarios sobre su desarrollo, organización social y política. Por tanto, la cultura docente responde a políticas y filosofías de la cultura institucional.

5.1.2. Características generales de la cultura docente

La cultura docente está regida por la cultura institucional y por las culturas profesional, académica y disciplinar que pueda existir en la UNIBOL GPTB. Es decir que, son propias de la carga cultural según la formación profesional, la producción y publicación intelectualidad y la especialidad en cierta área del conocimiento y saber.

Entre las características generales de la cultura docente que estipula el Decreto Supremo N° 29664 en su artículo 11, tenemos:

I. El personal docente obligatoriamente debe tener dominio de lectura, habla y escritura del idioma nativo que caracteriza a cada universidad, y será incorporado previa evaluación a través de exámenes de competencia convocados de manera pública.

II. Se realizarán evaluaciones periódicas al personal docente que necesariamente deberán tomar en cuenta los fundamentos filosófico-políticos establecidos en el presente Decreto Supremo, así como el conocimiento técnico, investigación, desempeño pedagógico y didáctico en la materia o módulo que regente el docente. La continuidad de los docentes dependerá, entre otros, de la aprobación de un nuevo examen de competencia así como de los resultados de las evaluaciones específicas que se apliquen. (2008, pág. 7)

Entre lo más sobresaliente del perfil docente ideal institucionalizado por las UNIBOLES tenemos que la cultura docente tiene cualidades lingüísticas en lengua originaria, conocimientos técnicos, investigativos, pedagógicos y didácticos. La admisión y permanencia de estos en las UNIBOL GPTB, dependen de los resultados de los exámenes de competencias de las mismas cualidades. Estas evaluaciones deben estar enmarcadas según

los fundamentos filosófico-políticos de: descolonización, intraculturalidad e interculturalidad, educación productiva, comunitaria y familiar, democracia comunitaria, modelo productivo comunitario e integración universidad, sociedad y Estado.

5.1.3. Características específicas de la cultura docente

Para la UNIBOL GPTB cada tipo de docente (Técnico, Transversal, Sabio Indígena y de Lengua Originaria y Extranjera) tiene sus propias cualidades específicas, las mismas deben ser cumplidas por los profesionales universitarios y no universitarios para su admisión en la cultura docente institucionalizada.

A continuación, veamos la siguiente tabla donde se especifica las cualidades que debe tener cada tipo docente:

Tabla 12: Distribución docente según tipo y cualidad

Tipo Cualidades	Docente Técnico	Docente Transversal	Docente Sabio Indígena	Docente de Lengua
Conocimiento en su área	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos occidentales y ancestrales. • Conocimiento en metodologías de enseñanza comunitaria. 	Desarrolla la ciencia, tecnología, conocimientos y saberes de las naciones indígenas originarias, afro-boliviano y otras culturas.	Conocimientos y saberes ancestrales, tecnológicos de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos.	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüista con dominio de la comunicación oral y escrita en la lengua originaria. • Desarrolla el corpus lingüístico de su lengua.
				<ul style="list-style-type: none"> • <i>Licenciado en idioma inglés.</i> • <i>Fluidez, claridad y facilidad en el uso del idioma inglés.</i>
Compromiso social	Comprometido con las naciones indígenas.	<ul style="list-style-type: none"> • Honesto, respetuoso, solidario, cooperativo y recíproco. • Vocación de servicio a la comunidad. 	Vocación de servicio en su comunidad y la región.	Lidera políticas lingüísticas de su pueblo.
				<i>Valores de respeto, tolerancia, flexibilidad con los estudiantes.</i>

Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación cuali-cuantitativa. • Sistematización de una investigación. 	Investigaciones de carácter intra-intercultural.		Investiga. <i>Investiga.</i>
Gestión política, académica y administrativa	Conocimiento de las normas legales de la educación superior y pueblos indígenas.		<ul style="list-style-type: none"> • Asesora sobre las políticas de desarrollo cultural, lingüístico y educativo de las naciones indígenas. • Articula instancias académicas, administrativas y jurídicas de la universidad. 	
Idioma indígena originario	Domina el habla lectoescritura del idioma indígena – originario.	Domina el habla lectoescritura del idioma indígena – originario.	Domina el habla lectoescritura del idioma indígena – originario.	Domina el habla lectoescritura del idioma indígena – originario.

Fuente: Elaboración propia en base a, 1) Documento de Organización Curricular UNIBOL GPTB (2011, págs. 37-362) y, 2) Reglamento Docente UNIBOL (2012, págs. 2-3)

En esta tabla vemos que, cada tipo docente debe contar con varias cualidades específicas, es decir, su perfil en cuanto al conocimiento en su área, su compromiso social, su investigación y su participación en la gestión política, académica y administrativa institucional. Sumadas estas cualidades específicas hacen una cultura docente ideal.

En cuanto al *conocimiento en su área*, los docentes técnicos y transversales deben amalgamar conocimientos occidentales y ancestrales, adhiriendo metodologías de enseñanza comunitaria en su praxis pedagógica. A su vez, el docente sabio indígena debe ser el portador de los conocimientos y saberes ancestrales de la nación y pueblo indígena al que representa. Así mismo, el docente de lengua debe ser lingüista y tener dominio oral y escrito de la lengua a enseñar, así como, desarrollar el corpus lingüístico de su lengua.

Concerniente al *compromiso social del docente*, los 4 tipos de docentes deben estar comprometidos con vocación de servicio hacia las naciones y pueblos indígenas en el marco del respeto, tolerancia, honestidad de la forma de vida de los mismos.

Respecto a la función del *docente investigador*, los técnicos, transversales y de lenguas, deben desarrollar proceso de investigación cuali-cuantitativa intra-intercultural en su área, en colaboración y cooperación de los estudiantes y las mismas deben de tener fines de difusión. Mientras, para los docentes sabios indígenas, no se especifica la función de investigación.

Referente a la *participación en la gestión política, académica y administrativa* de los docentes, el docente técnico debe poseer conocimiento base de normas legales en el campo de la ES y pueblos indígenas. Mientras, en el caso de los docentes sabios indígenas, este aspecto es más procedimental, es decir, debe ser el que asesore a todo el personal de la institución sobre las políticas de desarrollo cultural, lingüístico y educativo de las naciones y pueblos indígenas. Al mismo tiempo, debe articular ante instancias académicas, administrativas y jurídicas de la universidad sobre aspectos de gestión y organización institucional. Por otro lado, no se menciona estos aspectos en el perfil del docente transversal y de lengua.

Por último, respecto al *idioma indígena – originario* de los docentes, los 4 tipos docentes deben tener dominio no sólo de habla, sino de escritura y lectura que caracteriza a la UNIBOL GPTB, en este caso en una de las lenguas de los pueblos de tierras bajas o por lo menos en una de las lenguas originarias de la población estudiantil (Monkox, Mojeño Trinitario, Guaraní, Movima, Cayubaba, Mometén, Gwarayu, Leko, Chimán, Weenhayek, Canichana, Baure, Sirionó, Itonama, Takana, Quechua y Aymara).

En conclusión, según los documentos de la UNIBOL GPTB, la cultura docente cualitativamente es caracterizado de la siguiente manera: los docentes técnicos (66.6%) tienen conocimiento en su área y amalgaman con conocimientos y saberes productivas indígenas comunitarias, así mismo, se encuentran comprometidos con la sociedad comunitaria indígena e institucional, así también, practican la investigación cuali-cuantitativa intra-intercultural y poseen dominio de una lengua originaria. Por su parte, los transversales (11.6%) se encuentran orientados a la promoción, revalorización y fortalecimiento de las

prácticas culturales de las naciones y pueblos indígenas, con experiencia en investigación sociocultural y con dominio de una lengua originaria. A su vez, los sabios indígenas (5.8%) están comprometidos con las naciones, pueblos indígenas y la visión de la universidad, dominan y asesoran a estudiantes en lengua originaria, coadyuvan en la gestión política, académica y administrativa institucional. Finalmente, los de lenguas originarias y extranjeras (16.0%) tienen dominio lingüístico de su área y pueblo originario, también, son comprometidos con la visión y misión de la universidad, del mismo modo, son investigadores sociolingüísticos y coordinadores pedagógicos y lingüísticos con sus pares técnicos y transversales.

5.2. MECANISMOS DE SOCIALIZACIÓN EN LA CULTURA INSTITUCIONAL

Los docentes que son incorporados en la UNIBOL GPTB son sujetos que tienen trayectorias formativas, ocupacionales, laborales, profesionales y académicas diversas, no solo de clase social, sino por ser provenientes de distintos contextos o territorios. En ese entendido, estos docentes son portadores de cultura, es decir, tienen una carga de valores, costumbres, creencias, hábitos, conocimientos, saberes, lenguas, etc., que traen consigo y, al llegar a la universidad, se encuentran con el desafío de socializarse en la cultura institucional, que muchas veces no son compatibles sino contraria a la de ellos. Entonces, para este proceso la institución implementa de manera directa e indirectamente, mecanismos de socialización secundaria (normas y valores institucionales) o de inducción como “estrategias de armonización cultural”.

Existen varias actividades de socialización o inducción a docentes técnicos, transversales y lengua extranjera por parte de la UNIBOL GPTB. Los docentes encargados de coadyuvar en esta socialización o inducción son los de lenguas originarias y sabios indígenas, por su propia trayectoria en organizaciones indígenas y por estar más identificados con la visión, misión y valores de la UNIBOL GPTB. Por esto, en algunas situaciones asumen el rol de sensibilizar al resto en la cultura institucional.

Para ilustrar los procesos de socialización e inducción identificados, se hará referencia a, 1) procesos de filtros profesionales y, 2) procesos de inducción institucional.

5.2.1. Procesos de filtros profesionales

En este apartado se describe la selección y evaluación de examen de competencia para ser docente y la evaluación del desempeño docente.

5.2.1.1. Selección y evaluación de examen de competencia para ser docente

La selección docente es la instancia para filtrar a profesionales que cumplan con el perfil requerido para la docencia en la UNIBOL GPTB. El proceso sigue tres etapas: 1) la Junta Universitaria designa una comisión evaluadora con pertinencia académica, 2) la comisión evaluadora emite un informe de los resultados en base a parámetros de calificación y, 3) la rectoría efectúa la contratación de las o los docentes seleccionados (Reglamento Docente UNIBOL, 2012, pág. 6).

Para una mejor ilustración veamos la siguiente tabla donde se describen los requisitos de admisión docente:

Tabla 13: Requisitos para optar a la docencia en la UNIBOL GPTB

Nº	Requisitos Admisión Docente
1	Carta de solicitud dirigida a la Mgr. Marcia Mandepora Chunday, Rectora de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”.
2	Título en Provisión Nacional correspondiente a su área de formación.
3	Tres años de experiencia en el ejercicio de su profesión.
4	Dos años de experiencia en Docencia Universitaria.
5	Fotocopia simple de su Cédula de Identidad.
6	Diplomado en Educación Superior como mínimo.
7	Cursos de Postgrado en su respectiva área de formación.
8	En caso de haber realizado estudios en el exterior del país, los títulos de Universidades o Instituciones de Educación Superior del exterior deben estar homologados en conformidad a los reglamentos y normas vigentes.
9	Presentar una Planificación de trabajo académico para la(s) asignatura(s) a la cual se postula.
10	Currículo Vitae documentado (fotocopias), en caso de requerirse deberán presentar documentos originales para su verificación correspondiente.
11	Pertenecer a un Pueblo o Nación Indígena Originaria de Tierras Bajas.
12	Ser hablante de una Lengua Indígena de Tierras Bajas.
13	Haber trabajado en Organización Social o Indígena de Tierras Bajas.

Fuente: Elaboración propia en base al documento de la primera convocatoria pública para optar al cargo de docente n°019/2014, UNIBOL GPTB, 06.11.2014

El Decreto Supremo N° 29664, en su art. 11, sobre selección de docentes de las universidades, afirma: “El personal docente [...] será incorporado previa evaluación a través de exámenes de competencia convocados de manera pública” (2008, pág. 7).

Los futuros docentes de la UNIBOL GPTB antes de dar su examen de competencia deben de cumplir los requisitos de la convocatoria pública. La convocatoria presenta 13 requisitos para optar al cargo de la docencia, de los cuales, del requisito número 1 al 10 es común encontrar en otras universitarias convencionales, lo nuevo en la UNIBOL GPTB son los requisitos del número 11 al 13.

Estos 3 últimos requisitos muestran que la UNIBOL GPTB va filtrando a los profesionales para su incorporación en la docencia. Apunta a conformar un cuerpo docente pro indígena, pero, el número 11 apunta a lo indígena por el hecho de requerir profesionales que “pertenezcan a un pueblo o nación indígena”.

Si se cumpliera estos requisitos, la totalidad de los docentes estuvieran por convocatoria pública. Pero los datos nos señalan que, el 80% de los docentes ingresaron por invitación directa y por convocatoria pública sólo el 20%. Por tanto, la mayoría de los docentes son invitados para dar la cátedra en la UNIBOL GPTB.

Al respecto, un docente decía: “el 2012 he sido invitado por la UNIBOL Guaraní para venir acá [...] actualmente sigo como invitado [...] por cumplimiento de requisito, no cumplo todavía” (Ent. Docente de Lengua Originaria 1, 27.11.2014). Otro docente manifiesta: “yo entré por convocatoria” (Ent. Docente Técnico 5, 12.11.2014), en este caso si cumplió los requisitos para la admisión docente. En sí, muchos docentes están por invitación directa, claro, la mayoría fue invitada por las autoridades universitarias (rectoría, vicerrectoría, directores de carrera) y como también por los mismos colegas, pero, la última palabra para su permanencia lo tiene la Junta Comunitaria.

A su vez, los docentes sabios indígenas son admitidos mediante convocatoria, “...hubo una invitación del tema de, para venir ya acá, entonces convocan, me llaman por vía telefónica...” (Ent. Docente Sabio Indígena 2, 18.11.2014). Este docente es un representante

de su organización indígena y, por ende, de su pueblo, en el Reglamento Docente aclara que, “la Convocatoria para Sabio Indígena, será comunicada a través de la Junta Comunitaria a las Organizaciones Matrices, Nacionales, Departamentales, Regionales de cada UNIBOL” (2012, pág. 13).

Entonces, una de las consecuencias de los 3 últimos requisitos mencionados sería que, la mayoría de los docentes de la UNIBOL GPTB, son admitidos por invitación directa a pesar de no cumplir con la totalidad de los requisitos. Otra, muchos postulantes profesionales son inhabilitados por la comisión evaluadora, quedando fuera de la posibilidad de ser docente en la UNIBOL GPTB aunque tengan excelentes competencias en su área de conocimiento y buena experiencia laboral y profesional.

5.2.1.2. Evaluación del desempeño docente

La continuidad de los docentes depende de los resultados de las evaluaciones permanentes y específicas que se aplican relacionadas: 1) al conocimiento técnico, 2) investigación, 3) trabajo socio-comunitario y productivo, 4) desempeño pedagógico y didáctico en la materia o módulo que regenta el docente, tomando en cuenta criterios de ejercicio de la docencia, investigación e innovación, desarrollo en el trabajo socio-comunitario y productivo y, 5) uso y desarrollo de la lengua indígena-originario oral y escrito (Reglamento Docente UNIBOL, 2012, pág. 7).

Entre las formas y modalidades de valoración del desempeño docente están: la autoevaluación y coevaluación, observación en el salón de clases, encuesta de opinión a los estudiantes, entrevista a profesores, desempeño académico de los estudiantes y portafolios (Documento de Organización Curricular UNIBOL GPTB, 2011, pág. 49). En la evaluación docente participan: 1) el estudiante, quien evalúa al docente sobre 50%, 2) el director de carrera, quien evalúa al docente sobre el 40% y, 3) el propio docente, quien se autoevalúa sobre el 10%. Sumados hacen el 100% de la evaluación docente.

Como vemos en el proceso de evaluación docente, participan varios actores con porcentajes diferenciados. Este aspecto diferencia a la UNIBOL GPTB respecto a las universidades convencionales, donde en pocas ocasiones los estudiantes evalúan al docente, pero esta evaluación, no es relevante para la continuidad o despido del docente.

El proceso de evaluación docente no es un aspecto que agrade a todos los docentes. Por lo tanto, esto es visto como un problema continuo por los docentes porque según ellos hay una especie revanchismo (reprobación) por parte de los estudiantes y autoridades universitarias hacia ellos por supuestas diferencias sociales, culturales, políticas y académicas entre ellos.

En cuanto a los porcentajes evaluativos y desaprobación, un docente decía:

...el porcentaje debería ser tal vez menos y dentro de la modalidad de evaluación, primero nos deberían evaluar ellos a nosotros, porque resulta que nosotros les evaluamos primero a ellos, y que pasa, si les pone nota baja, a ‘todingos’¹³ nos ponen nota baja ellos, aquí no hay tales, aquí lamentablemente “ojo por ojo”, eso entonces de procedimiento está mal, debería, deberían este, como digo, primero nos evalúan y darnos nuestra nota y listo, y luego darles su nota nosotros [...] la Junta Universitaria, por ser junta van a decir, bueno les vamos a hablar a todos, y aquellos que incumplan se van, eso es la visión, eso es lo que se escucha ahorita, hay gente que se ha aplazado, no le da la nota, esa gente supuestamente ya, ya no sirve para la universidad, como se aplazaron no tienen por qué seguir trabajando. (Ent. Docente Técnico 4, 18.11.2014)

Mientras otro docente refiere a la continuidad docente y al revanchismo de algunos estudiantes a docentes evaluados.

...bueno en realidad este, en el reglamento docente dice que los docentes tienen que ser evaluados para poder continuar, eh, por ese motivo que según el nuevo reglamento se aplicó la evaluación docente, en el nuevo reglamento solamente dice del docente pues, solamente docente, el que califica puede, eh, continuar dice en el cargo, el que no califica lamentablemente no podría postularse, eso, pero hay docentes aquí, por ejemplo, que aquí están trabajando 2, 3 incluso 5 años, qué pasaría digamos, muchas veces digamos el tema de evaluación, hay estudiantes, mismos que por motivos ‘X’ le pueden aplazar digamos, por más bueno que sea, si vos lo aplazas como que hay venganza y muchas veces así ocurre [...] revanchismo [...] claro, yo conozco a docentes que son muy buenos pero tienen baja nota en su evaluación [...] no refleja, para mí se le está dando mucha prioridad al estudiante [...] eso, yo no estoy tan de acuerdo con esa sumatoria digamos, con el porcentaje. (Ent. Docente Lengua Originaria 1, 27.11.2014, añadido nuestro)

¹³ Es una variación morfológica que significa la totalidad. Mayormente es utilizada por pobladores de la amazonia boliviana.

La disconformidad por parte del docente no sólo es hacia el estudiante, sino también al modo de evaluar del director de carrera, otro docente arguye:

...dijera no al amedrentamiento del director, aquí se da eso [...] a ver, los estudiantes me evaluaron bien, yo me autoevalué y me puse 9.5% pero el director me puso 10 sobre 40, por eso digo que es un sistema para amedrentar al docente con la evaluación [...] por ejemplo te dice, no me haces caso te voy a evaluar. (Ent. Docente Técnico 5, 12.11.2014)

A partir de las dos opiniones, se evidencia que, la disconformidad docente respecto a la evaluación docente nace a partir de algunas observaciones a los criterios evaluativos, posiciones en cuanto a los porcentajes (estudiantes 50%, director 40% y docente 10%) y ciertos actos de revanchismo por parte del estudiantado y director de carrera. Este último, para el docente evaluado refleja falta de seriedad por parte del estudiante y autoridad de carrera a los procesos de evaluación docente, denotando molestia por verse perjudicados de alguna manera por dicho proceso evaluativo.

Otro aspecto a considerar, en cuanto a la inconformidad docente sobre el proceso de evaluación docente, es el tema de reprobación en dicho proceso. Como se ve en la primera y segunda cita, hay una inseguridad por su continuidad en la docencia producto de la reprobación en el proceso de evaluación docente, esto podría recaer en deslegitimizar este proceso, incluso antes de darse este hecho. Pero esta seguridad laboral docente, también radica, cuando el docente se siente inseguro incluso a pesar de aprobar el proceso de evaluación.

En ese entendido, un docente asevera:

...no hay garantía laboral acá, un añito te invitan y luego te botan, y estas esperanzado, no sabes a ciencia cierta si te van a volver a recontractar, entonces, el modelo está muy mal ¿no?, muy mal todavía los indígenas ¿no?, bueno se tendría que trabajar un poquito más de que se evalúe y una vez sabido su evaluación ya bueno, usted se queda, usted se queda y vamos a convocar a los docentes a las materias que está faltando ¿no ve?, entonces, así debería ser, aquí está usted seguro, se queda nomás, no se preocupe, organice para el año que viene. (Ent. Docente Sabio Indígena 2, 18.11.14)

En la misma dirección otro docente observa:

...ese es un problemita, que de tanto lo desmoraliza a uno, por el sentido de que estás sujeto a que cualquier fin de año te despidan ¿no?, ósea, no es que te despidan, sino que quedes sin

trabajo por motivo de no poder cumplir con los requisitos. (Ent. Docente Técnico 4, 18.11.2014)

Este “problemita” como se afirma en la segunda cita no sólo es preocupación de docentes sabios indígenas y técnicos, sino, de toda la cultura docente. Es así que, la evaluación docente como proceso de inducción a la cultura institucional es vista como un problema para la mayoría del plantel docente.

5.2.2. Procesos de inducción institucional a docentes

Hasta la anterior sección hemos visto los filtros institucionales y un intento de inmersión a docentes dentro la cultura institucional de la UNIBOL GPTB. Ahora pasemos a describir las siguientes estrategias identificadas de inducción docente, como: 1) talleres de capacitación y actualización docente, 2) ferias culturales intra e inter carreras, 3) celebración de la “Batalla de Kuruyuki” y, 4) celebración día del Maestro. Estos procesos de inducción directos o indirectos para la cultura institucional, sirven para lograr: la adaptación, la permanencia y afirmación de la identidad o pertenencia a la cultura institucional por parte de la cultura docente.

5.2.2.1. Talleres de capacitación y actualización docente

La UNIBOL GPTB en su propósito de tener cualificada a su plantel docente, tiene como norma reglamentario docente (artículos 42 y 55) “promover la realización de cursos de formación docente para todo su plantel académico” y “proporcionar el apoyo en la realización de estudios de postgrado, intercambios y becas, la participación en seminarios, simposios, congresos, cursos, pasantías” (Reglamento Docente UNIBOL, 2012, págs. 11-13). Este último figura como un incentivo adicional organizado por las UNIBOL, con la finalidad de potenciar el nivel de formación de los docentes.

Algunos docentes señalan:

...hemos tenido un curso de guaraní, pero que no se ha podido consolidar ese curso por altibajos ¿no?, por parte académica”. (Ent. Docente Técnico 1, 20.11.2014)

Un ajuste, que ya lo hemos solicitado [...] una actualización [...] ahora estamos haciendo un curso en Ecopiscicultura. (Ent. Docente Técnico 1, 20.11.2014)

...ahora también estamos haciendo ese curso de producción de peces, de 60 horas, aquí la universidad nos está haciendo ese curso. (Ent. Docente Técnico 2, 19.11.2014)

...después hice el Diplomado de Descolonización, eso dictó el Ministerio a través de la universidad. (Ent., Transversal, 13.11.2014)

Algunos curso fueron organizadas por la UNIBOL GPTB de manera unilateral (curso de guaraní y producción de peces) y otras de manera compartida con el Ministerio de Educación y las UNIBOLES. Entonces, existen algunas experiencias de capacitación docente en lengua originaria y conocimientos, la cual, de alguna manera es un recurso de inducción a docentes por la cultura institucional hacia procesos de descolonización (pluralismo epistemológico, epistemología pluralista, ecología de saberes y diálogo de saberes), intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüe.

5.2.2.2. *Ferias culturales intra e inter carreras*

La actividad “Feria Cultural” es otra muestra de cómo la cultura institucional de manera directa o indirecta, hace que, el plantel docente participe activamente dentro la coordinación y ejecución con los otros actores universitarios (estudiantes y autoridades universitarias). Veamos la siguiente imagen donde docentes, estudiantes y autoridades universitarias participan activamente:

Ilustración 4: Noche cultural en la UNIBOL GPTB



Fuente: Helen Pérez Lara, danza cultural en el patio de la UNIBOL GPTB, 2014

La “Noche Cultural de Pueblos de Tierras Bajas”, realizada en marzo de 2014, con la participación de varias culturas entre estudiantes (ver tabla n° 4) y docentes (ver tabla n° 7) de las cuatro carreras en coordinación con autoridades universitarias. Como se muestra en la fotografía, esta actividad muestra compromiso y empatía entre los distintos actores de la universidad. Claro, la mayor tarea lo tienen los estudiantes, quienes son los que muestran derroche de destrezas en bailes típicos y ancestrales, cantos y poesías en lengua originaria, revitalizando aspectos lingüísticos y culturales de las naciones y pueblos de tierras bajas. Si bien, la mayoría de los docentes están como participantes de apoyo, eso no significa que, la empatía y la afirmación cultural no hayan sido asumidas por estos, aunque de manera subjetiva, en el cual, estaría cumpliendo su propósito la cultura institucional.

5.2.2.3. Celebración de la “Batalla de Kuruyuki”

Cuando se llegó a la UNIBOL GPTB, uno de los docentes sabios nos llevó al grupo de investigadores (maestranteros del PROEIB Andes-UMSS) a un pequeño paseo, primero nos dirigió al lugar donde realizan sus reuniones o asambleas en la comunidad de Ivo. En el lugar deben de caber unas 1000 personas aproximadamente, existe una casa, en el muro de adentro se puede leer; “Sin arcos ni flechas, con el trabajo, el esfuerzo y la organización” y entre medio del lema hay un dibujo de una planta de maíz con cinco choclos. Según este docente sabio, en este lugar, cada 28 de enero, se realiza una gran concentración, hay encuentros deportivos, un festival y un acto central, es más, aquí nació el Decreto Supremo de Educación Intercultural y Bilingüe y la Alfabetización en 1992 (C.C. Sede de Reuniones, Ivo, 27.05.14). Para tener una mejor idea del contexto, veamos la siguiente fotografía:

Ilustración 5: Sede de reuniones, asambleas y celebraciones, comunidad de Ivo



Fuente: Fotografía propia, mural sobre la ideología Guaraní en la Comunidad de Ivo, 27.05.2014

El pueblo Guaraní, año tras año, cada 28 de enero, rinde homenaje a los kereimbas¹⁴, quienes a la cabeza del líder Guaraní Apiaguaiki Tüpa fueron masacrados en defensa de su territorio por el ejército boliviano en el año 1892. Esta celebración se la realiza en la comunidad de Ivo con la participación de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), Mburuvichas comunales y zonales de las capitánias, autoridades zonales y municipales, UNIBOL GPTB y otros.

La UNIBOL GPTB participa activamente en esta celebración con todos los actores: estudiantes, docentes, administrativos y autoridades. Por tanto, este acontecimiento es bien aprovechado por la cultura institucional para inducir al plantel docente a que, conozca la historia, cultura y lengua del Pueblo Guaraní, así aproximar al docente a la visión y misión de la universidad. Esta inducción por parte de la cultura institucional no siempre es directa o intencionada, sino, indirecta o subjetiva.

¹⁴ Se conoce con ese nombre a los guerreros Guaranies.

5.2.2.4. Celebración día del Maestro

Esta estrategia de inmersión es desarrollada por el rectorado, la vicerrectora y los estudiantes. En este caso si es directa e intencionada, se la llama “confraternización”. El vicerectorado es el encargado de hacer llegar las felicitaciones al plantel docente cada 6 de junio, por el hecho de recordarse el día del maestro a nivel nacional. A esta se suman paneles de felicitaciones por estudiantes de distintas carreras. Esta fecha es aprovechada para que los docentes realicen actividades de confraternización, como ser: desayuno para docentes preparadas por estudiantes, partidos de futbol (damas y varones), almuerzo y otras. Observemos las siguientes fotografías.

Ilustración 6: Fotos agasajo a los maestros de la UNIBOL GPTB



Fuente: Fotografías propias, paneles de felicitaciones a los maestros en el muro del rectorado, 06.06.2014

Esa mañana, a la llegada a la UNIBOL GPTB, los docentes se encuentran con paneles de felicitaciones por parte de estudiantes en lenguas castellana y originaria (guaraní, bésiro y gwarayu). La misma, se encontraba pegada, al igual que las felicitaciones por parte del vicerrectorado en la pared del bloque del rectorado (C.C. Bloque Rectoría, 06.06.2014).

Lo peculiar en los paneles fue que, la mayoría de las felicitaciones fueron manuscritas en lengua originaria, estas dedicatorias y poemas eran dirigidas a todo el plantel docente como se percibe en la fotografía 3, no existe distinción tipológica docente, inclusive se añadieron nombres de los docentes, a excepción de la fotografía 2, donde la felicitación era sólo para el docente de lengua bésiro, Domingo Soqueré. Esta excepción nos muestra que, hay docentes que tienen mayor reconcomiendo que otros, ya sea por sus conocimientos y saberes, su compromiso social o institucional o su actitud paternalista.

Por tanto, la celebración del día del maestro es aprovechada por la cultura institucional, no solo para felicitar a los docentes, sino también, para confraternizarlos como menciones al inicio de esta sub sección. El impacto de estas actividades de confraternizaciones y por ende de inducción docente, no puede ser medido cuantitativamente, sino sólo cualitativamente, y eso se reflejará en la actitud y el compromiso institucional que asuma el plantel docente.

En resumen, los distintos mecanismos de socialización e inducción descritos son actividades para que los docentes adquieran, aprendan, fortalezcan, reproduzcan y transmitan normas, valores, conocimientos, actitudes, habilidades, expectativas de la cultura institucional (tomen conciencia y se comprometan con la visión y misión de la UNIBOL GPTB). En otras palabras, estas actividades son idóneas para persuadir a la cultura docente en vías de la visión de intraculturalidad, interculturalidad, descolonización-decolonialidad, pluralismo epistémico-dialogo de saberes en pro de la construcción de un modelo propio de ES desde la diversidad de los pueblos indígenas y no indígenas.

5.3. CONSTITUCIÓN DE LAS CULTURAS DOCENTES

En la UNIBOL GPTB se han conformado dos culturas docentes: 1) la cultura con orientación técnica y 2) la cultura con orientación pro-indígena. Un docente sabio señala: “...hay una mirada que es indígena y otra que no es indígena, porque eso hace el posicionamiento, que haya esas dos miradas ¿no?...” (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 04.06.2014). Entonces, para este docente sabio el posicionamiento epistémico, cultural y lingüístico de los docentes hará que los mismos pertenezcan a un grupo o al otro (técnico o pro-indígena).

Otro dato que pudimos recoger es que algunos docentes consideran que los procesos de cambio no serán inmediatos porque los primeros docentes tienen formación en el conocimiento occidental. Así, en el cumpleaños de una profesora de lengua originaria, donde estaban presentes docentes, la rectora y el Presidente de la Junta Comunitaria UNIBOL GPTB, se manifiesta, “...hay dos grupos en la UNIBOL Guaraní [...] la universidad no cambiara por el momento porque los nuevos profesionales titulados también fueron formados por docentes que pertenecen a la universidad occidental...” (Autoridad indígena, comunicación personal, Boyuibe, 30.10.2014). Para esta autoridad la UNIBOL GPTB tiene docentes con dos visiones, una occidental (orientación técnica) y, otra con visión más indígena (orientación pro-indígena). Es más, en esta cita se expresa la preocupación por los futuros profesionales egresados de la UNIBOL GPTB, ya que estos fueron formados por docentes con visiones epistémicas occidentales y no indígenas. La preocupación es que los egresados no tengan una formación con conocimientos indígenas y occidentales, con conciencia y respeto por la biodiversidad, ecología, etc., sino se dediquen al extractivismo, depredación de los recursos renovables y no renovables como lo realizan muchos de los profesionales egresados de las universidades convencionales.

Tanto la cultura docente técnica como la cultura docente pro-indígena tienen su historia. Considerando trayectorias profesionales y ocupacionales de los docentes, a continuación se describen algunos antecedentes de la constitución de estas culturas.

5.3.1. Cultura docente con orientación técnica

Muchos de los docentes que se posicionan en esta cultura estuvieron vinculados de manera laboral y profesional en el sector público, privado y realizando emprendimientos propios. En este grupo podría incluirse a la mayoría de los docentes técnicos, de lengua extranjera y algunos docentes de áreas transversales, quienes en su mayoría no son pertenecientes a pueblos indígenas y en su totalidad han sido formados en universidades públicas (95.7%) y privadas (4.3%). Así como lo manifiestan estos dos docentes:

...fui a estudiar a la Universidad Técnica del Beni que era en ese momento, ahora ya es Universidad Autónoma del Beni [...] Licenciatura en Veterinaria y Zootecnia, hice mi traspaso a Santa Cruz a la René Gabriel Moreno, ahí termine mi carrera. (Ent. Docente Técnico 1, 20.11.2014)

...soy Licenciada en Ciencias de la Educación, yo estude en la ciudad de Santa Cruz [...] yo entre a la Gabriel René Moreno. (Ent. Docente Transversal 1, 13.11.2014)

Así mismo, de los docentes de esta cultura han ido desenvolviéndose en ámbitos laborales como funcionarios públicos, en municipios, gobernaciones, universidades públicas, a su vez, prestando servicio en empresas privadas, Organismos No Gubernamentales (ONGs), universidades privadas. Por último, en iniciativas propias como: clínicas veterinarias, producción de hortalizas y arroz, esto según el área de su profesión y del contexto de donde provienen, no olvidemos que los docentes, de la UNIBOL GPTB, no sólo son de tierras bajas, sino también de tierras altas, es más, en las tierras bajas tenemos amazonia y chaco. Veamos algunas citas al respecto:

Me hablan en la Alcaldía en Macharetí, trabajo en forestal, nada que ver con mi profesión ¿no?, estoy 4 meses y el alcalde me llama para que me haga cargo de la Agroveterinaria, se apertura una oficina, allí estuve 2 gestiones, y postule a un proyecto con la experiencia de el Salvador, eh, de manejo alternativo, de la alcaldía paso a trabajar solo de encargado de todo el municipio de un proyecto de eco-pastora y monte nativo, ese cargo mediante la mancomunidad de municipios, yo era encargado del municipio de Macharetí. (Ent. Docente Técnico 3, 21.11.2014)

Se dio la oportunidad de trabajar en SENASAG, en mayo del 2002, de ahí fui trabajando hasta el 2010, empecé como vacunador, luego como inspector sanitario, luego me quedé como médico, este, médico provincial ya, como se dice, veterinario de campo-provincial aquí en Camiri estuve 3 años como médico distrital de SENASAG en Camiri [...] el 2010 me salí y trabajé independientemente. (Ent. Docente Técnico 2, 19.11.2014)

Estuve en el Ministerio 4 años y luego estuve en CIPCA en el Centro de Investigaciones y Promoción del Campesinado estuve 4 años en el altiplano. (Ent. Docente Técnico 1, 20.11.2014)

Estuve en una consultora particular con un amigo ¿no?, le ayudaba yo [...] elaborábamos proyectos hortícolas, para producir hortalizas allí en el pueblo con las juntas vecinales. (Ent. Docente Técnico 4, 18.11.2014)

Bueno hay una convocatoria y me invita el coordinador de la San Francisco, postulo allí y trabajo un año como docente, pero en Macharetí ¿no?, hay una a nivel técnico, un programa [...] dependiente de la Facultad de Ingeniería Agropecuaria o algo así, Ciencias Agropecuarias creo que es ¿no?, pero solo hay la carrera de Agroindustria, ahí di unas 5 materias, durante un año. (Ent. Docente Técnico 3, 21.11.2014)

Fui docente de la San Francisco, de la UPSA, San Andrés, en la UPSA fui invitado y en las otras por convocatoria. (Ent. Docente Técnico 5, 12.11.2014)

Me fui a Yacuiba hacer una actividad privada, propio si, abrí mi Clínica Veterinaria [...] allí estuve 10 años. (Ent. Docente Técnico 1, 20.11.2014)

Los docentes con orientación técnica en primera instancia muestran tener bastante experiencia laboral, profesional y docente. En segunda instancia, de alguna manera denotan dar mayor prioridad a la explotación de los recursos naturales renovables y no renovables, ello por su misma formación profesional universitaria convencional, así mismo, a tener altos y medianos cargos en instituciones públicas y privadas (municipios, gobernaciones, ministerios, universidades públicas y privadas), a buscar la formación continua para llegar a cargos de autoridad, a verse como jefes, este último, porque en la amazonia y el chaco boliviano en décadas pasadas se promovía la explotación de la tierra y recursos humanos mediante la “hacienda”, es decir, la visión de la relación de patrón y peón.

A su vez, la mayoría de los docentes de esta cultura, no profesa la cultura de relacionarse con las comunidades, pueblos, organizaciones sociales e indígenas según su historia profesional y laboral, sólo con organizaciones sociales no indígenas. Por tanto, todos estos aspectos han sido factores determinantes para que, la cultura docente con orientación técnica se vaya construyendo en la UNIBOL GPTB.

5.3.2. Cultura docente con orientación pro-indígena

En este grupo cultural tenemos a la totalidad de los docentes sabios indígenas, lenguas originarias y algunos docentes de áreas transversales, quienes en su mayoría son oriundos de comunidades y pueblos indígenas y han cursado en universidades públicas o institutos normales superiores.

Para explicar la trayectoria ocupacional y profesional de los identificados con esta cultura, se vio por conveniente dividir en dos momentos. Primer momento, este grupo cultural está caracterizado por tener vínculos directos con las diferentes organizaciones sociales o indígenas, ya que fueron dirigentes, caciques, corregidores cada uno en su comunidad de origen y alrededores. De la misma manera participaron con movimientos sociales indígenas por demandas de tierra y territorio, democracia, educación a favor y desde los pueblos indígenas como lucha política (agencia indígena). Por ejemplo, dos de los docentes sabios afirman:

Apoyé también en la iniciación del Programa de Educación Bilingüe en la amazonia, Riberalta, como dirigente, hacia el rol de dirigente y también como técnico de educación bilingüe, esto más o menos hasta 1997, ya el 97 me vine para ser dirigente de la APG, del 97, 98 hasta el 2000 fui presidente de la APG. (Docente Sabio Indígena 1, 04.05.2014)

Entonces, de a partir de ahí empecé a ser más útil después de las caminatas que hice buscando la Loma Santa, vieron la gente y me nombraron corregidor de San Ramoncito durante 2 años fui corregidor, después siendo corregidor he pasado a ser dirigente de la sub central como 3er vocal y fundador de la Sub Central, allí trabajé y protagonizamos la marcha del 90 ¿no?, con ese grupo de abuelos que habían porque habían puro corregidores mayores ¿no?, yo era el más muchacho, el más joven, el más un poquito mayor era Marcial Fabricano, él era el presidente y después eran puro mayores. (Ent. Docente Sabio Indígena 2, 11.05.2014)

Así también, los miembros de esta colectividad cultural han prestado servicios de enseñanza a niños y jóvenes como profesores interinos, o, como se describe en la cita, han sido actores principales para la creación de programas de formación de profesionales. Igualmente, entre estos docentes hay quienes se desarrollaron en “programas de recuperación, valoración de las actividades cotidianas de un indígena”, como ser: “cerámica ancestral, pintura, tejidos en hilo de algodón, tejido en fibras vegetales, tallado en madera,

fabricación de instrumentos musicales, construcción de rueda de carretón y construcción de viviendas” (Ent. Docente Sabio Indígena 2, 11.05.2014).

Segundo momento, entre esta agrupación cultural, también hay docentes que se han ido moviendo en organizaciones sociales e indígenas como la APG, ONG Teko-Guaraní, CIPCA, y en la parte académica con la formación de personas por ser algunos profesores de aula, y funcionarios públicos en municipios de tierras bajas. Por ejemplo,

Después de salir profesional, me vine acá y bueno conocí a otras personas guaraníes, me relacionaba con las personas Guaraní, llegue a conocer por eso me ayudó y a través de eso ya llegue a tener contacto con otras organizaciones, Chiquitano, Mojeño, allí empecé a conocer más y más, con organizaciones indígenas, como técnica – consultora, técnica, por una parte por el año 2007, 8 y 9, 7 y 8, trabajé en esta parte de la APG y después al año siguiente trabajé en el Teco Guaraní, así trabajando de consultora, en la consultoría de Elaboración del Currículo Regionalizado a nivel de la formación técnica en lo que son los CEMAS, los Centros para que saquen una profesionalística y técnica y en laaa..., hice también una consultoría en la APG sobre los profesionales indígenas, ¿qué pasaba o cuántos profesionales o qué tipo de profesionales indígenas contaba la Nación Guaraní?. (Ent. Docente Transversal 1, 13.11.2014)

Si bien la mayoría de estos docentes están más vinculados con organizaciones indígenas y sociales en su trayectoria ocupacional, ello no significa que entre ellos no existan quienes han estado vinculados con instituciones públicas gubernamentales, así lo resalta un docente: “...trabajé como responsable de Área de Comunicación, Cultura y Turismo, 4 años estuve trabajando ahí, en mi municipio (Ent. Docente Lengua Originaria 1, 27.11.2014).

Estos docentes se caracterizan por ser de alguna manera una especie de vínculo institucional universitaria entre la academia y las organizaciones sociales e indígenas. Es decir, de alguna manera son los llamados a practicar e incentivar “la interculturalidad” a los docentes, más que todo a técnicos, administrativos y obviamente a estudiantes. En ese entendido, estos docentes según sus trayectorias son quienes han ido conformando la cultura docente con orientación pro-indígena.

En síntesis, la caracterización identitaria cultural según la trayectoria ocupacional y profesional entre la cultura docente técnica y pro-indígena radica en que, la cultura docente técnica muestra haber tenido mayor bagaje en la explotación de recursos naturales renovables

y no renovables por su misma formación profesional universitaria, así mismo, a haberse desenvuelto en altos cargos en instituciones públicas y privadas (municipios, gobernaciones, ministerios, universidades públicas y privadas, empresas públicas y privadas). Además, no reflejan ser una cultura docente que, haya acostumbrado relacionarse laboralmente con comunidades, pueblos, organizaciones sociales e indígenas. Por otro lado, la cultura docente pro-indígena se caracteriza por tener relación directa (profesional, laboral y ocupacional) con organizaciones sociales e indígenas por ser originarios o estar identificados con estos, es más, de alguna manera tienden a ser el vínculo entre la universidad y los pueblos indígenas.

5.4. TENSIONES EN LAS CULTURAS DOCENTES

Espero, los que están haciendo investigación pongan en su tesis lo que es y no se parcialicen. (Autoridad universitaria, comunicación personal, Bloque Rectorado, 14.11.2014)

Como vimos con anterioridad, en la UNIBOL GPTB se ha ido constituyendo dos culturas claramente identificadas por los mismos actores: la cultura docente con orientación técnica y la cultura docente con orientación pro-indígena. Estas dos culturas tienen sus particularidades o características epistémicas, sociales, lingüísticas, filosóficas, políticas, económicas, etc., y en esas diferencias se crean tensiones, las mismas son descritas y analizadas en diferentes ejes: social, conocimiento, compromiso social comunitario, compromiso institucional con la UNIBOL GPTB, lengua originaria, práctica docente, investigación, valores y de coordinación.

5.4.1. Eje social

El eje social hace referencia a las subculturas identificadas en las culturas docentes técnica y pro-indígena. Estas subculturas son: patronal, paternal e indigenal. Estas fueron visibilizadas por los actores entrevistados (estudiantes, docentes y autoridades) donde fueron emergiendo como categorías subculturales. Veamos la siguiente tabla:

Tabla 14: Cultura docente según subculturas

Criterio	Cultura docente con orientación técnica	Cultura docente con orientación pro-indígena
Subculturas	<ul style="list-style-type: none"> • Patronal • Paternal 	<ul style="list-style-type: none"> • Indigenal • Paternal

Fuente: Elaboración propia

La tabla muestra que hay 3 subculturas inmersas en las dos culturas docentes, tenemos, la subcultura patronal, paternal e indígenal. Dentro la cultura docente técnica se encuentran aquellos docentes que pertenecen a la subcultura patronal y paternal, mientras que, en la cultura docente pro-indígena están aquellos docentes que pertenecen a las subculturas indigenal y paternal. Cabe resaltar que la subcultura docente paternal es constituida en ambas culturas docentes.

5.4.1.1. Subcultura docente patronal

Esta cualidad se enmarca por las raíces del asentamiento colonial Español (siglo XVI) territorialmente en la zona del chaco boliviano. Es propio de algunos docentes de la cultura de orientación técnica, el mismo incluye a algunos directores de carrera, quienes también fueron docentes antes de ser autoridad.

Para una de las autoridades de la UNIBOL GPTB, actualmente se arrastra la herencia colonial, es por eso que algunos directores suelen decir: “...’yo soy director, todo el mundo me hace la venia’ [...] es una autoridad que está mandando, verticalista...” (Ent. Autoridad 1, 12.11.2015). Esta autoridad recalca que una autoridad debe ser diferente a lo mencionado, estar al mismo nivel de sus colegas, ser parte de todas las actividades cotidianas de la institución, en otras palabras, ser una autoridad con enfoque intercultural. Siguiendo con la misma autoridad, en cuanto al docente, “el docente, es un docente que piensa que todos los demás deben estar a su servicio”, aquí también vemos que muchos docentes pertenecientes a esta cultura son catalogados como patrones, como en la época colonial, de los hacendados, relación patrón-peón. Este argumento es sustentado por un docente cuando dice: “el director de carrera se cree **jefe, patrón**, el impone el horario [...] si o si tengo que pagar derecho de

piso, si no estoy de acuerdo con el horario me dijo que renuncie, o sea arbitrario” (Ent. Docente Técnico 2, 19.11.2014, énfasis añadido).

Por lo anterior, hay docentes de la cultura con orientación técnica que no tienen una mirada articuladora de propuestas, de experiencias, sino más bien, puntos de vista patronales como si fueran las eminencias del saber, poder y actuar en la institución universitaria, es más, ostentan poder para reafirmar su apego a la ciencia universal. Este hecho ha ocasionado discusiones con otros docentes que tienen una mirada más de servicio y apertura al dialogo de saberes (con docentes identificados con la cultura pro-indígena).

5.4.1.2. Subcultura docente paternal

Esta categoría subcultural representa el reflejo del docente para con los estudiantes. Este posicionamiento se encuentra en docentes de las culturas técnico y pro-indígena. Una autoridad universitaria decía: “hay esa **mentalidad paternalista** muy fuerte en las UNIBOLES ¿no? [...] ‘ustedes son la razón de la universidad, sin nosotros no existiría la universidad’...” (Ent. Autoridad 1, 12.05.2015, énfasis añadido). Aquí el docente, si bien muestra una actitud paternalista, también resalta que tanto estudiantes y docentes son pilares de la universidad relegando a directores de carrera, vicerrectora y rectora y más aún a autoridades indígenas que son parte de la Junta Comunitaria.

Un docente con actitud paternalista manifiesta: “...he hecho lo posible por enseñarle, llamarle la atención, llamarle a la reflexión” (Ent. Docente Transversal, 13.11.2014), refiriéndose a estudiantes que no muestran interés por asistir a clases y a aprender lo enseñado.

Los docentes tanto de la cultura técnica como pro-indígena tienen una posición de ser como los “padres” de los estudiantes, más que todo cuando muchas veces hacen de consejeros y conciliadores de problemas, conflictos que podrían tener los estudiantes en el campus, es más, en muchas ocasiones hay docentes que van a los dormitorios de los

estudiantes a impulsarlos para empezar las clases (C.C. Campus UNIBOL GPTB, 26.11.2014).

5.4.1.3. Subcultura docente indígenal

P. ¿Quién es indígena y quién no?

R. Los que hablan la lengua originaria

P. ¿Si no hablan la lengua, no son indígenas?

R. No son, ya han perdido la lengua. (Docente sabio indígena, comunicación personal, Patio UNIBOL GPTB, 18.11.2014)

Esta categoría es la que le hace diferente a las UNIBOLES, de aquellas universidades convencionales. Si bien, en la actualidad, podemos encontrar en las universidades convencionales a docentes con identidad indígena, estos no son figuras objetivas en la academia o política universitaria, más al contrario, son minimizadas o invisibilizadas por la mayoría de los docentes que son categorizados como mestizos o élites criollas, quienes de alguna manera tienen el poder administrativo, político y “académico” en las instituciones de ES universitaria.

En este agrupamiento, subcultural docente, se tiene a los docentes de la cultura con orientación pro-indígena. Pero, cómo se lo podría probar a los docentes si pertenecen a la subcultura indígenal, según un docente sabio indígena:

Lo probamos en su actitud hacia lo indígena, por ejemplo, hay un gran porcentaje de docentes que no están de acuerdo que el estudiante escriba su tesis en lengua indígena, pero ya hay también docentes que dicen ‘que es bueno esto para el estudiante’, entonces, hay una **mirada que es indígena** y otra que no es indígena, porque eso es lo que hace el posicionamiento ¿no? (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 04.06.2014, énfasis añadido)

Por lo argumentado por el docente sabio indígena, la actitud y el posicionamiento identitario cultural indígena es crucial para ser parte de la subcultura indígenal y por tanto, de la cultura docente pro-indígena. Mientras que, los otros docentes que no tienen una mirada indígena (cultura técnica) son identificados como docentes que no apoyan a la lengua y cultura de los pueblos indígenas. Es aquí que, de alguna manera se dan las tensiones o fricciones entre los miembros docentes de las dos culturas constituidas en la UNIBOL GPTB.

5.4.2. Eje del conocimiento



Fuente: Fotografía propia, estudiantes y docentes de la Carrerade Ingeniería en Petroléo y Gas Natural, Planta Condensadora de Gas “San Alberto” Tarija, 23.11.2014

Los de Ingeniería Petrolera recuerdo que decían, “yo explico todo sobre el sistema de perforación de pozos pero también el saber indígena debe explicar cómo antes se hacía” pero antes no había pues, pero hay cosas que se complementan, por ejemplo, si en el área petrolera, para determinar la existencia del hidrocarburo, del líquidos y gas, nuestros abuelos decían que “son sitios sagrados”, no tendrían que estar allí, pero por qué, si va la gente, o sea ya sabían que hay petróleo, uno va en el monte donde está el petróleo, entonces, ya te da mareos, dolor de cabeza y por eso era sitio sagrado y que uno no debería estar por allí, se siente el olor, mientras que la otra cultura necesita digamos todo un proceso de exploración sísmica, utilizan dinamita y otras cosas. (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 27.11.2014)

En este eje hay muchas diferencias entre la cultura docente con orientación técnica y la cultura docente con orientación pro-indígena porque unos defienden el conocimiento disciplinar, llamémoslo occidental y los otros, los conocimientos locales o propios. En ese sentido, una de las diferencias es entorno a la complementariedad de saberes en la universidad, al respecto un docente sabio señala:

...la vinculación saber indígena y no indígena, se le ha querido simplificar [...] hablando muy francamente hay docentes que en un principio rechazaban esto, el tema de los saberes, el de los conocimientos indígenas, algunos decían: ‘pero si estas cosas sabe hacer mi peón’, claro nuestra respuesta en sí, ‘si hace su peón, su peón es muy importante, si tiene ese conocimiento y en base a ese conocimiento se mantiene tú identidad productiva o tú hacienda, quiere decir que el conocimiento indígena es válido’, entonces, es allí nosotros estamos trabajando más en incidencias todavía con los docentes, con los directores de carrera, entonces, en todos los escenarios, espacios donde haya para incidir, ahí estamos, cosa esté, se posiciona este tema de complementariedad de saberes en la universidad ¿no?, nuestra intención en esta primera etapa el posicionamiento, que no moleste, que sea menos molesto para nuestros catedráticos, que sea aceptado. (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 04.06.2014)

El conflicto radica en que la cultura docente con orientación técnica simplifica, rechaza, desvaloriza los conocimientos y saberes indígenas, en cambio, la cultura docente con orientación culturalista pelea por el reconocimiento, la validación y la aceptación de los mismos por los miembros de la otra cultura docente.

Otro tema de desencuentro se debe al hecho de que los docentes con orientación técnica muestran ser muy disciplinares. Es decir, que se encierran en su dominio epistémico, modalidad de investigación y estructura conceptual que cargan por su formación profesional en universidades convencionales. Mientras que, los docentes con orientación pro-indígena buscan la incorporación de los conocimientos y saberes locales en la formación de los futuros profesionales.

Al respecto algunos entrevistados enfatizan:

Si muy disciplinar, y lo mismo pasa y se refleja en la actitud en lo que hacen los mismos docentes, entonces, 'yo soy de Piscicultura, no tengo por qué estar allí'... (Ent. Autoridad 1, 12.05.2015)

En el tema de coordinación si, cuando quieren algo, como le digo, inter carreras no es de lo mejor, pero a nivel interno de cada carrera funciona mejor, coordinan mejor, trabajan más en equipo. (Ent. Estudiante 3, 26.11.2014)

Ahhh, yo le hablaría de mi carrera, porque a los otros los veo ahí nomás, eh, a nivel general estamos divididos, aquí están los forestales y aquí están los que no son forestales. (Ent. Docente Técnico 4, 18.11.2014)

...hay a veces que, a ese no le gusta participar en lo transversal, pero, si participa en lo lingüístico digamos, elige su área o que le gusta más trabajar... (Ent. Docente Transversal, 13.11.2014)

Entonces, de acuerdo a estas manifestaciones, hay docentes que son muy disciplinares, que de alguna manera rechazan al trabajo académico de manera interdisciplinaria y prefieren trabajar intra carrera o por áreas. Es así que, dentro la UNIBOL GPTB falta la articulación de las ciencias, pasar de lo monocultural del saber científico al interconocimientos e intercientíficos.

Cabe aclarar que, no sólo los docentes técnicos son muy disciplinares, sino también, hay docentes de áreas transversales, de lenguas originarias o extranjera. Esto es debido a que aún se encuentran apegados a su formación profesional en las instituciones de ES convencionales.

Siguiendo, por un lado, la mayoría de los docentes de la cultura con orientación técnica y algunos docentes de la cultura con orientación culturalista poseen bajo repertorio en

conocimientos y saberes indígenas pese a que algunos de los docentes han realizado el Diplomado en Descolonización que organizó el Ministerio de Educación (ver Talleres de capacitación y actualización docente). Por otro lado, existe cierto reconocimiento y auto reconocimiento docente, de que la función de los docentes sabios indígenas y transversales es el rescate y transmisión de conocimientos ancestrales:

...rescatar todo lo que es los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas, revalorizar y ese es un gran apoyo ¿no? [...] porque ellos son personas que conocen mucho de cada cultura que representan, su historia y la relacionan y ellos lo imparten, lo enseñan a cualquiera digamos. (Ent. Estudiante 3, 26.11.2014)

Entonces, los sabios para mí son pilar fundamental en el rescate o en la transmisión de saberes que ellos han recibido de sus abuelos [...] a los alumnos les interesa en los primeros años, primero, segundo hasta tercero. (Ent. Docente Técnico 4, 18.11.2014)

En realidad, nosotros ayudamos a que nuestros pueblos estén representados en la universidad, la ciencia y los conocimientos indígenas estén, estén, eh, posicionados en la universidad, es eso nuestro rol ¿no?, o sea, una vez creo que expliqué, es como la bisagra entre la universidad y la comunidad [...] somos transmisores de esa sabiduría que tienen nuestros pueblos indígenas. (Ent. Docente Sabio 1, 27.11.2014)

Hemos centralizado y complementado los saberes y conocimientos ancestrales, qué quiere decir conocimientos y saberes ancestrales, estamos compartiendo aquí, con los docentes compartimos algunas veces [...] los conocimientos propios está difícil que los estudiantes de esta universidad lo apliquen, no lo aceptan, los estudiantes lo quisieran conocer pero los que no están aceptando son nuestros directores de carrera, porque no son, no están acorde a nuestra cultura de cada pueblo ¿no?, entonces es difícil convencerlos a que esto se aplique, esos conocimientos y saberes en el sistema ¿no? (Ent. Docente Sabio 2, 18.11.2014)

A partir de las manifestaciones podemos inferir que los docentes con orientación pro-indígena, se encuentran trabajando en el rescate, revalorización, apoyo, ayuda y la transmisión de las sabidurías, las ciencias y los conocimientos, las cosmovisiones y en lo que refiere a tierra y territorios indígenas para que los docentes con orientación técnica vayan aceptando y convenciéndose que el uso de la pluralidad epistémica, la epistemología plural, la ecología de saberes es esencial para ir acorde a la cultura institucional y a la madre naturaleza.

En sí, por el hecho de que la cultura docente con orientación técnica va simplificando la vinculación de los conocimientos y saberes indígenas, no se llega a dar el diálogo de

saberes en la UNIBOL GPTB, pese a los intentos de los docentes con orientación pro-indígena en trabajar con ellos estos temas. Por lo tanto, existe la falta de articulación de las ciencias, conocimientos, saberes, cosmovisiones indígenas y no indígenas.

5.4.3. Eje del compromiso social comunitario

El eje del compromiso social comunitario se caracteriza por la existencia o no de compromiso por parte de las culturas docentes con orientación técnica y con orientación pro-indígena. Este compromiso radica en valorar los derechos indígenas, estar en permanente vínculo con las comunidades y pueblos indígenas, aceptar y fortalecer la identidad cultural indígena, etc.

Según una de las autoridades de la universidad, la mayoría de los docentes con orientación técnica no tienen ese compromiso social hacia las comunidades, pueblos indígenas. Por lo tanto, “se ha venido insistiendo, insistiendo mucho, mucho, primero en el compromiso social ¿no?, el compromiso social que ellos deben tener con los pueblos indígenas, para con los pueblos indígenas (Ent. Autoridad 1, 11.05.2015). Según esta autoridad, esta insistencia se le ha ido realizando en reuniones, talleres, charlas, etc.

Al contrario de este grupo cultural, muchos docentes con orientación pro-indígena se sienten más comprometidos con poblaciones de comunidades y pueblos indígenas, así lo manifiesta una docente:

...en este caso yo como me relacione más con esta parte aquí, más llegue a adquirir y adoptar la cultura Guaraní, de sus tradiciones, de su vestimenta, de su idioma, en principio no entendía me costaba ahora le llego a entender al Guaraní, lo que hablan... (Ent. Docente Transversal 1, 13.11.2014)

Otro aspecto que es relevante, dentro del compromiso social de los colectivos docentes, tiene que ver con los derechos indígenas. En este tema existen serias diferencias y tensiones entre los dos grupos culturales, unos que respetan, valoran los derechos indígenas y otros lo quieren folklorizar. Al respecto un docente sabio afirma:

Bueno, eh, nosotros tenemos una experiencia que, hablar de los derechos indígenas dicen que es cosa del pasado y no es así, los derechos indígenas es algo interminable, lograr la

autodeterminación ¿no?, sigue siendo un reto, eh, aquí en la universidad en algún momento se ha querido folklorizar el derecho indígena, y ahí es donde nosotros no toleramos... (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 04.06.2014)

Entonces, los docentes de la cultura con orientación técnica no estarían mostrando actitudes de respeto, valoración y tampoco asimilación de temáticas sobre derechos colectivos de los pueblos indígenas dentro la universidad. De modo que, tanto la universidad, como institución, y los docentes con orientación pro-indígena tienen el trabajo de que los docentes de la otra cultura, asuman los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Pero para esto, tanto los estudiantes, docentes, administrativos, autoridades universitarias, la comunidad universitaria en sí "...debe estar estrictamente ligada a la comunidad y a los territorios indígenas..." (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 27.11.2014). En otras palabras, la comunidad universitaria en su conjunto debe encaminarse con vocación de servicio hacia la comunidad y el Estado Plurinacional.

5.4.4. Eje del compromiso institucional con la UNIBOL

El eje del compromiso institucional con la UNIBOL GPTB, se caracteriza por el compromiso asumido tanto por la cultura docente técnica y como de la cultura docente pro-indígena para con la visión y misión, normas legales, valores y las carreras de formación de la universidad. En otras palabras, cuan efectivo ha sido hasta el presente el proceso de socialización e inducción docente en la cultura institucional.

Un estudiante, a manera de consejo a todos los docentes, decía:

Un consejo general a todos, que se apeguen a la universidad, en el sentido a la visión de la universidad, que trabajen de acuerdo a lo que la universidad les estipula, que trabajen según las normas de la universidad, a todos los docentes en general, es un consejo porque hay docentes que, yo lo digo siempre y lo voy a decir, que más le importa su propia percepción de ellos digamos, o sea como ellos quieren enseñar, hay cierto individualismo, la universidad propone más integral [...] entonces, hay docentes que no están apegados a la universidad, están **apegados a la universidad convencional**, aquí ya está todo normado, si bien en un principio no lo tienen pero deberían encaminarse ¿no?, no ir empeorando, enterqueciendo, digamos, y queriendo hacer a su criterio. (Ent. Estudiante 1, 25.11.2014, énfasis añadido)

Otro estudiante, tomando la posición de los docentes, afirma:

...otro es el compromiso institucional, si yo tengo un compromiso institucional entonces yo sé cuál es la misión y la visión de la universidad, entonces tengo que trabajar con esa

ideología de la misión y visión [...] el compromiso institucional es que yo como docente eh, no me dedique a la parte técnica sino abrirme más a la vida sociocultural, esos son los compromisos institucionales, entonces que yo me vaya enfrascando en lo que es la universidad. (Ent. Estudiante 2, 24.11.2014)

Estas percepciones plantean que, tanto docentes con orientación técnica y con orientación pro-indígena, deben apegarse a las normas vigentes (Decreto Supremo N° 29664, Estatuto Orgánico, Reglamento Docente) y a la visión y misión de la universidad, y no seguir apegados a la universidad convencional, es así que, ningún docente queda exento, ni transversales, ni de lengua originaria o extranjera, peor aún los técnicos e incluso ni los sabios indígenas.

Bien, si hay tensiones porque los docentes de las dos culturas no están cumpliendo las normas, ni la visión y misión de la universidad, ¿Qué se está haciendo para paliarla? Haber que dicen los actores al respecto:

En el caso de la universidad indígena tiene sus principios ideológicos, entonces, hay algunos docentes que no están compenetrados con los principios ideológicos de la universidad, así también, hay estudiantes que no entienden cual es la visión y misión de la universidad, entonces, para eso hay las materias transversales que son las encargadas de cambiar esos conocimientos que tienen los estudiantes y las asambleas que se hacen para docentes que son talleres [...] eso es necesario porque la mayoría de los docentes vienen de otro sistema de formación profesional, entonces aquí tiene que haber un compromiso [...] de los técnicos, de lenguas y transversales, de todos, los mismos directores de carrera están en otro camino, la universidad va por acá y ellos van por otro lado [...] aquí, para que haya un ajuste, se tiene que empezar de arriba [...] ellos han hecho un traspaso de la malla curricular de las universidades públicas a la universidad indígena [...], vemos en la carrera de petróleo, veterinaria, forestal, se sigue formando profesionales para la industria maderera y no para solucionar problemas de erosión de tierras, ¿no cierto?. (Ent. Docente Técnico 1, 20.11.2014)

Entender el porqué de la creación de la UNIBOL Guaraní, el porqué de una universidad indígena, ¿no?, el de tratar de hacerles entender que es una universidad diferente, aunque todavía no sabemos el 100% específicamente en qué es diferente, pero el hecho de, bueno tiene que entender que está trabajando con jóvenes que viene con una expectativa, con proyección diferente, entonces sobre eso que viniendo haciendo, organizando diferentes talleres ¿no?, nosotros hemos insistido mucho a través de talleres de capacitación, sobre la base filosófica, política, educativa de la UNIBOL a los docentes, porque el docente que está entrando a la UNIBOL, tiene que, primero, conocer eso, ¿a qué universidad?, ¿dónde está entrando?, ¿con quién va a trabajar y qué va a trabajar?, ¿no? [...] los docentes técnicos tienen que entrar, le guste o no le guste tiene que participar de estos cursos de capacitación, si lo toman bien, si no lo toma, bueno, ya nosotros también hemos sido muy insistentes, muy radicales, yo he sido muchas veces muy radical, ¿no? (Ent. Autoridad 1, 12.05.2015)

Como ya vimos en títulos anteriores (mecanismos de socialización en la cultura institucional), la UNIBOL GPTB lleva a cabo talleres de formación, capacitación para que los docentes asuman las bases filosóficas, políticas y educativas de la universidad. El problema pasa cuando los docentes de la cultura técnica se resisten al cambio por ser formados en las universidades convencionales, porque allí no vieron, ni se empaparon con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, ni con el Enfoque Intra – Interculturalidad, Plurilingüe y Descolonizador, el cual está presente en sus documentos normativos y académicos de la UNIBOL GPTB.

Continuando, para algunos docentes pertenecientes a la cultura con orientación pro-indígena, la mayoría de los docentes que se posicionan en la cultura con orientación técnica han tenido cierta resistencia a cumplir a cabalidad las normas universitarias y por lo tanto, la visión y misión de la UNIBOL GPTB. Este hecho hace que haya diferencias entre estas dos culturas porque muchos no asumen o aceptan lo estipulado por la cultura institucional.

Difícil que acepten pero como no hay fuente de trabajo en Bolivia, están como que agachan la oreja y calladitos nomás para no pelear pues, están aceptando lento, pero si están aceptando, el que no acepta definitivamente hace su cartita de renuncia y hasta luego señores. (Ent. Docente Sabio Indígena 2, 18.11.2014)

Como se puede ver, los docentes que no se rigen según la cultura institucional se ven obligadas y persuadidas a asumir, aceptar y adecuarse a las normas, valores, prácticas, creencias, y supuestos que profesa la UNIBOL GPTB.

Siguiendo, los docentes que de alguna manera tienen el rol de socializar a sus colegas son los transversales y sabios indígenas (docentes de la cultura pro-indígena), así lo confirman algunos informantes:

Los docentes transversales son las personas más indicadas, digamos, de llevar adelante nuestra misión y nuestra visión como universidad. (Ent. Estudiante 2, 24.11.2014)

El rol de los docentes sabios es hacer que los estudiantes tenga que conocer la misión y la visión de la universidad indígena que tenemos actualmente ¿no? (Ent. Docente Sabio Indígena 2, 18.11.2014)

Principalmente este último tiempo me he dedicado a apoyar más bien en una gestión institucional intercultural, eso quiere decir que la institución tiene que tener otra mirada, otra

forma de captar la realidad en ese trabajo de universidad indígena ¿no?, entonces, claro es un trabajo durísimo porque toda la normativa que hoy se aplica para el funcionamiento institucional esta todavía bajo el modelo antiguo, ¿no? (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 27.11.2014)

Entonces, si el conflicto radica en que la mayoría de los docentes de las culturas con orientación técnica y pro-indígena no se encuentran acorde a las normas, valores, prácticas, creencias, expectativas de la cultura institucional, quiere decir que, algunos docentes de la cultura con orientación pro-indígena (transversales y sabios indígenas) y autoridades universitarias no están cumpliendo con su rol dentro la UNIBOL GPTB. En otras palabras, denota la falta de eficiencia de los mecanismos de socialización e inducción para los docentes por parte de los gestores de la academia y administración universitaria.

5.4.5. Eje de lengua originaria



Fuente: Grupo de investigadores del PROEIB Andes junto al Sabio Guarani Enrique Camargo en el lugar “Las Trincheras – Kuruyuki”, 27.05.14

Decía un chiquito, miraba los número decía “no entiendo”, yo le decía “pero por qué no entiendes”, decía, “porque el profesor no explica, si explica pero explica en castellano, yo no entiendo”, “pero si alguien te explicara en guaraní qué pasa”, “ahora si entiendo” decía, ¿qué quiere decir esto?, fue cuando empecé el trabajo de traducción, primero de todos los textos que habían del primer curso con otros profesores, esa traducción después como había un director que también tenía esa idea y con ellos empezamos a trabajar en los primeros cursos la lengua indígena, aunque en un principio su contenido era muy conductista. (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 04.06.2014)

El eje de lengua originaria se fundamenta por la valoración, revitalización, uso de las distintas lenguas originarias de los pueblos de tierras bajas de Bolivia que están presentes en la UNIBOL GPTB por medio de los estudiantes, docentes, administrativos, autoridades universitarias e indígenas. Para el interés del estudio, seguimos enfocándonos en las dos culturas docentes: con orientación técnica y con orientación pro-indígena.

La mayoría de los docentes de la cultura pro-indígena hablan, escriben, leen y comprenden un idioma originario.

Mi idioma madre es la lengua mojeño trinitario, estoy practicando aparte el idioma yurakaré, le entiendo un 50% y el idioma puente es el español. (Ent. Docente Sabio Indígena 2, 11.05.2014)

...soy del pueblo Guaraní, hablo guaraní y castellano. (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 04.05.2014)

...hablo algo de guaraní. (Ent. Docente Transversal 1, 13.11.2014)

Encontramos que los dos tipos docentes son hablantes de una lengua originaria, ni qué decir de los docentes de lenguas originarias, ya que estos son los encargados de la enseñanza de las lenguas guaraní, bésiro, gwarayu y mojeño trinitario en la universidad. Además, los docentes de lenguas originarias se encuentran trabajando en la revitalización de la lengua originaria en distintas actividades curriculares y extracurriculares. Por ejemplo, el docente sabio indígena Pastor Moirenda, con el apoyo de los otros docentes sabios indígenas, lengua (bésiro), responsable del Instituto de Investigaciones y Cultura y estudiantes Gwarayus, tuvo la iniciativa de conformar un grupo de estudiantes para fortalecer la música tradicional cultural del pueblo Gwarayu. Esta actividad se la realizó en ambientes del Instituto de Investigaciones Culturales perteneciente a la UNIBOL GPTB. Se pudo apreciar que hay bastante interés para realizar este tipo de actividades, cantaron en gwarayu y tocaron temas musicales con timbales, violín y quenás (C.C. Instituto de Investigaciones Culturales, 22.11.2014).

Así también, un docente sabio resalta:

Ayudamos también en cuanto a la valoración de nuestras lenguas indígenas, porque nuestros docentes sabios son los que están directamente con nuestros estudiantes, entonces el rol que cumplimos es una especie de orientadores en esos temas para que los docentes de lenguas indígenas se sientan respaldados en su trabajo para que la juventud tenga una actitud digamos positiva frente a su lengua indígena y sabiendo que la lengua indígena está presente, está en la ciencia indígena ¿no? (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 27.11.2014)

Según el relato de este docente, los sabios indígenas cumplen el rol de orientadores lingüísticos para que la aceptación y aprendizaje de los estudiantes sea más amena y con actitud positiva hacia su lengua originaria, por lo tanto, son un apoyo a las actividades y enseñanzas de los docentes de lenguas originarias.

Así mismo, los docentes de la cultura pro-indígena apoyaron activamente en la producción del libro titulado “Glosarios Pedagógicos Técnicos. De los idiomas indígenas – Bésiro, Guaraní, Gwarayu y Mojeño Trinitario” para el uso de estudiantes y docentes de las carreras de: Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ), Ingeniería Forestal (IFO), Ingeniería de Petróleo y Gas Natural (IPGN) e Ingeniería en Ecopiscicultura (ECOP). Bueno, hasta aquí hemos podido apreciar que la mayoría de la cultura docente pro-indígena habla, escribe, lee, valora, respalda, revitaliza, produce y enseña la lengua indígena. Por lo tanto, este grupo cultural le ha ido dando de alguna manera la importancia que merecen las lenguas originarias de tierras bajas, por lo menos las 4 que aparecen en el libro de glosarios.

Pero también, encontramos otras posturas en cuanto a la lengua originaria por parte de los docentes, por ejemplo:

Bueno, este, inicialmente hemos tenido discordancia un poco por el tema cultural más que todo, nosotros los 8 docentes, siempre estamos para fortalecer las lenguas, las culturas, las identidades, y habían momentos en los que los técnicos de las 4 carreras, no apoyaron, no apoyaban en el fortalecimiento en la revitalización de las lenguas [...] decían a los estudiantes, **“para qué el idioma, ustedes van a ser ingenieros y no lingüistas”**, en esos términos le decían a los estudiantes, pero en un momento se tuvo que decir esto en mesa a los docentes técnicos. (Ent. Docente Lengua Originaria 1, 27.11.2014, énfasis añadido)

...“háblame en fácil”, es como decir, para que me hablas en ese idioma cuando tienes un idioma fácil de hablar, entonces, “no me hables en difícil”, dicen ¿no?, es como estarían despreciando de frente tú idioma, entonces, así es la realidad. (Ent. Docente Sabio Indígena 2, 18.11.2014)

El problema de la universidad es que se quiere dar mucha prioridad a la enseñanza de la lengua, está bien la lengua, pero, eso es solo para la interacción, cuando los estudiantes salgan a la comunidad... (Docente técnico IFO, comunicación personal, Bloque Ing. Forestal, 18.11.2014)

La lengua originaria, de los técnicos ninguno lo maneja, de los transversales algunos si hablan... (Ent. Estudiante 1, 25.11.2014)

Como podemos ver, el uso de la lengua acarrea fricciones entre los docentes de los dos grupos culturales, unos que apoyan la enseñanza y los otros no. Incluso podemos observar que algunos docentes de la cultura técnica dan mayor prioridad a los contenidos técnico-occidentales y descalifican, subordinan, menosprecian y desvalorizan los aprendizajes de las lenguas originarias en la universidad. Así mismo, estos docentes

desprecian, discriminan al hablante y a su lengua originaria. Y otros docentes de este grupo ven que se le da mucha importancia a la lengua originaria en la universidad ya que para ellos la lengua originaria es simplemente un instrumento de comunicación para las comunidades, quitándole su función social en diferentes espacios y ámbitos de la sociedad. En otras palabras, lo ven como un dialecto de minorías y sin prestigio social.

Por otro lado, hay docentes que se encuentran haciendo esfuerzos por aprender una lengua originaria por medio de cursos de formación continua e incluso han logrado aprender lo básico:

Hice un cursito básico, se algunas palabras sueltas ya, pero me falta, o sea ahorita yo quería pasar el curso en Camiri, hay muchos docentes que están haciendo, y veo que ya están más adelantados... (Ent. Docente Técnico 3, 21.11.2014)

Estoy ahorita, justo estaba estudiando hace rato, estoy en curso de guaraní básico. (Ent. Docente Técnico 2, 19.11.2014)

...yo hice un curso de guaraní el año pasado, básico, voy a pedir mi certificado [...] claro ya sabemos algo, antes no sabía nada, nada, ahora ya se algo de guaraní... (Ent. Docente Técnico 4, 18.11.2014)

Al contrario del docente que decía que no pudo practicar, estos tres docentes expresan cierto interés en aprender una lengua originaria, claro, en este caso el guaraní, ello porque la UNIBOL GPTB se encuentra asentada en el territorio del Pueblo Guaraní. Pero son muy pocos los docentes de la cultura con orientación técnica que hacen el esfuerzo de aprender un idioma originario. Es por esto que un estudiante manifiesta que:

Me gustaría que ellos mejoren en el aprendizaje de la lengua, que ellos aprendan también, bueno en general les falta mucho, a los técnicos y transversales, mire ahí los docentes de lenguas deberían dictar a honore a los docentes transversales, que haya integración entre docentes ¿no? (Ent. Estudiante 1, 25.11.2014)

Es interesante lo que anhela este estudiante, los docentes de orientación pro-indígena, la mayoría hablantes de una lengua originaria, deberían dar cursos de enseñanza de las lenguas originarias a los docentes que pertenecen a la cultura de orientación técnica. Este hecho borraría las excusas para el aprendizaje una lengua por parte de la mayoría de los

docentes con orientación técnica y a su vez, integraría a las dos culturas docentes mediante la instrumentalización de la lengua originaria en la UNIBOL GPTB.

5.4.6. Eje de práctica docente

El eje de práctica docente se caracteriza por el desempeño del docente en cuanto a actualización, autoformación y vocación para enseñar. En este acápite también se describen diferencias, tensiones o problemas entre las culturas docentes de orientación técnica y pro-indígena en base a las características mencionadas.

Una de las autoridades universitarias señala que el docente con orientación técnica, debe adecuarse y aprender a enseñar de otra manera (guía, orientador) haciendo un sacrificio, esfuerzo, demostrando interés e involucrarse con los estudiantes para que estos asuman con responsabilidad sus estudios, ¿pero qué pasa?:

...algunos docentes reniegan y dicen “no vamos a ser sus papás, no somos sus psicólogos, no somos niños” ¿no?, pero no es la situación así, sino que el docente tiene que involucrarse también en esas cuestiones ¿no?, y también el otro de tratar de vivir en comunidad, de compartir experiencias [...] por eso digo, el tema de actitud a que trabajar mucho en el docente, que investiga, que se preocupa, que se autoforma, ahí uno se da cuenta y dice “pucha este docente parece que tiene vocación de enseñar” digamos ¿no? [...] lo ven todo lo que hacen relacionado con lo económico, “cuánto me paga esta hora más” ¿no? (Ent. Autoridad 1, 12.05.2015)

En la misma línea de la realidad docente, otros actores universitarios señalan:

No tienen esa, esa, cómo puedo decir, esa mentalidad, “a ver me actualizaré” ¿no?, por ejemplo, de acuerdo a la asignatura que den ¿no ve?, entonces, de acuerdo a la asignatura actualizarse, basarse de acuerdo a lo que está el plan académico, a veces no siguen eso, son muy teóricos, entonces, vienen a clases y solamente hablan ahí, proyectan con el proyector, entonces, vienen y nos dejan así el kilo de texto para que “lean dicen”, nos maten leyendo y no sea, eso ya ha quedado en el pasado ahora, además que la política de la universidad es 40% teórico y 60% práctico ¿no?, entonces, no se cumple. (Ent. Estudiante 4, 26.11.2014)

...no hay formación en los docentes... (Ent. Docente Técnico 5, 12.11.2014)

Los docentes deben dedicarse un poco más a su trabajo, querer a su trabajo, ser más receptivo a nuevas maneras de hacer educación superior ¿no?, y no abocarse a lo que uno conoce [...] existe nueva manera de aprender, enseñar y nuevas maneras de transmitir conocimientos y no solo lo tradicional que es lo una trae consigo según su formación, yo diría a los docentes, a los compañeros docentes, mayor apertura a innovaciones, innovar cosas, ser más curioso en el tema de la cultura, la cultura no es digamos una casualidad, no es algo inventado, las culturas viven miles y miles ¿no?, cientos y cientos de años, por qué perviven ahora, es

porque tiene eh, tiene su fortaleza y por eso es vigente. (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 27.11.2014)

El grupo cultural de docentes con orientación técnica es visto en la mayoría de los casos, como aquellos que se resisten a las nuevas formas de hacer docencia (diálogo de saberes, complementariedad técnico-cultural) y que muchas veces no son innovadores didácticos, pedagógicos en sus clases, también, como aquellos que no les gusta el aprendizaje, la convivencia en comunidad, es más, como aquellos que ven los aprendizajes extracurriculares equivalentes al aumento salarial y, por tanto, a su carga horaria. Estos factores hacen que se vislumbren en tensiones con algunos docentes pertenecientes a la cultura con orientación pro-indígena, ya que estos tratan de estar encaminados según la cultura institucional de la UNIBOL GPTB.

Lo anterior, no significa que todos los docentes con orientación pro-indígena, estén en su práctica acorde al perfil ideal que regenta la UNIBOL GPTB. Pero en su mayoría, son catalogados como innovadores didácticos, pedagógicos, motivadores y activos, así los cualifica un estudiante:

Los docentes de lenguas originarias, yo creo que están bien, porque en cuanto a lengua los docentes son bastante dinámicos, didácticos, saben ellos cómo motivar el aprendizaje de la lengua, los transversales, son bien activos ¿no? (Ent. Estudiante 1, 25.11.2014)

Pero este mismo estudiante señala su duda:

Siempre ha habido esa incógnita, de cuál es el rol que tienen los sabios, yo igual he cuestionado en su momento porque no todos cumplen la misma función, por ejemplo, hay sabios que cumplen una función totalmente distinta a lo que se procura digamos ¿no?

Esta última cita muestra que algunos de los docentes con orientación pro-indígena no están cumpliendo sus roles (trabajar las sabidurías, ciencias, conocimientos y cosmovisiones de los pueblos indígenas) como estipula las normas universitarias (Decreto Supremo N° 29664, Estatuto Orgánico, Reglamento Docente). Este tipo de hechos da motivo a los docentes de la cultura técnica, a decir: "...aquí nadie cumple la norma..." (Ent. Docente Técnico 5, 12.11.2014), refiriéndose a que ambas culturas docentes, de alguna manera infringen las normas institucionales, unos por no impartir conocimientos, saberes, ciencias,

tecnologías y cosmovisiones ancestrales a la comunidad universitaria en su conjunto y, los otros por resistirse a la actualización de contenidos ancestrales.

Para concluir esta subsección, es necesario describir una de las preocupaciones que atañen a las dos culturas docentes como es la posición o importancia que ocupa el plantel docente en la universidad. Para ello recorro a la siguiente afirmación:

Se organizó el directorio docente [...] hemos determinado hablar un solo lenguaje para que también los docentes nos hagamos sentir, cuáles son nuestras necesidades que tenemos [...] aquí el docente es como “**el ultimo talón, la cola del ratón**”, pero, sin embargo, la universidad no puede funcionar sin docentes, estudiante – docente son la parte fundamental de la universidad. (Ent. Docente Lengua Originaria 1, 27.11.2014, énfasis añadido)

Entonces, no había sido que las dos culturas docentes nunca se unen, claro, en este caso es porque hay necesidades, intereses comunes dentro la universidad como plantel docente, más allá de las diferencias culturales, epistémicas, políticas y lingüísticas. Además, los sentimientos encontrados son porque de alguna manera los docentes se sienten como relegados por las autoridades universitarias, esto cuando, más que todo, no son satisfechas sus necesidades académicas, sociales (transporte, vivienda, alimentación), y de infraestructura. Por tanto, es posible que tanto la cultura docente con orientación técnica y con orientación pro-indígena puedan converger, no sólo vivir en constante tensión.

5.4.7. Eje de investigación

El eje de investigación se caracteriza por las investigaciones y publicaciones hechas por los docentes. A primera impresión, tanto docentes de la cultura con orientación técnica, como con orientación pro-indígena no muestran tener investigaciones ni publicaciones de textos, libros y artículos académicos hechas en su área de formación y más aun con un enfoque intra-intercultural, plurilingüe y productivo.

Es por ello que una de las autoridades de la universidad señala que el docente de la UNIBOL GPTB debe ser:

Investigador, estudiante investigador, es decir, que el docente al mismo tiempo que enseña tiene que investigar ¿verdad?, no tal vez de investigar de salir afuera digamos, sino de hacer una investigación con los mismos estudiantes, del proceso de aprendizaje en el aula, la

recreación de las culturas, la formación, la recreación de las lenguas [...] la mayoría creen que como están contratados para hacer clase, bueno eso es su tarea, lo otro es trabajo extracurricular, tendría que tener otro tratamiento, más aun cuando le hablamos de investigación, “ahhh no, y cuántas horas me van a cargar para la investigación” ¿no?, “y cuánto me van a pagar por eso” ¿no?, “tendrían que pagarme por eso”, o sea no hay una iniciativa propia de decir, bueno para enriquecer mis clases, tener nuevos elementos para enseñar, investigar ¿no?, con los propios estudiantes, la comunidad, sino lo ven de otra manera, o sea no lo ven que la investigación puede ser que le arrojen elementos que le permita mejorar sus prácticas de aula, o sea, para él suficiente tener este documento, tener los contenidos mínimos y sobre eso trabajar y cumplir la carga horaria y la hora de la clase. (Ent. Autoridad 1, 12.05.2015)

La falta de iniciativa para la investigación en los docentes es mayor en los docentes con orientación técnica, ya que los docentes con orientación pro-indígena han producido el Glosario Pedagógico Técnico (ver eje de lengua originaria), incluso uno de los docentes sabios indígenas se encuentra en plena elaboración de un texto sobre rescate de palabras del bésiro y se auto denomina como: “investigador de la lengua bésiro (Docente sabio indígena, comunicación personal, 05.06.2014). Otro ejemplo, el docente sabio indígena Marco Fabricano, un día tuvo la inquietud de explorar el Cerro “Tüparepoti”¹⁵ con la intención de hallar plantas medicinales y así aportar a la medicina natural y a los conocimientos y saberes indígenas, lo cual sería plasmado en un libro para su difusión (C.C. Cerro Tüparepoti, 30.10.2014).

Por otro lado, uno de los docentes de la cultura con orientación técnica, señala que la falta de investigación en sus colegas podría palearse si la universidad brindara “un curso de diplomado en investigación comunitaria para los docentes” (Docente técnico IFO, comunicación personal, Patio UNIBOL GPTB, 18.11.2014). Aclaremos, la UNIBOL GPTB tiene al Instituto de Investigaciones Culturales que puede coadyuvar en esta falencia. Al respecto un estudiante señala:

Hay el Instituto de Investigaciones pero anda perdido el Instituto de Investigaciones [...] nunca ellos como Instituto de Investigaciones vinieron por lo menos a decirnos, somos del Instituto de Investigaciones, haber, ni ellos mismos saben qué está haciendo el estudiante, sino más se dedican a hacer su trabajo en investigaciones culturales, pero investigación **técnico-cultural** como la que estamos haciendo nosotros, hasta el momento creo a nadie se le

¹⁵ Cerro ubicada al norte del campus universitario a unos 3 kilómetros aproximadamente.

ha ido apegando, más es cultural el Instituto de Investigaciones. (Ent. Estudiante 4, 26.11.2014, énfasis añadido)

Actualmente, el Instituto de Investigaciones Culturales de la UNIBOL GPTB cuenta con 2 profesionales, de quienes, tanto estudiantes como docentes, esperan su colaboración en el ámbito de la investigación técnico-cultural. Claro, las investigaciones deben tener estas dos miradas (técnico-cultural) en cuanto a los conocimientos, saberes, ciencias, tecnologías, etc. Según datos de la cita, los estudiantes si están realizando investigaciones técnico-culturales en sus tesis de grado, mientras que, lo poco realizado los miembros de las dos culturas docentes son netamente culturales, añadiríamos a esto, lingüísticos.

5.4.8. Eje de valores

Un indígena explotando al propio indígena [...] a su propia gente [...] el verdugo de los indígenas.
(Autoridad universitaria, comunicación personal, Bloque Rectorado, 25.11.2014)

El eje de valores se caracteriza por las convicciones (sentimientos, emociones, actitudes, conductas) de los docentes que describen su manera de ser dentro y fuera de la UNIBOL GPTB. En ese sentido, en esta sección se describen algunas convicciones que han ido saliendo a la luz a partir de las relaciones inter culturas (docente con orientación técnica y pro-indígena), las mismas son vistas como positivas o negativas por la comunidad universitaria.

Según los propios actores de la universidad, los valores que priman son los negativos: individualismo, egoísmo, falta de solidaridad, “serruchismo”¹⁶, desunión.

...a que ir rompiendo ese esquema de trabajo, esa incapacidad de trabajo en equipo, hay mucho individualismo, inclusive mucho egoísmo ¿no?, quien hace mejor, mejor ¿no?, yo creo que ese valor de ser solidario se ha ido perdiendo poco, la solidaridad tiene que estar en todos los espacios, en el ámbito académico, administrativo, o sea, eso creo, que hay que ir trabajar mucho en el tema de la solidaridad como colegas, como compañeros, en términos de compartir sus experiencias ¿verdad?, bueno ya viene de la formación que quizás han tenido en su familia, comunidad o universidad u otros espacios... (Ent. Autoridad 1, 12.05.2015)

Veo que algunos no sé cómo cualquier persona no le cae, yo nunca fui así no, veo que hay egoísmo, egoísmo en el sentido de que unos nomás quieren asegurarse con el cargo y otros no

¹⁶ Modismo lingüístico para referirse a la acción de usurpar una función o cargo.

¿no?, desde el mismo director ¿no?, por ejemplo, hay personas del lugar que empezó este año y no le dio continuidad digamos, le sobre una materia y nadie la quería, bueno y así le comento de un colega que no me gustó la actitud, vi que trabajo, usted sabe que para empezar es así, así que pero yo le dije que aguante, a veces uno ese rato reacciona y por la impotencia uno, que una materia que va hacer ¿no?, se ve esas cosas ¿no? [...] hay mucha desvalorización, como de que de parte de los mismos sabios a veces sienten ese rechazo ¿no? (Ent. Docente Técnico 3, 21.11.2014)

...el problema aquí es que prima el egoísmo, el “serruchismo”, director y docente, esas viejas mañas [...] se quiere asumir el poder para asumir mañas viejas, la universidad es joven pero con pensamientos viejas [...] lo que hace daño a la universidad es el chisme. (Ent. Docente Técnico 5, 12.11.2014)

Estas actitudes de desvalorización: individualismo, egoísmo, falta de solidaridad, “serruchismo”, desunión, no sólo es una cuestión que atañe a las dos culturas docentes identificadas como algo macro, sino también, se internalizan y visibilizan entre las subculturas: patronal, paternal e indígena. Estos antivalores son vistos como prácticas y herencias propias de las convivencias humanas dentro de instituciones de ES convencionales, los cuales están siendo reproducidos en la UNIBOL GPTB por la mayoría de sus actores no estudiantiles. Por ello decimos que, estas prácticas de anti valores no sólo atañe al plantel docente, sino también, al plantel administrativo como se manifiesta en la primera cita.

Las anteriores manifestaciones fueron hechas por autoridades y docentes, ahora veamos que nos dicen los estudiantes respecto a la práctica de valores en las relaciones inter docentes:

Pues si se ve algunos casos de discordancia, no hay esa unión que se dice, porque, por ejemplo, siempre hay uno que se cree más que otro, como en todos los lugares [...] los docentes técnicos [...] hay docentes si creídos un poquito más que otros, hay docentes que se creen, yo sé más que vos, eres un muchacho, digamos. (Ent. Estudiante 1, 25.11.2014)

Hay algunas diferencias ¿no?, más que todo en la carrera de Petróleo, entonces, ahí los mismos docentes, los mismos estudiantes se creen más superiores ¿no?, que son petrolero, que son una carrera de ingeniería, como que ellos humillan a los demás o a los otros docentes digamos ¿no?, y eso muchas veces les molesta, no hay esa comunicación bien fluida entre ellos, entre diferentes áreas ¿no?, en cada carrera parece que hay rivalidad, algunas ideas opuestas entre ellos. (Ent. Estudiante 4, 26.11.2014)

En primera instancia, vemos que los docentes con orientación técnica son quienes demuestran actitudes de egocentrismo (complejo de superioridad) frente a los docentes con orientación pro-indígena. En segunda, este mismo fenómeno de egocentrismo se desenlaza

entre docentes de la cultura con orientación técnica, aquí volvemos a ver las diferencias, discordancias no sólo por motivos profesionales, académicos ni disciplinarios, sino también, políticos y económicos dentro del ámbito institucional. En ambas instancias se dan actos de humillación, antipatía, rivalidad ideológica creando molestias entre los docentes.

Pero qué pasa en las relaciones intra culturales, es decir, entre docentes con orientación pro-indígena, una docente nos describe la relación que existe en ella:

Bueno, la relación entre docentes basada en el respeto lo que he visto, no se faltan el respeto, se habla mucho del apoyo mutuo, ayudan, coordinan, uno que otro que se hace a veces el alejado, que no quiere trabajar en conjunto ¿no? (Ent. Docente Transversal 1, 13.11.2014)

A diferencia de los docentes de la cultura con orientación técnica, donde prima la rivalidad, la humillación y antipatía, en los docentes de la cultura docente pareciera primar el respeto, apoyo, ayuda, cooperación y colaboración inter docentes. Pero, como vimos en la primera cita de esta subsección, en ambas culturas docentes se presencia los antivalores: individualismo, egoísmo, falta de solidaridad, “serruchismo”, desunión, en uno más que en el otro.

5.4.9. Eje de coordinación

El eje de coordinación radica su importancia por describir acciones de planificación académica y cultural por docentes de la cultura con orientación técnica y pro-indígena. En la práctica docente, el tema de la coordinación inter áreas es el punto flaco de la UNIBOL GPTB.

La coordinación académica docente no es de las mejores entre áreas profesionales, tipos de docentes o culturales (técnica, pro-indígena) sino demuestran mayor trabajo intra áreas profesionales y carreras. Así lo señalan algunos actores universitarios:

La coordinación docente inter carreras no es de lo mejor, pero a nivel interno de cada carrera funciona mejor, coordinan mejor, trabajan más en equipo, eh, yo siempre voy a tomar el ejemplo lo que es mi carrera ¿no?, por ejemplo, nosotros nos conocemos, tanto docentes, estudiantes, nos conocen nuestro director, nuestra vicerrectora, nuestra rectora, pero es por lo que nosotros trabajamos con lo que es los módulos productivos, estamos más activos en el tema, de que cada viernes es un día sagrado donde todos tenemos que trabajar en un módulo

y cada módulo un docente es encargado, y allí es donde hay más coordinación para hacer trabajos. (Ent. Estudiante 3, 26.11.2014)

...si realizamos, inclusive para hacer prácticas de campo [...] entre 2 o 3 docentes para hacer prácticas, salimos [...] sabios no ¿no?, hay uno que participa en reuniones, entonces, hay un sabio, no me acuerdo de su nombre, pero, hay un sabio. (Ent. Docente Técnico 2, 19.11.2014)

No coordinan con nosotros los técnicos. (Docente sabio indígena, comunicación personal, patio UNIBOL GPTB, 04.11.2014).

Entonces, tanto la cultura docente con orientación técnica como pro-indígena, se encuentran dispersas, cerradas en sus propias áreas. La coordinación académica docente se la realiza en mayor proporción en actividades de prácticas de campo o módulos productivos, los cuales conciernen a la especialidad de cada carrera. Pero ello no significa que no deben participar de actividades planificadas por docentes de orientación técnica, los docentes de la cultura con orientación pro-indígena (transversal, lengua originaria y sabio indígena) y viceversa. Al respecto una autoridad declara:

Porque el docente también planifica y está solito ¿no?, no comparte nada ya, hace su trabajo, entonces, se ha planteado mucho inclusive que los docentes de áreas transversales que deberían planificar con otros docentes de áreas técnicas porque hay cosas que pueden complementarse ¿no?, debería estar ahí un sabio, uno de lenguas ¿no?, que se conforme un equipo de trabajo para que las planificaciones, para todo eso, pero en la práctica muy poco se ha logrado... (Ent. Autoridad 1, 12.05.2015)

Se reconoce que hay intentos de planificación académica interdocentes pero sigue siendo intra áreas profesionales. Claro, lo ideal es que en las planificaciones participen docentes de todas las áreas profesionales para complementar experiencias, saberes, conocimientos, ciencias y lograr una cultura académica institucional.

De la misma manera, la cultura con orientación pro-indígena no ha logrado coordinar de manera académica con docentes de la cultura técnica.

...solamente entre docentes de lenguas coordinamos actividades de acuerdo a lo que estipula en el plan de estudios [...] alguna vez con los transversales, pero muy poco. (Ent. Docente Lengua Originaria 1, 27.11.2014)

Uhhh, cuando es más cultural ahí si están coordinando transversales y de lenguas, pero después los docentes técnicos es muy poco que se meten a eso. (Ent. Estudiante 1, 25.11.2014)

En estas dos citas, vemos que también los docentes con orientación pro-indígena se cierran y casi no coordinan de manera académica y cultural con docentes de la otra cultura. Entonces, la coordinación docente ha demostrado ser una debilidad de la UNIBOL GPTB, ya que no ha podido amalgamar a los docentes dentro del trabajo académico y cultural como equipo.

Como se vio en citas anteriores, una autoridad universitaria manifestaba que, en la realidad universitaria se ha avanzado poco respecto a la coordinación inter culturas docentes. Entre estas pocas prácticas tenemos algunos datos propios de la observación:

La coordinación docente en el trabajo de campo realizada por estudiantes de 3ro y 4to semestre y 3 docentes técnicos (2 varones y 1 dama) de la carrera de Ing. Forestal en el Departamento de Tarija. Donde se mostró un trabajo académico informativo y práctico pero netamente técnica. Ahí se notó que los 3 docentes técnicos lo tenían planificado y conversado con las instituciones que se iban a visitar. Demostraron ser docentes muy técnicos, ya que no incorporaron a un docente sabio para poder escuchar y saber sus conocimientos respecto a meteorología y climatología. (C.C. Tarija, 05.11.2014).

Otra experiencia de coordinación docente en trabajo de campo.

Los estudiantes de 7mo semestre en compañía de docentes técnicos (3) de la carrera de Ing. Petróleo y Gas Natural y 1 docente sabio (asignado a esta carrera), fueron de trabajo de campo (informativo) a la Planta de Gas “San Alberto” en Tarija. En este viaje se observó que los docentes no eran tan activos, me refiero a realizar preguntas de toda índole e interés para la formación de los estudiantes, me imaginaba a docentes técnicos añadiendo, comparando y retroalimentando información en cuanto a conocimientos teóricos técnicos y a un docente sabio indígena más cuestionador sobre medio ambiente, tierra y territorio y concepciones descolonizadoras en el área. (C.C. Planta de Gas “San Alberto” Tarija, 23.11.2014)

En suma, hay intentos de hacer trabajos académicos en cooperación docente de manera inter áreas y por ende inter culturas docentes. Pero, lo que aún prima en la UNIBOL GPTB es la coordinación académica y cultural intra áreas (carreras) y tipos (técnicos, transversales, lenguas originarias, lenguas extranjeras y sabios indígenas).

Resumiendo:

Tabla 15: Resumen de tensiones de las culturas docentes en base a ejes

EJES \ CULTURAS	CULTURA DOCENTE TÉCNICO	CULTURA DOCENTE PRO-INDÍGENA
SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Subcultura patronal: no tiene mirada articuladora de propuestas, de experiencias, sino patronales (eminencias del saber, poder y actuar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Subcultura indígenal: tienen posicionamiento identitario cultural indígena (apoyan a la cultura y lengua de los pueblos indígenas).
	Subcultura paternal: tienen una posición de ser como los padres para los estudiantes (consejeros y conciliadores de problemas, conflictos).	
CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Simplifica, rechaza, desvaloriza los conocimientos y saberes indígenas. • Muy disciplinados: rechazan al trabajo académico interdisciplinario y prefieren trabajar intra carreras o por áreas de su formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pelea por el reconocimiento, la validación y la aceptación de los conocimientos y saberes indígenas. • Muy disciplinados: rechazan al trabajo académico interdisciplinario y prefieren trabajar por áreas de su formación.
	Falta la articulación de las ciencias, saberes, conocimientos, tecnologías y cosmovisiones de los distintos pueblos indígenas y no indígenas.	
COMPROMISO SOCIAL COMUNITARIO	<ul style="list-style-type: none"> • No muestran actitudes de respeto, valoración y menos apropiación de derechos colectivos de los pueblos indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoran los derechos indígenas, están en permanente vínculo con las comunidades y pueblos indígenas, aceptan y fortalecen la identidad cultural indígena.
COMPROMISO INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • No están apegados a las normas, valores, prácticas, creencias, expectativas de la cultura institucional. • Falta de eficiencia de los mecanismos de socialización e inducción docente por parte de los gestores de la academia y administración universitaria. 	
LENGUA ORIGINARIA	<ul style="list-style-type: none"> • Muchos no le dan la importancia necesaria a la lengua originaria para su uso o aprendizaje. • Algunos llegan a despreciar, desvalorar a la lengua originaria y a sus hablantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría valora, respalda, revitaliza, usa (hablar, escribir y leer) y enseña las distintas lenguas originarias (guaraní, gwarayu, bésiro y mojeño trinitario).
PRÁCTICA DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Se resisten a las nuevas formas de hacer docencia (diálogo de saberes, complementariedad técnico-cultural). • No son innovadores didácticos ni pedagógicos en sus clases. • No les gusta el aprendizaje en 	<ul style="list-style-type: none"> • Se acercan al perfil ideal deseado por la cultura institucional. • La mayoría es catalogado como innovador didáctico, pedagógico, motivador y activo.

	<p>comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ven las enseñanzas y aprendizajes extracurriculares equivalentes al aumento salarial y, por tanto, a su carga horaria. 	
INVESTIGACIÓN	<p>La mayoría no muestran tener investigaciones ni publicaciones de textos, libros y artículos académicos hechas en su área de formación y más aun con un enfoque intra-intercultural, plurilingüe y productivo.</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> • Han producido el libro titulado “Glosarios Pedagógicos Técnicos de los idiomas indígenas – Bésiro, Guaraní, Gwarayu y Mojeño Trinitario” a partir de indagaciones sociolingüísticas. • Un docente está elaborando un texto sobre el rescate de palabras en lengua bésiro. • Hay iniciativa para la indagación sobre plantas medicinales y aportar a la medicina natural en la región del Chaco boliviano.
VALORES	<p>Se hallan actitudes de desvalorización: individualismo, egoísmo, falta de solidaridad, “serruchismo”, desunión.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestran actitudes de egocentrismo (complejo de superioridad) frente a la cultura docente pro-indígena creando actos de humillación, antipatía, rivalidad ideológica y molestias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pareciera primar el respeto, apoyo, ayuda, cooperación y colaboración inter docentes.
COORDINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Prima la cooperación académica y cultural intra áreas (carreras) y tipos (técnicos, transversales, lenguas originarias, lenguas extranjeras y sabios indígenas) y menos aun inter culturas docentes. • Poca coordinación académica interdisciplinaria y transdisciplinaria en actividades de prácticas de campo o módulos productivos. 	

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6: Conclusiones

En este capítulo, a partir de los hallazgos presentados se plantean las siguientes conclusiones:

6.1. CULTURA DOCENTE EN LA VISIÓN DE LA UNIBOL

En la UNIBOL GPTB los docentes conforman un grupo heterogéneo, multicultural y multilingüe. Conviven 7 culturas: Guaraní, Quechua, Mojeño, Aymara, Gwarayu, Monkox y Mestiza-Criolla y 9 lenguas: castellano, guaraní, quechua, aymara, mojeño, gwarayu, bésiro, inglés y francés. A su vez, el plantel docente está conformado por profesionales muy jóvenes, pues el 45 % oscila entre 25 y 35 años, quienes en su mayoría cuentan con poca experiencia en docencia (75.5% tiene de 1 a 5 años).

Según los documentos institucionales de las UNIBOLES y en particular de la UNIBOL GPTB (Decreto Supremo N° 29664, Estatuto Orgánico, Organización Curricular, Reglamento Docente y Cuadro Centralizador del Plantel Docente) se define el perfil de cuatro tipos de docentes: Técnicos, Transversales, Sabios Indígenas y de Lenguas (originarias y extranjera).

Los docentes técnicos para cumplir el perfil deben: a) Tener conocimiento en su área y complementar con conocimientos y saberes productivos indígenas comunitarios, b) Tener compromiso con la sociedad comunitaria indígena e institucional, c) Practicar la investigación cuali-cuantitativa intra-intercultural y d) Tener dominio de una lengua originaria. Los docentes transversales están orientados a la promoción, revalorización y fortalecimiento de las prácticas culturales de las naciones y pueblos indígenas, con experiencia en investigación sociocultural y con dominio de una lengua originaria. Los docentes sabios indígenas están comprometidos con las naciones, pueblos indígenas y la visión de la universidad, dominan y asesoran a estudiantes en lengua originaria, coadyuvan en la gestión política, académica y administrativa institucional. Por último, los docentes de lenguas originarias y extranjera tienen dominio lingüístico de su área y pueblo originario,

también, están comprometidos con la visión y misión de la universidad, del mismo modo, son investigadores sociolingüísticos y coordinadores pedagógicos y lingüísticos con sus pares técnicos y transversales.

Esta tipificación de los docentes es diferente a la existente en las universidades públicas de Bolivia, en la que se establece más bien una distinción desde lo disciplinar: docentes de ciencias puras (dura-pura), de humanidades y ciencias sociales puras (blanda-pura), de tecnologías (dura-aplicada) y de ciencias sociales aplicadas (blanda-aplicada) (Becher, 1993, pág. 62). Estas categorizaciones que se dan en las universidades convencionales no deberían determinar la superioridad o inferioridad de los campos disciplinares ni de los docentes. Sin embargo, en las culturas académicas se establecen ciertas jerarquías, por ejemplo: la superioridad de las ciencias puras respecto a las ciencias sociales. Este ego social y epistémico es debido a la historia misma de la ciencia universal y también a la historia formativa profesional de los docentes en universidades convencionales donde se les fue inculcando complejos de superioridad disciplinar.

En la UNIBOL GPTB el perfil ideal del docente que está definido en los documentos no se cumple a cabalidad en la realidad universitaria ya que de alguna manera se replica el modelo convencional. Lo que se pudo constatar es que, la mayoría de los docentes no relacionan ni complementan los conocimientos, ciencias y tecnologías occidentales con las sabidurías de los pueblos indígenas que se encuentra representados en esta universidad. En la actualidad existen pocas investigaciones lingüísticas y culturales, no se practica la investigación cuali-cuantitativa intra-intercultural. Además, la mitad de los docentes son monolingües castellano. Asimismo, el perfil docente no se cumple porque el 50% de los docentes no se identifican con ningún pueblo indígena, sólo el 12% son indígenas y el resto se auto identifica con alguna cultura indígena por tener raíces generacionales con algún pueblo o lengua indígena.

En la realidad, la cultura docente de la UNIBOL GPTB viven intentando acomodarse al perfil docente enmarcado en los documentos institucionales, en otras palabras, al Modelo

Educativo Sociocomunitario Productivo, Intra e Intercultural y Descolonizador, enmarcado en la filosofía del Vivir Bien que plantea la relación armónica entre seres humanos y estos con la naturaleza. El problema radica en que no está claro cuál es el punto de encuentro entre una lógica de conservación y defensa de los recursos naturales y otra lógica extractivista de producción y explotación de la naturaleza.

6.2. PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN E INDUCCIÓN DOCENTE DESDE LA CULTURA INSTITUCIONAL

Para propiciar que los docentes tengan el perfil exigido, en la la UNIBOL GPTB se desarrollan diversas estrategias de socialización e inducción (inmersión) directas e indirectas. Estas son: procesos de filtros profesionales (la selección y evaluación de examen de competencia para ser docente, la evaluación del desempeño docente), procesos de inducción institucional a docentes (talleres de capacitación y actualización docente, ferias culturales inter carreras, actos cívicos).

Estas actividades son para que los docentes adquieran, aprendan, fortalezcan, reproduzcan y transmitan normas, valores, conocimientos, actitudes, habilidades y expectativas de la cultura institucional. Es decir, tomen conciencia y se comprometan con la visión y misión de la UNIBOL GPTB y se orienten con base al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Sin embargo, dichas actividades más que socializar e inducir a la cultura docente, son actividades para filtrar profesionales y para obligar a participar en los actos sociales y culturales de la institución. En realidad, tratándose de la aplicación de un nuevo modelo de ES no existe un programa específico de socialización e inducción del plantel docente, a diferencia del plantel estudiantil que cuenta con el curso propedéutico. Ya que la socialización implica la formación y la construcción de patrones culturales en los nuevos miembros del grupo social (Zambrana, 2007, pág. 25).

Haciendo un análisis crítico, el proceso de socialización e inducción en la concepción del modelo de ES de la UNIBOL GPTB es planteado como una instancia de afiliación, de

adiestramiento, sensibilización, etc, más no como un proceso de construcción interactivo, dinámico y participativo (docentes, pueblos indígenas, autoridades, estudiantes). Consideramos que para lograr un perfil docente coherente con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es preciso entablar un debate profundo y una deconstrucción de la colonialidad del poder y del saber que está muy arraigada en los profesionales, sobre todo de las áreas técnicas.

6.3. INTERACCIÓN EN LAS CULTURAS DOCENTES EN LA UNIBOL GPTB

El plantel docente de la UNIBOL GPTB se encuentra polarizado en dos culturas: la cultura docente con orientación técnica y la cultura docente con orientación pro-indígena. Estas construcciones culturales identitarias tienen su historia según la trayectoria ocupacional y profesional de sus miembros.

La experiencia profesional y ocupacional de los docentes posicionados en la cultura docente con orientación técnica está relacionada con proyectos y actividades de explotación de los recursos naturales renovables y no renovables, debido a su formación profesional universitaria en disciplinas técnicas y su experiencia en instituciones públicas y privadas (municipios, gobernaciones, ministerios, universidades y empresas). Además, la mayoría de estos docentes carecen de experiencia, relacionamiento laboral y contacto cultural con comunidades y pueblos indígenas.

Por otro lado, la cultura docente con orientación pro-indígena muestra tener mayor relación directa profesional, laboral y ocupacional con organizaciones sociales e indígenas porque muchos docentes son originarios o están identificados con los pueblos indígenas, es más, de alguna manera tienden a ser el vínculo entre la universidad y los pueblos indígenas.

En las universidades convencionales no se reflejan grandes colectivos culturales docentes, lo que existen son agrupaciones políticas partidarias cuyo objetivo es la lucha por el control de los espacios de poder institucional. Este posicionamiento encubre otras diferencias de carácter social, cultural y étnico existentes en el docentado de las universidades. Aunque es innegable que existen posicionamientos entre áreas del

conocimiento, por lo menos entre profesionales de las ciencias exactas y ciencias sociales-humanas. Esta polarización epistémica ya fue analizada por C.P. Snow cuando disertó “Las dos culturas” en la conferencia de Cambridge (1959), donde dijo que, había dos grupos polarizados: en un polo tenemos a los intelectuales literarios, y en el otro a los científicos, con los físicos como los más representativos (Snow, 2000, págs. 75-76). Para este autor, entre ambas culturas existe un abismo de incompreensión mutua, hostilidad y desagrado pero sobre todo la falta de entendimiento. Nosotros agregaríamos que también hay discriminación, racismo, aculturación y asimilación.

Entonces, agarrando la idea de C.P. Snow se podría inferir que, en la actualidad universitaria convencional existen dos culturas intelectuales de docentes polarizadas según la identificación y praxis científica (ciencias exactas versus ciencias sociales-humanas). En nuestro caso, la realidad de las universidades convencionales no es muy ajena, ya que en la UNIBOL GPTB también existen dos culturas docentes polarizadas: la cultura docente técnica y la cultura docente pro-indígena. Queda todavía por explorar ¿Qué implica este posicionamiento en la vida institucional y el desarrollo curricular?

Respecto a la interacción entre culturas docentes podemos señalar que las culturas docentes con orientación técnica y pro-indígena se encuentran en constantes tensiones. A nivel social, por las diferencias de posiciones patronales, paternas y indígenas. A nivel epistémico, por el arraigamiento del conocimiento científico y las resistencias a las sabidurías indígenas. A nivel lingüístico, por las relaciones diglósicas entre el castellano y las lenguas indígenas para su enseñanza. A nivel filosófico-político, por la exigencia de adecuarse al modelo educativo sociocomunitario productivo (visión y misión de la universidad) y por las estrategias individuales para copar espacios de poder de decisión en la institución.

Estas tensiones se ven reflejadas en base a nueve ejes: social, conocimiento, compromiso social comunitario, compromiso institucional con la UNIBOL GPTB, lengua originaria, práctica docente, investigación, valores y coordinación.

a) En torno al eje social: Se han identificado 3 subculturas docentes: patronal, paternal, indígenal. Los docentes que fueron identificados con la subcultura patronal, son caracterizados por no tener un enfoque articulador de propuestas, de experiencias pedagógicas, laborales y profesionales, sino, más bien suelen reflejar actitudes patronales como si fueran las eminencias del saber, poder y actuar. Los mismos son propios de la cultura docente con orientación técnica.

A su vez, los docentes identificados con la subcultura paternal son caracterizados por tener una posición paternalista para con los estudiantes, más que todo, cuando estos hacen de consejeros y conciliadores de problemas, conflictos que podrían tener los estudiantes, esta actitud se encuentra tanto en la cultura docente con orientación técnica como pro-indígena.

Mientras que, los docentes identificados con la subcultura indígenal son caracterizados por tener posicionamiento identitario cultural indígena. Por lo tanto, los otros docentes que no se identifican con los pueblos indígenas son catalogados como docentes que no apoyan a la lengua y cultura de los pueblos indígenas en el ejercicio de la docencia. Este subgrupo es propio de la cultura docente con orientación pro-indígena.

Los conflictos culturales docentes se dan en la primera y tercera subculturas. Por un lado, los de la cultura técnica quieren que los de la cultura pro-indígena estén a su servicio y mando y por eso aspiran a cargos de directores de carreras para poder tener personas a su mando y tomar decisiones autoritarias en la parte académica y administrativa. Y los de la cultura pro-indígena quieren mayor equidad en la toma de decisiones de gestión académica, política y administrativa en la UNIBOL GPTB.

b) En torno al eje del conocimiento: Las fricciones entre docentes se dan porque la cultura docente con orientación técnica ha mostrado simplificar, rechazar y desvalorizar los conocimientos y saberes indígenas para hegemonizar los conocimientos llamados científicos. Y, mientras que, la cultura docente con orientación pro-indígena manifiesta estar en pelea por el reconocimiento, la validación y la aceptación de los mismos, no sólo por parte de los docentes, sino también, autoridades y estudiantes.

Entonces, en la UNIBOL GPTB las relaciones interepistémicas o interconocimientos no están siendo viables desde el posicionamiento de los docentes, ya que lo que prima es el apego al conocimiento universal, monocultural, monocientífico y monotecnológico. Según Boaventura de Sousa (2010, págs. 51-95) en la ecología de saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y esto permite superar la monocultura del saber científico. Viendo los datos en la UNIBOL GPTB no hay un ejercicio de la interculturalidad epistemológica, a pesar de ser una universidad indígena descolonizadora se reproduce la ciencia universal como sistema de conocimiento hegemónico, al igual que las demás universidades convencionales. Si hubiera un pluralismo epistemológico no se desvalorizaría lo no técnico, lo indígena, lo propio o lo local.

Así mismo, los docentes con orientación técnica han demostrado ser muy disciplinares, es decir, rechazan el trabajo académico de manera interdisciplinaria y prefieren el trabajo intra carreras o áreas formativas profesionales. Aunque también, los docentes con orientación pro indígena han demostrado tener orientación disciplinaria, es decir tienen arraigo a su formación profesional recibida en instituciones de ES convencionales. En sí, lo que se ve en los datos entre estas dos culturas es que no hay interculturalidad sino hay una asimetría porque ambas culturas docentes reflejan la falta de un diálogo de las ciencias, saberes, conocimientos, tecnologías y cosmovisiones de los distintos pueblos indígenas y no indígenas. Por todo lo manifestado surge una pregunta: ¿Cómo abordar en las diferentes carreras la relación entre dos cosmovisiones y matrices epistémicas diferentes, una biocéntrica y holística y otra científica antropocéntrica y fragmentada?

c) En torno al eje del compromiso social comunitario: Los docentes de la cultura con orientación técnica muestran actitudes indiferentes respecto al respeto y valoración de los derechos colectivos de los pueblos indígenas (su cultura, identidad, lengua, al derecho laboral), porque en la práctica se ha intentado folklorizar los derechos indígenas.

d) En torno al eje del compromiso institucional con la UNIBOL GPTB: Se visibiliza una de las falencias institucionales, pues la mayoría de los docentes con orientación técnica y

algunos de los docentes con orientación pro-indígena no tienen apego a las normas, valores, prácticas y expectativas de la cultura institucional. Es decir, al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Analizando las causas de las tensiones, podemos decir que: Por un lado, el desarraigo a las normas se debe a la falta de eficiencia de los mecanismos de socialización e inducción docente por parte de los gestores de la academia y administración universitaria. La minoría que se rige según la visión institucional, en su mayoría docentes de la cultura pro-indígena, se encuentran preocupados y tratando de motivar a sus colegas para que se comprometan con el modelo educativo, y no vean a la institución como un simple espacio laboral.

Por otro lado, pareciera que el meollo del problema es estructural curricular, los encargados de estructurar el modelo educativo de la UNIBOL GPTB han hecho un traspaso de la malla curricular de las universidades públicas a la universidad indígena, por ejemplo vemos que en la carrera de ingeniería forestal se sigue formando profesionales para la industria maderera y no para solucionar problemas de erosión de tierras y depredación ambiental. En medio de este problema estructural, los docentes están viviendo confrontaciones y tensiones, lejos de analizar que el conflicto de fondo es el modelo educativo que no acaba de definirse si es o no es descolonizador.

El principal factor de los desencuentros entre las culturas docentes técnicos y pro-indígenas es que el modelo educativo de la UNIBOL GPTB tiene como discurso la descolonización, pero en la práctica académica priman muchas ideas opuestas a la descolonización. Unos docentes están luchando por el respeto y cuidado a la naturaleza y otros como los de la Carrera de Ingeniería en Petróleo están pensando y enseñando como explotar de manera eficiente la naturaleza sin tomar en cuenta los impactos ambientales, siendo que en la mayoría de los casos los pozos petrolíferos están en territorios indígenas o en reservas naturales. Quizá las carreras ofertadas por las universidades indígenas deberían responder a los proyectos de vida de los pueblos indígenas en cada territorio y no así prioritariamente al proyecto modernizante.

e) En torno al eje de lengua originaria: La tensión radica porque los docentes del grupo cultural con orientación técnica, se las identifica como aquellos que no le dan la importancia necesaria a la lengua originaria para su uso y aprendizaje dentro la UNIBOL GPTB. Incluso algunos de ellos, han llegado a despreciar, desvalorar a la lengua originaria y a sus hablantes: “háblame en fácil [...] no me hables en difícil” (Ent. Docente Sabio Indígena 2, 18.11.2014), o cuando dicen a los estudiantes, “para qué el idioma, ustedes van a ser ingenieros y no lingüistas” (Ent. Docente Lengua Originaria 1, 27.11.2014).

En este sentido, existen tensiones entre docentes de los dos grupos culturales, unos que apoyan la lengua originaria en la institución (cultura docente pro-indígena) y otros no (cultura docente técnica), ya que los docentes de la cultura con orientación pro-indígena de alguna manera van valorando, respaldando, revitalizando (enseñando y produciendo el glosario pedagógico) y usando (hablar, escribir y leer) las distintas lenguas originarias de los pueblos de tierras bajas de Bolivia que están presentes en la UNIBOL GPTB (lengua guaraní, gwarayu, bésiro y mojeño trinitario).

No obstante, las lenguas originarias en el currículo de la universidad son vistas sólo como un medio de comunicación y no así como reservorios de cosmovisiones y de otras matrices epistémicas. Es así que, a pesar de que a boca llena se dice que todos los docentes deben hablar lenguas originarias, al final esto no se cumple. Aquí también cabe una pregunta: ¿Cuál es la finalidad de la lengua originaria en el currículo de la ES? Lo cierto es que no se enseña en lengua originaria, la ciencia universal que se imparte en las aulas no está escrita en lengua originaria. Para lo único que se reduce la lengua originaria es para un posicionamiento identitario, es decir, para decir soy Guaraní, Gwarayu, Monkox o Mojeño, ya que según un docente sabio indígena solo los que hablan una lengua originaria son indígenas y los que han perdido ya no son (Docente sabio indígena, comunicación personal, Patio UNIBOL GPTB, 18.11.2014).

f) En torno al eje de práctica docente: Las fricciones radican en que, los docentes con orientación técnica se resisten a las nuevas formas de hacer docencia (dialogo de saberes,

complementariedad técnico-cultural) y que, muchas veces no son innovadores didácticos, pedagógicos en sus clases, y porque, no les gusta el aprendizaje, la convivencia en comunidad. Es más, porque ven las enseñanzas y aprendizajes extracurriculares equivalentes al aumento salarial y por tanto, a su carga horaria. En cambio, los docentes de orientación pro-indígena muestran ser innovadores didácticos, pedagógicos, motivadores y activos que, de alguna manera se acercan al perfil ideal que visiona la cultura institucional. Estas diferencias hacen que haya fricciones no solo entre las dos culturas, sino también, con las autoridades y estudiantes de la UNIBOL GPTB.

g) En torno al eje de investigación: Este eje denota una de las falencias del ser docente en la UNIBOL GPTB, la falta de acciones investigativas. La mayoría de los docentes de ambas culturas (técnica y pro-indígena) no muestran tener investigaciones ni publicaciones de textos, libros y artículos académicos hechos en sus áreas de formación y más aun con un enfoque intra-intercultural, plurilingüe y productivo. No obstante, haciendo un balance, la falta de iniciativa para la investigación es mayor en los docentes con orientación técnica, ya que los docentes con orientación pro-indígena han logrado producir el libro titulado “Glosarios Pedagógicos Técnicos de los idiomas indígenas – Bésiro, Guaraní, Gwarayu y Mojeño Trinitario”, a partir de indagaciones sociolingüísticas. Así mismo, uno de los docentes de este grupo cultural se encuentra en plena elaboración de un texto sobre el rescate de palabras en lengua bésiro y otro va explorando sobre las plantas medicinales para aportar a la medicina natural en la región del Chaco boliviano.

La falta de investigación en los docentes no sólo concierne a las dos culturas, sino a toda la cultura institucional, ya que no se estaría cumpliendo lo que señalan los documentos institucionales (Reglamento Docente y Documento de Organización Curricular) donde se dispone que todos los docentes de la UNIBOL GPTB deben practicar la investigación cuali-cuantitativa intra-intercultural.

h) En torno al eje de valores: Esta característica ha puesto en manifiesto fricciones en torno a prácticas de valores positivos y negativos. Es así que tanto los docentes de la cultura

técnica y los docentes pro-indígena se hallan impregnados de actitudes de desvalorización como el individualismo, egoísmo, falta de solidaridad, “serruchismo”, desunión, etc. Así mismo, vemos que algunos docentes con orientación técnica (Carrera de Ingeniería en Petroleó) demuestran actitudes de egocentrismo y complejo de superioridad, es decir se creen superiores a los docentes con orientación pro-indígena. Pero también, esta misma actitud de egocentrismo se observa entre docentes de la misma cultura con orientación técnica expresados en actos de humillación, antipatía, rivalidad ideológica y molestias.

En general, estos antivalores también se internalizan y visibilizan a nivel de las subculturas: patronal, paternal e indígena. Todas estas diferencias, discordancias se desenlazan no sólo por motivos profesionales, académicos ni disciplinarios, sino también, por motivos políticos y económicos dentro del ámbito institucional. Aunque, en algunos docentes de la cultura pro-indígena existe respeto, apoyo, ayuda, cooperación y colaboración. Aquí una pregunta para explorar sería: ¿La historia formativa y el posicionamiento identitario cultural tienen algo que ver en la presencia de antivalores?

i) En torno al eje de coordinación: Se manifiesta que tanto la cultura docente con orientación técnica como pro-indígena, se encuentran dispersos, cerrados en sus propias áreas (carreras) y tipos (técnicos, transversales, sabios indígenas, lenguas originarias y extranjera). Sólo se ve coordinación académica interdisciplinaria y transdisciplinaria en actividades de prácticas de campo o módulos productivos, dando lugar a la coordinación inter culturas. Al parecer, la falta de coordinación inter docentes, inter áreas e inter culturas es la suma de las tensiones y fricciones en los diferentes ejes mencionados, quizá en unos más que otros, pero sobre todo, como ya manifestamos anteriormente, se debe a una falta de discusión de varios ejes temáticos como: la descolonización, la intra- interculturalidad, el pluralismo epistemológico y el diálogo intercivilizatorio, que atañen al modelo educativo de la UNIBOL GPTB y su aplicación en la práctica.

Capítulo 7: Propuesta

7.1. TÍTULO DE LA PROPUESTA

La construcción participativa e intercultural de un Perfil Docente “Técnico-Cultural” en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”

...investigación **técnico-cultural** como la que estamos haciendo nosotros, hasta el momento creo a nadie se le ha ido apegando... (Ent. Estudiante 4, 26.11.2014, énfasis añadido)

7.2. INTRODUCCIÓN

Desde la creación de las Universidades Bolivianas Indígenas mediante el Decreto Supremo N° 29664, promulgada por el presidente Evo Morales Ayma en el año 2008, se tuvo que construir los proyectos institucionales con sus respectivos programas de cada carrera, perfil estudiantil de ingreso y egreso, *perfil docente*, malla curricular, evaluación institucional, etc. La propuesta se centra en el perfil docente, este aspecto es abordado en distintos documentos institucionales de la UNIBOL GPTB: Decreto Supremo N° 29664 (art. 11), Documento de Organización Curricular (pág. 37, 38, 57, 128, 196, 267, 336, 350 y 362) y Reglamento Docente. En estos documentos se aprecia el perfil ideal docente de la UNIBOL GPTB, mientras que con el presente estudio, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y Culturas Docentes en Tensión: Estudio en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, se pudo reflejar la realidad docente en dicha universidad, es decir, un perfil real coexistente.

Es así que la propuesta se enmarca a partir de los dos perfiles, ideal y real. Para ello se busca construir un perfil docente técnico-cultural a partir del desarrollo de mecanismos de socialización e inducción pertinentes según la realidad profesional docente que existe en la UNIBOL GPTB, con la participación intercultural de líderes indígenas, representantes de las comunidades (Mburuvichas), representantes de movimientos y organizaciones sociales, jóvenes bachilleres de los pueblos y comunidades indígenas y no indígenas, representante del

Instituto Normal Superior de Pueblos del Oriente y Chaco (INSPOCB), sabias y sabios indígenas, representantes de estudiantes, docentes y autoridades de la UNIBOL GPTB.

7.3. PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

...hay una mirada que es indígena y otra que no es indígena, porque eso hace el posicionamiento, que haya esas dos miradas ¿no?, la mirada indígena muy necesaria como también la mirada no indígena es muy necesaria, entonces, ahí se da la complementariedad, porque si nos abocamos solo a la mirada indígena igual estamos limitados ¿no?... (Ent. Docente Sabio Indígena 1, 04.06.2014, énfasis añadido)

Entonces, el plantel docente se encuentra dividido en dos visiones culturales en la UNIBOL GPTB, 1) con una orientación pro-indígena y, 2) con orientación técnica occidental o eurocéntrica. El problema persiste porque estos dos grupos culturales docentes se encasillan en su propia visión, como resultado del bagaje histórico de la ciencia moderna, sus trayectorias vividas y del contexto inmediato.

Por lo tanto, la polarización cultural docente que se ha ido construyendo en la UNIBOL GPTB, son: la cultura docente con orientación pro-indígena y la cultura docente con orientación técnica. Estas dos culturas conviven en diversidad sociocultural (actitudes patronales, paternas e indígenas), epistemológicas (conocimientos propios versus conocimientos occidentales), políticos (con y sin compromiso con pueblos indígenas), institucionales (regidos y no regidos por normas, valores, prácticas, creencias, expectativas de la cultura institucional), lingüísticos (apoyan y no apoyan las lenguas originarias), prácticas docentes (innovadores pedagógicos, didácticos, investigadores socioculturales y sociolingüísticos, cooperativos, ejecedores de valores positivos versus negación y resistencia a los mismos).

Además, las diferencias también van hacia las aspiraciones de los mismos, existen docentes transversales y técnicos que aspiran mantenerse o tener cargos de direcciones y rectoría (poder administrativo y académico), acumular experiencia docente y laboral, y por último, migrar a las universidades convencionales. Mientras que la visión de la cultura

institucional es que, los docentes se mantengan como formadores en la universidad ya que invirtieron en ellos tiempo y recursos económicos, en cursos como: talleres, seminarios y diplomados para su actualización.

Continuando, una de las justificaciones donde se sustenta la propuesta es la siguiente cita:

La carencia más grande que tenemos en la UNIBOL Guaraní es la de recursos humanos con enfoque intercultural ¿no?, con conocimientos indígenas, eso es lo que está faltando, y felizmente que algunos docentes de áreas transversales si están aprendiendo ahí también ¿no? (...) entonces, yo me he ido agarrando del área transversal de los profesionales que han estado ligado a los pueblos indígenas para que vayan aportando en eso. (Ent. Autoridad 1, 12.05.2015)

Podemos interpretarlo de la siguiente manera, que, la mayoría de los docentes de la cultura con orientación técnica y algunos con orientación pro-indígena no tienen un enfoque intercultural, es decir, técnico-cultural. Bien, tienen una mirada euro centrista-occidental o caso contrario indigenista. Claro, hay docentes del área transversal que tratan de apoyar a la UNIBOL GPTB en cuanto a la complementariedad técnico-cultural porque estos estuvieron en su mayoría ligados con organizaciones sociales e indígenas según sus trayectorias ocupacionales y profesionales, además, cursaron el Diplomado en Descolonización.

Otra cita que coadyuva en la justificación de la propuesta:

...porque sé que hay otros docentes que han dictado clases en otras universidades, hay cierta experiencia de docencia, tienen experiencia docente pero no tienen esta experiencia nueva, de que yo **vaya relacionando la parte técnica con lo cultural**, yo sé que en ninguna otra parte lo han visto, lo están viendo solamente aquí, en la universidad y les cuesta a ellos... (Ent. Estudiante 2, 24.11.2014, énfasis añadido)

Es así que la UNIBOL GPTB plantea nuevos desafíos pedagógicos, investigativos y antropológicos donde se implantan la complementariedad de conocimientos, saberes, ciencias y tecnologías indígenas con lo del mundo occidental o euro céntrico. En otras palabras, la cultura docente tiene que ser aquel profesional cualificado en lo científico, tecnológico, pedagógico, sociocultural y sociolingüístico, transformando su carga personal académica y social con que fue formado y así de esta manera adecuarse a la cultura institucional instaurada por la UNIBOL GPTB.

Por tanto, la cultura docente debe fortalecer los procesos educacionales desde una perspectiva intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria y productiva. Así mismo, plasmar una educación descolonizadora, propia y con pluralidad epistémica, no sólo con dialogo de saberes entre los conocimientos occidentales e indígenas, sino, también en dialogo entre conocimientos, saberes y experiencias inter pueblos y naciones indígenas. De esta manera se aperturará al interaprendizaje con los distintos mundos –animales, vegetal, tierra, deidades y gente- relacionando lo espiritual y material.

A partir de todo lo anterior, los docentes pasarán de ser humanistas y técnicos a docentes técnico-culturales. Por tanto, en la propuesta se trabajara para que los docentes se afilien, adiestren y sensibilicen al perfil docente técnico-cultural, para ello se trabajara de manera interactiva, dinámica y participativa (docentes, pueblos indígenas, autoridades, estudiantes) centrada en actitudes de respeto, valores éticos, practicas socioculturales y sociolingüísticos, aptitudes en conocimientos y saberes ancestrales de los pueblos indígenas, campesinas y afro descendientes, amalgamando con prácticas, conocimientos y saberes occidentales o euro céntricos mediante el debate profundo de una decosntrucción de la colonialidad del poder y del saber que está muy arraigada en los profesionales, sobre todo de las áreas técnicas.

7.4. OBJETIVOS

7.4.1. Objetivo general

Analizar el perfil ideal y perfil real de docentes para llegar a construir un perfil docente técnico-cultural mediante mecanismos pertinentes de socialización e inducción con la participación intercultural de líderes indígenas, representantes de las comunidades (Mburuvichas), representantes de movimientos y organizaciones sociales, jóvenes bachilleres de los pueblos y comunidades indígenas y no indígenas, representante de la INSPOCB, sabias y sabios indígenas, representantes de estudiantes, docentes y autoridades de la UNIBOL GPTB.

7.4.2. Objetivos específicos

- Analizar documentos institucionales donde se describe el perfil ideal docente.
- Socializar los resultados de la investigación, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y Culturas Docentes en Tensión: Estudio en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas ‘Apiaguaiki Tüpa’, donde se visualiza el perfil real docente.
- Plantear actividades de socialización e inducción pertinentes para los docentes con miras a la construcción participativa e intercultural del perfil docente técnico-cultural.

7.5. METODOLOGÍA

Tabla 16. Metodología aplicada

Nº	Actividades	Responsables
1	Conformación de un equipo logístico para las citaciones y comunicaciones	Rector/a de la UNIBOL GPTB
2	Conformación de un equipo de socialización documental institucional e investigativa	Vicerrector/a
3	Diseño y planificación de los talleres: socialización del perfil ideal docente y perfil real docente	Vicerrector/a Claudio Bustamante Vargas
4	Ejecución de los talleres de socialización	Vicerrector/a Claudio Bustamante Vargas
5	Ejecución de la propuesta sobre socialización e inducción pertinente docente con miras del perfil docente técnico-cultural mediante la técnica del “Meta Plan”	Vicerrector/a Claudio Bustamante Vargas
6	Información y publicación del proyecto: La construcción participativa e intercultural de un Perfil Docente “Técnico-Cultural” en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”	Presidente/a de la Junta Comunitaria de la UNIBOL GPTB

Fuente: Elaboración propia

7.6. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Para conseguir el resultado de “construir el perfil docente técnico-cultural” mediante mecanismos pertinentes de socialización e inducción se seguirá el siguiente cronograma.

Tabla 17: Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	20-24 FEBRERO 2017				
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Socialización del perfil ideal docente estipulada en los documentos institucionales					
Socialización de los resultados de la investigación, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y Culturas Docentes en Tensión: Estudio en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”					
Taller: La construcción participativa e intercultural de un Perfil Docente “Técnico-Cultural” en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”					
Información y publicación del proyecto: La construcción participativa e intercultural de un Perfil Docente “Técnico-Cultural” en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”					

Fuente: Elaboración propia

Esta propuesta será incorporada en el Plan Operativo Anual (POA) de la UNIBOL GPTB, la que será elaborada durante el mes de octubre (aproximadamente) para su envío en el mes de noviembre al Ministerio de Finanzas para su respectiva presupuestación para la gestión 2017. Por tal motivo, la propuesta recién será ejecutada del 20 al 24 de febrero de 2017.

7.7. PRESUPUESTO

Presupuesto por actividades para conseguir el resultado de “construir el perfil docente técnico-cultural” mediante mecanismos pertinentes de socialización e inducción, en bolivianos (Bs).

Tabla 18: Presupuesto por actividades

ACTIVIDADES	DETALLE	COSTE TOTAL Bs
Socialización del perfil ideal docente estipulada en los documentos institucionales	Refrigerio	500
Socialización de los resultados de la investigación, Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y Culturas Docentes en Tensión: Estudio en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”	Refrigerio	500
Taller: La construcción participativa e intercultural de un Perfil Docente “Técnico-Cultural” en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”	<ul style="list-style-type: none"> • Refrigerio • Transporte • Papel sábana • Papel bond a colores • Marcadores de agua y alcohol de colores 	<ul style="list-style-type: none"> • 500 • 3000 • 50 • 50 • 50
Información y publicación del proyecto: La construcción participativa e intercultural de un Perfil Docente “Técnico-Cultural” en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”	<ul style="list-style-type: none"> • Refrigerio • Informes escritos 	<ul style="list-style-type: none"> • 500 • 600
Total		5.750

Fuente: Elaboración propia

El financiamiento de esta propuesta será de los recursos del Fondo Indígena, provenientes del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH). Es por este motivo que es menester que esta propuesta sea incorporada en el Plan Operativo Anual (POA) de la UNIBOL GPTB.

7.8. DESTINATARIOS

Actores sociales, comunitarias e institucionales de tierras bajas de Bolivia: líderes indígenas, representantes de las comunidades (Mburuvichas), representantes de movimientos y organizaciones sociales, jóvenes bachilleres de los pueblos y comunidades indígenas y no indígenas, representante de la INSPOCB, sabias y sabios indígenas, representantes de estudiantes, docentes y autoridades de la UNIBOL GPTB.

7.9. FACTIBILIDAD

La factibilidad de aplicación del proyecto, la construcción participativa e intercultural de un Perfil Docente “Técnico-Cultural” en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” está en el compromiso de toda la comunidad universitaria para proponer estrategias de socialización e inducción para docentes. En ese sentido, la propuesta tiende a ser de utilidad para todo el plantel docente, estudiante, autoridades y toda la sociedad boliviana en su conjunto.

Referencias

- Albó, X. (1995). *Bolivia Plurilingüe. Guía para Planificadores y Educadores*. La Paz - Bolivia: UNICEF - CIPCA. Imprenta Publicidad Papiro.
- Albó, X. (31 de Marzo de 2016). *Plurilingüismo*. Obtenido de Identidad, Cultura y Lengua: <http://www.uninet.com.py/accion/210/xavier210.html>
- Álvarez, E. (2004). La Guerra de las Ciencias y la Tercera Cultura. *Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile*, 21.
- Ampuero, J. (2012). *Construcción de la Identidad y la Alteridad en la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa"*. Valladolid - España: Universidad de Valladolid.
- Barrantes, R. (2002). *Investigación. Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José - Costa Rica: EUNED.
- Becher, T. (1993). *La Disciplina y la Identidad de los Académicos*. Buenos Aires-Argentina: Pensamiento Universitario.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona - España: Gedisa editorial.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires - Argentina: Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (1997). *La Ilusión Biográfica. Razones Prácticas Sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires - Argentina: Siglo Veintiuno Ediciones.
- Brockman, J. (1996). *La Tercera Cultura. Más allá de la revolución Científica*. Barcelona - España: Tusquets Editores, S.A.
- Burton R, C. (1991). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana–Azapozalco.
- Bustamante, C. (2014). Las Culturas y Modos de Ser Docente en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa". *Cuaderno No. 2 Línea de Investigación: Diversidad e Interculturalidad en la Educación Superior (DIES). PROEIB Andes, UMSS*, 111.
- Choque, R. (1999). Bolivia. En U. d. Latina, *Historia de las Universidades de América Latina* (págs. 121-177). México: Colección UDUAL.
- Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca (CCCH). (2010). *Diagnóstico Socioeconómico y de Ejercicio de Derechos del Pueblo Guaraní de Chuquisaca*. Bolivia: CCCH.
- Constitución Política del Estado. (2009). Bolivia.

- Decreto Supremo N° 29664. (2008). *Decreto Supremo N° 29664 Bolivia*. La Paz: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Descola, P. (2004). *Las cosmologías indígenas de la Amazonía. En Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno*. Lima - Perú: Alexandre Surrables, Pedro Garcia Hierro Editores. Tarea Gráfica Educativa.
- Documento de Organización Curricular UNIBOL GPTB. (2011). *Documento curricular base para la organización y gestión pedagógica intercultural comunitaria de la UNIBOL Guaraní "Apiaguaiki Tüpa"*. Machareti, Chuquisaca - Bolivia: Ministerio de Educación.
- Escobar, A., Álvarez, S., Dagnino, E., Vargas, V., Vich, V., Vásquez, C., . . . Walsh, C. (2008). *Culturas en América Latina y el Perú. Luchas, estudios críticos y experiencias*. Lima-Perú: Programa Democracia y Transformación Global.
- Estatuto Orgánico UNIBOL. (2012). *Estatuto Orgánico*. Camiri: Ministerio de Educación - Estado Plurinacional de Bolivia.
- Galindo, F. (7-9 de January de 2015). Peasant and indigenous-led coalitions in the fight for a culturally pertinent higher education in Bolivia: 1992-2014. An exploration into indigenous modernity. Uppsala University.
- Galindo, F. (11-12 de Julio de 2009). *Confesiones de un Profesor Universitario: La Urgencia de la Reflexividad*. III Congreso Internacional de Docencia Universitaria: Innovación en la Docencia, Cochabamba, Bolivia.
- Galindo, F. (2014). Gestión del Conocimiento en la (j)aula: Prácticas en Epistemología Interior como Base hacia un Pluralismo Epistémico en la Docencia Universitaria. En A. Zambrana B., *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la Educación Superior en el Estado Plurinacional de Bolivia* (págs. 125-149). Cochabamba - Bolivia: FUNDPROEIB Andes.
- Galindo, F. (2003). Yapu, Mario, et al. 2003. Escuelas Primarias y Formación Docente en Tiempos de Reforma Educativa, Estudio de dos Centros de Formación Docente, T. II. La Paz: PIEB. *Universidad Mayor de San Simón*, 5.
- Giddens, A. (2006). *La Constitución de la Sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Buenos Aires - Argentina: Amorrortu Editores.
- Gleich, U. V. (1989). *Educación Primaria Bilingüe Intercultural. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, D-6236 Eschborn*. República Federal de Alemania.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Litográfica Ingramex.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Litográfica Ingramex.
- Kuh, G. D., & Whitt, E. J. (1988). *The Invisible Tapestry. Culture in American Colleges and Universities*. ASHE-ERIC Higher Education: Report N° 1.

- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural editores.
- Lorente, Á. (2006). Cultura Docente y Organización Escolar en los Institutos de Secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13.
- Machaca, G. (2009). Pueblos Indígenas, Educación y Transformación de la Universidad en Bolivia. En L. E. López, *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 325-354). La Paz - Bolivia: Plural Editores.
- Mandepora, M. (1998). *Ñemboati Guasu Guarani. Una aproximación a las nuevas formas de relación en la Asamblea del Pueblo Guarani*. Cochabamba - Bolivia: UMSS (Tesis de Licenciatura en Sociología).
- Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas-Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2014). *Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos*. En *ISEES, N° 14: 17-45*. Buenos Aires: Revista Andaluza de Antropología.
- Milicic, B., Sanjosé, V., Utges, G., & Salinas, B. (2007). La Cultura Académica Como Condicionante Del Pensamiento y la Acción de los Profesores Universitarios de Física. *Investigações em Ensino de Ciências*, 263-284.
- Moreno, T. (2002). Cultura Profesional del Docente y Evaluación del Alumnado. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Perfiles Educativos, vol. XXIV, núm. 95, 23-36*.
- Noriega, J. E. (2009). *Los académicos y su cultura en la Universidad Pública Argentina. El caso de los ingenieros en la UNSL*. La Plata-Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Secretaría de Pos grado. Universidad Nacional de La Plata.
- Prada, R. (2014). Epistemología Pluralista. En A. Zambrana, *Pluralismo Epistemológico. Reflexiones Sobre la Educación Superior en el Estado Plurinacional de Bolivia* (págs. 13-54). Cochabamba - Bolivia: FUNPROEIB Andes.
- Reglamento Docente UNIBOL. (2012). *Reglamento Docente*. Huatajata-Bolivia: UNIBOL.
- Rodríguez, G., & Weise, C. (2006). *Educación Superior Universitaria en Bolivia. Estudio Nacional*. Cochabamba - Bolivia: Impreso en Talleres gráficos "Kipus".
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: T.G. Arte.
- Ruiz, I. (09 de 11 de 2015). *Revistas de Ciencias Administrativas y Financieras de la Seguridad Social*. Obtenido de La inducción como factor de éxito en la gestión del cliente: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-12591999000200004&script=sci_arttext#9
- Salord, S. (2001). Las Trayectorias Académicas: de la Diversidad a la Heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 11, 14*.

- Santos, B. d. (2007). *Conocer Desde el Sur. Para una Cultura Política Emancipadora*. La Paz - Bolivia: CLACSO, CIDES - UMSA, Plural Editores.
- Santos, B. d. (2009). Más Allá del Pensamiento Abismal: de las Líneas Globales a una Ecología de Saberes. En L. Tapia, *Pluralismo Epistemológico* (págs. 31-84). La Paz - Bolivia: Muela del Diablo Editores.
- Santos, B. d. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo - Uruguay: Ediciones Trilce.
- Santos, M. A. (2004). *Enseñar o el Oficio de Aprender*. Homo Sapiens.
- Sapir, E. (1984). *El Lenguaje*. México. Fondo de Cultura Económica. México: Novena Edición.
- Secretaria de Educación y Cultura Chihuahua. (2009). *La investigación cualitativa. En Métodos cuantitativos aplicados 2*. Chihuahua - México.
- Segura, E. (12 de Octubre de 2015). *UNIBOL GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS "APIAGUAIKI TÛPA"*. Obtenido de Población estudiantil:
<http://unibolguarani.edu.bo/poblacion-estudiantil/>
- Segura, E. (22 de Febrero de 2016). *UNIBOL GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS "APIAGUAIKI TÛPA"*. Obtenido de Cultura y Organizaciones:
<http://unibolguarani.edu.bo/cultura-y-organizaciones/>
- Snow, C. P. (2000). *Las Dos Culturas*. Buenos Aires - Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1997). *La entrevista en profundidad. En Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona - España: Paidós.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Torres, Jurjo.
- Torres, C., Herrera, B., & Salas, L. (2011). La Cultura Docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 10.
- Universidad Nacional de Colombia. (13 de Noviembre de 2015). *Bienestar Estudiantes* . Obtenido de Inducción y Reinducción:
<http://www.bienestar.unal.edu.co/estudiantes/induccin-y-reinduccin/>
- Wikipedia. (22 de Febrero de 2016). *Pueblos Indígenas de Bolivia*. Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Pueblos_originarios_e_ind%C3%ADgenas_de_Bolivia
- Wind, A. (2011). *Las Universidades Indígenas en el Mundo 1960 - 2010*. La Paz-Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zambrana, A. (2014). *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Cochabamba - Bolivia: FUNDPROEIB Andes.
- Zambrana, A. (2007). *Papawan Khuska Wiñaspa. Socialización de Niños en Torno a la Producción de Papa. Estudio de Caso Realizado en la Comunidad de San Isidro-Piusilla*. Cochabamba - Bolivia: PROEIB Andes - UMSS.

ANEXOS

ANEXO A: GUÍAS DE ENTREVISTAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE 8va Versión PROEIB-ANDES, COCHABAMBA, BOLIVIA TRABAJO DE CAMPO – TESIS

GUÍA DE ENTREVISTA DOCENTE

Objetivo: Registrar los modos de ser docente en la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”.

ANTECEDENTES GENERALES:

Nombre: -----

Edad: -----Carrera(s) -----

Asignatura(s) que regenta: -----

Antigüedad en la(s) asignatura(s): -----

Años de experiencia como docente: -----

Título: -----

Origen étnico: -----Lugar de residencia: -----

Lengua (s) que habla: -----Lengua materna: -----

CULTURAS DOCENTES EN TENSIÓN EN LA UNIBOL GPTB

1) Pertenencia identitaria cultural

2) Trayectoria formativa antes de llegar a ser docente

3) Trayectoria profesional antes de llegar a ser docente

¿A qué se dedicaba antes de ser docente? ¿Cargos? ¿Dónde trabajaba?

4) Experiencia en la práctica docente

¿Cómo ha llegado a ser docente? y ¿Por qué decidió ser docente?

¿En qué instituciones de formación trabajó como docente?

¿Qué cursos de formación continua realizó?

5) Experiencia en la práctica docente UNIBOL GPTB

¿Cómo ha llegado a ser docente?

¿Cuántos años es docente de la UNIBOL GPTB?

¿Qué cambios hubo en tu vida desde que ingresaste a la UNIBOL GPTB como docente?

¿Qué dificultades y desafíos vivió en la práctica docente?

¿Estás de acuerdo con la modalidad y criterios de evaluación docente?

¿Cuáles son sus expectativas a corto, mediano y largo plazo en función a su práctica docente?

¿Crees que la UNIBOL GPTB es sostenible a futuro?

6) Relaciones Inter Docentes

¿En qué espacios habla el idioma indígena y con quienes? ¿Carrera o tipo de docente?

¿Con qué grupo de docentes sueles trabajar más en actividades académicas?

¿Con qué docentes realiza articulación de contenidos de las materias? ¿Docentes de qué materias y carreras?

¿En qué actividades participas más como docente: culturales, económicos, sociales, religiosas y políticos? y ¿Con qué docentes?

¿Qué recomendaciones daría a la comunidad universitaria?

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE 8va Versión
PROEIB-ANDES, COCHABAMBA, BOLIVIA
TRABAJO DE CAMPO - TESIS

GUÍA DE ENTREVISTA ESTUDIANTES

Objetivo: Registrar los modos de ser docente en la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”.

1. Datos generales

Nombre completo encuestado:

Edad:

Carrera que Estudia:

Semestre que Cursa:

Origen cultural:

Lugar de procedencia:

Lengua (s) que habla:

2. Trayectoria escolar y ocupacional

3. Opinión sobre los docentes (técnicos, transversales, lenguas y sabios) desde el ámbito académico, cultural y lingüístico

4. Opinión sobre las relaciones inter docentes (técnicos, transversales, lenguas y sabios)

5. Sugerencias hacia los docentes (técnicos, transversales, lenguas y sabios)

6. Sugerencias hacia la UNIBOL GPTB

ANEXO B: GUÍA DE OBSERVACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE 8va Versión PROEIB-ANDES, COCHABAMBA, BOLIVIA TRABAJO DE CAMPO - TESIS

Objetivo: Registrar los modos de ser docente en la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”.

Ficha No.....Fecha:.....

Docente: Observado por:

ASPECTOS	INDICADORES	DESCRIPCIÓN
Culturas docentes que se están construyendo	Reuniones grupales académicas, políticas, religiosas	
	Existencia de comunidades culturales dominantes y dominados en la UGPTB	
	Actitudes de poder, tolerancia, discriminación y reciprocidad en la UGPTB	
Relaciones entre culturas docentes	Relacionamiento (culturales, económicos, sociales, religiosas y políticos) al interior de la UGPTB	
	Relacionamiento (culturales, económicos, sociales, religiosas y políticos) al exterior de la UGPTB	
	Relación comunicativa lingüística	
	Existe inclusión o exclusión entre los docentes	
	Se reconoce los conocimientos, saberes y experiencias por otros actores de la UGPTB	
	Que valores se practican en las culturas docentes	
	Relaciones docente – estudiantes, docente – administrativos – docentes – familia - docentes – autoridades de la comunidad y docentes – comunarios.	

ANEXO D: GUÍA DE FICHA BIBLIOGRÁFICA

FICHA.....No.....	CÓDIGO.....
TEMA.....	LUGAR.....
Pág.....AUTOR.....	
TÍTULO.....	
EDITORIAL y AÑO.....	
FICHA.....No.....	CÓDIGO.....
TEMA.....	LUGAR.....
Pág.....AUTOR.....	
TÍTULO.....	
EDITORIAL y AÑO.....	

ANEXO E: NÓMINA DE ENTREVISTADOS

N°	Nombres y Apellidos
1	Abraham Antonio Illescas Murillo
2	Domingo Soqueré Cuasace
3	Enrique Camargo
4	Gary Alonso Terrazas Beyuma
5	Héctor Marcelo Bazán Ortega
6	Ismael Machado Watayka
7	Javier Sánchez Acebo
8	José Raúl Gareca Jurado
9	Luis Alberto Espinoza
10	Marcia Mandepora Chunday
11	Marco Herminio Fabricano
12	Mercedes Bailaba Parapaino
13	Ronny Molina Montero
14	Verónica Yavé Mamani

ANEXO F: NÓMINA DE DOCENTES ENCUESTADOS

N°	Nombres y Apellidos
1	Víctor Hugo Raña Cabello
2	Omar Nelson Solar Maráz
3	Ervin Sequeira Peña
4	Pedro Daniel Angulo Aranda
5	Ramiro Wálter Vidaurre Durán
6	Ismael Loa Condori
7	Ronny Molina Montero
8	Rene Amaro Condori
9	Maribel Zulema Arce Cisneros
10	Fidelia Romero López
11	Benjamín Moy Noco
12	Luis Antonio Barja Simón
13	Verónica Yavé Mamani
14	María Candelaria Antelo Solíz
15	Nineth Cardozo Espinoza
16	Zulma Balderas Alvarado
17	Noelia Elvira Illescas Ruiz
18	Ruth Saira Antúnez Vega
19	Mariana Leigue Moreno
20	Héctor Marcelo Bazán Ortega
21	Lorenzo Ramos Velásquez
22	Edson Zenón Cayo Azuly
23	Elvis Álvaro Siles Mojica
24	Amílcar Soto
25	Rodrigo Vásquez Rodríguez
26	Franz Gabriel Zenteno Callahuara
27	Whitman Pérez Robles
28	Francisco Javier Menacho Méndez
29	Adid Cuéllar Montaña
30	Guido E. Saldías Ursagaste
31	Javier Rodríguez Herrera
32	Javier Sánchez Acebo
33	Wilber Ochoa Arancibia
34	Patricia Meneses Flores
35	Ángel Rubén Virieux Pérez
36	Martín Arias Vaca

37	Roberto Abad Ureña Sensano
38	Paúl Cuellar Duran
39	René Mauro Gutiérrez
40	Feliciano Solano Toledo
41	Apolinar Foronda Pinto
42	Wilfredo W. Aruchari Cuellar
43	Roger Luna Rodríguez
44	Corina Limachi Padilla
45	Víctor Hugo Paniagua Choque Villca
46	Paul Bravo Cabrazuyo
47	José Raúl Gareca Jurado
48	Luz Angélica Alcoba Rojas
49	Bernardo Hualpa Aquino
50	Gerónimo Uraeza Cuñachiro
51	Juan Male Guendirena
52	Mercedes Bailaba Parapaino
53	Domingo Soqueré Cuasace
54	Benigno Yubánure Ichu
55	Francisco Moy Cayuba
56	Ceferino Manuel Andrés
57	Santos Cuéllar López

Glosario

Arakua: Voz guaraní que significa sabiduría.

Karapepo: Símbolo que representa a la Nación Guaraní, no sólo en tierras bolivianas sino en todo el territorio Guaraní.

Serruchando: Modismo lingüístico para referirse a que le quieren usurpar su función o cargo.

Mburuvicha: Autoridad comunal, sea este capitán, alcalde comunal o corregidor.

Ñandereko: Relacionado con el modo de ser del pueblo Guaraní y vinculado con tierra-territorio, religiosidad y relación con la naturaleza.

Quete: Modismo lingüístico que refiere a la acción sin una planificación.

Vita

Nombre completo:

Claudio Bustamante Vargas

Formación pre grado:

Básico e intermedio: Unidad Educativa “Manuel Claure Antezana”, Vinto Chico, Cochabamba – Bolivia.

Medio: Colegio “Nal. Noct. Quintanilla”, Cochabamba – Bolivia.

Formación gradual:

Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba – Bolivia.

Dirección domiciliaria:

Avenida Virgo y calle Peral, provincia Cercado, Cochabamba – Bolivia.

Correos electrónicos:

busttaman@gmail.com

claudio_b_v@hotmail.com