



**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

**EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA Y CRIANZA CURRICULAR DE VIDA  
PARA EL FORTALECIMIENTO DEL TEJIDO TERRITORIAL.**

**Estudio en las universidades indígenas Bolivianas Aymara “Tupak Katari”, Guaraní  
y de pueblos de tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa” y en territorio Mapuche (Chile)**

**Felipe Domingo Curivil Bravo**

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 titulada EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA Y CRIANZA CURRICULAR DE VIDA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL TEJIDO TERRITORIAL. Estudio en las universidades indígenas Bolivianas Aymara “Tupak Katari”, Guaraní y de pueblos de tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa” y en territorio Mapuche (Chile), fue defendida el.....**

**Dr. J. Fernando Galindo Céspedes  
Asesor**

**Dr. Fernando Prada Ramírez  
Tribunal**

**Mgr. Horacio Rivera  
Tribunal**

**Mgr. Vicente Limachi Pérez  
Jefe del departamento de Post Grado**

## **Dedicatoria**

*A mis dos grandes queridos cultivadores y obreros de vida, Ñuke (madre) Susana Bravo Corrales y Chaw (Padre) Pablo Curivil Castillo que han sembrado esperanzas de lunas y soles en mi espíritu, agradecimientos profundos.*

*A mi peñiwen Pablo Curivil Bravo, hermano del camino por la complicidad y apoyo de siempre.*

*A Marlene por su corazón de generosidad y confianza en el inicio de este camino*

*A Kalfu wenu mapu chaw ka kalfu wenu mapu ñuke por las buenas y nuevas energías de cada día en cada camino emprendido.*

*A Tata inti, Mama killa, achachila Tiwanaku, Mama cocha Titicaca, Mama pacha y Apu Tunari por volver a nacer en nuevo espíritu de vida en este querido, generoso y mágico Kollasuyu.*

*A mi querido hermano mayor Amawta Gonzalo Atto, honro y agradezco su milenaria sabiduría expresión de humildad y fuerza de hombre de las montañas.*

*A la Mujer cochabambina tierna y aguerrida que en las calles y valles en sus miradas y conversaciones aprendí de ellas que la vida es hoy.*

*A mis queridas y queridos amigos de las Maestrías en EIB y en Sociolingüística que juntos seguiremos abriendo y descubriendo nuevos surcos como hijas e hijos de la madre tierra avanzando en complementariedad con la justicia del sol de los pueblos.*

*Abya Yala multicolor de mar a montañas de norte a sur...*

*solo unidos los pueblos somos invencibles!!!!*

*En tiempos del nuevo sol sanador que ya ha comenzado a despertar a mujeres y hombres para crear la nueva vida...*

*Jallalla –Jallalla!!*

## **Agradecimientos**

Honro y agradezco a las energías siderales y tutelares del sabio universo que me han permitido llegar a estudiar la maestría como camino de cosmo consciencia.

Agradezco a todas y todos quienes confiaron en mí para ver posible los frutos de mi trabajo de investigación, en especial a las y los estudiantes de la UNIBOL Guaraní y de pueblos de tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa” a sus docentes y autoridades, como también a las y los estudiantes, docentes y autoridades de la UNIBOL Aymara “Tupak Katari”.

Agradezco también a mis hermanas y hermanos integrantes del Centro de Estudios e Investigaciones Comunidad de Historia Mapuche y a FEMAE (Federación Mapuche de estudiantes) quienes se comprometieron con el desarrollo de la investigación.

Agradezco en especial a mi hermana Guaraní Marcia Mandepora (Ex – rectora UNIBOL-GPTB), hermanos guaraníes Enrique Camargo (Sabio docente), Felipe Román (Instituto de Investigaciones Culturales UNIBOL-GPTB) y Rufino Pasquito (CEPOG) por el interés y compromiso con la investigación.

Agradecimiento especial a mis Jilata Ramiro Huanca y René Marín del proyecto Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK, al Jilata Domingo Mamani y sus conocimientos históricos del ayllu de Cuyahuani y alrededores, al querido jilata Esteban Ticona por los importantes encuentros sostenidos en La Paz, como también al jilata Cecilio Ilasaca por su interés por la investigación.

Agradecimiento especial a mi querido peñi (hermano) Lonko (autoridad tradicional Mapuche) José Quidel Lincoleo y familia del Lof Mapu de Ütugehtu, territorio Mapuche-Wenteche, como también a mis queridos peñi Javier Quidel Cabral y Pablo Marimán Quemenado por su confianza y amistad.

Agradecimientos especiales a mis queridas y queridos docentes de nuestra casa del PROEIB Andes: Marina Arratia, Inge Sichra, Pedro Plaza, Fernando Galindo, Vicente

Limachi, Teófilo Laime, José Antonio Arrueta, Luis Enrique López, Fernando García y Tulio Rojas.

Agradezco a mi tutor y hermano de camino Fernando Galindo por el compromiso, entusiasmo y compañía en el proceso de investigación.

Agradecimientos también a las queridas Janeth, Carolina, Doris y Andrea por las buenas energías que aportaron en este camino de dos años.

Agradezco a Rubén, Edwin y Roberto por su trabajo y apoyo en todo momento.

## Resumen

### **Educación Superior Indígena y crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial**

**Estudio en las universidades indígenas Bolivianas Aymara “Tupak Katari”,  
Guaraní y de pueblos de tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa”  
y en territorio Mapuche (Chile)**

Felipe Domingo Curivil Bravo, postula al grado de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina con la mención Educación Superior Intercultural.

Universidad Mayor de San Simón, 2016

Asesor: Fernando Galindo Céspedes

El siguiente trabajo de investigación busca analizar los aportes de dos experiencias de Educación Superior Indígena Intercultural en Bolivia (UNIBOL- GPTB y UNIBOL-A-TK) y de actores socioculturales Mapuche en Chile, sobre la pertinencia de la *crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial indígena*, intentando con ella generar nuevos sentidos bio- conceptuales que nos proporcionen una comprensión más amplia y consciente de los fenómenos curriculares – territoriales desde el ejercicio de emergentes Instituciones Indígenas Interculturales de Educación Superior.

Al analizar estos tres aportes se busca construir una propuesta de criterios e indicadores de valoración intercultural desde la pertinencia de la gestión curricular- territorial en la evaluación externa para la acreditación de instituciones de Educación Superior Indígena Intercultural de Abya Yala.

Palabras clave: Valoración intercultural – pertinencia civilizatoria – crianza curricular de vida – tejido territorial indígena – evaluación – acreditación.

## **Resumen en lengua indígena**

### **EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA Y CRIANZA CURRICULAR DE VIDA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL TEJIDO TERRITORIAL.**

**Estudio en las universidades indígenas Bolivianas Aymara “Tupak Katari”,  
Guaraní y de pueblos de tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa”  
y en territorio Mapuche (Chile)**

Felipe Domingo Curivil Bravo, Magíster en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina con la mención Educación Superior Intercultural  
Universidad Mayor de San Simón, 2016  
Asesor: Fernando Galindo Céspedes

Fey tüfa chi inarumen küzaw kintuy chem zugu ñi kejuntukun epu xoy küzaw chew ñi kimelgepeyüm pu wecheke che Bolivia mapu (UNIBOL- GPTB y UNIBOL-A-TK) ka fijke pu che küzawkelu ragi pu che pu Mapuche mew Chile Mapu, fey chi zugu yenierpuy chumgechi ñi mogeltuniegerpuael azkunuyegechi kimün mogen mew fey ñi newenpieyael mapuke zugu pu mapuchekeche mew, fey weke azkunu zugu ñi jeqümgeael chew ñi konkülen mogeleyechi xoy zugun fey iñ amulelaetew iñ rakizuam azümtukuael fijke zugu yentukuyenieli ti xoytu azkunuyegechi kimün - mapuke zugu ñi yempüramniyen Mapucheke Xokiñke Kimeltuwe Interculturales chew ñi kimelgepemum pu wecheke che.

Günezumgeyüm fey tüfa chi küla xokiñ küzaw petu kintuyiñ chumgechi iñ pepikayal zugu ka feypintukuyeachi zugu ñi fanentugeyael epu rume az mogen mew ka küme azkunuyegeyael fey chi xoytu azkunuyegechi kimün mapu zugu mew fey ñi pepi azümfalal kake pu che mew fey ñi eluñmageael ñi amulerpuael chi küzaw ti pu wecheke che ka mapucheke kimeltuwe ruka mufu az mogen yenierpulu fey tüfa chi Abya Yala Mapu mew.

## Índice de Contenido

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iv
Resumen en lengua indígena.....	v
Índice de Contenido.....	vi
Lista de Tablas.....	viii
Lista de Figuras.....	x
Abreviaturas.....	xi
<b>Tüfa chi epu küzaw ñi AMULNIGEN EDUCACIÓN Superior Indígena Intercultural Bolivia mapu mew (UNIBOL- GPTB y UNIBOL-A-TK) mew ka ti pu mapuche xokiñke che müleyelu Mapuche Mapu mew Chile xokiñ mapu, fey chi zugu yenierpuy chumgechi ñi mogeltuniegerpuael azkunuyegechi kimün mogen mew.....</b>	<b>xii</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1: Tema de investigación.....</b>	<b>4</b>
1.1 Planteamiento del problema.....	4
1.2 Objetivos.....	11
1.2.1 Objetivos generales.....	11
1.2.2 Objetivos específicos.....	11
1.3 Justificación.....	12
<b>Capítulo 2: Metodología.....</b>	<b>15</b>
2.1 Tipo de investigación.....	15
2.2 Recopilación de datos.....	16
2.2.1 Métodos cualitativos.....	16
2.2.2 Instrumentos cualitativos de recolección de información.....	18
2.2.2.1 Esquemas de clasificación de información (revisión documental).....	18
2.2.2.2 Cuaderno de registro (Bitácora etnográfica).....	18
2.2.2.3 Guías de entrevistas semi- estructuradas.....	18
2.2.2.4 Grupo focal.....	19
2.2.3 Instrumentos cuantitativos de recolección de información.....	22
2.3 Organización, procesamiento y Análisis de datos.....	25
2.4 Ajustes del proceso de investigación.....	27
2.5 Consideraciones éticas.....	27
<b>Capítulo 3: Fundamentación Teórica.....</b>	<b>29</b>
3.1 Marco contextual.....	29
3.1.1 Agenda de Educación Superior Aymara.....	29
3.1.2 Agenda de Educación Superior Guaraní y de pueblos de tierras bajas.....	32
3.1.3 Construcción de una agenda Mapuche de educación superior.....	35
3.2 Marco conceptual (pertinencia, gestión curricular, valoración, gestión territorial).....	38
3.2.1 Pertinencia de las IIIES.....	38
3.2.2 Gestión Curricular propia en las IIIES.....	41

3.2.3 De la evaluación a la valoración intercultural .....	47
3.2.4 Gestión territorial indígena.....	48
<b>Capítulo 4: Resultados.....</b>	<b>51</b>
4.1 Ejes articuladores de vida curricular, la propuesta de la UNIBOL - GPTB en torno a la gestión curricular.....	51
4.2 Educación productiva comunitaria, la propuesta de la UNIBOL-A-TK en torno a la gestión curricular.....	57
4.3 Saberes y conocimientos en la gestión curricular .....	62
4.3.1 Saberes y conocimientos desde la cotidianeidad.....	66
4.3.2 Saberes y conocimientos desde la investigación en territorios indígenas .....	67
4.3.3 Diversidad intracultural e intercultural para una gestión curricular.....	71
4.4 Formas de gestión de los conocimientos.....	73
4.4.1 Transformando la gestión curricular .....	75
4.4.2 Investigación intra e intercultural.....	82
4.4.3 Gestión curricular para la gestión territorial indígena.....	87
4.5 Rol de los Actores en la gestión de conocimientos.....	99
4.5.1 Pertinencia docente.....	101
4.5.2 Sabios indígenas docentes .....	105
4.6 Pertinencia y finalidad curricular .....	116
<b>Capítulo 5: Conclusiones .....</b>	<b>121</b>
<b>Capítulo 6: Propuesta .....</b>	<b>125</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>128</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>131</b>

## Lista de Tablas

Tabla N° 1. Síntesis de técnicas e instrumentos cualitativos .....	21
Tabla N° 2. Caracterización encuesta a estudiantes UNIBOL-GPTB .....	23
Tabla N° 3. Caracterización encuesta a estudiantes UNIBOL-A-TK.....	24
Tabla N° 4. Síntesis Agenda Aymara de Educación Superior en Bolivia .....	31
Tabla N° 5. Síntesis Agenda Guaraní y de pueblos de tierras bajas de E. Superior en Bolivia. .....	33
Tabla N° 6. Construcción de una agenda Mapuche de educación superior en Ngulu Mapu .....	36
Tabla N° 7. Comparación sobre concepciones curriculares de IIIES del Abya Yala .....	43
Tabla N° 8. Diferencias entre las propuesta de gestión curricular UNIBOL-A-TK y UNIBOL- GPTB .....	60
Tabla N° 9. Integración de saberes y conocimientos indígenas de los estudiantes (UNIBOL GPTB; UNIBOL -A-TK) a algún proceso de aprendizaje en sus carreras, según origen de residencia del estudiante. ....	63
Tabla N° 10. Ámbitos de saberes y conocimientos indígenas integrados por los estudiantes (UNIBOL GPTB; UNIBOL-A-TK) a algún proceso de aprendizaje según origen de residencia del estudiante .....	64
Tabla N° 11. Percepciones de los estudiantes de la UNIBOL-A-TK acerca del cumplimiento de la carga horaria por asignatura correspondiendo un 40% a aspectos teóricos y 60% a aspectos prácticos:.....	76
Tabla N° 12. Percepciones de los estudiantes de la UNIBOL-A-TK acerca de la conexión directa entre asignaturas del área curricular “Productivo-comunitaria y de investigación” con las asignaturas del área “Practica comunitaria productiva” .....	77
Tabla N° 13. Preferencias de los estudiantes (UNIBOL-A-TK) por ámbitos de prioridad de los proyectos de emprendimientos socioproductivos (PES) de egreso según origen de residencia.....	89
Tabla N° 14. Preferencias de los estudiantes (UNIBOL-A-TK) por ámbitos de prioridad de los proyectos de emprendimientos socioproductivos de egreso según sexo.....	91
Tabla N°15. Percepción de los estudiantes (UNIBOL-A-TK) acerca de la concordancia entre los planes de vida de sus pueblos indígenas y la misión, visión y curriculum de la universidad. ....	92
Tabla N° 16. Percepción de los estudiantes (UNIBOL GPTB) acerca de la concordancia entre los planes de vida de sus pueblos indígenas y la misión, visión y curriculum de la universidad. ....	97
Tabla N° 17. Grado de influencia de los sabios indígenas docente en los estudiantes de la UNIBOL-A-TK en relación a sus procesos de aprendizajes .....	110
Tabla N° 18. Percepción de los estudiantes (UNIBOL-A-TK) acerca de la influencia de la comunidad, sabio o autoridad tradicional en el área curricular <i>práctica comunitaria</i> según origen de residencia.....	111
Tabla N° 19. Grado de influencia de los sabios indígenas docente en los estudiantes de la UNIBOL GPTB en relación a sus procesos de aprendizajes .....	114
Tabla N° 20. Ámbitos de influencia de los sabios indígenas docentes en la vida universitaria de las y los estudiantes (UNIBOL GPTB; UNIBOL-A-TK) según origen de residencia del estudiante.....	115

Tabla N° 21. Valoración de la pertinencia de la crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial indígena desde la Educación Superior Indígena Intercultural.....	126
--	-----

## Lista de Figuras

Figura N° 1. Comunarios Ponchos rojos de ayllus de Calamarka, Pacoma, Llujlata, Kankawani y Shunturuta de la provincia de Omasuyos del Departamento de La Paz, Bolivia. .....	30
Figura N° 2. Tres visiones de Educación Propia y pueblos indígenas.....	45
Figura N° 3. Esquema de ejes y áreas del curriculum de la UNIBOL GPTB.....	55
Figura N° 4. Esquema de las cuatro áreas curriculares de la UNIBOL-A-TK .....	57

## Abreviaturas

APG	Asamblea del pueblo Guaraní (Bolivia)
CSUTCB	Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CEPOG	Consejo Educativo del pueblo originario Guaraní (Bolivia)
CIDOB	Confederación de pueblos indígenas de Bolivia (tierras bajas)
ESII	Educación Superior Indígena Intercultural
ICLA-UNIBOL-A-TK	Instituto de la cultura y lengua Aymara de la Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari
IIC-UNIBOL GPTB	Instituto de Investigaciones Culturales - Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de pueblos de tierras bajas Apiaguaiki Tüpa
IIIES	Instituciones indígenas interculturales de educación superior
PES	Proyectos de emprendimientos socioproductivos
PROEIB ANDES	Programa de formación en educación intercultural bilingüe para los países andinos
UNIBOL - GPTB	Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de pueblos de tierras bajas Apiaguaiki Tüpa
UNIBOL-A-TK	Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari
UNIBOL-Q-CH	Universidad Indígena Boliviana Quechua Casimiro Huanca

**TÜFA CHI EPU KÜZAW ÑI AMULNIGEN EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA  
INTERCULTURAL BOLIVIA MAPU MEW (UNIBOL- GPTB Y UNIBOL-A-TK)  
MEW KA TI PU MAPUCHE XOKIÑKE CHE MÜLEYELU MAPUCHE MAPU  
MEW CHILE XOKIÑ MAPU, FEY CHI ZUGU YENIERPUY CHUMGECHI ÑI  
MOGELTUNIEGERPUAEL AZKUNUYEGECHI KIMÜN MOGEN MEW**

**EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA Y CRIANZA CURRICULAR DE VIDA PARA  
EL FORTALECIMIENTO DEL TEJIDO TERRITORIAL.**

**Estudio en las universidades indígenas Bolivianas Aymara “Tupak Katari”,  
Guaraní y de pueblos de tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa”  
y en territorio Mapuche (Chile)**

Felipe Domingo Curivil Bravo, Magíster en Educación Intercultural Bilingüe en América

Latina con la mención Educación Superior Intercultural

Universidad Mayor de San Simón, 2016

Asesor: Fernando Galindo Céspedes

Fey chi inclusión ka ti equidad pin zugu xipal kimeltuwe mew fey ta wüneye ka fanen zuguley ñi wewgeyeam zoy kümeke kimeltun fey tüfachi pu xipal kimeltuwe mew, kom feyta chi zugu rupawma zew welu petu amuley fantepu ñi wewpituniegel política pública reke kam wigkake güneluwün mew ka ti pu wecheke che petu chijkatuleyelu fey ti chi xipal kimeltuwe mew kom latinoamerica mapu ka fey chaftuyegeyelu kake weke zugu petu püramyegayelu, wegeltuyegetun ka weke günelun zewmayegeyelu, welu, fantepu feyti chi pu fuxake xokiñ che mew ka ti pu mapucheke fuxake xokiñ che fijke xokiñke mapu mew wepümyegey fey ñi mülen mew ti inclusión ka equidad, ka müley ti diversidad fey ka müley ñi zuampieyegael fey ñi ruf mülerpuael kümeke kimeltun xipal kimeltuwe mew.

Fey tüfa chi inatu zugun küzaw konkintuay fey chi diversidad zugu mew konküleyelu ES mew, jituay feyti chi azkunugen mew fijke xokiñke che amulnieyelu zugu kom Abya Yala

mew, fey egün ayiniey ñi wenuntuniegeael fey chi "*instituciones indígenas interculturales de educación superior (IIIES)*" fey mew epu küzaw inazuamafiyiñ amulniegeyelu ti Estado Plurinacional Bolivia mew, fey chi Universidad Indígena boliviana Aymara "Tupak Katari" ka ti Universidad Indígena boliviana Guaraní ka fey chi "Apiaguaiki Tüpa" pigelu mülelu zoy naïqp mapu mew, ka feyti chi petu wefpalu kiñe zugu konalu xipal kimeltun zugu mew Gülu Mapu mew (Pu Mapuche Mapu mew wijitu Chile xokiñ mapu).

Fey tüfa chi inarume zugun petu kintuy chemu ñi kejuntukun fey tüfa chi epu küzaw ñi amulnigen Educación Superior Indígena Intercultural Bolivia mapu mew (UNIBOL- GPTB y UNIBOL-A-TK) mew ka ti pu mapuche xokiñke che müleyelu Mapuche Mapu mew Chile xokiñ mapu, fey chi zugu yenierpuy chumgechi ñi mogeltuniegerpuael azkunuyegechi kimün mogen mew fey ñi newenpieyael mapuke zugu pu mapuchekeche mew, fey weke azkunu zugu ñi jeqümgeael chew ñi konkülen mogeleyechi xoy zugun fey iñ amulelaetew iñ rakizuam azümtukuael fijke zugu yentukuyenielu ti xoytu azkunuyegechi kimün - mapuke zugu ñi yempüramniyen Mapucheke Xokiñke Kimeltuwe Interculturales chew ñi kimelgepemum pu wecheke che IIIES.

Inazuamün mew fey tüfa chi küla küzaw fey mew petu kintuyiñ chumgechi iñ zewmayael kriterios ka fey ti chi indicadores pigeyelu welu intercultural fanentun zugugelu ka pertinencia de la gestión curricular- territorial en la evaluación externa para la acreditación de instituciones de educación superior intercultural indígena de Abya Yala.

Fey mew tüfa chi inarumen zugu kayu xoy mew pepikaley: Fey ti wüne xoy mew pegelküley chumgechi ñi küzawtugen ti zugu, chem zugu mew ñi püramyegen tüfa chi küzaw ka chumgelu ñi amulgen ti irarumen zugu, fey chumgen ñi jitumum kom feyta chi IIIES ta iñ füxa mapu mew chumgechi ñi wechupumum fey ñi wixampüramyeeel ti pu mapucheke che ragiñ puwlu ti siklu XX ka ti epu zugu rüf chafkanolu fey ñi fanenetugael ka ñi az konal ti ES fey yempüramielu kiñe az mogen chew ñi zoy fanelen azümwün zugu, fey ti desarrollo pigelu, kake füxake mapu küpayelu ka ti pu mapuchekeche ñi xipalentu kimeltun mufuke az mogen

yenielu ka zugu innieyey nüwküleyelu kake az mogen zugu mew ka nielu fuxake kuyfi kimün ñi az mew.

Fey chi epu xokiñ pegelniey chumgechi ñi küzawpieyegen ti zugu epu rume inazuamün chum azkülen, ka tunte zugu ñi amulen fey mew kakewmechi xipa küzaw inarumegey; inazuam wirileyechi küzaw, wirintukunieyeel fijke zugu peyeel, ramtuzugun, güxamkawün ka xawülchen. Ka femgechi chumkunegen ti küzaw, chumgechi azkunuyegetun kom ti zugu xipayelu feyti chi inaramtun zugu mew mügel.

Fey chi küla xoy zugu mew kay konyey chem rakizuam mew ñi nüwkülemen fey tüfa chi küzaw ka femgechi chew ñi nülkülemen ti pu Aymara ñi wechulentu kimeltun, ka fey ti pu Guarani ka ti pu fijke xoy mapuche naïqtu mapu müleyelu ka femgechi ti pu Mapuche chum küpalnien zugu egün.

Ka femgechi pepikaley chumgechi iñ xokitufiel fey tüfa chi zugu (kom iñ chem fuxa zugu inanien ka inanküleyechi zugu iñ inanien) fey mew konküleyey: *Pertinencia, gestión curricular, valoración y gestión territorial.*

Ta iñ meli xoytun küzaw fey mew xiayey chem zugu iñ nenturpun ka fey xokituley kayu xoy mew. Chew ñi nüwküleyen ti kimeltun, ka pu UNIBOL- GPTB ñi pepikayeel chi küzaw, ragichegen kimeltun ka tukukan gah zugu mew ñi xipan ti kimeltun zugu, UNIBOL-A-TK ñi pepikaye entorno a la gestión curricular; Saberes y conocimientos en la gestión curricular; Formas de gestión de los conocimientos; Rol de los actores en la gestión de conocimientos; Pertinencia y finalidad curricular.

Kechu xoy mew kay xipayey kom zugu ñi wefyen fey ti pu inaye xoy zugu mew. Fey ñi kayu xoytun mew kay kintuyiñ chumgechi iñ chawtuafeil iñ ramtun ejaka mew tukukunuel. Chumgechi ñi pepikageael kiñe xemüm kimünün fey ñi newenmageael mapuke zugu mew amuleyechi mogen fey ñi koneltupuael pu mapuche keche ñi xipalentu kimeltun mew.

## Introducción

La llamada *inclusión y equidad* en la educación superior es una primera e importante condición para lograr mayores grados de *calidad* en esta, aquel fue y sigue siendo un debate a nivel de políticas públicas y comunidades universitarias latinoamericanas refrendado también por un contexto continental de iniciativas, reformas e incluso marcos jurídicos, sin embargo, hoy desde los movimientos sociales y principalmente desde los movimientos indígenas en diversos países de la región se plantea que además de la inclusión y equidad, la *diversidad* también es una condición para lograr calidad en la educación superior.

La presente investigación se adentrará en aquella diversidad en la ES a partir de aquella agenda desde los movimientos indígenas de Abya Yala que plantea el ejercicio de instituciones indígenas interculturales de educación superior (IIIES) nos detendremos a analizar dos casos en el Estado Plurinacional de Bolivia, la Universidad Indígena boliviana Aymara “Tupak Katari” y la Universidad Indígena boliviana Guaraní y de pueblos de tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa” como también la emergencia de una agenda mapuche de educación superior en ngulu mapu ( territorio Mapuche del sur de Chile)

En lo específico la investigación busca analizar los aportes de dos experiencias de Educación Superior Indígena Intercultural en Bolivia (UNIBOL- GPTB y UNIBOL-A-TK) y de actores socioculturales Mapuche en Chile, sobre la pertinencia de la crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial indígena, intentando con ella generar nuevos sentidos bio- conceptuales que nos proporcionen una comprensión más amplia y consciente de los fenómenos curriculares – territoriales desde el ejercicio de emergentes IIIES.

Al analizar estos tres aportes se busca construir una propuesta de criterios e indicadores de valoración intercultural desde la pertinencia de la gestión curricular- territorial en la

evaluación externa para la acreditación de instituciones de educación superior intercultural indígena de Abya Yala.

Entonces el trabajo de investigación se ha organizado en 6 capítulos: El primer capítulo visibiliza el planteamiento del problema, los objetivos y justificación de la investigación, en general desde el contexto de surgimiento de las IIIES en nuestro continente como maduración de los movimientos indígenas en la segunda mitad S. XX y en lo específico en el contexto de tensiones entre una evaluación y acreditación de la ES correspondiente a un horizonte civilizatorio más bien técnico - desarrollista, extracontinental y la agenda de la educación superior indígena intercultural que apunta a un horizonte civilizatorio relacionado con la matriz de conocimientos ancestrales milenarios.

El segundo capítulo presenta la metodología de trabajo desde un enfoque mixto cualitativo – cuantitativo desplegando la recopilación de datos desde diversas técnicas e instrumentos como: revisión documental, bitácora etnográfica, encuestas, entrevistas dialógicas y grupo focal. Como también la organización, procesamiento y análisis de datos principalmente desde el método cualitativo de la teoría fundamentada y de la intervención sociológica.

El tercer capítulo corresponde a la fundamentación teórica donde se comenta y analiza un marco contextual explicativo de la agenda de educación superior Aymara, agenda de educación superior Guaraní y pueblos de tierras bajas y la agenda de educación superior Mapuche.

También se desarrolla un marco conceptual de términos directamente relacionados con nuestro trabajo de investigación (en cuanto a su objetivo general y específicos) tales como: *Pertinencia, gestión curricular, valoración y gestión territorial.*

El cuarto capítulo aborda los resultados de nuestro trabajo de investigación organizándose en 6 apartados siguientes: Ejes articuladores de vida curricular, la propuesta de la UNIBOL- GPTB entorno a la gestión curricular; Educación productiva comunitaria, la propuesta de la UNIBOL-A-TK en torno a la gestión curricular; Saberes y conocimientos en la gestión curricular; Formas de gestión de los conocimientos; Rol de los actores en la gestión de conocimientos; Pertinencia y finalidad curricular.

El quinto capítulo nos presenta las conclusiones en función de los resultados y hallazgos de la investigación.

El sexto capítulo busca responder uno de los objetivos específicos de la tesis en relación a la construcción de una propuesta pertinente de valoración de la crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial desde la Educación Superior Indígena Intercultural.

# Capítulo 1: Tema de investigación

## 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En nuestra Abya Yala<sup>1</sup> la emergencia los últimos 30 años de instituciones de educación superior indígenas e interculturales puede comprenderse desde diversas aristas, una de ellas se vincula al ascendente proceso de maduración política de los movimientos indígenas continentales, con mayor masividad y notoriedad desde la década de los 80' del S.XX, escenario de implementación de reformas estructurales neoliberales profundizadas por el consenso de Washington de finales de la década de los 80' que tendrá en Latinoamérica la resistencia encabezada en muchos países por las organizaciones indígenas.

En la actualidad, en América Latina, en la relación pueblos indígenas y educación superior existen al menos dos principales agendas educativas en marcha. Por un lado, aquella que plantea el desafío de la interculturalización de la educación superior empujada por ONGs y organismos internacionales, academias críticas aliadas a los pueblos indígenas y asumida también estratégicamente por algunos investigadores y organizaciones indígenas.

Por otro lado, aquella agenda que plantea la creación y ejercicio de espacios propios de educación superior sostenida principalmente por los movimientos indígenas en el continente. Ambas agendas no son excluyentes y las mismas plantean importantes alcances y desafíos para entre otras cosas, ampliar el concepto de *pertinencia social* en la educación superior, de acuerdo con García Guadilla citada por Tünnermann:

La pertinencia en la educación superior debe ser analizada desde diferentes perspectivas: desde los procesos de selección de la información; desde la promoción de un nuevo proyecto educativo centrado en el aprendizaje; la producción y organización de conocimiento; la nueva concepción de las profesiones; desde la función social de la universidad; la dimensión nacional, regional e internacional de la educación superior y la evaluación institucional (Tünnermann, 2006, pág. 05)

Desde mi perspectiva es necesario añadir un horizonte civilizatorio a esta definición amplia de pertinencia hablando entonces de una *pertinencia civilizatoria*, por ello podríamos

---

<sup>1</sup> Abya Yala, en lengua de nuestros hermanos Kuna (Panamá) *Tierra en pleno florecimiento*, denominación a nuestro continente adoptada a partir del I Encuentro Continental de Pueblos Indígenas en Teotihuacán, México, año 2000.

decir que un horizonte o matriz civilizatoria se refiere a los diversos sistemas de conocimientos que las sociedades humanas en su devenir histórico se han construido y legitimado a partir del pensamiento y las prácticas socioculturales. Para el caso de Abya Yala los pueblos milenariamente han cultivado sus horizontes en cosmo-convivencia con las fuerzas naturales de los territorios:

Es decir, tanto el comportamiento de la sociedad como la educación, tiene que ver con el cultivo de valores, saberes y conocimientos civilizatorios diferenciados, los fines, objetivos, que orientan la ruta cognitiva, y la lógica de los paradigmas de vida que cada uno de ellos toman (...) Entendemos por pertinencia cultural civilizatorio, los valores, saberes, cosmocimientos con la doble fibra de la vida: *material-espiritual* (Yampara, 2013, págs. 39, 52)

Entonces y profundizando lo anterior nacen dos preguntas claves para el caso de ambas agendas educativas en la relación pueblos indígenas y educación superior:

1. ¿A qué horizonte civilizatorio contribuye la agenda de interculturalización de la educación superior?
2. ¿El proyecto educativo de las instituciones indígenas interculturales de educación superior (IIIES) se corresponde con los planes de vida y/o con los proyectos políticos de los espacios territoriales indígenas?

En relación a la primera pregunta algunos casos y/o experiencias podrían estar más vinculadas a una agenda de multiculturalismo neoliberal, cuyo trasfondo es el control del conflicto étnico-social en la región latinoamericana, puesto que la maduración política de los movimientos indígenas, sus demandas y ejercicios cuestionan en lo político las bases del Estado republicano homogeneizante y en lo económico la presión extractivista capitalista sobre de los territorios:

Los propulsores de la doctrina neoliberal apoyan de modo proactivo una versión importante, si bien limitada, de los derechos culturales indígenas, como medio de resolver sus propios problemas y avanzar sus propias agendas políticas. Si la sabiduría convencional encuentra que la mayor amenaza del neoliberalismo a los pueblos indígenas son los efectos negativos de las políticas promulgadas y las oportunidades perdidas, la indagación del multiculturalismo neoliberal consiste en explorar la “amenaza” inherente a los espacios políticos que se han abierto. (Hale, 2007, pág. 289)

A partir de lo expresado por Charles Hale podríamos decir que aquel análisis es extensivo también al campo de la educación superior latinoamericana en el contexto de mayor democratización en el acceso de las y los estudiantes indígenas en los últimos 30 años, explicado por la emergencia y presión de los movimientos indígenas continentales como también por las concesiones sistémicas neoliberales que buscan contener la “amenaza” mencionada por Hale. En lo específico autores como Fidel Tubino expresan:

Las acciones afirmativas suelen ser asimilacionistas, pues se limitan a introducir a los excluidos a los esquemas de pensamiento, a las formas de expresión y a los modos de vida hegemónicos. Pero pueden convertirse en lugares de surgimiento de auténticas políticas institucionales de reconocimiento de las diferencias y de inclusión diferenciada de la diversidad cultural en los contenidos de los planes de estudio y en las estructuras curriculares de las instituciones de acogida (Tubino, 2007, pág. 94)

Las acciones afirmativas las comprendemos como formas estratégicas de operativizar el principio de la discriminación positiva y son parte de las políticas multiculturalistas surgidas en el hemisferio norte a mediados del siglo XX para generar equidad de oportunidades en contextos discriminatorios y asimétricos (Tubino, 2007)

Entonces en relación a esta agenda de interculturalización de la ES vinculada a la inclusión y equidad, cuando solo es visualizada como un fin y no como un medio pierde aquel horizonte de interculturalidad transformativa de las condiciones de relaciones colonialistas históricas de los pueblos indígenas.

Lo anterior ya ha sido refrendado en un marco institucional continental representativo como fue la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, Cartagena de indias, 2008) cuando en uno de sus puntos de su declaratoria final estableció:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, **sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural**. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector (CRES, 2008). Énfasis añadido.

Lo anterior y de acuerdo al actual contexto latinoamericano de iniciativas y/o programas de inclusión, equidad e interculturalidad en la Educación Superior nos habla de la

imperiosa necesidad de profundización de estos, en relación a concebir la diversidad cultural como una oportunidad para el necesario dialogo intercivilizatorio y el giro paradigmático de la educación superior latinoamericana donde los pueblos indígenas podemos ser un importante afluente de transformaciones.

La dimensión de evaluación de la pertinencia y acreditación de la ES muestra recientes tensiones con la agenda de educación superior indígena intercultural. La evaluación y acreditación convencional de la ES corresponden a un horizonte civilizatorio más bien técnico, desarrollista y extracontinental y la agenda de la educación superior indígena intercultural en gran medida apunta a un horizonte civilizatorio desde la matriz de conocimientos ancestrales milenarios.

Por ejemplo en la etapa de evaluación externa de los procesos de evaluación y acreditación de la ES existe una ausencia de criterios e indicadores de pertinencia de la gestión curricular para la gestión territorial. En general las agencias estatales y privadas de acreditación no cuentan con criterios e indicadores culturalmente pertinentes.

Las consecuencias de una evaluación y acreditación universal y monocultural han quedado reflejadas por ejemplo en la evaluación realizada por el CEAACES (Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la educación superior de Ecuador) entre 2012 y 2013 a la Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas Amawtay Wasi con el resultado adverso para esta experiencia de ESII, pese haber aprobado el pleno del CEAACES un modelo intercultural para la evaluación de la Universidad Amawtay Wasi construido con base a las socializaciones realizadas con los representantes de la Universidad, lo anterior declarado por la misma institución estatal de evaluación y acreditación en la resolución N° 001-068-CEAACES-2013, misma que establece la suspensión de la IIIES:

Art. 3.- Suspender de manera definitiva a la Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas Amawtay Wasi por no haber superado el proceso de evaluación realizado por el CEAACES y haber sido declarada como “No aprobada” debido a que su resultado de evaluación global es inferior al 40% mínimo requerido, conforme lo establece el artículo 5 del reglamento para la toma de la resolución final del proceso de evaluación de la Universidad Intercultural de las nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. (CEAACES, 2013, pág. 6)

En este complejo escenario las IIIES enfrentan una disyuntiva crucial que emplaza al mismo sentido y espíritu de creación de estas instituciones: Por un lado ajustar las IIIES a los criterios e indicadores hegemónicos de la evaluación externa universal y monocultural, o, por otro lado, que sean estos criterios e indicadores que se ajusten a los contextos socioculturales de los pueblos indígenas. En ese sentido, investigadores como Daniel Mato en una reciente publicación establece:

La evaluación de la calidad de las universidades y otros tipos de IES, como la de sus respectivos programas, no puede disociarse de consideraciones de **pertinencia** y relevancia, esto demanda que sea **contextualizada**. **No resulta apropiado aplicar sistemas rígidos de criterios de evaluación de validez supuestamente universal** (...) Es necesario cambiar radicalmente los estilos de evaluación de los programas, universidades y otros tipos de IES interculturales y/o indígenas. Estos suelen ser procesos de carácter punitivo que las agencias de evaluación y acreditación de los Estados emprenden unilateralmente, aplicando instrumentos propios o escasamente consultados; **no son procesos interculturales equitativos** (Mato, 2015, pág. 40) énfasis añadido.

La evaluación y acreditación de IIIES sería una importante y necesaria oportunidad para un dialogo intercivilizatorio en este campo, donde dos construcciones y sistemas de conocimientos puedan dialogar en la elaboración de nuevos paradigmas de evaluación.

En esta segunda línea, las propuestas, y más aún las experiencias de evaluación y acreditación corresponden a un campo poco explorado pero con un incipiente desarrollo positivo. En ese sentido, destaca el proceso vivido recientemente por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) que a inicios de octubre de 2013 entregó al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) el documento de autoevaluación institucional, con el cual dio inicio a un proceso de acreditación destacado por el mismo presidente del CNEA Orlando Mayorga, quien coloca en relieve que el modelo educativo de URACCAN es vinculante: “Hay un gran reto y es el de hacerlo verdaderamente participativo. ¿Qué dicen los sabios?, ¿qué dicen los diferentes contextos de la universidad en la comunidad?”, se cuestiona Mayorga.

El presidente del CNEA (Nicaragua) destaca la visión de la autonomía universitaria al reconocer la incidencia hacia la comunidad. Según él, “la belleza de la diversidad del Caribe

está en su gente, en sus culturas, en sus pensamientos y este proceso de autoevaluación se reviste de la verdadera participación de la gente” (“La Prensa” Managua Nicaragua, 2013).

En este escenario nicaragüense de la costa atlántica también es destacable la comprensión de la dimensión comunitaria de una agenda de educación superior indígena intercultural por parte del CNEA expresada por Francisco Jácamo (académico miembro del CNEA):

Quien manifiesta su preocupación por las acciones que varios Estados latinoamericanos han impulsado en algunos procesos de acreditación de las universidades, descalificándolas por el hecho de ser indígenas, solo porque no cumplen con los parámetros que el mundo occidental normalmente acepta como válidos, explica (“La Prensa” Managua Nicaragua, 2013)

En un proceso aún más reciente, destaca lo realizado por la Universidad autónoma indígena intercultural en Colombia (UAIIN) que incipientemente ha comenzado a construir “criterios para el reconocimiento de la pertinencia, valoración y acreditación de los programas y procesos formativos de la UAIIN”, proceso que es comprendido desde la siguiente visión:

La **pertinencia** la entendemos como las condiciones que permiten proyectar nuestros procesos educativos desde **los principios de vida de las culturas**, la convivencia de la humanidad en armonía con la madre tierra y en respuesta a las formas de vida, necesidades, problemáticas sociales, políticas y económicas que dinamizan los sueños y aspiraciones de **los planes y proyectos de vida de los pueblos**. En este sentido como universidad autónoma indígena intercultural, nos ocupamos por alcanzar altos niveles de calidad para la cualificación política, técnica, humana y cultural que posibiliten capacidades de aportar al fortalecimiento de las culturas y la sociedad en general (UAIIN-CRIC, 2014)

Resulta relevante la conceptualización que realiza UAIIN en torno a la *pertinencia*, al comprender que esta es reconocible en una IIIES cuando se ajusta a los principios de vida de las culturas y por ende a los planes y proyectos de vida de los pueblos, lo cual reafirma la concepción de *pertinencia civilizatoria* basada en un *horizonte civilizatorio* que definíamos al inicio del planteamiento del problema.

También son muy importantes los esfuerzos desplegados por el programa emblemático Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, quienes apoyados por la cooperación alemana GIZ realizaron una consultoría (2014-2015) la cual entre sus productos arrojó un documento de tipo general

inédito titulado: *Propuesta para determinar y evaluar la calidad educativa en la Universidad Indígena Intercultural*.

Entre los ejes transversales que cruzan y articulan la propuesta de la UII se encuentra precisamente el concepto de *pertinencia*, el cual se conceptualiza de la siguiente forma:

La **pertinencia**, entendida como la respuesta educativa coherente, relevante y funcional a un determinado contexto (socio –económico –cultural y político), realidad, coyuntura, agenda política – educativa y propósitos nacionales, reivindicaciones e intereses de los Pueblos y Naciones Indígenas, organizaciones y movimientos indígenas y Afro descendientes. Lo que se expresa en las políticas y objetivos educativos, diversidad, planificación, flexibilidad de los currículos y en las prácticas educativas (UII Fondo Indígena, 2015, pág. 5)

En esta nueva visualización de la pertinencia se agrega que esta debe ser *contextualizada* y responder a la agenda de políticas educativas de las comunidades y organizaciones indígenas, es decir, la *pertinencia* asociada directamente a las voluntades colectivas indígenas que se solidifican en proyectos políticos contrahegemónicos que descansan en la memoria histórica comunitaria.

En aquellos esfuerzos por construir un sistema de evaluación y acreditación propio la RUIICAY (Red de Universidades Indígenas Interculturales Comunitarias de Abya Yala) en enero 2012 elaboró también un documento de trabajo donde entrega una definición propia de *pertinencia* como criterio de evaluación:

Es la correspondencia entre los objetivos de las carreras de la universidad y los requerimientos de la sociedad. Implica una **respuesta crítica y proactiva** de las carreras a las necesidades sociales, económicas, políticas culturales del área geográfica de influencia, transformando el entorno en que opera y el marco de valores en que se inspira la institución (RUIICAY, 2012, pág. 17)

Podemos establecer que lo nuevo que nos entrega esta concepción de pertinencia se relaciona con la producción de conocimientos *críticos* y *proactivos* desde las IIIES para la transformación de las condiciones estructurales de dominación, lo cual se suma a las otras dos concepciones de pertinencia analizadas recientemente.

Estas tres concepciones de pertinencia generadas por IIIES en el marco de la evaluación y acreditación vienen a fortalecer una visualización holística de pertinencia civilizatoria explicada al inicio.

Desde mi perspectiva la *pertinencia civilizatoria* en estas emergentes IIIES debe valorarse desde un importante eje como es la *territorialidad indígena*, desde aquella dimensión las IIIES debiesen *aprender, participar e incidir* de la construcción y/o reconstrucción sociocultural del territorio.

La presente investigación se enmarca en estos esfuerzos de búsqueda y construcción de nuevas y otras formas de comprender la pertinencia de la educación superior en este caso desde los sistemas de vida de los territorios indígenas.

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivos generales**

- Analizar los aportes de dos experiencias de Educación Superior Indígena Intercultural en Bolivia (UNIBOL-GPTB y UNIBOL-A-TK) y de actores socioculturales Mapuche en Chile, sobre la pertinencia de la gestión curricular en educación superior para la gestión territorial indígena.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Analizar la conceptualización de pertinencia desde los actuales procesos de evaluación y acreditación de la ES hasta sus nuevas reelaboraciones desde las IIIES.
- Analizar propuestas y experiencias de evaluación y acreditación en la agenda de la Educación Superior Indígena Intercultural de Abya Yala.
- Explicar las nociones de gestión curricular - territorial que se construyen en la UNIBOL- GPTB, UNIBOL-A-TK como también desde actores socioculturales Mapuche.
- Construir una propuesta de criterios e indicadores de valoración intercultural desde la pertinencia de la gestión curricular-territorial en la evaluación externa para la acreditación de instituciones de Educación Superior Indígena Intercultural de Abya Yala.

### 1.3 JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de investigación pretende aportar a la legítima proyección y consolidación de una agenda de Educación Superior Indígena Intercultural de nuestros pueblos del Abya Yala, enmarcado en el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas en el camino de ejercicios de espacios propios de Educación superior.

El derecho internacional indígena como expresión de los avances planetarios de las luchas de los pueblos indígenas establece a través de uno de sus más importantes instrumentos jurídicos como el convenio 169 de la OIT (1989) artículo 27, numeral 3 lo siguiente:

Además, los gobiernos deberán reconocer el **derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación**, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin (O.I.T, 1989) Énfasis añadido

Lo anterior viene a reafirmar el proceso de maduración de los proyectos políticos continentales de los movimientos indígenas, que en el ámbito de la educación buscan reconstruir con milenarios y nuevos aportes una institucionalidad educativa propia, lo cual también es extendible a la educación superior.

Los pueblos y sus organizaciones en un triunfo histórico lograron que en septiembre de 2007 Naciones Unidas aprobara la Declaración sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, la cual en su artículo 14, numeral 1 establece: “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (ONU, 2007)

Lo anterior y de acuerdo a los contextos es complementario también con la agenda de interculturalización de la educación superior convencional tanto desde la inclusión de jóvenes indígenas hasta el dialogo intercivizadorio con los conocimientos y saberes indígenas, ejercicios que debieran contar con la activa participación de profesionales sean indígenas o no como un proceso de democratización tanto política como cultural en las universidades.

La diversidad entendida como ejercicio de interculturalidad en la educación superior asume el pluralismo epistémico, entre diversas matrices civilizatorias que alimentan marcos de

entendimientos legítimos y necesarios que construyen nuevos caminos para la supervivencia continental.

En lo específico este trabajo de investigación se convierte también en una necesidad de la agenda de IIIES de Abya Yala frente a los procesos de evaluación y acreditación que implementan los Estados latinoamericanos como correlato de un escenario global hegemónico.

Entonces en relación a lo anterior la investigación en conjunto con otros importantes esfuerzos en la actualidad busca sentar las bases de la creación al corto y mediano plazo de un sistema latinoamericano de evaluación y acreditación de la educación superior intercultural tanto que sea una herramienta para las experiencias de Interculturalización de la ES como también para las IIIES.

Las condiciones para el establecimiento de un sistema latinoamericano en este campo descansan en un escenario favorable creado por los avances logrados en instrumentos internacionales, reformas constitucionales, innovaciones legislativas y de políticas públicas, especialmente de las recomendaciones de la Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena, 2008), la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 2009), el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores (Buenos Aires, 2011), el Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina (Belo Horizonte, 2009) las resoluciones de los dos Encuentros internacionales de Universidades indígenas (2007; 2009) de los dos Congresos de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias del Abya Yala ( 2009; 2011) como así mismo la Declaración universal de los derechos de los pueblos indígenas (ONU 2007) que asegura el ejercicio del derecho de la libredeterminación, respetando la Institucionalidad propia como también el Convenio 169 de la OIT (derecho a la consulta previa)

También el trabajo de investigación busca ampliar la concepción de *pertinencia* en la educación superior desde la matriz de pensamiento indígena a través de los trabajos de campo, es por eso que expreso la *pertinencia civilizatoria* y la *crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial indígena* como concepciones más integrales y profundas

enmarcadas en la búsqueda de nuevos sentidos *bio conceptuales*, las cuales nos otorgan una puerta de entrada a pensar los procesos de evaluación - valoración de las IIIES desde el sentir, pensar y actuar de nuestros pueblos.

En términos tanto individuales como colectivos la investigación pretende aportar a una agenda de investigación en y desde la Educación Superior Indígena Intercultural, lo cual coincide con la inauguración a partir de esta VIII versión de la Maestría en EIB de la mención de Educación Superior Intercultural.

Por último y en el camino de nuestras sabias abuelas y sabios abuelos la investigación es parte de los caminos sagrados de encuentros y reencuentros de nuestros pueblos, de ahí la necesidad de fortalecernos como hijas e hijos del Abya Yala en las experiencias de IIIES y aquellas que están naciendo y las que vendrán, para que a nadie le falta nada para que todos tengan todo con la justicia del sol.

## Capítulo 2: Metodología

A través de este capítulo abordaremos en primer lugar el cómo se realizó la investigación, identificando el carácter o tipo de trabajo, en segundo lugar, expresaremos las técnicas ejercidas para recopilar datos de campo desde el un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), los instrumentos ocupados, las actividades y resultados asociados y finalmente indicaremos la organización y procesamiento de los datos en su análisis e interpretación a partir de métodos de análisis cualitativo.

### 2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó a partir de un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) muy necesario para dar respuesta a los objetivos específicos que nos hemos trazado considerando un continuo entre ambas metodologías, así para investigadoras como Denise Arnold:

Hay siempre en la investigación una alternación entre momentos de inducción (que van de lo particular a la teoría) y otros de deducción (que van desde la teoría a lo particular) (...) En este sentido, es evidente que ambas fases de la investigación están entrelazadas y conectadas además por lazos de retroalimentación (...) Puesto de otro modo, en la práctica, hay conjuntos de etapas más cualitativas y más cuantitativas que también se entrelazan (Arnold, 2013, pág. 34)

Desde mi perspectiva y complementando a Arnold la investigación se compone de ciclos de vida de pasos a nuevas dimensiones, así lo que se piensa está terminando solo es porque algo nuevo está naciendo, por tanto lo inductivo y deductivo también en base a la importante experiencia que nos han dejado los trabajos de campo tanto en Bolivia (Kollasuyu y territorio Guaraní) como en Chile (ngulu mapu, territorio mapuche) se transforman en un caleidoscopio donde aparecen verdaderos espejos interiores del investigador y desde donde se toman decisiones en un ida y vuelta, de entrada y salida:

Por tanto, en la práctica de un solo ciclo de investigación, hay momentos en que se recurre a un **razonamiento más cualitativo e inductivo**, por ejemplo, cuando las observaciones de los hechos y datos de la realidad nos conducen a generalizar en abstracciones y a plantear teorías e hipótesis de trabajo. En esta etapa en general, se hace la construcción inicial de teorías. Pero hay otros momentos en la investigación en que se recurre a **razonamientos más bien cuantitativo y deductivo**, por ejemplo cuando las expectativas o predicciones planteadas por la hipótesis en vigencia nos llevan a reformular las observaciones, hechos, datos y

evidencias que hemos recogido, para plasmarlos bajo otras generalizaciones o abstracciones (Arnold, 2013, págs. 35,36)

## 2.2 RECOPIACIÓN DE DATOS

### 2.2.1 Métodos cualitativos

En nuestra investigación hemos ocupado tres métodos cualitativos tanto la etnografía, la teoría fundamentada y la interpretación sociológica, el primero básicamente en la fase de recopilación de datos y el segundo y tercero en el análisis de los mismos. En virtud de los objetivos específicos trazados fue importante en los trabajos de campo la etnografía porque nos permitió desplegar variadas técnicas e instrumentos de recolección de datos. En nuestro trabajo de investigación la Etnografía no es concebida solo como descriptiva sino también desde una capacidad analítica- interpretativa donde podemos enlazar el segundo y tercer método ya mencionado, así en relación a la etnografía podemos reafirmar lo siguiente:

A través de la etnografía se persigue la descripción o **reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura**, formas de vida y estructura social (...) Pero también, bajo el concepto de etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación (Rodríguez & Gil, 1996, pág. 44) Énfasis añadido.

Desde nuestra perspectiva la etnografía no es excluyente de otros métodos, más aún cuando estos se complementan en dar respuestas a nuestros objetivos específicos. Para el análisis de datos la teoría fundamentada nos permite descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes (Rodríguez & Gil, 1996)

También en el ámbito de métodos cualitativos hemos recurrido a la denominada intervención sociológica que nos permite analizar los imaginarios socioculturales que en este caso variados actores socioeducativos tienen acerca de los fenómenos curriculares y su relación con el territorio indígena. Alain Touraine expresa a continuación los alcances de este método cualitativo:

La encuesta estudia las conductas-respuestas; los estudios de casos- que pueden ir hasta la simulación- se refieren al examen de decisiones; la aproximación semiológica corresponde efectivamente al estudio de los sistemas cerrados y de las formas de dominación y de conservación de esta dominación; el método histórico y comparativo está bien adaptado al estudio del cambio social. **En cambio la intervención sociológica** pretender ser el método

que corresponde en prioridad al estudio de las conductas colectivas por las cuales se producen las formas de organización social como resultado de conflictos sociales por el control y la apropiación de los patrones culturales mediante los cuales una colectividad construye de manera normativa sus relaciones con el medio ambiente (Touraine, 1986, pág. 199) Énfasis añadido.

El método de la intervención sociológica se ha ocupado principalmente para el análisis de los movimientos sociales, en el caso de nuestra investigación las dos IIIES en Bolivia son producto de la articulación de demandas históricas de los pueblos indígenas de tierras altas y bajas por contar con espacios propios de educación superior y en el caso de Ngulu Mapu ( territorio mapuche del oeste) aquella agenda está en el estado de demanda para transformarse en ejercicios mapuche de educación superior.

Una de las definiciones que ocupa Touraine para movimientos sociales es que estos son “agentes de cambio” (Touraine, 1986, pág. 202) es decir agentes de transformación social y agentes de una nueva sociedad:

Un movimiento social cuestiona en el interior de la cultura – o sea de un modo de construcción de las relaciones de una sociedad con su medio ambiente – las formas de dominación social, y por tanto los mecanismos de producción de las prácticas sociales y culturales (Touraine, 1986, pág. 202)

Esta definición de Touraine nos parece del todo apropiada para los dos casos de la UNIBOL y para el caso Mapuche, en los dos primeros si bien se ha conquistado una nueva institucionalidad plurinacional, los sentidos y visiones de transformación tienen una continuidad desde los anteriores espacios de resistencia indígena tanto de tierras altas como de tierras bajas y quienes representan mejor aquella continuidad de proyecto histórico son las y los estudiantes, algunos docentes y comunarios.

En el caso de nuestra investigación el método de intervención sociológica (IS) fue ejercido a través de una interesante secuencia, pues después de un largo periodo de entrevistas con interlocutores y emergentes sistematizaciones de datos cuantitativos como cualitativos, se pudo en el caso de UNIBOL GPTB y UNIBOL-A-TK llegar al momento central de la IS, la *conversión*, es decir, cuando como investigador en ambos casos presentamos nuestras primeras hipótesis y conclusiones a los grupos constituidos principalmente por docentes, estudiantes y comunarios con un objetivo doble, por un lado comenzar a validar nuestro trabajo de

investigación y por otro lado compartir herramientas de análisis a los actores de su realidad como IIIES.

## **2.2.2 Instrumentos cualitativos de recolección de información**

A continuación describiremos los cuatro instrumentos cualitativos que fueron contruidos para la recopilación de datos en los trabajos de campo tanto en la UNIBOL-GPTB (junio 2014) UNIBOL-A-TK (noviembre 2014) Ngulu Mapu, territorio Mapuche del oeste (enero 2015):

### ***2.2.2.1 Esquemas de clasificación de información (revisión documental)***

Para los casos de las dos UNIBOL se revisó atentamente el decreto supremo 29664 (2008) de creación de las UNIBOL, el estatuto orgánico (2010) los documentos actualizados de organización curricular (2010, 2011 y 2012) de cada una de las cuatro carreras más sus correspondientes mallas curriculares.

La revisión se realizó bajo las unidades de análisis siguientes: soberanía epistemológica indígena, dialogo intercivilizatorio, vinculación curricular universidad indígena y territorio.

El resultado de la revisión documental ha sido la elaboración de un documento de selección con información relevante según las unidades de análisis pasadas.

### ***2.2.2.2 Cuaderno de registro (Bitácora etnográfica)***

A través de las observaciones de campo que en el caso de los primeros trabajos de campo (UNIBOL-GPTB; UNIBOL-A-TK) fueron ascendentemente participativas se dejaron diversas notas de investigación (textos descriptivos, dibujos, esquemas etc) cuyo resultado fueron dos cuadernos de campo respectivamente.

### ***2.2.2.3 Guías de entrevistas semi- estructuradas***

Se optó por una tipo de entrevista – dialógica, éticamente más cercana a la tradición oral de nuestros pueblos, si bien el eje de fondo en muchas de ellas era *la gestión de conocimientos de una IIIES para y desde los territorios* en cada una se abordaron diversas

aristas en relación al eje central de acuerdo a las actividades y trayectoria de vida del actor socioeducativo.

En ese sentido hay autores que caracterizan a las entrevistas semi – estructuradas de la siguiente manera: “Es característico de estas entrevistas que se traigan a la situación de entrevista preguntas más o menos abiertas en forma de guía de entrevista. Se espera que el entrevistado responda a ellas libremente” (Flick, 2004, pág. 107)

Habría que agregar que ambos trabajos de campo en las UNIBOL se hizo el esfuerzo por construir este dialogo en contextos pertinentes para la o el entrevistado (a) lo cual permitió profundizar muchos aspectos desde el mundo de las percepciones expuestas por ejemplo por las y los estudiantes en las encuestas aplicadas en ambas IIIES.

Entre las y los entrevistados (as) tanto de la UNIBOL-A-TK como de la UNIBOL-GPTB resaltan autoridades, docentes, indígenas profesionales, estudiantes y comunarios, total 11 personas, 3 mujeres y 8 hombres, para más detalles de las y los entrevistados en el contexto de la UNIBOL-A-TK y UNIBOL-GPTB ir al capítulo de **anexos N°1 y N°2**.

Una vez realizadas las entrevistas dialógicas se procedió a la transcripción de las mismas para posteriormente establecer categorías emergentes a través de la aplicación de un software llamado **Nvivo8** para el análisis cualitativo, el cual nos permitió seleccionar opiniones y respuestas de las y los entrevistados en función de categorías que emergían de este proceso cualitativo, las cuales fueron madurando al unírseles los resultados cualitativos del grupo focal y cuantitativos de las encuestas en gráficos de las y los estudiantes de ambas UNIBOL.

#### ***2.2.2.4 Grupo focal***

La técnica cualitativa de grupo focal fue ocupada en ngulu mapu (territorio mapuche del sur de Chile) para recopilar percepciones desde nueve actores socioculturales mapuche acerca de la gestión curricular para la gestión territorial indígena desde una emergente agenda de educación superior mapuche.

Los actores seleccionados para el grupo focal responden al menos a tres generaciones etarias como también a diferentes trayectorias y experiencias de vida mapuche cruzadas por

factores comunes como la profesionalización, por lo tanto frente a esta diversidad interna de los actores nos pareció que el grupo focal era la mejor manera de abordar esta parte en la recopilación de datos, así autores como Orlando Mella en relación al grupo focal lo define como:

Los grupos focales son ante todo una técnica de investigación cualitativa, donde la discusión grupal se utiliza como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes. Como lo señala (Morgan, 1998) los grupos focales se planifican en base a tres elementos constitutivos de toda investigación cualitativa: a) exploración y descubrimiento, b) contexto y profundidad, y c) interpretación (Mella, 2000, pág. 7)

El grupo focal realizado en ngulu mapu (enero 2015) fue más cercano a la práctica sociocultural comunitaria mapuche del *Nutramkan*, el cual se refiere a la circularidad de la palabra muchas veces alrededor del fogón, lo cual queda reflejado en mi siguiente comentario introductorio al *nutramkan* - grupo focal correspondiente al documento de transcripción:

*El mate manda... comienza a circular la palabra... Conversación coloquial entre los integrantes del nutramkan (conversatorio- grupo focal) en un contexto de una sala pequeña pero muy acogedora... en una de esas antiguas casas de la ciudad de Temuko... muy cerca de la estación de trenes... son cerca de las 16:00 hrs y como buenos Mapuche pasamos el calor con mate, *iwiñ kofke* (sopaipillas, pan frito), *Mulxun* (pan de trigo) mermeladas, *Trapi* (ají)...mucho cariño y alegría de vernos y encontrarnos... Esta situación me recuerda a los *mingako* en los *lofche* ( comunidades Mapuche) donde para ayudar a un *peñi* ( hermano) ya sea con la cosecha de trigo, papa, arveja, manzana etc... los demás integrantes de la comunidad van a ayudar colocando sus manos a disposición para la gran tarea comunitaria...y la dueña con el dueño de casa para que sea un éxito la jornada colocan a disposición de la gente abundante comida que nutre el *pulli* (espíritu) para compartir...como dicen los *futakeche* ( mayores) circula el *lofchenewen* ( energía de la comunidad) para que a nadie le falte... (Curivil, 2015, págs. 3,4)*

Así entonces a través de este ejercicio de circularidad e intercambio de opiniones se exploró desde una concepción mapuche el poner en práctica una investigación cualitativa decolonial, aquello que en la actualidad recorre América Latina como una emergencia de esfuerzos por construir investigación social y cultural desde la matriz civilizatoria de los territorios indígenas:

La formulación del paradigma indígena de investigación se caracteriza porque surge de la denuncia y enfrentamiento a la relación saber – poder articulada a la empresa de conquista, colonización e imperialismo, y por la revalorización e implementación del saber ancestral/tribal como base para desarrollar los proyectos de investigación desde y por

investigadores indígenas a través de la autodeterminación y por la justicia social (Arévalo, 2013, págs. 52, 53)

Complementando la práctica del *nutramkan* con el grupo focal hubo en él categorías de preguntas, es decir, preguntas de apertura e introductorias que decían relación acerca de la necesidad de contar como pueblo Mapuche de una propuesta y ejercicio de educación superior, preguntas de transición y claves acerca de los desafíos de trabajar en los territorios desde el *kume mongen* (vivir bien) y preguntas de síntesis acerca de la diversidad intracultural mapuche para ejercicios de educación superior desde una crianza curricular de vida.

Así en este necesaria complementariedad y dialogo investigativo consideramos la siguiente propuesta de Mella acerca de la estructura interna del grupo focal, lo cual hace también sentido en la circularidad de la palabra para el *nutramkan*: “En el desarrollo de un grupo focal hay diferentes categorías de preguntas: preguntas de apertura, preguntas introductorias, preguntas de transición, preguntas claves, preguntas de finalización y preguntas de síntesis” (Mella, 2000, pág. 21)

Señalar que posterior a la transcripción total del *nutramkan* – grupo focal se procedió a seleccionar las opiniones respectivas según las emergentes categorías que también estaban apareciendo en las entrevistas dialógicas semi – estructuradas aplicando el software de análisis cualitativo Nvivo 8.

En el anexo N°3 se podrán ver los detalles de los *nutramkafe* (participantes) del *nutramkan* – grupo focal en la ficha respectiva con el perfil de cada una y uno.

Tabla N° 1. Síntesis de técnicas e instrumentos cualitativos

Técnicas de recolección de información	Instrumentos	Actividades	Resultados
<i>Revisión documental</i>  (UNIBOL-A-TK; UNIBOL-GPTB, artículos y debates sobre propuestas de Educación Superior Mapuche Intercultural)	Esquemas de clasificación de la información	Lectura analítica de los propuestas de gestión curricular de ambas UNIBOL	Documento de selección de información relevante

<i>Bitácora etnográfica</i>	Un cuaderno de registro por cada trabajo de campo	Observaciones participantes en los tres trabajos de campo	Documento de selección de las bitácoras
<i>Entrevistas dialógicas</i>	Cuestionarios semi-estructurados	Aplicación de instrumentos a 9 diversos actores socioeducativos en el contexto de ambas UNIBOL	Documentos de transcripción de cada una de las entrevistas en word Levantamiento de categorías analíticas a través del programa computacional Nvivo
<i>Grupo focal</i>	Preguntas introductorias, de transición, claves, de finalización y de síntesis	Aplicación de instrumento a 9 actores socioeducativos Mapuche agrupados en torno a la práctica del Nutramkan (conversación grupal)	Documentos de transcripción de cada una de las entrevistas en word Levantamiento de categorías analíticas a través del programa computacional Nvivo

Fuente: Elaboración propia.

### 2.2.3 Instrumentos cuantitativos de recolección de información

Se aplicaron encuestas a las y los estudiantes tanto de la UNIBOL-A-TK y la UNIBOL-GPTB en una *muestra aleatoria semi escalonada* sobre todo a la pertenencia de primeros y últimos semestres como también en la variable de género:

En el muestreo estratificado se establecen restricciones a la selección enteramente aleatoria. La conciencia de que existen variables con influencia sobre la característica que se pretende medir, lleva a ejercer un control específico. Con respecto a la variable con influencia (sexo, edad, nivel de estudios) se establecen categorías (Rojas, Fernández, & Pérez, 1998, págs. 68, 69)

En ambos trabajos de campo de las UNIBOL las encuestas fueron los primeros instrumentos de recopilación de datos aplicados paralelamente a las bitácoras etnográficas. La decisión de haber construido encuestas y aplicarlas responde a la necesidad de medir en una muestra mayor las percepciones de las y los estudiantes de ambas UNIBOL en relación a la actual gestión curricular y sus implicaciones con las necesidades que emergen desde los territorios indígenas.

La encuesta aplicada durante el mes de junio (2014) a 75 estudiantes de la UNIBOL-GPTB (ver tabla N°2 a continuación) contaba con un cuestionario de 12 preguntas de respuestas cerradas (ver anexo N°4), 7 preguntas correspondientes al eje *pluralismo epistemológico* y 5 preguntas del eje *participación social indígena*.

Tabla N° 2. Caracterización encuesta a estudiantes UNIBOL-GPTB

VARIABLES	Características
Universo de estudiantes encuestados	75 ( de un total de 700 aprox)
Estudiantes de sexo femenino	38
Estudiantes de sexo masculino	37
Estudiantes con origen de residencia urbana	15
Estudiantes con origen de residencia rural	60

Fuente: Elaboración propia.

La encuesta aplicada durante el mes de noviembre (2014) a 30 estudiantes de la UNIBOL-A-TK (ver tabla N°3 a continuación) contaba con un cuestionario de 16 preguntas de respuestas cerradas (ver anexo N°5), las cuales se distribuyeron de la siguiente manera:

Las primeras 11 correspondientes a la macrounidad *Dimensión Epistemológica* con sus cuatro microunidades, *Presencia de conocimientos aymara en los procesos de aprendizaje en las cuatro carreras de la UNIBOL-A-TK* (4 preguntas) *Dialogo de matrices epistémicas (aymara/occidental) en la gestión curricular de la UNIBOL-A-TK* (2 preguntas) *Emergencia de una investigación sociocomunitaria indígena* (3 preguntas) y *Correspondencia entre proyecto de vida / proyecto político de la nación aymara y el curriculum de la UNIBOL-A-TK* (2 preguntas).

Las últimas 5 restantes correspondientes a la macrounidad *Dimensión participación social indígena* con sus cuatro microunidades, *Participación de los ayllus en el fenómeno educativo y pedagógico de la UNIBOL-A-TK* (1 pregunta) *Incidencia de organizaciones aymara en la gestión universitaria* (1 pregunta) *Participación de la comunidad de profesores*

*en el fenómeno educativo y pedagógico de la UNIBOL-A-TK (1 pregunta) y Participación de la comunidad de estudiantes en el fenómeno educativo y pedagógico de la UNIBOL-A-TK (2 pregunta)*

Tabla N° 3. Caracterización encuesta a estudiantes UNIBOL-A-TK

Variables	Características
Universo de estudiantes encuestados	30 ( de un total de 650 aprox)
Estudiantes de sexo femenino	13
Estudiantes de sexo masculino	16
Estudiantes con origen de residencia urbana	11
Estudiantes con origen de residencia rural	13
Estudiantes que no declaran origen de residencia	6

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de ambas encuestas de las y los estudiantes de las UNIBOL fueron traspasados y procesados bajo el **Programa estadístico informático SPSS (versión 22 de 2013)** el cual nos permitió en relación a las preguntas y categorías emergentes explicitadas en el capítulo de resultados cruzar datos y variables sobre todo en relación a género y origen de residencia rural / urbana de las y los estudiantes.

Las primeras tablas que fueron emergiendo se fueron triangulando con los datos proporcionados de la aplicación de diversos instrumentos de investigación cualitativa ya descritos, provocando una excelente complementación puesto que las categorías primeramente emergentes fueron agudizándose y madurando.

Los resultados de las encuestas nos permitieron pasar a una segunda etapa cualitativa como fueron las entrevistas dialógicas semi estructuradas donde profundizamos con las y los entrevistados los ejes, macrounidades y microunidades de las mismas encuestas, por lo tanto hemos descubierto que esta dinámica de proceso entre lo cuantitativo y lo cualitativo nos permitió pasar a un análisis e interpretación más pertinente, relevante y sintético de los datos.

## 2.3 ORGANIZACIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

En una segunda etapa de análisis de datos hemos requerido de dos métodos de análisis cualitativo: por un lado, la teoría fundamentada y por otro, la intervención sociológica ambas con anterioridad explicadas, sin embargo, me parece pertinente reflexionar acerca del proceso de análisis de datos, en ese sentido me parece relevante lo expresado por Mario Yapu:

El análisis de datos no es simplemente un problema metodológico o de procedimientos. Es también temático, teórico y epistemológico. Consiste en construir un tipo de discurso cuyo sustento son los datos. Este discurso se caracteriza por el uso de un tipo de lenguaje y una comunicación de ciertas creencias e interacciones en contextos sociales e históricos (Van Dijk, 2003) (...) puede adoptar un razonamiento demostrativo o argumentativo (Yapu, 2015, pág. 168)

A lo largo de nuestro capítulo de resultados en razón de lo expresado por el autor hemos más bien construido un razonamiento argumentativo que ha madurado a partir de las categorías emergentes, por eso lo que nos proporcionan los datos tanto cuantitativos como cualitativos son importantes claves y pistas para la construcción de la argumentación:

Se dice que los datos no hablan por sí mismos. En efecto ellos son signos o indicios que forman parte del proceso de investigación científica y de su discurso. Si los datos (símbolos, signos, números, códigos, valores, imágenes, etc) carecen de significado inicialmente y **solo toman sentido cuando ingresan al procesamiento y análisis** (Yapu, 2015, pág. 169) Énfasis añadido.

En nuestra investigación tanto en la teoría fundamentada como en la intervención sociológica (ambos métodos cualitativos que tienen su precedente en el método etnográfico para esta investigación) se ha sumado el análisis e interpretación de los datos cuantitativos por lo que fue necesario realizar variadas triangulaciones de datos cualitativos como cuantitativos, pues en ese sentido, la triangulación es parte del “control de calidad” de la investigación. Y, dentro del proceso de investigación, corresponde a la etapa del análisis de datos que se hace para verificar o sustentar las ideas centrales (Yapu, 2015, pág. 173)

En este proceso de triangulación fue de gran ayuda el **software de análisis cualitativo Nvivo8** que nos permitió realizar este proceso de manera más ordenada y seleccionada, de ahí entonces que cuando trabajamos con datos cuantitativos como cualitativos resulte de vital

importancia la triangulación, al respecto Mario Yapu nos aporta otra nueva interesante reflexión:

Una de las formas de trabajo del análisis de datos gira en torno al concepto de **triangulación** que, de manera general, se refiere al establecimiento de puntos de encuentro, convergencia o comparación de diferentes fuentes informativas cualitativas y/o cuantitativas. Después de los trabajos de Denzin (1970), el concepto de triangulación se ha desarrollado bastante en la práctica investigativa. Para este autor, la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un hecho particular como objeto de conocimiento (Yapu, 2015, pág. 173) Énfasis añadido.

Tanto en la descripción de los instrumentos cualitativos y cuantitativos como en este apartado hemos expresado la organización y procesamientos de los datos, sin embargo, fue muy interesante el proceso de análisis e interpretación de los mismos bajo la influencia de la teoría fundamentada, puesto que si bien sabemos que muchos de los datos emergidos de los trabajos de campo están cruzados por unidades de análisis que se desprenden de los objetivos específicos han emergido categorías que han construido una narrativa argumentativa.

Entonces fueron emergiendo al menos dos etapas de categorizaciones que sintetizan el trabajo de análisis de los datos cualitativos y cuantitativos, una primera etapa donde nacieron incipientes categorías tales como: Saberes y conocimientos desde la cotidianeidad en las UNIBOL; Saberes y conocimientos desde la investigación en territorios indígenas; pertinencia docente; finalidad curricular; transformando la gestión curricular; diversidad intracultural para la gestión curricular; sabios indígenas docentes; gestión curricular territorial indígena.

Una segunda etapa donde aparecieron nuevas categorizaciones en una *codificación axial* (siguiendo la teoría fundamentada) es decir, porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin, 2002)

Codificación axial que provocó levantar macro categorías para agrupar a las primeras tales como: Saberes y conocimientos en la gestión curricular; Formas de gestión de los conocimientos, Actores en la gestión de conocimientos y pertinencia y finalidad curricular.

## **2.4 AJUSTES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

Durante el proceso de investigación hubo importantes cambios y ajustes, desde el punto de vista de las espacialidades de los trabajos de campo, en un primer momento el tercer trabajo de campo en Ngulu mapu (territorio Mapuche del sur de Chile) serviría para validar una propuesta de criterios e indicadores de valoración intercultural desde la dimensión epistemológica y de participación social indígena, propuesta surgida de los dos primeros trabajos de campo (UNIBOL-GPTB y UNIBOL-A-TK)

Aquel permanente dialogo intra – investigación entre contenidos y espacialidad provocó que terminado el segundo trabajo de campo (UNIBOL-A-TK) se generara en mí una profunda reflexión (producto de valiosísimas conversaciones con hermanos estudiantes, Amawta, comunarios, tutor y docentes del PROEIB Andes) y necesaria focalización de los objetivos específicos de la investigación en torno a la gestión curricular en las UNIBOL pensada desde y hacia la gestión territorial indígena.

Por lo tanto el tercer trabajo de campo en Ngulu mapu donde se construyó un *nutramkan* – grupo focal, se adentró en los desafíos de construcción de una agenda mapuche de educación superior desde la focalización de nuestros objetivos específicos en torno a la gestión curricular – territorial, lo cual provocó que emergieran muy interesantes percepciones, opiniones y análisis desde los actores socioculturales Mapuche, los cuales sin duda se complementan, reafirman o discuten con los datos emergidos de los dos trabajos de campo en Bolivia generándose un riquísimo dialogo intercultural entre las realidades Guaraní y de pueblos de tierras bajas, territorio aymara y territorio Mapuche desde las perspectivas de la agenda indígena de educación superior en Abya Yala.

## **2.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS**

Creo muy necesario el avanzar hacia prácticas investigativas decoloniales porque así también estaremos contribuyendo a un necesario ejercicio consciente del “sentir, pensar y actuar de investigador” que permanentemente se cuestiona y auto reflexiona, más aún cuando los indígenas investigadores nos comenzamos poco a poco a posicionar desde la emergencia

de un paradigma indígena de investigación que cuestiona las prácticas de la empresa académica colonialista marcada por un extractivismo de conocimientos de los territorios.

Considerando lo anterior uno de los elementos más significativos que reafirma nuestro trabajo de investigación se refiere al aprendizaje, respeto y ejercicio de los códigos socioculturales de los territorios indígenas donde se realizaron los trabajos de campo, lo cual tampoco puede concebirse necesariamente como una “táctica” del investigador para dar cumplimiento a un determinado fin de su proyecto de investigación.

Al tener la experiencia de vivir estos códigos socioculturales, ellos precisamente nos hacen sentido pues a partir de ese momento ya estamos ejerciéndonos como sujetos desde una *investigación situada*.

Pues una práctica investigativa pertinente nos proporciona siempre necesarias transformaciones de vida desde pequeñas a grandes, pero siempre significativas si estamos conscientes de estas, pues también la práctica investigativa es un profundo acto de amor y meditación.

## Capítulo 3: Fundamentación Teórica

El siguiente capítulo correspondiente a la fundamentación teórica de nuestro trabajo de investigación cuenta con una primera parte de marco contextual donde se expresan sintéticamente los antecedentes, procesos y desafíos de las agendas de educación superior aymara, Guaraní y de tierras bajas como también la construcción de agenda Mapuche de educación superior.

En una segunda parte se contará con un marco conceptual de términos directamente relacionados con nuestro trabajo de investigación tales como: *Pertinencia, gestión curricular, valoración y gestión territorial.*

### 3.1 MARCO CONTEXTUAL

Sin duda la agenda de construcción y ejercicio de espacios propios de educación superior en Bolivia tiene su punto de inflexión con la promulgación del Decreto Supremo 29664 (02 agosto 2008) que crea tres universidades indígenas (UNIBOL): Universidad Aymara Tupak Katari, Universidad Quechua Casimiro Huanca y Universidad Guaraní y de pueblos de tierras bajas Apiaguaiki Tüpa. Universidades que tienen interesantes antecedentes en esta agenda propia de educación superior y algunos de ellos aún en despliegue.

#### 3.1.1 Agenda de Educación Superior Aymara

En el caso de pueblos indígenas de tierras altas debiésemos remontarnos a 1978 cuando por iniciativa del amawta Fausto Reinaga se propone la creación de la denominada Universidad India Amautica. Hacia 1997 y como correlato de encuentros de pueblos andinos se crea la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) con la formación de núcleos en algunos territorios indígenas de Bolivia.

En 2005 se cuenta la creación de la Universidad Indígena Tawantinsuyu Ajlla- UTA, entre 2007 y 2008 se expresa una inédita propuesta de creación de la Universidad Plurinacional Estatal Comunitaria de Pacoma, iniciativa impulsada por diversos ayllus del distrito de

Ancoraimos de la provincia Omasuyos del departamento de La Paz. Esta última iniciativa queda reflejada en la siguiente fotografía:

Figura N° 1. Comunarios Ponchos rojos de ayllus de Calamarka, Pacoma, Llujllata, Kankawani y Shunturuta de la provincia de Omasuyos del Departamento de La Paz, Bolivia.

En reunión junto a Ramiro Tapia Viceministro de Educación superior, mientras abajo en las calles paceñas 500 ponchos rojos de la provincia de Omasuyos se movilizan por la creación de la Universidad Plurinacional Estatal Comunitaria de Pacoma en junio 2008 (Relato de Cecilio Ilasaca, comunario aymara de Pacoma)



Fuente: Cecilio Ilasaca, Comunario aymara de Pacoma.

Contemporánea a la anterior propuesta de Omasuyos, se expresará en mayo de 2008 el proyecto A.JA.Y.U Aymara Jach'a Yatiñ Uta "Universidad Comunitaria AJAYU" iniciativa de la Marka de ayllus y comunidades originarias de Jesús de Machaca MACOJMA, del municipio indígena de Jesús de Machaca, provincia Ingavi, Departamento de La Paz, quienes entre sus argumentos para la creación de este espacio de Educación Superior Indígena expresan lo siguiente:

Jesús de Machaca por ser una población indígena, a su vez siendo una mancomunidad originaria de doce ayllus desde los tiempos precoloniales, **que además teniendo ya la experiencia de educación indígena** desde hace un siglo en el nivel primario y cerca de cuatro décadas en el nivel secundario, ahora se presenta con mayor **necesidad de continuar con el nivel de educación superior**, con reorientación hacia la misma población indígena y ser una alternativa al mundo (MACOJMA, 2008, pág. 3) Énfasis añadido.

Resulta interesante la propuesta de continuidad de un “sistema educativo indígena” en la Marka de Jesús de Machaca, toda vez que existirían prácticas educativas que tuviesen su correlato y proyección en un proyecto Aymara de educación superior propia.

Decíamos que la promulgación del decreto supremo 29664 (2008) que crea las UNIBOL marca sin duda una inflexión en la agenda de educación superior Aymara, puesto que en su gran mayoría los anteriores proyectos y ejercicios de ES tenían su punto de inicio desde el ámbito comunal, es decir, con perspectiva de horizonte comunitario donde algunos de ellos se planteaban dialogar para fines de reconocimiento del Estado.

Sin embargo, las UNIBOL al tener una dependencia directa del ministerio de educación tienen su punto de inicio desde un horizonte estatista que se plantea ir al encuentro del horizonte comunitario en un escenario de transición de un Estado republicano a uno Plurinacional.

En el caso Aymara con la aparición de la UNIBOL-A-TK los anteriores proyectos y ejercicios han tendido a debilitarse producto de un “centrismo estatal” convirtiendo el fenómeno en un gran desafío en la necesaria complementariedad y encuentro con el horizonte histórico aymara comunitarista.

Tabla N° 4. Síntesis Agenda Aymara de Educación Superior en Bolivia

Logros	Problemas	Tensiones	Desafíos
Temprano proceso de profesionalización de aymara en las universidades tradicionales (segunda mitad S.XX)  Agrupaciones diversas de aymaras estudiantes	La baja cantidad aún de aymara académicos en las universidades convencionales (UMSA-UPEA) no se relaciona con la gran cantidad de aymara estudiantes universitarios.	La “formación” universitaria hacia las y los aymara estudiantes universitarios de universidades convencionales continúa hegemonizada por una concepción colonialista del conocimiento.	Integración de las anteriores experiencias de educación superior Aymara al contexto de la actual UNIBOL-A-TK.  Reterritorialización – Ayllu del ejercicio de

<p>universitarios ( desde la Segunda mitad S.XX)</p> <p>Surgimiento de pensadores e intelectuales aymara con profunda crítica a la empresa colonialista de conocimientos</p> <p>Continuidad histórica de nucleamiento de profesionales aymara en centros de estudios ( THOA, etc) y emprendimientos comunitarios</p> <p>Surgimiento desde el último cuarto del siglo XX de propuestas y ejercicios de educación superior Aymara desde los ayllus</p> <p>Promulgación del decreto supremo 29664 ( agosto 2008) creación UNIBOL-A-TK</p>	<p>Actual dispersión del trabajo sistemático de ejercicio de educación Superior Aymara de anteriores experiencias.</p> <p>La constante migración de las nuevas generaciones de aymara a los espacios urbanos.</p>	<p>Gran parte de las tensiones en lo político la construcción de un Estado Plurinacional y en lo económico un sistema diversificado plural se reflejan en la actual UNIBOL-A-TK al ser este un espacio emergido de la nueva institucionalidad conquistada.</p>	<p>educación superior Aymara.</p> <p>Convivencia y trabajo conjunto entre la actual UNIBOL-A-TK y otras experiencias menores de educación superior Aymara en tierras altas.</p> <p>Desconcentración y Reterritorialización aymara de la UNIBOL-A-TK a partir por ejemplo de los proyectos de emprendimientos socioproductivos de egreso de las y los estudiantes.</p> <p>Aportar desde la UNIBOL-A-TK y de otras experiencias aymara de ES a los procesos de autonomía indígena ( base del Estado Plurinacional)</p>
--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

### 3.1.2 Agenda de Educación Superior Guaraní y de pueblos de tierras bajas

En la situación de los pueblos indígenas de tierras bajas un importante antecedente aparece en la 1° marcha indígena por el territorio y la dignidad (septiembre 1990) donde además de exigir una asamblea constituyente, en políticas educativas se demanda educación en lenguas originarias además de contar con un espacio propio de educación superior.

Especialmente en la nación Guaraní a través de su organización madre la Asamblea del pueblo Guaraní APG esto comenzará a dar sus frutos con la creación en 1995 del programa Guaraní de formación docente, el cual para 1999 se denominará Instituto Normal Superior Pluriétnico para Oriente y Chaco (INSPOC) en la actualidad Escuela Superior de formación de maestros Pluriétnica del Oriente y Chaco (ESFMPOC).

A diferencia de tierras altas (Aymara y Quechua) los fenómenos de profesionalización en tierras bajas son más recientes, por ellos la agenda de educación superior Guaraní y de pueblos de tierras bajas ha estado más focalizada a la formación de maestros de primaria algo que por lo menos en tierras altas ya había surgido en la primera mitad del S.XX.

Es una agenda por tanto que debido a su demanda de formación docente ha estado en general mucho más cercana en una integración con las políticas públicas del Estado- nación, lo cual como analizaremos más adelante en el Capítulo de Resultados refleja también las diferencias de estrategias en Bolivia entre los movimientos indígenas de tierras bajas y de tierras altas.

Tabla N° 5. Síntesis Agenda Guaraní y de pueblos de tierras bajas de E. Superior en Bolivia.

Logros	Problemas	Tensiones	Desafíos
Mediante la movilización social del movimiento indígena de tierras bajas (1990) se visibiliza la demanda por educación superior propia.  APG (agosto 1991) inicia campaña de alfabetización liderada por Kereimba( guerreros)  1992, se extiende la campaña de alfabetización a zonas esclavas ( haciendas)  1993, creación del programa CEMA rural (formación de bachilleres Guaraníes)	Tardío e incipiente proceso de profesionalización de Guaraní e integrantes de pueblos de tierras bajas  Constante migración de nuevas generaciones de Guaraníes y de pueblos de tierras bajas a las principales ciudades del oriente como Santa Cruz.  La baja cantidad de profesionales indígenas ejerciendo como docentes universitarios en la actual UNIBOL-GPTB	Gran parte de las tensiones en lo político la construcción de un Estado Plurinacional y en lo económico un sistema diversificado plural se refleja en la actual UNIBOL-GPTB al ser este un espacio emergido de la nueva institucionalidad conquistada.  En el caso de la actual UNIBOL-GPTB son alrededor de 20 pueblos indígenas que conviven reflejado en sus estudiantes	Desconcentración de la actual UNIBOL-GPTB: Dos caminos, por un lado fortalecer un modelo de educación superior indígena en la actual ubicación (Capitanía Guaraní de Ivo) como laboratorio pedagógico y posteriormente llevarlo a los otros pueblos y asentarlo ahí, mientras egresan los primeros profesionales indígenas de esos pueblos que se puedan comprometer a un trabajo de estas características en sus propios territorios.  Por otro camino: mientras tanto ir trabajando con núcleos indígenas de esos pueblos la proyección de unidades de la UNIBOL en territorio Bésiro, Yurakaré...etc. Y con eso contribuir más de cerca a los proyectos de vida de los pueblos indígenas de

<p>1993, expansión del programa de Educación Alternativa IRFA.</p> <p>Década de los 90'. Instituto Normal Superior Pluriétnico para Oriente y Chaco (INSPOC) en la actualidad Escuela Superior de formación de maestros Pluriétnica del Oriente y Chaco (ESFMPOC)</p> <p>Promulgación del decreto supremo 29664 ( agosto 2008) creación UNIBOL- GPTB</p>			<p>tierras bajas, lo cual podría ser con carreras afines a los intereses colectivos indígenas y de los territorios en particular.</p>
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Resulta importante señalar que las masivas movilizaciones sociales entre 2000 y 2008 develaron masivamente el agotamiento de un decadente Estado republicano y un modelo neoliberal privatizador de derechos sociales, situación que devendrá en un empate catastrófico (García Linera, 2011) de dos proyectos de sociedad resuelto a favor de una nueva correlación de fuerzas indígena- campesina- obrera cristalizada en la nueva Constitución Política del ahora Estado Plurinacional de Bolivia.

Lo anterior permitirá post-insurrección plasmar poco a poco en nueva institucionalidad democrática el proyecto de sociedad plurinacional, por ello las Universidades Indígenas UNIBOL considerando los antecedentes anteriores son fruto de la consolidación del bloque popular-indígena hacia un horizonte histórico emancipador.

### 3.1.3 Construcción de una agenda Mapuche de educación superior

En la actualidad cuando hablamos de educación superior en *ngulu mapu*<sup>2</sup> es imposible no pensar en la cada vez ascendente cantidad de jóvenes mapuche que dejan sus territorios para emigrar a las principales ciudades del sur de Chile como Temuko, Concepción, Osorno y Valdivia como también a la capital Santiago e insertarse a diversas carreras universitarias y técnicas.

Después de superar una exclusiva y culturalmente homogénea prueba de selección universitaria (PSU) en aquellos que ingresan a las llamadas universidades regionales. Lo anterior dentro de un marco de sostenida urbanización de la población Mapuche en Chile que alcanza aprox. casi a un 60% como producto de la drástica y violenta reducción del territorio histórico Mapuche a un 5% con la ocupación militar del Estado chileno a fines del siglo XIX.

En general el sistema de educación superior nacional y el sistema regional (VIII, IX, X y XIV regiones del sur de Chile) es muy necesario que inicie un proceso de reparación al pueblo Mapuche debido a los impactos que sus políticas homogeneizadoras y etnodesarrollistas han provocado sobre todo en los espacios territoriales mapuche.

Sin embargo, es necesario destacar que en los últimos años desde ciertos paradigmas críticos en algunas áreas del conocimiento promovidos por ciertos académicos y centros de estudios al interior de las universidades como también el ingreso de algunos académicos Mapuche ha generado una disposición distinta desde algunos espacios universitarios, una cierta “sensibilidad intercultural”.

En la actualidad ciertas expresiones del movimiento social Mapuche han reactivado la demanda de una *universidad propia*, como la FEMAE (Federación Mapuche de estudiantes) instancia surgida de organización tanto de mapuche estudiantes universitarios como secundarios en el contexto de las masivas movilizaciones sociales por la educación que vienen marcando la agenda pública en Chile desde el 2011, sin embargo, desde el Estado no ha

---

<sup>2</sup> Ngulu mapu: Vertiente occidental de la cordillera de los andes en Wall mapu (territorio histórico Mapuche) hoy las actuales VIII, IX, X y XIV regiones en el sur de Chile.

existido mayormente atención a esta demanda que proviene desde otros sentidos históricos con las organizaciones mapuche de la primera mitad del siglo XX.

En la actualidad la demanda por la restitución de los espacios territoriales Mapuche y la autonomía territorial continúa siendo el eje principal de la agenda de las principales expresiones del movimiento mapuche, sin embargo, desde aquellos actores mapuche que se han planteado diversificar sus estrategias políticas y comenzar a construir autonomía mapuche ha provenido el planteamiento de una universidad propia, lo cual genera sin duda variadas y necesarias tensiones.

Una tensión muy básica ¿necesitamos los mapuche educación superior? o también ¿cómo puede contribuir un espacio de educación superior a la lucha por autodeterminación y autonomía Mapuche? es decir, el discutir una agenda mapuche de educación superior nos lleva inmediatamente a evidenciar la escasa confluencia entre las organizaciones mapuche frente a un proyecto político propio y amplio donde uno de sus ejes sea la educación superior propia.

Muchos de esos logros, problemas, tensiones y desafíos pueden sintetizarse en la siguiente tabla:

Tabla N° 6. Construcción de una agenda Mapuche de educación superior en Ngulu Mapu

Logros	Problemas	Tensiones	Desafíos
Desde la década de 1990 aumento de egresados mapuche de las universidades regionales	Precariedad laboral de varios segmentos de mapuche profesionales	Ejercicio profesional con escasa crítica y propuesta a superar las condiciones de 130 años de colonialismo del territorio Mapuche v/s Mapuche profesionales que ven frustradas sus aspiraciones y visiones de pueblo en los espacios de administración del Estado ( gobierno regional y local) por la estructura centralista y colonial.	La educación superior Mapuche asumida como demanda y ejercicio por el conjunto de las expresiones del movimiento social Mapuche en el camino de maduración de una amplia y unitaria agenda política propia.
Retomar la demanda de una universidad Mapuche en ngulu mapu impulsada principalmente por mapuche profesionales.	Investigaciones sobre el pueblo Mapuche desde una academia colonialista (unidireccional o redentora) con escasos impactos en la actual situación de dominación estructural capitalista		Construcción de procesos investigativos desde categorías propias Mapuche
Capacidad de organización de los estudiantes mapuche desde los hogares			

<p>estudiantiles mapuche, organizaciones y colectivos al interior de universidades y la maduración de este proceso en la FEMAE, Federación Mapuche de estudiantes.</p> <p>I Congreso FEMAE (agosto 2014)</p> <p>II Congreso FEMAE (agosto 2015)</p> <p>La continuidad histórica de Nucleamiento de profesionales mapuche en intermitentes centro de estudios ( Centro de documentación Mapuche <i>Liwen</i> 1990 ; Comunidad de historia Mapuche, Centro de estudios e investigaciones Mapuche 2012)</p>	<p>del territorio Mapuche</p>	<p>El intereses de algunos sectores de la actual coalición de gobierno de recoger esta demanda con una intención de control del conflicto social y étnico.</p> <p>Triada: comunidad – investigación- educación superior.</p>	<p>Reconstrucción de una ontología Mapuche</p> <p>Fortalecimiento y amplia construcción del núcleo inicial de mapuche profesionales agrupados hoy en el CIEM centro de estudios e investigaciones Mapuche ( Temuko, Chile)</p> <p>La emergencia de municipios con alcaldes y concejales Mapuche ( maduración política del movimiento territorial) y la necesidad de ejercicios profesionales desde una visión propia en la recuperación y construcción de una institucionalidad Mapuche</p>
--	-------------------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis podemos decir que ambas agendas indígenas de educación superior de Bolivia en la actualidad se encuentran hegemonizadas por la construcción de nueva institucionalidad plurinacional con las UNIBOL, desde un punto de vista se podría decir que las UNIBOL son el resultado de un proceso de luchas de los movimientos indígenas de tierras altas y bajas por ejercer una agenda indígena de educación superior.

Desde otro punto de vista se podría decir que las actuales agendas hegemonizadas por las UNIBOL no se han cristalizado con todo aquel influjo de propuestas y experiencias de educación superior indígena intercultural desde la segunda mitad del siglo pasado.

Tanto las agendas indígenas de educación superior de tierras altas y bajas que han tenido un largo proceso sociopolítico e histórico de construcción desde el movimiento indígena hoy prosiguen pero desde la concepción de Estado Plurinacional, en cambio la agenda de educación superior mapuche intercultural en Ngulu Mapu se plantea desde una crítica estructural a la situación de dominación colonial propiciada por el Estado chileno y apuesta a ejercerse desde la autodeterminación para la autonomía territorial, comprendiendo las diversas formas en que hoy se despliega incipientemente la autonomía por las diversas expresiones del movimiento mapuche.

La contemporánea agenda Mapuche tiene muchas similitudes con aquella aymara del último cuarto del siglo pasado e inicios del actual, pues ambas se plantean desde un horizonte civilizatorio indígena comunitario.

Es importante señalar que tanto las dos agendas indígenas de Bolivia como la Mapuche de Chile se encuentran cruzadas por los fenómenos ya sea recientes o tempranos de profesionalización de sus generaciones, lo cual impacta en la maduración más temprana de estas agendas indígenas de educación superior.

### **3.2 MARCO CONCEPTUAL (PERTINENCIA, GESTIÓN CURRICULAR, VALORACIÓN, GESTIÓN TERRITORIAL)**

En este apartado se desplegará un marco conceptual de términos directamente relacionados con nuestro trabajo de investigación (en cuanto a su objetivo general y específicos) tales como: *Pertinencia, gestión curricular, valoración y gestión territorial.*

#### **3.2.1 Pertinencia de las IIIES**

Desde mi perspectiva en el campo de la evaluación y acreditación de los sistemas de educación superior por mucho tiempo el concepto de pertinencia se relacionaba mayormente con la dimensión económica y por ende su rol en los sectores productivos de los países en cuanto a demandas a los sistemas de educación superior.

En nuestros países ubicados como periféricos en el sistema de economía – mundo, lo anterior se expresa en una geopolítica del conocimiento donde hegemonícamente los centros

económicos producen conocimiento y las periferias lo consumen, quedando estas mayormente relegadas a partir de las instituciones de educación superior a generar recursos humanos como mano de obra.

Resulta importante recordar que en gran parte de la región latinoamericana hasta antes de la primera generación de reformas económicas estructurales neoliberales (80' y 90' S.XX) del denominado “consenso de Washington”, la educación superior en el plano económico era considerada un espacio estratégico en la articulación de un Estado planificador, sin embargo, en el plano social en la mayoría de los casos la ES aún no había logrado extenderse con claridad a las mayorías sociales de los países.

Las reformas estructurales neoliberales precedidas de golpes de estados en la región provocarán el giro de la dimensión económica desde el Estado hacia el libre mercado, muchas de las conquistas sociales históricas logradas en años por los sectores medios y populares (inicios y mediados del S. XX) serán mercantilizadas entre ellas la educación y específicamente el campo de la educación superior pública será impactado por drásticos recortes de presupuestos fiscales y por ende el no compromiso de un Estado en retirada o maniatado.

Autores como Gustavo Rodríguez Ostría matiza lo anterior para la realidad boliviana al expresar lo siguiente:

Es dudoso afirmar que en Bolivia las políticas implementadas hayan convertido al sistema de educación superior en un mercado educativo o que hubiera logrado efectivamente una privatización sustancial o una mercantilización con todos sus componentes, como ocurrió en otros países como Chile. Los principales impactos de la reforma, se manifiestan en Bolivia en la introducción de la racionalidad de la competitividad, calidad, excelencia y mercado, a través de la legitimidad establecida por el discurso y los procesos de evaluación – acreditación, (ver Weise, 2005 y Rodríguez et. al, 2000) no así con modificaciones en la estructura institucional (Rodríguez G. , 2009, pág. 517)

Consecuencia del anterior escenario será la proliferación de instituciones de educación superior privadas, las cuales en la actualidad en algunos países de la región constituyen el 60% del sistema de educación superior (López Segre, 2008, pág. 35)

Para investigadores como Francisco López Segre, las reformas de la Educación Superior en América Latina en las dos décadas pasadas, se han orientado a la satisfacción de

una demanda creciente según la política del Banco mundial y en grado mucho menor - más bien en casos puntuales de ciertos países y universidades- de las políticas recomendadas por la UNESCO en la CMES Conferencia mundial de Educación Superior de 1998 (López Segre, 2008, pág. 272)

Precisamente en la CMES se establecieron definiciones a los conceptos por ejemplo de pertinencia de la ES donde se expresa como: “La capacidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de los sistemas de Educación Superior para dar respuestas concretas y viables, desde su naturaleza y fines, a las necesidades de la sociedad” (UNESCO, 1999)

Resulta importante profundizar este concepto de pertinencia en la educación superior, pues a partir de la CMES (1998) se integran nuevos elementos al debate que superan la visión unidimensional del concepto anclado en la esfera meramente economicista.

Para investigadoras como la Dra. García Guadilla citada por el investigador Carlos Tünnermann (2006) la pertinencia debe ser analizada desde diferentes perspectivas: desde los procesos de selección de la información; desde la promoción de un nuevo proyecto educativo centrado en el aprendizaje; la producción y organización de conocimiento; la nueva concepción de las profesiones; desde la función social de la universidad; la dimensión nacional, regional e internacional de la educación superior y la evaluación institucional (Tünnermann, 2006; 05).

Las anteriores respuestas en el campo de la pertinencia de la ES provienen mayormente desde organismos internacionales y desde la “academia”. Sin embargo, ese “espacio por arriba” debe comprender también “espacios por abajo” sobretodo desde la atención a los fenómenos emergentes en la educación superior latinoamericana que demandan un giro paradigmático de la misma.

Entre esos múltiples fenómenos emergentes en la ES se encuentran los pueblos indígenas (desde hace aproximadamente 30 años). Por tanto podríamos decir que una IES puede ser culturalmente pertinente si incluye en su matrícula a estudiantes indígenas, sin embargo, también puede no serlo si excluye o subalterniza las ciencias ancestrales milenarias en la gestión del conocimiento.

A lo expresado por la Dra. García Guadilla (amplitud del concepto de *pertinencia*) habría que posicionar que la pertinencia en la ES también parte desde los actores sociales que construyen universidad, en este caso los pueblos indígenas, que cada vez con más fuerza vienen cuestionando el papel asimétrico de las IES hacia los pueblos y territorios indígenas.

Desde el anterior escenario de subalternización indígena en la ES podemos decir que en las demandas de los actores indígenas en relación a la ES se evidencia una nueva concepción de pertinencia que hemos denominado *pertinencia civilizatoria* en nuestro planteamiento del problema (Cap. 1) que debiese cruzar los espacios de gestión educativa, curricular y pedagógica en las IES y más aún en las IIIES.

### **3.2.2 Gestión Curricular propia en las IIIES**

Una de las esferas más sensibles en los proyectos educativos de la agenda de educación superior intercultural indígena corresponde al Curriculum.

En general desde las organizaciones educativas indígenas se tiene una visión crítica de esta esfera de las ciencias de la educación, por ser unos de los espacios donde se ha condensado un modelo colonialista de asimilación monocultural, con graves consecuencias de racismo y discriminación desde la sociedad dominante hacia los pueblos indígenas.

Desde una mirada analítica las emergentes Instituciones Indígenas Interculturales de Educación Superior (IIIES) expresan que los tipos de formación que se ofertan en los centros de formación superior tradicionales son compatibles con una lógica monoculturalista y homogeneizadora que se ha construido desde el proyecto de la modernidad, toda vez que los paradigmas epistémicos sobre los cuales asientan sus modelos educativos son contraproducentes al desarrollo integral biofísico y biocultural de los sistemas de vida de los pueblos indígenas.

En ocasiones estas contradicciones se hacen evidentes en espacios nacional-regionales, puesto que si bien algunas carreras a pesar de ser afines a necesidades regionales, las estructuras curriculares de estas, no logran contribuir por un lado a la satisfacción plena de las demandas de descentralización y desarrollo productivo de la regiones y por otro lado, tampoco

satisfacen las proyecciones y expectativas de vida que tienen los pueblos indígenas (UNIBOL GPTB, 2011)

En las estructuras curriculares de estas carreras, subyace en cada uno de los planes de estudio o mallas curriculares el carácter hegemónico de las disciplinas modernizantes, toda vez que impulsan el desarrollo científico, tecnológico y productivo en términos del paradigma capitalista, mercantilista, neoliberal y globalizador (UNIBOL GPTB, 2011, pág. 11)

En la actualidad desde las ciencias de la educación algunas investigaciones coinciden que el Curriculum genera interdependencias con otros campos de la educación:

El curriculum, no es un concepto, sino una **construcción cultural**. Esto es no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente de la existencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas (Grundy, 1998, pág. 05) Énfasis añadido.

Sumando a lo indicado por Grundy y su dinámica noción de construcción cultural resulta pertinente reflexionar sobre lo expresado por otros autores contemporáneos como Beyer (2001) cuando indica que el Curriculum conforma la viga maestra de todo ejercicio educativo puesto que en su esencia se encuentran los fines más profundos de aquel ejercicio como también sus contenidos a través de tres dimensiones: Epistemológica, ética y cultural.

En lo epistemológico emerge “la índole del conocimiento, del saber y su justificación” (Beyer, 2001, pág. 15) a propósito de los saberes y conocimientos que se seleccionan para el diseño curricular al interior de las IIIES.

En lo ético debemos considerar que un diseño curricular impactará en las relaciones humanas y sociales establecidas en el proceso educativo, precisamente a través de la selección y/o construcción de contenidos, en los objetivos educativos que se planteen y las experiencias de formación que se fomentan, es decir: “Así, varía la naturaleza y valor del conocimiento tanto como varía la dimensión individual y las diferencias sociales de los actores del proceso educativo” (Quintriqueo, 2010, pág. 85).

En una dimensión cultural Beyer expresa que en los procesos de construcción curricular será perentorio considerar la diversidad cultural a lo cual podríamos agregar lingüística, puesto

que son “formas distintas de lenguaje, valores, prioridades y posiciones estructurales en el seno más amplio de la sociedad” (Beyer, 2001, pág. 17). Por tanto los modos de comprensión e interpretación de pluriconocimientos serán diversos, lo cual se transforma en un gran desafío para las IIIES.

Desde los emergentes curriculum de las IIIES es necesario indicar que el curriculum es profundamente una construcción política, puesto que se juegan las fundamentaciones gruesas de la concepción de educación que se quiere entregar, construir o reconstruir, y por supuesto el para qué y cómo educar en una sociedad. Estas interdependencias entre campos de la educación pueden visualizarse más intensamente en las siguientes concepciones de Curriculum de algunas IIIES del Abya Yala:

Tabla N °7. Comparación sobre concepciones curriculares de IIIES del Abya Yala

Universidades Indígenas Interculturales de Abya Yala	Concepción curricular
URACCAN (Nicaragua)	En general el Currículum sintetiza 8 transversalidades: El papel de la comunidad, los sabios, ancianos y autoridades tradicionales y no tradicionales; La búsqueda de nuevos paradigmas en los enfoques metodológicos y de generación de conocimientos; La espiritualidad indígena y negra; La interculturalidad; El papel central de la investigación; Enfoque de género; La articulación entre teoría y práctica; Educación para todas / os, toda la vida (URACCAN, 2004)
UAIIN ( Colombia)	Reconocimiento y valoración de las formas propias de construir conocimiento (epistemologías) en todas y cada una de las culturas que componen la diversidad de pensamiento, puede contribuir a transformar lo diferente en motivo de respeto y no de discriminación (UAIIN-CRIC, 2014)
Amawtay Wasi ( Ecuador)	El camino del conocimiento intercultural considera tres grandes ciclos: el <i>Runa Yachaykuna-kallari</i> o ciclo de formación predominante en las ciencias ancestrales, comprende el nivel del Aprender a Pensar Haciendo Comunitariamente y parte del nivel del Aprender a Aprender; el <i>Shuktak Yachaykuna-Yachak</i> o ciclo de formación predominante en las ciencias occidentales, comprende el nivel del Aprender a Aprender y parte del nivel del Aprender a desaprender y reaprender; y el <i>Yachaykuna Pura Pushak</i> o ciclo de la interculturalidad, que comprende parte del nivel del Aprender a Desaprender y Reaprender y el nivel del Aprender a Empezar (Amawtay Wasi, 2012, pág. 192)
UNIBOL- GPTB (Bolivia)	El Currículum es un espacio de elaboración cultural, de complementariedad entre saberes y conocimientos diversos, de construcción de nuevos sentidos y acciones para la vida, la sociedad y la consolidación de la identidad cultural y social de las comunidades, de los pueblos indígenas originarios y de la población en general. (CNC CEPOs, 2008)

Fuente: Elaboración propia.

Estas diversas concepciones de curriculum reflejadas en estas 4 IIIES de América Latina, confirma que la agenda de educación superior indígena intercultural en el continente está expresando en términos epistémicos una *transición paradigmática*, es decir, de la fragmentación de los conocimientos hacia la complejidad y relacionalidad de estos, lo cual puede evidenciarse en las anteriores concepciones curriculares comparadas (ver Tabla N°7).

Lo interesante que esta transición paradigmática proviene de experiencias que cuentan con un control comunitario-organizacional indígena “desde abajo” lo que nos podría llevar a la siguiente pregunta: *¿Existe relación entre estas emergentes experiencias y la regeneración de sentidos educativos propios?*

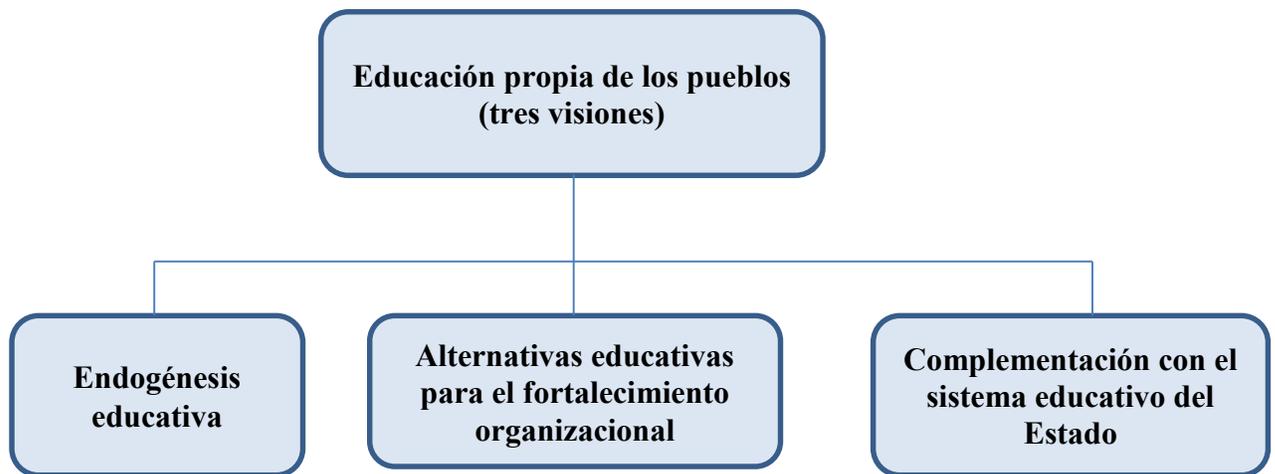
En un sentido amplio el concepto de *Educación Propia* convoca a varios movimientos indígenas de nuestro continente. Podría en una primera lectura asumirse que la educación propia es la educación endógena que a menudo se confronta con la educación ajena o la educación exógena, en el entendido fundamental de que lo exógeno proviene más bien de un modelo de desarrollo hegemónico y monocultural.

Investigadoras como la ecuatoriana Ruth Moya (2012) profundizan lo anterior al expresar que en la educación propia - como dimensión eminentemente práctica – emergen tres nociones desde el movimiento indígena:

- a) Educación propia vinculada a procesos de *endoculturación*, es decir, los procesos de adquisición y de trasmisión cultural en el seno de las mismas culturas, y en condiciones específicas; estos procesos permiten el manejo de los mismos sistemas culturales y ocurren de manera “natural” ( es decir no ocurren en la escuela) y a través de las instituciones ( la familia, las instancias del gobierno propio) de agentes sociales (la misma familia, los consejos de ancianos) en contextos específicos ( productivos, religiosos ) y a través de lenguas y lenguajes o formas de transmisión propias de la misma cultura por ejemplo la oralidad, inserción en el trabajo, ritualidad etc (Moya, 2012, pág. 70)

- b) La visualización y ejecución de alternativas educacionales que sirven para atender las necesidades de inclusión de perspectivas (políticas, históricas, culturales) y de las necesidades educativas de un grupo cultural y social específico (de producción, de salud, de la misma educación, de derechos etc) para atender la formación de distintos sujetos (niños, jóvenes, dirigentes) estas iniciativas por lo general corresponden a procesos educativos impulsados por las mismas organizaciones en la modalidad *no formal* e incluso en la modalidad *formal*, sin que en rigor en ocasiones interesen el reconocimiento legal o la acreditación específica de los aprendizajes logrados.
- c) Los proyectos o procesos “negociados con el Estado” en la educación formal o no formal, en algunos casos en todos los niveles educativos y en cuya implementación se buscan incluir los contenidos, las estrategias pedagógicas, los materiales didácticos, los agentes educativos, los mecanismos de participación social etc. Donde en muchas experiencias se seleccionan aquellos aspectos más importantes de la cultura con la continuidad del ejercicio de derechos lingüísticos.

Figura N° 2. Tres visiones de Educación Propia y pueblos indígenas.



**Fuente:** Elaboración propia (en base a propuesta de Ruth Moya, 2012. En *El desafío de Interculturalizar la educación Superior, La experiencia de la RUII*)

En la práctica podemos expresar que existen interacciones entre estas 3 visiones, expresadas en varias iniciativas educativas de los pueblos indígenas tanto en comunidades como en espacios urbanos. En algunas propuestas e IIIES puede evidenciarse una concepción de educación propia cercana a la tercera visión que propone Moya (2012) pues estas IIIES vienen a aportar un campo de diversidad e interculturalidad a la convencional educación superior.

En nuestro trabajo de investigación queremos avanzar de la concepción de gestión curricular a la de *crianza curricular de vida*, la cual surge del dialogo de saberes entre la matriz de pensamiento occidental y la matriz de pensamiento indígena, puesto que bajo al arco de la *educación propia* considero al curriculum como construcción política y cultural (Grundy 1988 y Beyer 2001) y también como crianza de vida, aquello que autores como Elena Pardo desde los andes del Perú nos expresa de la siguiente manera:

Como podemos apreciar, nuestra cultura, es una **cultura de la crianza**, donde vivimos criando y dejándonos criar. La gente, los animales, las plantas, los ríos, los cerros, la chacra, conformamos una gran familia, en la que todos facilitan la vida de todos, como resultado de una relación de armonía, de cariño y de respeto entre todos los seres que habitan en un determinado lugar, comunidad o ayllu. Aquí se vive en comunidad, todos tienen el atributo de personas, por ello, podemos conversar, con las plantas, los animales, las nubes, los ríos etc. A través de las señas, que es la misma naturaleza que se manifiesta o nos anuncia lo que va a venir o va a pasar (Pardo, 2000, págs. 147,148) Énfasis añadido.

Por ello entonces nos parece culturalmente más pertinente hablar de una *crianza curricular de vida* que interpreta más profundamente a los actores, espacios y procesos que se viven en nuestros territorios y desde donde se proyectan y debiesen proyectarse las IIIES en la construcción de un nuevo paradigma de educación superior.

A modo de conclusión de estas reflexiones que continuarán, podemos expresar que las emergentes concepciones de curriculum que albergan las IIIES han comenzado a levantar una nueva dimensión en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o fuera de ella, me refiero al de *educación propia* que está en estrecha relación con la reconstrucción de las formas de organización en el camino del autogobierno indígena, por lo tanto el curriculum se

transforma en una potente herramienta política que asume y valida el entorno sociocultural, lo anterior es refrendado por la investigadora colombiana Graciela Bolaños (2009):

Cuando hablamos de lo **propio** en la educación, no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos educativos desde una educación crítica frente a la educación que se quiere transformar (Bolaños, 2009, pág. 356) Énfasis añadido.

Lo Indicado por Bolaños se puede comprender también desde una perspectiva sociológica de las conductas colectivas, Alain Touraine señala que estas por las cuales se producen las formas de organización social como resultado de conflictos sociales por el control y la apropiación de los patrones culturales mediante los cuales una colectividad construye de manera normativa sus relaciones con el medio ambiente (Touraine, 1986)

### **3.2.3 De la evaluación a la valoración intercultural**

Como sabemos dentro del campo de la evaluación en las tradicionales ciencias de la educación existen muchas concepciones y apellidos que se le agregan a la palabra, por ejemplo: evaluación cuantitativa, cualitativa, por objetivos, por norma, inicial, diagnóstica formativa etc. Sin embargo, resulta necesario comprender como ingresa la evaluación al campo de la educación:

La evaluación educativa tiene su origen en los primeros años del siglo XX, en Estados Unidos. Está influida por las ideas de progreso, de la administración científica y por la ideología de la eficiencia social. El modelo de los objetivos de aprendizaje impactó en los años treinta el desarrollo curricular y su evaluación. Para los sesenta era una tecnología poderosa que, junto con los diseños experimentales, constituían la metodología tradicional de la evaluación educativa. Evaluación, entonces, era sinónimo de medición, prueba o examen. Con la expansión educativa en las décadas de los cincuenta y sesenta surgieron las preocupaciones por la rendición de cuentas y la relación costo-beneficio, lo que condujo al empleo de sistemas de información y de procedimientos para monitorear los programas como parte de la administración social. A finales de los sesenta, se hace la crítica del modelo tradicional de evaluación y, en la siguiente década, surgen nuevas formas para evaluar las innovaciones (De la Garza, 2004, pág. 809)

Por tanto la evaluación como resultado de sociedades industriales capitalistas del S. XX que necesitan control de sus procesos técnico- racionales ingresó al campo educativo para precisamente controlar los procesos de “formación” para asegurar la proyección del Sistema

económico tanto en aquellas sociedades industriales como también en sociedades de la periferia del Sistema- mundo.

La valoración corresponde a un esfuerzo por superar la conceptualización convencional de evaluación que no reconoce la existencia de metodologías distintas para producir y socializar conocimientos, en ese sentido la Coordinadora Nacional Comunitaria de Consejos educativos de los pueblos originarios de Bolivia CNC-CEPOS aporta una resignificación de la evaluación a partir de la valoración:

La forma de evaluación en las NPIOs es cualitativa y colectiva; es una práctica comunitaria para el desarrollo de la vida de las personas y la sociedad en su conjunto. Por tanto, hemos visto por conveniente reemplazar el concepto “evaluación” por el de “valoración”. En este sentido, cuando hablamos de valoración en educación nos referimos a una formación basada en valores como la reciprocidad, la complementariedad, la ayuda mutua, el encuentro y beneficio de la comunidad en el marco del principio de la dualidad. La valoración es un hecho moral, espiritual, material y comunitario. Es el reconocimiento social que se concede a las personas por haber alcanzado lo esperado, tanto individual como colectivamente. Es la redistribución y socialización de los valores compartidos y socialmente aceptados en el grupo y en la diversidad cultural (CNC CEPOS, 2013, pág. 11)

La categorización desde los pueblos originarios de la evaluación por “valoración” viene a colocar de manifiesto los valores educativos comunitarios milenarios de los pueblos indígenas tanto de tierras bajas como de tierras altas en Bolivia intentando ser una síntesis de las valoraciones que cada pueblo realiza desde sus conocimientos y prácticas educativas no escolarizadas y por supuesto desde sus propios territorios lingüísticos (Ecología del lenguaje) determinando una riqueza de categorías propias que desde el lente de la “evaluación academicista” no alcanza a dimensionar lo diverso y complejo de este panorama pues se trataría de otro horizonte civilizatorio.

### **3.2.4 Gestión territorial indígena**

En la actualidad producto del impacto de la globalización transnacional como también de la tecnología e informática, los territorios indígenas se ven sometidos a una violenta intervención y transformación que persigue principalmente la extracción irracional de recursos naturales y con ello la generación de utilidades en la lógica de acumulación de riquezas principalmente de grupos económicos.

En esta lógica desarrollista y extractivista los Estados a través de gobiernos regionales y locales muchas veces funcionan como correa transmisora de la geopolítica del capital con una escasa participación de las comunidades locales en la definición del presente y futuro de los espacios de vida, participación que muchas veces es de carácter meramente consultivo no vinculante.

Existen elementos respecto a la visión indígena del territorio que no son considerados por las autoridades nacionales y locales a la hora de planificar y ejecutar programas, pues tienen una visión unidimensional cuantificable del territorio.

Si bien es necesario comprender que el concepto “gestión territorial” tiene un origen más bien técnico- racional apuntando al aprovechamiento de los recursos de un determinado espacio, es cierto también que este concepto ha tenido un recorrido en los últimos 30 años en América Latina donde principalmente los contextos socioculturales locales lo han ido apropiando en conjunto con una academia crítica al respecto:

Cuando hablamos de gestión territorial estamos haciendo alusión a la necesaria integración entre los aspectos biofísicos y los aspectos institucionales orientada a lograr la sostenibilidad en un espacio dado. Se podría decir de otra manera que la gestión territorial implica lograr una apropiada interacción entre los ecosistemas naturales y los sistemas ecológicos humanizados o también podríamos plantear la gestión territorial como la puesta en valor de la energía biofísica y la energía cultural (Arce, 2009)

En el contexto de nuestra Abya Yala muchos han sido los pueblos ancestrales milenarios que han visibilizado su concepción del territorio en algunos documentos de sus organizaciones y movimientos, por ejemplo:

Para el Pueblo Mapuche, los conceptos de Wall mapu y de Ixofil Mongen configuran nuestro territorio, sobre la base de los elementos materiales e inmateriales. Los elementos materiales son las tierras, el espacio físico donde habitan los pueblos indígenas y todos los recursos que hay en ellas. Los elementos inmateriales son el patrimonio cultural e intelectual, las leyes, costumbres, sistemas de tenencia, sistemas de creencias, formas de organización e instituciones. En síntesis, Territorio Mapuche involucra que las comunidades poseen las tierras y los recursos naturales del espacio en donde habitan e influyen y desarrollan autogestión política, económica, social y cultural de dicho espacio (Organizaciones territoriales Mapuche , 2006)

Las concepciones de territorio desde los pueblos ancestrales milenarios del Abya Yala descansan en una cosmociencia y por ende cosmovivencia holística donde no tan solo lo

podemos entender como base material sostenible sino como base espiritual donde el ser humano interactúa constantemente en un diálogo sideral que se extiende en el tiempo:

El territorio de Uraq-Pacha ordena también en cierta medida nuestra consciencia, nuestra manera de actuar, nuestro ser, nuestro sentimiento. No es igual el hombre andino con el hombre europeo, ambos tienen por ejemplo diferente geografía. Entonces la manera de actuar también es otra. Hay otro elemento que es el Taq-pacha, que es la totalidad holística. Entonces la totalidad implica Alax pacha, manqha pacha y taypi pacha (Yampara, 2006, pág. 29)

La concepción Aymara de territorio al igual que la Mapuche nos habla de una constante relacionalidad y complementariedad de las manifestaciones tangibles e intangibles, por ende en sí mismas estas concepciones son expresión de un tipo de gestión territorial que podríamos llamar propia o endógena, que frente a la crisis del paradigma de desarrollo industrial de occidente que se ha expresado en Abya Yala en una pérdida del control territorial de los pueblos indígenas estos expresan la perentoria necesidad de reconfigurar o en algunos casos regenerar el tejido territorial milenario que garantice la supervivencia de las nuevas generaciones en la maduración de un proyecto político propio que precisamente comienza por una gestión territorial indígena GTI:

El proceso por el que las organizaciones indígenas dueñas de un territorio lo gestionan de forma participativa y en consenso entre las diversas comunidades, ejecutando sus decisiones con el fin de mejorar su nivel y calidad de vida de acuerdo a sus valores culturales (CIDOB, 2008, pág. 07)

Es decir, la gestión territorial indígena como el ancla del ejercicio de un poder social que tiene como objetivo el logro de las autonomías indígenas, que en el caso de Bolivia las organizaciones expresan que este ejercicio es central para lograr la transformación de un Estado colonial a un Estado Plurinacional.

## Capítulo 4: Resultados

El siguiente capítulo corresponde a los resultados obtenidos de nuestro trabajo de investigación en base a la revisión documental y a la realización de tres trabajos de campo: UNIBOL-GPTB (junio 2014), UNIBOL-A-TK (noviembre 2014), Ngulu Mapu, territorio Mapuche del sur de Chile (enero 2015) desde donde emergieron datos cuantitativos como cualitativos.

El capítulo cuenta con 6 subcapítulos (los primeros dos en base a una revisión documental) titulados: Ejes articuladores de vida curricular, la propuesta de la UNIBOL-GPTB en torno a la gestión curricular; Educación productiva comunitaria, la propuesta de la UNIBOL-A-TK en torno a la gestión curricular; Saberes y conocimientos en la gestión curricular; Formas de gestión de los conocimientos; Actores en la gestión de conocimientos; Pertinencia y finalidad curricular.

Al menos 3 subcapítulos (4.3, 4.4 y 4.5) cuentan con apartados en su interior que están debidamente expresados.

### **4.1 EJES ARTICULADORES DE VIDA CURRICULAR, LA PROPUESTA DE LA UNIBOL - GPTB EN TORNO A LA GESTIÓN CURRICULAR**

La UNIBOL - GPTB concibe su curriculum desde cuatro áreas denominadas: Técnico-tecnológica; Productivo comunitario e investigación; Sociolingüístico sociocultural y Práctica comunitaria, donde se organizan las diferentes asignaturas de las cuatro carreras (Ingeniería del petróleo y gas natural; Ingeniería forestal; Ingeniería Ecopiscicultura y medicina veterinaria y zootecnia)

El área curricular “técnico-tecnológica” es visualizada tanto desde los conocimientos ancestrales milenarios como desde los occidentales, pues desde los discursos hegemónicos de la ciencia moderna nacida en Europa (S.XV) más bien se subalterniza a las epistemologías tecnológicas de los pueblos indígenas, así entonces esta área curricular responderá a una de los pilares filosóficos curriculares de la UNIBOL GPTB refiriéndose:

Entonces esta simbiosis de conocimientos técnicos y tecnológicos propios de las nacionalidades indígenas y las occidentales, forman parte del desarrollo curricular de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas en función a la formación de un ciudadano integral con consciencia crítica, reflexiva, propositiva, comunitaria y creativa en cuanto al manejo de la tecnología material y espiritual conforme a los requerimientos de su contexto sociocultural productivo y comunitario. Por esta razón, para la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, es inconcebible proyectar la formación profesional sobre la base del monoculturalismo, monotecnologismo y más bien defiende la complementariedad y la reciprocidad de saberes en todos los ámbitos del quehacer humano como parte de su característica intra, inter y plurilingüe (UNIBOL GPTB, 2011, pág. 27)

El área “productivo comunitario e investigación” resulta clave en la gestión curricular de las cuatro carreras puesto que piensa y actúa en función de los contextos y necesidades de los territorios indígenas de tierras bajas, en ese sentido la UNIBOL GPTB le otorga a la investigación un rol importante:

Para esta finalidad se pone relevancia en la investigación de saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas y se replantea los ajenos en función a las necesidades de producción agrícola, pecuaria e hidrocarburífero de la región en el cual tendrá su radio de acción el profesional egresado de esta superior casa de estudios (...) Entonces en esta lógica de producción sostenible y sustentable, la universidad recuperará saberes y conocimientos del área productivo, provenientes de las dos corrientes culturales, la propia y la occidental; desarrollando así procesos de formación en el marco de la visión eco-biológica, espiritual y comunitaria de las naciones y pueblos indígenas de tierras bajas (UNIBOL GPTB, 2011, págs. 27,28)

Entonces la investigación se convierte en un espacio de sistematización tanto de conocimientos propios de los territorios indígenas como de conocimientos occidentales y desde lo indicado se puede establecer que comienza un proceso de selección cultural “replantear” conocimientos, fenómeno propio de la construcción curricular, más aun con el sentido de dialogo de saberes entre dos matrices epistemológicas diferentes, donde el proceso de investigación comunitaria indígena e intercultural provocaría aquellos encuentros más prácticos en función de realidades culturales y territoriales específicas. Así entonces se maduraría un proceso de generación de nuevos conocimientos en los proyectos de emprendimientos socioproductivos de egreso de las y los estudiantes.

El área curricular denominada “Sociolingüístico y sociocultural” es orientada desde tres dimensiones básicas: lingüística, filosófico-espiritual y político, organizativo comunitario. Esta área es donde aparecen más asignaturas transversales a las cuatro carreras, en ese sentido

con respecto a las lenguas indígenas la UNIBOL- GPTB busca que estas se trabajen en este nuevo espacio avanzando desde el corpus lingüístico al status lingüístico de las mismas, lo cual se transforma en un complejo desafío porque además del Guaraní conviven aprox 20 lenguas indígenas de tierras bajas en la UNIBOL- GPTB.

En cuanto a la dimensión filosófico- espiritual se trabaja desde la concepción de los sabios indígenas y el planteamiento de dos espacios ordenadores tanto el mundo material como el mundo espiritual en permanente complementariedad y relacionalidad:

En este sentido, la Universidad, convencida de que el mundo espiritual es también un camino que lleva al conocimiento y a la comprensión del mundo transmitirá a los estudiantes la idea de que la naturaleza no solo es fuente de recursos aprovechables, sino que ante todo, es fuente de vida y como tal, merece ser tratada con respecto, cuidado y valoración (UNIBOL GPTB, 2011, pág. 31)

En otras palabras esta dimensión filosófico-espiritual apunta a una formación de personas interculturales desde los saberes y conocimientos indígenas, pues entonces el curriculum también en cierta medida está pensado desde caminos de vida que tienen su inicio en la espiritualidad.

La dimensión denominada “político, organizativo y comunitario” es pensada no tan sólo desde un campo de acción pedagógica sino profundamente política validando las estructuras organizativas de los territorios indígenas y de las cuales se suponen que provienen los estudiantes, por tanto se dice que la UNIBOL- GPTB debe trabajar en las asignaturas transversales estos elementos que logren en los estudiantes profundizar valores comunitarios intrínsecos a los pueblos indígenas como la complementariedad y la redistribución:

Entonces frente a esta realidad, la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” propone que las áreas de formación curricular sean el espacio adecuado para profundizar aspectos de interés colectivo del Abya Yala como: territorio, libre determinación, derecho de los pueblos indígenas (al ejercicio político conforme a las leyes naturales), derechos comunitarios (individual y colectivo), derechos lingüísticos (ámbito familiar, comunitario y en espacios públicos); y otros más específicos referidos a: mitología, historia, organización comunitaria (autoridades, rotación de cargos), administración de los recursos naturales y administración de la justicia comunitaria (UNIBOL GPTB, 2011, págs. 31, 32)

Esta dimensión está reflejando en gran medida la agenda histórica de los movimientos indígenas continentales, desde sus avances en el reconocimiento a derechos colectivos por el sistema internacional hasta sus ejercicios de autonomía territorial en espacios locales. Por tanto el curriculum también busca que las y los estudiantes puedan profundizar conceptos que han sido adoptados, transformados y construidos por las organizaciones indígenas y repensarlos desde su formación profesional.

Por ultimo tenemos una cuarta área curricular “práctica comunitaria”. Al ser concebidas las carreras como productivas expresa que existen dos dimensiones, por un lado una de orden técnico-tecnológico, es decir actividades de aplicación desde contenidos teóricos y otra que involucra las cualidades sociales y culturales generadas desde las asignaturas transversales, ambas dimensiones se plantean para un ejercicio comunitario desde el estudiante:

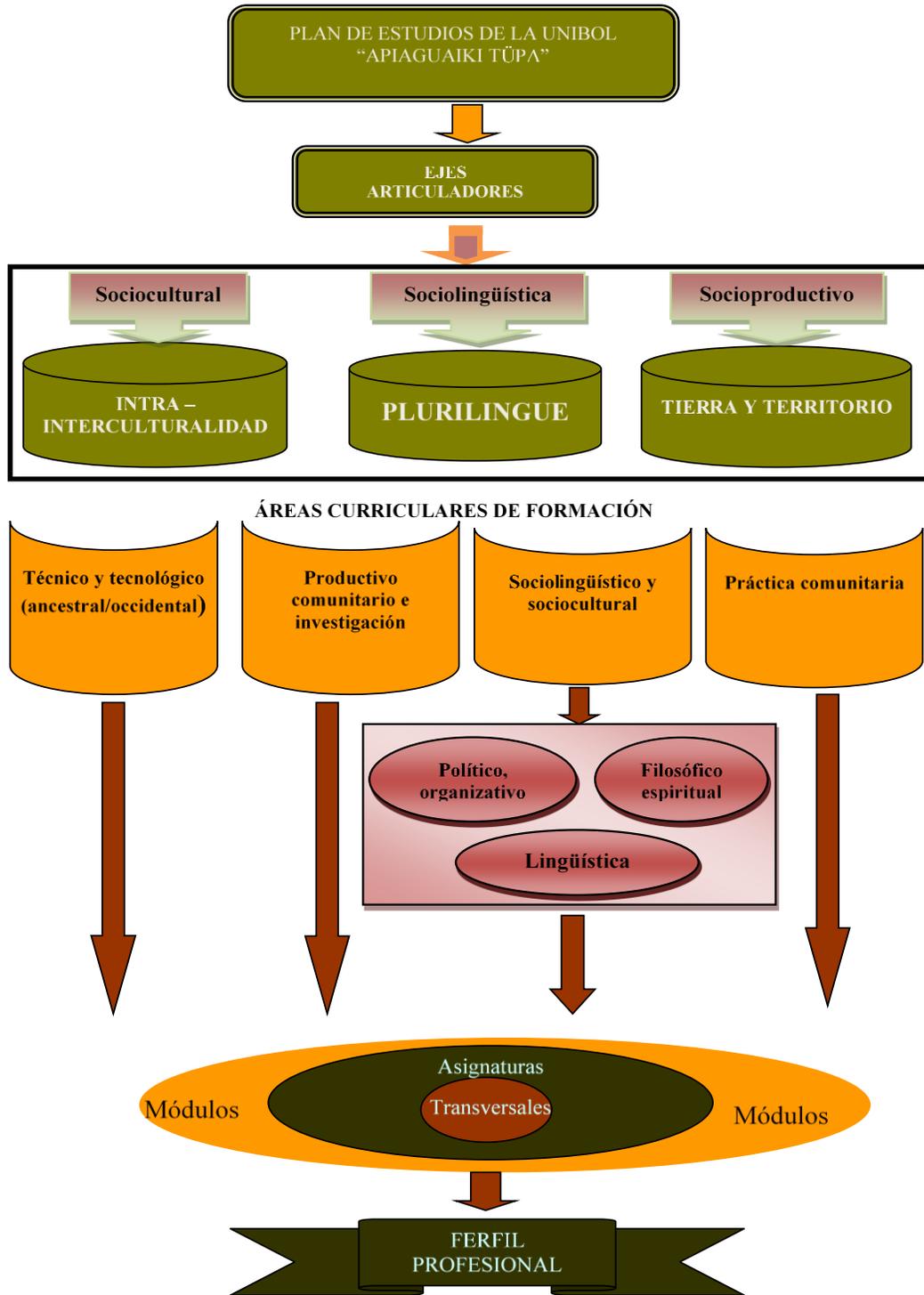
La práctica comunitaria en su real dimensión permite consolidar las competencias técnico-tecnológicas y, socioculturales y sociolingüísticas en los futuros profesionales de la UNIBOL Guaraní, para dicho propósito la estructura curricular de las carreras incorpora esta área como componente pragmático constituido por: *seminario taller introductorio, vivencia e interacción comunitaria, taller de sistematización y taller de presentación de resultados de investigación*. Desde estas categorías de organización de la práctica comunitaria se pretende articular el trabajo académico con el trabajo productivo; es decir, integrar teoría y práctica desde un enfoque comunitario, multidisciplinario y transdisciplinario (UNIBOL GPTB, 2011, pág. 32)

Según se desprende del documento de organización curricular de la UNIBOL- GPTB esta área se constituye en un eslabón indispensable entre los territorios indígenas y la proyección curricular de las carreras en ellos colocándose en escena diálogos interculturales de diversos conocimientos. Es decir, el área al ser eminentemente pragmática puede conjugar aspectos teóricos y prácticos en el desafío de mejorar la calidad de vida de las comunidades.

Las cuatro áreas curriculares expresadas anteriormente en la propuesta de la UNIBOL GPTB son articuladas por tres ejes: intra e interculturalidad, plurilingüismo y lo socioproductivo (tierra y territorio).

A continuación un esquema acerca de las cuatro áreas curriculares como también de los tres ejes transversales en la UNIBOL-GPTB:

Figura N° 3. Esquema de ejes y áreas del curriculum de la UNIBOL GPTB



Fuente: (UNIBOL GPTB, 2011, pág. 33)

El primer eje propende a la recuperación, sistematización y fortalecimiento de los saberes y conocimientos indígenas: “promueve la cohesión y fortalecimiento de las naciones indígenas originarias, afro bolivianas y de sectores sociales menos favorecidos (MEC, 2006, pág. 20), a través de un “proceso de reflexión introspectiva y retrospectiva sobre nuestros orígenes, raíces culturales, sabiduría, potencialidades y posibilidades” (CNC CEPOs, 2008, pág. 41). Por tanto a través de la interculturalidad se busca una necesaria simetría entre sistemas de conocimientos propios y los occidentales, es decir en condiciones de igualdad epistémica.

Un segundo eje se refiere al *plurilingüismo* cuyo objetivo es desarrollar en los estudiantes competencias lingüísticas tanto en lenguas indígenas como en el inglés para que estos amplíen sus posibilidades comunicativas interpersonales en el ejercicio profesional: “tomando en cuenta que la realidad sociolingüística de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa fomenta implícitamente el desarrollo de un plurilingüismo aditivo en la educación superior” (UNIBOL GPTB, 2011, pág. 24). Es decir, en el contexto sociocultural de tierras bajas de los futuros profesionales el conocer y manejar más de una lengua contribuye a reconstruir la soberanía epistemológica de los saberes y conocimientos que conviven en los diversos territorios indígenas.

En relación al tercer eje *socioproductivo*, tierra y territorio resulta ser muy importante porque la concepción de vida de los pueblos indígenas proviene precisamente de la relación biofísica y biocultural que han establecido milenariamente con los territorios, de ahí entonces que tengamos que hablar de territorialidad, la cual sintetiza lo tangible e intangible del espacio:

En síntesis, cuando se seleccionan y organizan contenidos desde cada una de las áreas curriculares, se toma muy en cuenta la trascendencia política que tienen las concepciones de “tierra y territorio”; entonces recién a partir de esta clarividencia u orientación teleológica se proyectan procesos de enseñanza y aprendizaje con fuertes tendencias hacia la preservación de la vida en todas sus manifestaciones, de los ecosistemas y por ende de la tierra y del territorio (UNIBOL GPTB, 2011, pág. 26)

Por tanto las cuatro áreas curriculares de formación proveen de insumos y recursos a través del trabajo de sus asignaturas para fortalecer una característica importante como es lo productivo en base a la territorialidad indígena y su sustentabilidad.

## 4.2 EDUCACIÓN PRODUCTIVA COMUNITARIA, LA PROPUESTA DE LA UNIBOL-A-TK EN TORNO A LA GESTIÓN CURRICULAR

La UNIBOL-A-TK concibe su curriculum al igual que la UNIBOL GPTB en las cuatro áreas expresadas: Técnico-tecnológica (yatiña); Productivo comunitario e investigación (luraña); Sociolingüístico sociocultural (munaña) y Práctica comunitaria (atiña), donde se organizan las diferentes asignaturas de las cuatro carreras: Ingeniería textil, Ingeniería agronómica altiplánica, Ingeniería en industria de alimentos e Ingeniería veterinaria y zootecnia.

El curriculum es representado desde la Chakana (símbolo sideral andino) y su cuatripartición donde se expresan las cuatro áreas curriculares como cuatro energías en circulación para el cultivo del centro o Sumaq Qamaña (buen vivir).

Figura N° 4. Esquema de las cuatro áreas curriculares de la UNIBOL-A-TK



Fuente: (UNIBOL-A-TK, 2012, pág. 20)

A diferencia del diseño curricular que muestra en sus documentos la UNIBOL GPTB la UNIBOL-A-TK no expresa directamente ejes transversales lo que podría evidenciarse más

adelante en el análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los datos recopilados en las encuestas, apuntes de campo como en las entrevistas a diversos actores socioeducativos en las dos UNIBOL.

El área curricular de *práctica comunitaria* (Atiña) al tener desde el punto de vista del documento de organización curricular una estrecha vinculación con la gestión territorial indígena en la UNIBOL-A-TK expresa una secuencia de actividades para lograr la presentación final del proyecto de titulación de emprendimiento socioproductivo:

Las actividades de la elaboración del emprendimiento productivo comprenderán desde la realización de un diagnóstico, identificación de potencialidades del sector, aplicación de metodologías de investigación intra e intercultural, diseño de la investigación talleres de tesina y tesis apoyado en las asignaturas de cada semestre, hasta la presentación del anteproyecto del emprendimiento productivo a diseño final de acuerdo a reglamentación vigente de titulación (UNIBOL-A-TK, 2012, pág. 20)

De acuerdo al artículo 3 del Decreto Supremo N° 29664 (2008) de creación de las UNIBOL uno de los pilares o lineamientos filosóficos es la denominada *Educación productiva comunitaria y familiar*, institucionalmente desde la UNIBOL-A-TK este pilar es entendido como:

La educación productiva comunitaria fortalece la producción y el **control territorial tradicional de las naciones indígenas originarias**. Genera procesos de producción sobre la base de la ciencia, la sabiduría y las técnicas productivas propias y apropiación de otras formas de producción orientada al desarrollo de las condiciones de vida de las naciones indígenas y originarias, y alcanzar el vivir bien de las familias “Suma Qamaña” (UNIBOL-A-TK, 2012, pág. 11) Énfasis añadido.

Lo anterior resulta muy importante desde el espíritu de la tesis de investigación pues se declara directamente que la educación productiva para ser tal debe partir desde la gestión y por ende control de los espacios territoriales indígenas, con lo cual se comprendería el carácter productivo de las cuatro carreras que cohabitan en la UNIBOL-A-TK. En ese sentido investigadores como Jaime Calle expresan el carácter pedagógico de la educación productiva:

La Educación productiva se comprende como la puesta en práctica de la pedagogía milenaria que es “**aprender haciendo y aprender produciendo**” puesto que la formación profesional universitaria debe estar ligada a la actividad productiva-económica y no así en una economía terciarizada de “consumo” (Calle, 2013, pág. 75) énfasis añadido

Resulta interesante y apropiada la reflexión de Jaime Calle desde dos aristas. La primera se refiere a que la educación productiva es intrínsecamente pragmática desde procesos de aprendizaje y la segunda hace alusión a que la revitalización de las actividades productivas de los territorios indígenas andinos fomentarían una *soberanía productiva milenaria* frente al avance de una economía globalizada de consumo que impacta en el empobrecimiento de las comunidades indígenas.

Ahora bien la educación productiva también es *comunitaria*, lo cual proviene precisamente de las epistemologías territoriales milenarias indígenas y sus concepciones transversales de tiempo y espacio. Así el investigador y ex rector de la UNIBOL-A-TK Pelagio Pati expresa: “Las formas del pensamiento comunal desde las dimensiones: ecológica, económica y cultural son los principios rectores de reciprocidad y el funcionamiento del sistema de poder comunal” (Pati, 2012, pág. 17).

Por ello, la educación productiva comunitaria debe contribuir mayormente en unos casos al ejercicio y en otros a la reconstrucción del poder comunal indígena, donde los egresados de la UNIBOL-A-TK juegan un importante rol a través de sus emprendimientos productivos comunitarios:

La educación comunal o comunitaria, es otro de los fundamentos que se constituyen como base para la universidad, porque significa desarrollar en la mente de los estudiantes la concepción del emprendimiento con carácter comunitario y familiar. O lo que es lo mismo, los profesionales titulados de la UNIBOL Aymara, deben ser capaces de realizar emprendimientos comunitarios, que es la alternativa al sistema capitalista (Calle, 2013, pág. 76).

Estos emprendimientos productivos comunitarios con los cuales las y los estudiantes egresan se propone que en los ayllus debiesen constituir empresas comunitarias, pero contrarias a una lógica de funcionamiento privada capitalista o estatal socialista, sino desde los valores andinos indígenas de complementariedad y redistribución horizontal:

En una empresa comunitaria no existen asalariados como una empresa privada de tipo capitalista, o como en una economía estatal socialista, sino todos son directamente productores; o sea, el productor no vende su fuerza de trabajo ni compra trabajadores (UNIBOL-A-TK, 2009, pág. 68)

Sin embargo existen investigadores andinos como José Luis Saavedra (Ex viceministro de educación superior de Bolivia, primer periodo de Evo Morales) que critican esta concepción productiva de las carreras ofertadas por las UNIBOL al relegar el papel del indígena al sistema productivo sin considerarlo, según Saavedra, como un sujeto pensante desde otras disciplinas como por ejemplo en el campo de las humanidades y las ciencias sociales:

Si me preocupan las UNIBOL y solo les nombro dos aspectos que a mí me preocupan mucho y que no deberían existir tal como están existiendo... fíjense primer dato muy rápido las tres universidades ofrecen carreras llamadas técnico-productivas ¿Cuál es el mensaje que a los indígenas a los llamados indígenas se les dá con las carreras exclusivamente técnico-productivas? Es que tú indio sirves para producir para trabajar mas no para pensar... pregunta básica ¿Por qué no hay sociología en las UNIBOL porque no hay Antropología, filosofía, historia... porque no hay ciencia política? (Saavedra, 2015)

Ante lo expresado por el investigador, y focalizando exclusivamente nuestra mirada en los documentos de organización curricular, podemos decir que de las cuatro áreas curriculares, dos (Sociolingüístico sociocultural; Productivo comunitario e investigación) se encuentran orientadas mediante sus asignaturas a incentivar en los estudiantes aprendizajes sociocríticos y culturalmente pertinentes.

Lo anterior es parcialmente distinto de carreras productivas de universidades convencionales que no poseen estas orientaciones curriculares. Esta arista se volverá a analizar más adelante al contrastar los documentos curriculares con las observaciones de campo y las entrevistas a diversos actores socioeducativos para el caso de las UNIBOL.

Tabla N° 8. Diferencias entre las propuesta de gestión curricular UNIBOL-A-TK y UNIBOL- GPTB

Categorías comparativas	UNIBOL-A-TK	UNIBOL-GPTB
Áreas curriculares	Presencia de 4 áreas curriculares ( Técnico-tecnológica; Productivo comunitario e investigación; Sociolingüístico sociocultural y Práctica comunitaria ) sin ejes articuladores transversales	Presencia de 4 áreas curriculares(Técnico-tecnológica; Productivo comunitario e investigación; Sociolingüístico sociocultural y Práctica comunitaria) con 3 ejes articuladores transversales (intra e interculturalidad, plurilingüismo y lo socioproductivo tierra y territorio)

Esquemas de estructura curricular (ver figura N°2 y figura N°3 )	Esquema en base a la chakana (símbolo cósmico andino) que articula en sus cuatro suyos a las cuatro áreas curriculares (Munaña, Yatiña, Luraña y Atiña) que dialogan en círculo sagrado para el centro Sumaq Qamaña (vivir bien).  Esquema realizado desde la matriz paradigmática andina aymara.	Esquema en base a un orden lineal descendente con jerarquías y compartimentos.  Esquema realizado desde una matriz racional técnica académica.
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Resulta interesante detenerse a analizar y comparar las anteriores figuras N°2 y N°3 en relación a las propuestas de organización curricular de ambas UNIBOL. Además de reflejar las diferencias ya expuestas en la reciente tabla N°6, estos esquemas, de alguna forma, nos hablan también del ámbito sociopolítico en relación a los movimientos indígenas a los cuales responde en su agenda histórica cada UNIBOL.

En relación a esto Álvaro García Linera (hoy vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia) nos sugiere un indicio de contraste interesante:

A diferencia de los movimientos indígenas de tierras altas que emplean los bloqueos de caminos para enfrentarse al Estado, las organizaciones indígenas de la zona oriental preferentemente utilizan las marchas y tienen una actitud de mayor inclinación a las negociaciones, pactos y reconocimientos con el gobierno (García Linera, 2005)

El esquema de organización curricular de la UNIBOL-A-TK (ver figura N°3) al realizarse sobre la base de la matriz epistémica andina aymara refleja también al movimiento sociopolítico aymara que ha emplazado e interpelado históricamente al Estado Colonial representado en sus propias dinámicas de movilización y presión mucho más de enfrentamiento que de negociación defendiendo siempre una etnicidad rebelde frente al Estado-nación.

Sin embargo, los movimientos indígenas de tierras bajas, de menor peso demográfico que el Aymara a partir de sus dinámicas de movilización han reflejado una relación de integración a las políticas públicas del Estado, lo cual queda reflejado también en su propio esquema de organización curricular (ver figura N°2).

Por tanto el agenciamiento histórico aymara tiene un énfasis más propio que de apertura, como si se puede visualizar en el Guaraní y de pueblos tierras bajas.

#### 4.3 SABERES Y CONOCIMIENTOS EN LA GESTIÓN CURRICULAR

Se observa que las IIIES en el continente son conscientes a través de sus documentos de organización curricular de la importancia gravitante de los saberes y conocimientos milenarios de los territorios indígenas desde su investigación, sistematización e inclusión en los diversos programas, como también del reconocimiento a los conocimientos de la matriz occidental. Por ello muchas de estas instituciones asumen como uno de sus principios la interculturalidad en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

La UNIBOL- GPTB y la UNIBOL-A-TK en sus documentos de organización curricular pretenden expresar este dialogo intercivilizatorio, más aún cuando en las UNIBOL uno de los más importantes fundamentos filosóficos – políticos descansa en la *descolonización, intraculturalidad e interculturalidad*:

*La educación descolonizadora e intercultural* significa convertir el espacio educación superior en un escenario de dialogo de saberes, esto es no privilegiar la concepción del mundo occidental moderna como único y universal, sino valorar y dar estatus académico e institucional a los saberes, conocimientos y tecnologías indígenas, y que estén expresados en la currícula universitaria a crearse. Es decir, educación con pertinencia a su contexto productivo, geográfico, histórico y cultural (UNIBOL-A-TK, 2012, pág. 14)

Desde un pluralismo epistémico se propicia la interacción simétrica de dos horizontes civilizatorios. En ese sentido resulta interesante indagar en la percepción que tienen las y los estudiantes de ambas UNIBOL frente a un aspecto básico como es la integración de sus saberes y conocimientos indígenas a procesos de aprendizaje en sus carreras, como se muestra a continuación en la siguiente tabla de síntesis cuantitativa de encuestas:

Tabla N° 9. Integración de saberes y conocimientos indígenas de los estudiantes (UNIBOL GPTB; UNIBOL -A-TK) a algún proceso de aprendizaje en sus carreras, según origen de residencia del estudiante.

			Residencia del Estudiante			Total
			Rural	s/r	Urbano	
Conocimiento indígenas en los aprendizajes	No	Recuento	8	1	6	15
		% dentro de Residencia del Estudiante	11,0%	16,7%	23,1%	14,3%
		% del total	7,6%	1,0%	5,7%	14,3%
	Sí	Recuento	65	5	20	90
		% dentro de Residencia del Estudiante	89,0%	83,3%	76,9%	85,7%
		% del total	61,9%	4,8%	19,0%	85,7%
Total	Recuento	73	6	26	105	
	% dentro de Residencia del Estudiante	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	69,5%	5,7%	24,8%	100,0%	

**Fuente:** Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes de la UNIBOL- GPTB y la UNIBOL-A-TK (Trabajos de campo, Mayo y noviembre 2014 respectivamente). Procesamiento SPSS- 22.

Dos aspectos destacan en estos datos. Por un lado, del universo encuestado sumadas las dos UNIBOL (105 estudiantes) un **85,7%** declara que ha integrado algún saber o conocimiento de su familia o pueblo indígena a algún proceso de aprendizaje de la carrera. Por otro lado, destaca el hecho que quienes respondieron afirmativamente un **61,9%** su origen de residencia corresponde a zonas rurales indígenas, con la necesaria mención que del universo de encuestados un **69,5%** declara tener su residencia en el área rural, esto último si bien emerge de una muestra parcial aleatoria nos expresa más aún la reflexión frente a un curriculum cultural y territorialmente situado.

Los saberes y conocimientos que forman parte de un horizonte civilizatorio milenario ancestral al ser parte intrínseca del curriculum deben ser motivadores y conflictuadores de reflexiones acerca de la identidad cultural en las y los estudiantes, lo cual es reafirmado por la investigadora y Ex rectora de la UNIBOL-GPTB Marcia Mandepora al expresar lo siguiente:

Más bien yo creo que con la universidad estamos contribuyendo mucho ¿no? porque muchos jóvenes que vienen con otras ideas ajenas de cultura y esas cuestiones, más bien en la UNIBOL Guaraní tienen esa posibilidad de reflexionar de conflictuarse en cuanto a su identidad a su manera de ser a su Ñandereko [buen vivir en lengua Guaraní] y esas cosas. Y creo que más bien que de parte de la universidad si estamos haciendo a través de las transversales, de los sabios, de los docentes de áreas de lenguas pero otra cosa es ver como

ellos actúan ¿no?, eso es otra cosa, ellos son nuestros resultados ¿verdad? Pero sin embargo creo que la Universidad Guarani de acuerdo a las posibilidades que se tiene ahora se les da esas condiciones (Entrevista colectiva a Marcia Mandepora Ex rectora UNIBOL GPTB por línea de investigación DIES-PROEIB Andes, 14-05-2015)

La Ex rectora reafirma la importancia que tienen los tres ejes transversales de las cuatros áreas curriculares presentes en la UNIBOL-GPTB donde se colocan en dialogo los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas de tierras bajas como también el rol clave que le asigna a los cuatro sabios docentes de cada una de las carreras.

Desde la percepción de las y los estudiantes es interesante analizar cuáles son los ámbitos de saberes y conocimientos indígenas de mayor o menor integración en sus procesos de aprendizajes como muestra la siguiente tabla de síntesis cuantitativa de encuestas:

Tabla N° 10. Ámbitos de saberes y conocimientos indígenas integrados por los estudiantes (UNIBOL GPTB; UNIBOL-A-TK) a algún proceso de aprendizaje según origen de residencia del estudiante

			Ámbitos de conocimientos indígenas integrados a los aprendizajes						Total
			Agropecuario	Educación	Familia	Medicina tradicional	Otro/ textil, música etc	s/r	
Residencia del Estudiante	Rural	Recuento	3	4	47	6	6	7	73
		% dentro de Ámbitos de conocimientos indígenas integrados a los aprendizajes	33,3%	80,0%	81,0%	42,9%	85,7%	58,3%	69,5%
		% del total	2,9%	3,8%	44,8%	5,7%	5,7%	6,7%	69,5%
	s/r	Recuento	3	0	0	2	0	1	6
		% dentro de Ámbitos de conocimientos indígenas integrados a los aprendizajes	33,3%	0,0%	0,0%	14,3%	0,0%	8,3%	5,7%
		% del total	2,9%	0,0%	0,0%	1,9%	0,0%	1,0%	5,7%
	Urbano	Recuento	3	1	11	6	1	4	26
		% dentro de Ámbitos de conocimientos indígenas integrados a los aprendizajes	33,3%	20,0%	19,0%	42,9%	14,3%	33,3%	24,8%
		% del total	2,9%	1,0%	10,5%	5,7%	1,0%	3,8%	24,8%
Total	Recuento	9	5	58	14	7	12	105	
	% dentro de Ámbitos de conocimientos indígenas integrados a los aprendizajes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	8,6%	4,8%	55,2%	13,3%	6,7%	11,4%	100,0%	

**Fuente:** Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes de la UNIBOLGPTB y la UNIBOL-A-TK (Trabajos de campo, Mayo y noviembre 2014 respectivamente) Procesamiento SPSS- 22.

En los resultados destaca un porcentaje mayoritario (**55,2%**) que le asignan las y los estudiantes al ámbito familiar de saberes y conocimientos indígenas que ellas y ellos han integrado a algún proceso de aprendizaje en las dos UNIBOL, así mismo resulta significativo en orden de importancia le siga la medicina tradicional con un **13,3%**. Estos resultados, más

específicos que la primera tabla, sugieren que en la actualidad, tanto en tierras altas como en tierras bajas en Bolivia, los saberes y conocimientos indígenas siguen una tendencia general latinoamericana: La familia indígena como núcleo-refugio detentadora de la sabiduría milenaria, uno de los espacios más importantes de transmisión de aquellos saberes y conocimientos frente a un fenómeno de desestructuración sociocultural de los espacios comunitarios.

Es interesante que aquella tendencia del ámbito familiar sea mucho más presente en las y los estudiantes de residencia rural (**44,8%**) lo cual refleja la importancia de la triada: Familia – conocimientos – comunidad.

Es atractivo conocer la visión que tienen los estudiantes de último semestre en la UNIBOL- GPTB y que han sido la primera generación en ingresar en cuanto a la integración de saberes y conocimientos indígenas provenientes de sus familias como aquellos que se encuentran en el curriculum:

Yo por ejemplo estaba estudiando en la Gabriel [el estudiante se refiere a la universidad Gabriel Rene Moreno de la ciudad de Santa Cruz] en INFOCAL... y me vine pa este lado y la visión para mí fue diferente, porque aquí en la universidad me han enseñado, porque yo en el colegio donde estudiaba no era así pueh... es como más a lo actual... no se ven esas vivencias...allá el conocimiento donde estaba no hay... aquí conocimiento indígena he visto muchas cosas que nunca en mi vida había visto, saberes y conocimientos he aprendido aquí, nunca sabía que el monte tiene un dueño... y yo estudio forestal no ve... y aquí lo he aprendido por enseñanzas que se han dado aquí ( Entrevista a Estudiante 10° semestre Ingeniería Forestal, UNIBOL- GPTB, 11-6-2014)

El estudiante de último semestre de la carrera de ingeniería forestal valoriza los saberes y conocimientos en cuanto se convierten desde su percepción en el punto de diferencia con universidades convencionales del oriente de Bolivia incluso con la formación técnica que este estudiante cursó. Estudiantes de otros semestres también visualizan estas diferencias en el curriculum como una estudiante de Ingeniería en Ecopiscicultura de 7° semestre de la UNIBOL GPTB:

Por ejemplo en las otras universidades no enseñan a conocer nuestras historias...saber cómo ha sido esto de los movimientos sociales... como ha venido resurgiendo nuestra historia y también sobre política...sobretudo se puede decir que aquí nos ayudan mucho (Entrevista a Est. Ing. Ecopiscicultura 7° semestre UNIBOL GPTB, 10-6-2014)

Lo expresado por la estudiante refleja que la integración de saberes y conocimientos indígenas al curriculum de educación superior no solo está generando una reflexión “profesional” de una determinada carrera, sino que se estarían desencadenando procesos identitarios ya sea de autoidentificación o de reidentificación indígena, lo cual potencialmente proyectaría en ese futuro egresado un compromiso desde su ejercicio profesional con su pueblo indígena.

#### **4.3.1 Saberes y conocimientos desde la cotidianeidad**

Es en el quehacer diario de las comunidades educativas donde se coloca de manifiesto la intencionalidad y sentido del curriculum y, por otro, la experiencia humana individual y colectiva de los actores socioeducativos genera una convivencialidad que transforma en dinamismo permanente al curriculum:

Y aparte de eso también las formas de saludo... yo por ejemplo por ser Mojeña no solo he aprendido de mi idioma sino que he aprendido a decir buenos días en los otros idiomas... por ser el Bésiro...Guaraní...Guarayo...aoravé...puanma creo que es en Guaraní...y chaonerrano...en Bésiro... y así todo el tiempo vamos colocando en práctica la cultura... las mismas historias las creencias que uno tiene... por ejemplo cuando el pato se baña con tierra está llamando agua...cosas así uno va aprendiendo... para otras personas la visita de un animalito que dicen que habrá visita... y para otros va a haber problemas...y así todo el tiempo queriendo si querer está enseñando...(Est. Ing. Ecopiscicultura 7° semestre UNIBOL GPTB 10-06-2014)

Lo expresado por la estudiante reafirma aquello manifestado en la fundamentación teórica por algunos autores acerca que el curriculum es profundamente una construcción cultural. Podríamos agregar que este se coloca en juego desde los actores socioeducativos y no tan solo desde aquellos que pueden interactuar en un aula académica formal.

En el caso de universidades indígenas como la UNIBOL-A-TK, asumiendo como uno de sus principios la educación comunitaria y la vinculación universidad-sociedad, se colocan de manifiesto voces que precisamente debiesen ser parte de procesos participativos tanto en la construcción como en la gestión curricular. La siguiente opinión de un reconocido comunario líder aymara del ayllu de Cuyahuani (donde se encuentra ubicadas las dependencias centrales de la UNIBOL-A-TK) pone esto de manifiesto:

La Quinoa mirá ahora está saliendo al exterior...y aquí no podemos alimentarnos...quien falta allá ahora...los maestros pues que expliquen a los jóvenes que es mejor...ahora mirá aquí...cocinan ese pesque ¿ acaso quieren los alumnos? ese día no comen... lo botan...has visto? Esas cosas pasan pues mirá... (...)...esa es alimentación transgénica... esas cositas faltan una orientación de los profesores no cierto? esa alimentación transgénica no sirve para nada... hay que recuperar la alimentación de los abuelos... ese pesque con lechecita es rico al desayuno no cierto? se fortifica bien uno... puchas con más fuerza uno se levanta... (...) así no más hermano Felipe las cosas funcionan aquí... (Entrevista a Comunario Aymara de Cuyahuani 15-11-2014)

Lo expresado por el hermano refleja un emplazamiento desde los comunarios aymara hacia la concreción curricular de la universidad en las actitudes cotidianas de algunas y algunos estudiantes en relación al tipo de alimentación que prefieren más cercana a aquella “convencional transgénica” que a la “milenaria indígena.” Emplazamiento aparentemente simple pero que entre líneas está precisamente dando cuenta la necesidad de una gestión curricular desde y para la gestión territorial indígena, en ese caso en la carrera de Ingeniería agronómica altiplánica en el camino de una soberanía alimentaria que es también soberanía territorial aymara asegurando la supervivencia de una sociedad milenaria ancestral.

Destaca también en lo expresado por el hermano como la cotidianeización del curriculum provoca que las y los comunarios conciban en su imaginario a la UNIBOL-A-TK como parte de la territorialidad aymara de Cuyahuani.

#### **4.3.2 Saberes y conocimientos desde la investigación en territorios indígenas**

Un aspecto importante a considerar en los saberes y conocimientos que habitan en la gestión curricular se refiere a su investigación, selección y sistematización, elementos importantes para hablar de un proceso permanente de construcción sociocultural del curriculum.

Sin embargo, es necesario comprender que este no es un proceso extractivo de conocimientos milenarios como aún lo sigue realizando la academia colonialista sino que es uno de tipo horizontal de coaprendizajes que proviene desde un educación comunitaria milenaria. Al respecto Felipe Román Chumira (Guaraní, Ingeniero agrónomo, hijo de Felipe Román Montenegro, *Arakua Iya* sabio Guaraní) Responsable del área de investigación

tecnológica productiva del Instituto de Investigaciones Culturales de la UNIBOL- GPTB reflexiona lo siguiente:

Yo siendo Guaraní...el mundo Guaraní los primeros días en esta interacción de intercambio de conocimientos me sentí muy mal por ese proceso de formación que he tenido... ahora es muy enriquecedor cuando tengo que abocarme y también en lo personal es un fortalecimiento a los aspectos culturales que he perdido... no sabía hablar el Guaraní... lo hablaba pesimamente pero ahora sí tengo mayor confianza y el idioma me ha ayudado a ganar esa confianza!! ... ahora los compañeros de las comunidades pueden pensar en hacer ellos mismos su propia semilla y de parte mía poder valorar los aspectos y experiencias que tienen estos... (Entrevista a Felipe Román UNIBOL-GPTB CIC 04-6-2014)

Resulta muy interesante lo reflexionado por el hermano Felipe Román, toda vez que reconociendo aquella formación profesional colonialista de la cual provenimos y tuvimos que soportar muchos indígenas profesionales, debido a la concepción de universidad monocultural latinoamericana hegemónica que existe, se ha producido en él un proceso de reencuentro (etnogénesis) con el ser Guaraní debido a las necesarias interacciones con las comunidades desde el ámbito de la investigación para la recuperación de la soberanía alimentaria en territorio Guaraní del Chaco.

En el anterior sentido desde la UNIBOL GPTB a través de su área de investigación tecnológica productiva del Instituto de Investigaciones Culturales existen iniciales trabajos de investigación en y desde los territorios indígenas lo que sin duda va generando una sinergia importante para una gestión curricular socioculturalmente pertinente y relevante:

Sin embargo, esperamos que desde la UNIBOL con estos ensayos que estamos haciendo iniciales en tres años (...) estamos viendo y valorizando el tema del maíz porque el pueblo indígena Guaraní es maicero, su esencia de vida base gira en torno al maíz, sin embargo hay ahora una realidad... como siempre hemos pensado que lo que viene de afuera es mejor entonces a través de los gobiernos locales se les dota de una cantidad de semillas a las familias y ellos siembran pero lamentablemente estas semillas son de consorcios internacionales que se producen en Santa Cruz y que tienen un fin económico... cuando llega a una comunidad le va muy bien si las condiciones climáticas le favorecen pero esta semilla no le sirve para su alimentación porque tiene otros fines este maíz para hacer alimentos balanceados para la engorda de animales cerdo y bovino y cuando el Guaraní prepara sus alimentos en base a este maíz... la harina de maíz le sale tipo arena entonces no puede consumir (...) **entonces perdió la cultura a partir del alimento y perdió el maíz.** Ahora el trabajo que estamos haciendo es irnos a una comunidad lejana donde por lo menos hay aún variedades de maíz (...) variedades nativas... y entonces estamos haciendo la limpieza genética y la multiplicación, el año 2012 comenzamos nuestra interacción con la comunidad de *Tentayape* que es una de las comunidades que aún conserva las costumbres del pueblo Guaraní, en la comunidad no hay iglesias de ninguna clase no hay escuelas del sistema de

educación nacional, ellos viven del maíz y lo practican a diario en cada momento lo que era antes la cultura Guaraní, entonces adentro de la comunidad estamos haciendo la limpieza genética y la multiplicación de 6 variedades, en 2012 encontramos 8 variedades... (Entrevista a Felipe Román UNIBOL-GPTB IIC 04-6-2014, énfasis añadido)

Lo expresado por el hermano nos habla de una necesidad de sentir, pensar y accionar una educación superior indígena intercultural desde la riqueza de la comunalidad de los territorios resituando los saberes y conocimientos milenarios como herramienta de regeneración de estos en el contexto de nuevas y complejas dinámicas socioeconómicas locales y globales que se emplazan cada vez más en los territorios indígenas, muchas veces estas dinámicas que no han sido aceptadas ni menos decididas por los propios actores indígenas.

Resulta interesante lo expresado por Felipe Román en relación a la comunidad Guaraní de *Tentayape* con su resistencia territorial y cultural, toda vez que se convierten aún en tiempos actuales de globalización en espacios guardianes de las leyes de vida de la nación Guaraní y puede contribuir como ya lo realiza en el ejemplo anterior del maíz a proyectar una soberanía alimentaria y con ella política y cultural a los demás territorios Guaraní.

Por tanto en ese camino la gestión curricular en educación superior pensada desde la gestión territorial resulta muy importante. Sin ir tan lejos en la misma comunidad Guaraní de *Ivo* donde se encuentra emplazada físicamente la UNIBOL- GPTB se están realizando emergentes trabajos para contrarrestar la evidente crisis alimentaria en los territorios indígenas, como producto de los empobrecimientos de suelos, sequías y una dieta que ha cambiado drásticamente a alimentos procesados en las ciudades acarreado una serie de consecuencias por ejemplo en la salud de comunarias y comunarios:

Por ejemplo en otro trabajo de investigación que estoy haciendo justamente con otro compañero que va a defender el trabajo como licenciatura... estamos analizando la utilidad del algarrobo en la dieta alimentaria de las familias de Ivo (Entrevista a Felipe Román UNIBOL-GPTB CIC 04-6-2014)

Estos saberes y conocimientos que poco a poco comienzan a resituarse en la cultura Guaraní pueden tener tanto una salvaguarda como una proyección a través precisamente que pueden “Guaranizar” la gestión curricular de las carreras de la UNIBOL-GPTB, lo cual en el

caso señalado anteriormente del algarrobo se relaciona directamente con los proyectos de emprendimientos socioproductivos que deben efectuar las y los estudiantes al egreso.

Lo anterior se ve reafirmado con otros proyectos de egreso en otros territorios indígenas de pueblos de tierras bajas como el caso Guarayo donde los estudiantes de último semestre reflexionan acerca de la importancia milenaria de la observación astronómica de los ciclos lunares en el aprovechamiento sustentable de recursos naturales desde la visión del pueblo indígena Guarayo del oriente de Bolivia:

Ahh si si... la he visto en la parte Guarayo, yo creo que siempre ha habido una creencia...por ejemplo el momento de cortar la tacuara...la tacuara es un poco especial...no se puede cortar ahoríngala... no puedo decir esta tacuara me durará 10 años...porque no ha tenido un tratamiento...**y el tratamiento es de cortarla con luna menguante**...y porque en luna menguante...porque si uno quisiera puede cortarle en cualquier luna... pero la resistencia y la durabilidad no va a hacer la misma, solamente en luna menguante porque las partes de las tacuaras al momento de cortarla la luna menguante absorbe la humedad para abajo y la humedad que se absorbe hace que la tacuara seque más rápido y todo lo que va cayendo de la tacuara hay que dejarlo encima de ese brote no mah... o sea no hay que cortarlo y llevárselo hay que dejarlo unos 10, 15 días para que todo vaya cayendo y quede en el mismo *culmo*...o sea que todas las aguas... para que el mismo *culmo* produzca después... y la creencia sería eso de la luna menguante...porque hay que cortar de 3 a 5 de la mañana y la durabilidad es más... si uno corta en cualquier momento ya se vienen los insectos por lo dulce... pero con ese tratamiento de la luna menguante es más efectivo, más aconsejable...yo creo que esa sería una creencia...( Entrevista a estudiante varón 10° semestre Ingeniería forestal UNIBOL-GPTB, 11-06-2014, énfasis añadido)

Lo expresado por el estudiante de Ingeniería forestal refleja que desde la concepción “cosmovisionaria” de vida Guaraya, el aprovechamiento de la tacuara para las viviendas tradicionales posee un sentido regenerativo más que productivo occidental, porque la actividad de recolección de la tacuara forma parte del sistema de vida guarayo, lo cual es reafirmado por el mismo estudiante tesista, cuando expresa lo siguiente:

Yo me he metido mucho al estudio de eso y es verdad y he visto comparaciones en internet...que ha habido dos muestras del mismo lugar pero ha habido diferentes horarios, por ejemplo podríamos estar hablando que la luna menguante ha sido hasta las 5 de la mañana y donde cortaron 4 muestras, después una muestra se ha cortado a las 10 de la mañana, otra a las 12 y otra a las 6 de la tarde y han sido los mismos procesos que se han tomado y hay una muestra clara que la que ha sido cortada en cuarto menguante en la madrugada es la que duró más tiempo y las otras han hecho como podrirse, los agrietamientos son mayores, los bichos atacan más... pero es verdad eso... y se muestra claramente en los culmos en la parte externa del bambú se notan los agrietamientos, los bichos los líquenes empieza a podrirse y se frega (Entrevista a estudiante 10° semestre Ingeniería forestal UNIBOL-GPTB, 11-06-2014)

### 4.3.3 Diversidad intracultural e intercultural para una gestión curricular

Si consideramos una concepción de gestión curricular en la educación superior descentralizada del monocultural Estado-nación colonialista que tenga su centro en los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, es decir en la epistemología propia y por ende desde sus actores, espacios y procesos tendremos que concebir que el curriculum no puede convertirse en una nueva fuente de homogeneización sobre todo en aquella agenda que plantea la creación y ejercicio de espacios propios de educación superior indígena intercultural.

En ese sentido resulta clave lo reflexionado por algunos actores socioculturales Mapuche a través del ejercicio de un *Nutramkan* (espacio colectivo de circulación de la palabra en la cultura Mapuche):

Bueno entramos a analizar un concepto bastante complejo como la epistemología... bueno hay hartas cuestiones super interesantes que hemos tratado aquí...en lo que respecta a la epistemología Mapuche siempre hay algo que me ha generado un poco de ruido y tiene que ver con lo que señalaba el peñi Rosamel con respecto a la homogeneización tal vez de la misma epistemología Mapuche, nuestro pueblo se basa en una diversidad de epistemes probablemente... probablemente lo digo pues tenemos distintos territorios... entonces hablar de “una universidad mapuche” de “una educación superior mapuche” tal vez sería más prudente hablarlo en plural, por el mismo hecho que la epistemología Mapuche es diversa... (Jaime Antimil, Nutramkan en Temuko ngulu mapu, Chile 21-01-2015)

Lo expresado por el peñi (hermano) Antimil (Profesor de Historia y geografía, miembro de CEIM-CHM Centro de Estudios e Investigaciones Comunidad de Historia Mapuche) nos habla que cuando pensamos crear y ejercer una educación superior propia es necesario considerar la riquísima diversidad intracultural epistémica que existe al interior de un pueblo indígena en este caso Mapuche, sobre todo desde la potencialidad de sus identidades territoriales (Pewenche, Nagche, Wenteché, Lafkeche Williche y Puelche)

Por ende una pertinente gestión curricular de las IIIES no puede concebirse desde una unívoca y central epistemología indígena sino desde territorialidades de epistemologías, lo cual en el mismo nutramkan es reflexionado y reafirmado por José Quidel Lincoleo (Lonko, autoridad política tradicional Mapuche del Lof Mapu de Ütugehtu, territorio Mapuche-Wenteché. Miembro de CEIM-CHM) cuando expresa lo siguiente:

Me quedé pensando en la pregunta que hiciste el denantes (José le indica a Felipe Curivil) y mira el punto crucial para mí es la diversidad interna como pueblo... y esa diversidad interna no tan solo marcada por los territorios *Wenteche, Nagche, Pewenche, lafkenche, williche...* que es una matriz tremendamente importante pero hay que sumar a eso las otras diversidades también hoy en día el tema de la *warria* [ciudad] y así van emergiendo otras diferencias en el ámbito sexuales (...) claro...el ser mapuche en distintos escenarios pero hay una matriz metodológicamente hablando que cuando tú hay cosas que son base... transversales entre los Pewenche... los peñi [hermanos] de Santiago en fin... cuando uno habla de ciertos temas que me ha correspondido la trayectoria ... siempre hay cosas que cuando uno va a la profundidad de los temas hay una tremenda sintonía... o sea hay una frecuencia en que todos los mapuche vibramos así shi ki shi... pero hay otras en que no... si tú vas a temas profundos a temas epistemológicos que nombraste (José le indica a Felipe Curivil) hay una sintonía tremenda incluso con los *Puelche* [ identidad territorial Mapuche al otro lado de la cordillera de los andes ]... o sea hablas de temas propios eso es transversal y ahí aparece el ser mapuche en esas nociones en esos tiempos... pero si ya entramos a las otra capas más superficiales de la cebolla ahí ya no poh' la diversidad se te dispara pa' todos lados... entonces hay temas hay situaciones que son nucleares con eso hay que trabajar y no con otras cosas...o sea eso cae de cajón... ..entonces tienen esa impronta ese *Ad* [ley de vida mapuche] y esas cosas son...esa geopolítica *Mapuche* hay que considerar a la hora de un elemento de formación de reestructuración... y hay que pensarlos críticamente no solamente tomarlo como un tema metodológico sino que como un tema de formación también...( José Quidel Lincoleo, Nutramkan en Temuko ngulu mapu, Chile 21-01-2015)

Nuestro peñi José Quidel además de reafirmar lo expresado por el peñi Jaime Antimil agrega que a aquella diversidad de epistemologías Mapuche tradicionales deben sumarse nuevas diversidades considerando fenómenos identitarios Mapuche contemporáneos, por ejemplo aquellos que emergen desde los espacios urbanos y que también comienzan a trascender a los espacios territoriales tradicionales formando en la actualidad un riquísimo arco identitario mapuche.

Sin embargo, José Quidel expresa que entre esta diversidad existen sintonías epistémicas donde los Mapuche tienden a coincidir, y aquello es muy necesario considerarlo en procesos educativos, en este caso en la co- construcción comunitaria de la gestión curricular en un proyecto de educación superior propio.

Lo reflexionado por José Quidel cobra sentido para el proceso de co-construcción de la gestión curricular en IIIES donde los saberes y conocimientos para que tengan un posicionamiento vivo debemos tejerlos desde y con las territorialidades indígenas epistémicas respectivas, sin que por ello pierdan la importante dimensionalidad transversal en un determinado pueblo indígena, por tanto podríamos decir que todo proceso de co-creación

colectiva de la gestión curricular en IIIES debe considerar estos dos ejes interdependientes en cuanto a saberes y conocimientos endógenos.

En el caso de experiencias de IIIES que se encuentran desarrollando procesos recientes de gestión curricular como la UNIBOL- GPTB aquella diversidad intracultural e intercultural resulta una gran complejidad cuando al interior de ella conviven estudiantes de 20 pueblos indígenas de tierras bajas, en ese sentido la hermana Ex – rectora Marcia Mandepora manifiesta:

Realmente que uno se pone a reflexionar yo a veces me rompo la cabeza pensando *¿Cómo se puede atender esta diversidad?* Claro la diversidad la estamos atendiendo desde el punto de vista de la presencia mayoritaria de cada pueblo indígena. Por ejemplo hay mayoría indígena guaraní y chiquitana entonces a ellos...pero que pasa con los demás que están ocultos por ahí. Entonces es también nuestra responsabilidad y por ahí va el tema de la **desconcentración que tú planteabas**. Creo que es muy importante eso ¿no? así todavía podríamos avanzar, abarcar mucho más por ejemplo que se centralice para los mojeños para los gwarayus, no se para otros pueblos, de tal forma que tengan la posibilidad de estar conectados con su cultura con su lengua y trabajar directamente con su comunidad con la cercanía espacial, territorial con sus sabios indígenas con hablantes de lengua indígena (Entrevista colectiva a Marcia Mandepora Ex rectora UNIBOL GPTB por línea de investigación DIES-PROEIB Andes, 14-05-2015, énfasis añadido)

A aquella diversidad intercultural y lingüística de los pueblos de tierras bajas que nos plantea la hermana Marcia Mandepora habría que sumarle la diversidad intracultural de cada pueblo como en el caso Mapuche analizado con anterioridad.

Interesante visualizar como ambas agendas (GPTB y Mapuche de Ngulu mapu) teniendo tiempos históricos muy distintos coinciden en que no es posible construir y ejercer un solo modelo de educación superior tanto para una realidad intercultural como para una intracultural, sino para el caso mapuche construir educación superior de acuerdo a cada territorialidad epistémica y para el caso GPTB desconcentrar la actual UNIBOL para cada pueblo, es decir, reterritorialización para un curriculum pertinente y situado.

#### 4.4 FORMAS DE GESTIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS

Cuando hablamos de las formas que adquiere la gestión curricular de los saberes y conocimientos nos referimos a las dinámicas, límites, tensiones y desafíos que se presentan en las dos Instituciones analizadas de Educación Superior Indígena Intercultural del Estado

Plurinacional de Bolivia (UNIBOL-A-TK; UNIBOL-GPTB) y a las reflexiones presentes sobre este punto en actores socioculturales Mapuche frente a la construcción de un (os) espacio (s) de educación superior propio (s).

En cuanto a las UNIBOL en relación a estas dinámicas curriculares existe una tensión estructural que se puede evidenciar también en otras nuevas instituciones plurinacionales y se refiere a la transición de un Estado republicano colonial a un Estado Plurinacional y en aquella transición la tensión entre un horizonte comunitario milenario ancestral y un horizonte estatal progresista, así resulta interesante lo reflexionado por Ramiro Huanca ( Integrante del proyecto *Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK*):

Eso es interesante porque está revelando no tan solo creo la voluntad de construir universidad sino está la **voluntad comunitaria**... ahí hay un sustrato una fuerza comunitaria que traen de sus comunidades en el cuerpo y en la voluntad... pero que pasa traen eso quieren hacer pero la institucionalidad no logra captar, escuchar inclusive hasta para aprovechar de la mejor manera esa voluntad comunitaria... (Entrevista - Conversación con Ramiro Huanca y René Marín Álvarez integrante proyecto *Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK*, 13-11-2014, énfasis añadido)

Aquel sustrato de fuerza comunitaria que menciona el hermano Huanca se está refiriendo a aquello que traen los estudiantes cuando ingresan a la UNIBOL-A-TK. Es decir, representan al horizonte histórico comunitario milenario de los ayllus aymara. Sin embargo, se pone en evidencia el conflicto con aquel horizonte estatal representado en la estructura de la nueva institución plurinacional, aquello queda muy de manifiesto en la siguiente opinión de un estudiante de la UNIBOL-A-TK y su emplazamiento a los directores de carrera en relación justamente a una pertinente dinámica comunitaria de gestión curricular:

Ahorita estamos en la comunidad de Cuyahuani y la comunidad de Cuyahuani nos ha recibido, ahora los directores lo que no han propuesto es que estamos en la comunidad de Cuyahuani y alrededor de la comunidad de Cuyahuani debería haber buena cosecha de productos agrícolas... buena ganadería pero eso no se ve... ¿qué vamos hacer en ese caso? **¿Cómo la universidad va a apoyar a la comunidad?** sabiendo que ni a la propia comunidad puede ayudar puede apoyar puede colaborar... no sé si podrá alguien puede extenderse más allá... esas las preguntas... deberíamos si es una universidad comunitaria... una universidad comunitaria quiere decir trabajar estudiantes, docentes, administrativos y la comunidad!! Y eso no se está viendo **no se está trabajando como universidad comunitaria** y yo creo que deberíamos trabajar como una universidad comunitaria como dice el decreto supremo... (Intervención estudiante Ing. Agronómica, Asamblea de estudiantes UNIBOL-A-TK 06-11-2014, énfasis añadido)

En este marco general introductorio acerca de las formas de la gestión curricular emergen de los datos recopilados y sistematizados tanto cualitativos como cuantitativos al menos tres subcategorías: *Transformando la gestión curricular*, *Investigación intra e intercultural* y *gestión curricular para la gestión territorial indígena*, las cuales se desplegarán a continuación:

#### **4.4.1 Transformando la gestión curricular**

Como ya expresara en el marco conceptual del capítulo correspondiente a la fundamentación teórica, si concebimos al curriculum desde dinámicas de construcción sociocultural comprenderemos que este responde a la conjunción de intereses de los diversos actores socioeducativos involucrados en el proceso educativo de la Educación Superior Indígena Intercultural.

En los casos de las UNIBOL- GPTB y UNIBOL-A-TK al inicio de este capítulo de resultados hemos expuesto sus propuestas en torno a la gestión curricular, por tanto ahora será muy necesario analizarlas desde sus límites, tensiones y desafíos en cuanto a su transformación con los datos cualitativos y cuantitativos que nos han proporcionados los respectivos trabajos de campo.

Un elemento a destacar se refiere a que los estudiantes como actores socioeducativos de los aprendizajes, son quienes más proponen que el curriculum por un lado se ejerza según lo establecido en el marco general del decreto supremo 29664 de 2008 y por otro lado se transforme desde una concepción de gestión a una de *crianza curricular* ( ver definición en 3.2 Marco conceptual del Cap. 3 ) desde la relevancia y pertinencia de los saberes y conocimientos indígenas colocando un fuerte énfasis en una vocación descolonizadora, comunitaria y productiva del curriculum.

A propósito de aquellas vocaciones según las propuestas curriculares de las UNIBOL se establece que por asignatura debiese existir un 40% de carga horaria para aspectos teóricos y un 60% para aspectos prácticos, en ese sentido los estudiantes de la UNIBOL-A-TK nos plantean un interesante diagnóstico desde sus percepciones a través de una encuesta realizada:

Tabla N° 11. Percepciones de los estudiantes de la UNIBOL-A-TK acerca del cumplimiento de la carga horaria por asignatura correspondiendo un 40% a aspectos teóricos y 60% a aspectos prácticos:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Escasamente	15	50,0	50,0	50,0
	Generalmente	8	26,7	26,7	76,7
	Nunca	2	6,7	6,7	83,3
	Siempre	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes de la UNIBOL-A-TK (Trabajo de campo, noviembre 2014) Procesamiento SPSS- 22.

Un **50%** opina que **escasamente** se está cumpliendo esta distribución de la carga horaria existiendo por tanto aún una fuerte carga academicista centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje, este relevante dato cuantitativo al realizar una triangulación con los datos cualitativos es reafirmado con lo expresado en la asamblea de estudiantes de la UNIBOL-A-TK:

Vamos a ver en lo académico, hermano rector ¿qué se hace o que gestiones se han hecho para dar cumplimiento en lo que estipula nuestro decreto supremo que el 60% práctico y 40% teoría... se está dando cumplimiento a lo que usted ha visto hermano rector? o ¿no se ha dado cumplimiento?" (Intervención *irpiri*, dirigente Ing. Agronómica, Asamblea de estudiantes UNIBOL-A-TK 06-11-2014)

La anterior opinión dirigida hacia a la principal autoridad además de reflejar que las y los estudiantes quieren que se cumpla esta distribución nos revela algunas interesantes explicaciones que pueden ayudar a comprender la percepción que tienen las y los estudiantes: “ Porque también eso a mi juicio es un síntoma que se expresa en el aula, esta lógica que traen comunitariamente y como en el aula se disuelve o se bloquea desde una institucionalidad docente” (Entrevista - Conversación con Ramiro Huanca, proyecto *Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK*, 13-11-2014).

Es decir, las y los estudiantes ejercen y proponen la transformación curricular desde una concepción comunal aymara que no encontraría dialogo con una aula de docencia asimétrica. Otro elemento al interior del curriculum que refleja lo anterior es el siguiente:

El hermano propone que la calificación debe ser **comunitario** y no individual... pues el hermano agregaba que la calificación al estudiante no debe ser solo con las notas, puesto que hay estudiantes que individualizan su nota y somos una universidad **comunitaria**... para lo cual debiese existir esta calificación con los estudiantes que tienen ese compromiso con la universidad también (Intervención Estudiante. Ing. Agronómica a lo indicado por un Est. de Ing. Alimentos, comisión ideología y académico, Asamblea estudiantes UNIBOL-A-TK 07-11-14, énfasis añadido)

En otras palabras, al interior de las UNIBOL, en este caso la UNIBOL-A-TK, la puesta en escena cotidiana del diseño curricular de las carreras nos evidencia el conflicto entre dos paradigmas educativos, por un lado aquel milenario ancestral comunitario y por otro lado uno occidental industrial individualista.

En las propuestas expuestas de las UNIBOL en torno a la gestión curricular se expresaban cuatro áreas curriculares, en ese sentido se les preguntó a los estudiantes de la UNIBOL-A-TK por su percepción acerca del dialogo entre las asignaturas de dos áreas claves en torno a una construcción y crianza curricular comunitaria, con los siguientes resultados cuantitativos:

Tabla N° 12. Percepciones de los estudiantes de la UNIBOL-A-TK acerca de la conexión directa entre asignaturas del área curricular “Productivo-comunitaria y de investigación” con las asignaturas del área “Practica comunitaria productiva”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Escasamente	14	46,7	46,7	46,7
	Generalmente	12	40,0	40,0	86,7
	Siempre	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes de la UNIBOL-A-TK (Trabajo de campo, noviembre 2014) Procesamiento SPSS- 22.

El **46,7%** de los estudiantes encuestados considera que existe **escasamente** una conexión directa entre asignaturas de estas dos importantes áreas curriculares y un **40%** señala que **generalmente**. Por tanto este necesario e importante dialogo aún es muy débil si consideramos lo expresado al inicio de este capítulo donde decíamos que el área curricular *Luraña* “Productivo-comunitaria y de investigación” se ejerce en función de los contextos y necesidades de los territorios indígenas y el área curricular *Atiña* “Practica comunitaria

productiva” donde las y los estudiantes deben conjugar las otras tres áreas curriculares desde lo comunitario, inter y transdisciplinario en los ayllus.

Al existir un escaso dialogo efectivo entre estas dos áreas curriculares resulta difícil que pueda existir una proyección curricular territorial desde y con las comunidades indígenas, por tanto un curriculum holístico de interrelación de las cuatro áreas que supere a los tradicionales fenómenos de *asignaturismo* y/o de *guetización curricular* donde las segmentaciones internas se comprendan dentro de una virtuosa integración, de lo contrario existirá nuevamente una subordinación de los saberes y conocimientos milenarios aymara al conocimiento “válido” occidental.

En el camino cotidiano de la transformación curricular a partir del necesario dialogo holístico entre distintas áreas curriculares existen ejemplos incipientes como el relatado por la hermana Ex – rectora de la UNIBOL-GPTB cuando nos señala lo siguiente:

Algunos hacen entre varios por ejemplo los de las áreas transversales se acompañan con los docentes de áreas técnicas o los de lengua con áreas transversales o de área técnica. O sea pueden salir en grupo porque también los mismos docentes trabajan con los mismos estudiantes ¿verdad? La diferencia es por carrera con Forestal o con Petróleo. Eso se hace e inclusive para nosotros es más enriquecedor que salgan en grupo porque así aprovechan tienen una información un análisis desde el punto de vista diferente no? entonces se pueden complementar en el proceso de observar o hacer una actividad y en el momento de discutir y de sistematizar siempre es más enriquecedor ¿verdad? a tener una sola mirada ¿verdad? Entonces siempre se ha promovido de que en lo posible haya un trabajo más grupal, ¿no? (Entrevista colectiva a Marcia Mandepora Ex rectora UNIBOL- GPTB por línea de investigación DIES-PROEIB Andes, 14-05-2015)

Las iniciativas que nos relata la hermana Ex – rectora desde las formas resultan un paso inicial muy significativo, puesto que existe la intención de caminar en aquel necesario dialogo inter- áreas curriculares, lo que podría traducirse en el tiempo tanto en una interdisciplinariedad vivida como también en un dialogo intercivilizatorio comprendiendo que a las áreas curriculares acuden diversos campos del conocimiento occidental como también las epistemologías milenarias ancestrales.

Resultan muy interesantes las propuestas que surgen desde los estudiantes de la UNIBOL-A-TK en lo que respecta a la transformación de la gestión curricular desde principios comunitarios como se señala en la siguiente opinión:

Ya ahora cambiando de tema a ver... primero empezó el rector y luego los directores...continuaré con los directores en el caso de las preguntas... muchos directores se han expresado y han hablado de interculturalidad pero no han hablado de cómo trabajar **interactuar entre las cuatro carreras**, creo que cada director por su lado ha trabajado... eso quería preguntarles a los directores pues sabemos que **esta es una universidad comunitaria**... muy bien ellos dicen que no nos debemos parecer a la UPEA o a la UMSA pero ellos mismos parece que así como que nos están así mintiendo... **esta comunidad debería interactuar deberían comunicarse las cuatro carreras**. (Intervención estudiante Ing. Agronómica, Asamblea de estudiantes UNIBOL-A-TK 05-11-2014, énfasis añadido)

En su intervención el estudiante hace hincapié en la necesidad de ejercer la vocación comunitaria de la universidad, lo cual además de estar establecido en el decreto supremo de creación de las UNIBOL (29664 de 2008) y de reflejar un horizonte histórico milenario de comunalidad andina aymara propone en lo concreto dinamizar la gestión curricular desde una interacción entre las cuatro carreras y así entre otras cosas lograr diferenciarse de las universidades colonialistas.

Las y los estudiantes de la UNIBOL-A-TK comprenden que la educación comunitaria y productiva debe evidenciarse en experiencias vividas desde sus contextos de aprendizajes: “por ejemplo la formación de donde viene...es de occidente creo que aquí las universidades se han creado como comunitario... ¿acaso practicamos comunitario? ¿Acaso somos productivos entre las carreras? No hay! ” (Intervención Estudiante Ing. Veterinaria, asamblea de estudiantes UNIBOL-A-TK 06-11-14)

Precisamente ha sido de las experiencias de vida al interior de la UNIBOL-A-TK desde donde han surgido diversas propuesta de una gestión curricular más cercana a concepciones holísticas donde haya una interrelación permanente entre lo comunitario y lo productivo iniciando ciclos desde las mismas prácticas de aprendizajes y propender más que a un exclusivo espacio academicista a un espacio de vida comunitario autosustentable como ocurre en el ayllu, lo anterior se refleja en la siguiente opinión de un hermano aymara estudiante:

Hay una Quinoa no sé... los de alimentos la venden muy rica...creo que a 11 con 50 o 2 bolivianos...no sé...pero la cuestión es la siguiente... los hermanos de alimento han hecho ¿Por qué no se puede sacar al mercado y vender? ¿Por qué no podemos autosustentarnos nosotros? Nosotros somos agrónomos ustedes son de alimentos saben procesar y entonces **¿Por qué no podemos autosustentarnos?** ¿Por qué tenemos que mendigar de otras personas que nos traen? (Intervención estudiante Ing. Agronómica, asamblea de estudiantes UNIBOL-A-TK 06-11-2014, énfasis añadido)

Otro elemento interesante de la opinión anterior radica en que los estudiantes son conscientes de la imperiosa necesidad de una interdisciplinaridad también entre las carreras con el audaz ejemplo de trabajo conjunto propuesto para ingeniería agronómica e ingeniería industria de alimentos en la construcción y ejercicio de una universidad autosustentable.

Lo anterior pasa por la transformación permanente de la gestión curricular argumentando entre otras los estudiantes lo siguiente: “porque la universidad para que decir consume bastantes insumos que de la ciudad vienen” (Intervención estudiante Ing. Agronómica, asamblea de estudiantes UNIBOL-A-TK 05-11-2014)

Con el mismo sentido profundo de resituar la comunalidad aymara como fenómeno curricular desde un espacio de formación de educación superior, las y los estudiantes plantean una interesante *propuesta productiva* para la carrera de Ingeniería Textil:

De la misma manera la carrera de Ingeniería textil va a lo que es... por ejemplo de los ganados se pueden crear lanas y generar con eso vestimentas y también hacer convenios con diferentes instituciones para fortalecer a las cuatro carreras y con eso no solamente nombrar que la universidad es productiva de nombre sino en los hechos hermanos ya! (Exposición en plenaria de Est Ing. Agronómica de conclusiones comisión “ideología y académico”, asamblea de estudiantes UNIBOL-A-TK 07-11-2014)

De esa misma manera los estudiantes proponen las bases de lo que podría ser perfectamente un *tejido curricular comunitario productivo*, en palabras más técnicas desde una red entre las potencialidades productivas de las cuatro carreras fortalecida por ende desde las cuatro áreas curriculares:

Si bien cada carrera tiene lo suyo sus productos (...) pero todo ha sido aparte por separado... pero nunca hemos tenido una feria grande que demuestre la potencialidad de la UNIBOL Aymara... **donde los de alimentos digan... esta harina está hecha del maíz que produce agronomía... o así los hermanos de Textil que digan esta lana esta trasquilada del ganado de veterinaria... entonces les pido hermanos fortalecer eso!** (Exposición en plenaria de Est Ing. Agronómica de conclusiones comisión “ideología y académico”, asamblea de estudiantes UNIBOL-A-TK 07-11-2014, énfasis añadido)

Es necesario indicar que en la actualidad no se conoce una propuesta ejercida de gestión curricular coordinada entre las tres UNIBOL (GPTB, A-TK, Q-CH) que pueda fortalecer el trabajo territorial con y desde las comunidades indígenas de áreas curriculares, por ejemplo

como la de “práctica comunitaria productiva” y que por tanto contribuya a la reconstrucción de redes de intercambio entre diversos pueblos.

Sin embargo, las y los estudiantes de la UNIBOL-A-TK comprenden esta oportunidad y que ellos como actores socioeducativos protagonistas también deben proponer ejerciendo un liderazgo, propio de la agenda histórica del movimiento aymara:

**Que tengamos una red directa con la Universidad Quechua y la Guaraní...**pero desde un punto de vista tecnológico...eso que significa... **Se han creado cuatro carreras porque son las que van a responder a la agenda 2025...** entonces como estamos generando que estas ideas se complementen o que sean iguales... que trabajemos en un mismo sentido...lamentablemente eso no hay, entonces como no hay...**nosotros tenemos que crear esa red, como propuesta académica e ideológica...** por ejemplo que significa eso...ahorita estamos hablando que se debe producir gran cantidad de harina para la producción de pan que es uno de los productos indispensables en el hogar, pero lamentablemente solo estamos pensando en el trigo...aquí yo sé que hay gente que tienen tesinas con ese enfoque...pero que lamentablemente no se hacen realidad...donde hay hermanos que se sienten frustrados...porque no se lleva a cabo...y por qué? Porque lamentablemente no hay esa red... y esa red que significa...que no tan solo tendrá contacto con universidades, sino un contacto final así directo con el gobierno... estamos hablando con el ministerio de hacienda con todos los ministerios... por qué? Porque al final hemos visto lo que han visto los hermanos...lamentablemente por las “reglas” de Safco...que hay que hacer un trámite un mes que luego dos meses...entonces al estar trabajando por red lograremos que se agilicen los trámites, bueno esa es la primera propuesta que quiero colocar...**la red de enlace productivo académico de la UNIBOL-A-TK.** (Intervención Estudiante Ing. Alimentos, asamblea de estudiantes UNIBOL-A-TK 06-11-2014, énfasis añadido)

Por tanto en este subcapítulo hemos podido constatar la necesidad de transformaciones de gestión de los actuales curriculum al interior de las UNIBOL-A-TK y UNIBOL-GPTB, desde por un lado, las demandas de ejercicio consciente de lo propuesto por los actuales documentos de organización curricular basados en el decreto supremo de creación de las UNIBOL.

Como también por otro lado basándose en los fundamentos filosóficos políticos de las UNIBOL en orden a una educación productiva comunitaria se busca construir una nueva gestión curricular desde la experiencia vivida sobre todo de un actor socioeducativo clave como son las y los estudiantes y es precisamente desde este actor desde donde emergen relevantes y pertinentes propuestas que en muchos casos refleja un paradigma educativo milenario ancestral y por ende un horizonte civilizatorio comunitario.

#### 4.4.2 Investigación intra e intercultural

Desde nuestra perspectiva la investigación en IIIES (en este caso las UNIBOL) cumple al menos dos funciones claves interrelacionadas para la dinámica transformación de la gestión curricular, por un lado la creación y fortalecimiento de comunidades de aprendizajes entre territorios indígenas, docentes y estudiantes y por otro lado interrelacionada a la anterior, la transformación desde un curriculum “intramuros” a uno extendido desde y hacia los diversos sistemas de vida que cohabitan en los territorios indígenas.

Tanto la UNIBOL-GPTB como la UNIBOL-A-TK cuentan con procesos incipientes de institucionalización de la investigación a través del Instituto de Investigaciones Culturales (IIC) y del Instituto de Cultura y Lengua Aymara (ICLA) respectivamente. Sin embargo, ambas instituciones emergentes en ningún caso vienen a reemplazar la importante labor de investigación sociocomunitaria desde docente y estudiante sino más bien vienen a potenciar y expandir esta dimensión clave en la transformación para una pertinente y relevante gestión curricular.

El abordaje práctico de la investigación en la UNIBOL-GPTB en palabras de su Ex rectora Marcia Mandepora para su implementación afronta tensiones, límites y desafíos:

En realidad el currículo está establecido así, dice: estudiante investigador, docente investigador. Lo que pasa que en la práctica es muy difícil o sea contar con docentes que no tienen experiencia en investigación que más bien hace falta motivarlos hay que motivarlos porque ***lamentablemente también las universidades no promueven la investigación*** entonces como que vienen a cumplir solo la docencia (Entrevista colectiva a Marcia Mandepora Ex rectora UNIBOL- GPTB, por línea de investigación DIES-PROEIB Andes, 14-05-2015, énfasis añadido)

Lo expresado por la hermana Marcia Mandepora refleja que una pieza clave para lograr una investigación intra e intercultural son las y los docentes. Sin embargo, el llegar precedidos de una formación en instituciones de educación superior convencionales que no promueven precisamente la investigación hace que la labor de ellas y ellos se limite sólo a la docencia sin la iniciativa de desplegar un ejercicio profesional más holístico desde la investigación, con lo cual la docencia se transforma en un asignaturismo, poco efectivo para los planteamientos curriculares de la UNIBOL-GPTB:

Hemos intentado hacer un trabajo con algunos docentes, pero también quedo ahí. Como le digo hay muy pocas experiencias también en los docentes ¿no? Muy poco se puede decir con este docente trabajaré ¿no? y todavía habría que capacitar y formar en esa área de investigación. Muy poco, inclusive cuando uno habla de investigación allá... ya ¿Cuánto va costar? Por horas extras... o sea no hay ese interés ¿no? solamente bueno desarrollar la asignatura y bueno esto es por esto y por lo contratado y listo ¿no? (Entrevista colectiva a Marcia Mandepora Ex rectora UNIBOL- GPTB, por línea de investigación DIES-PROEIB Andes, 14-05-2015)

La investigación en el contexto de pueblos indígenas de tierras bajas en Bolivia tiene al menos dos aristas importantes de visibilizar a comparación de los pueblos indígenas de tierras altas o andinos, pues la producción de investigación en tierras altas es mucho mayor a tierras bajas y en ese sentido la profesionalización indígena en tierras bajas es un fenómeno reciente muy emergente en relación a lo que ocurre en las zonas de valles y andinas en Bolivia.

Lo anterior es necesario considerarlo para el caso de ambas agendas de educación superior indígena intercultural expuestas y detalladas en el marco contextual de nuestra tesis (Cap.3), así se nos permite comprender la siguiente reflexión de la hermana Marcia Mandepora en relación a la necesidad de la creación del Instituto de investigaciones culturales de la UNIBOL-GPTB:

Con esa finalidad yo he creado ese Instituto de Investigaciones, es uno de los primeros, después han creado los demás (...) uno **porque hay muy poca investigación en tierras bajas**, no hay investigación. Entonces yo decía **si no hay una instancia que se dedique a la investigación a la sistematización de las experiencias de las comunidades de los jóvenes que lleguen, entonces es muy difícil que se pueda avanzar**. Entonces hay que tener, es un insumo para que sirva esas investigaciones como parte del proceso de la formación de los estudiantes y devolverles a los estudiantes y a las comunidades indígenas. Entonces yo me apresure porque este instituto se creó ya el 2010. Yo me posicione el 2009 ni bien eso, yo a principios del 2010 inmediatamente yo cree esto porque solamente que no encontré el perfil, **en tierras bajas falta profesionales con ese perfil con esa formación o con el perfil de investigación de haber hecho investigación** para que pueda orientar a que esta cuestión avance. (Entrevista colectiva a Marcia Mandepora Ex rectora UNIBOL- GPTB, por línea de investigación DIES-PROEIB Andes, 14-05-2015, énfasis añadido)

También lo expresado por la hermana Ex rectora nos motiva a discutir la subordinación presente de los sistemas de conocimientos milenarios indígenas frente al sistema técnico-racional que actúa como filtro o “acreditador” del primero.

Si bien el fenómeno de profesionalización en los pueblos indígenas del oriente es reciente y emergente, no será exclusivamente el hecho de ser indígena profesional con

experiencia investigativa lo que provocará cumplir con un perfil deseado para una IIIES, porque aquel “profesional” provendrá desde aquel sistema de conocimiento hegemónico legitimado por su formación universitaria.

Entonces si bien es relevante contar con este tipo de profesional vinculado con la investigación, es muy necesario que paralelamente las IIIES puedan legitimar las epistemologías indígenas y a sus sabias y sabios comunitarios depositarios de un horizonte de conocimientos ancestrales que se constituyen en ciencias milenarias.

El hermano Felipe Román Chumira, responsable del área de investigación tecnológica productiva del Instituto de Investigaciones Culturales de la UNIBOL- GPTB reafirma lo anterior a partir de la siguiente reflexión:

Y estamos en ese camino, estamos en el periodo de poder construir... eso con decir que la universidad la UNIBOL Guaraní todavía no tiene lineamientos de investigación y estamos aportando poco a poco en eso, pero hay la otra parte de las resistencias no sé si del pensamiento economicista, positivista ehh no sé...sin embargo, estamos en ese camino también es un camino de largo aliento. Actualmente no se tiene ese acercamiento entre el Instituto de Investigaciones Culturales de la UNIBOL con la parte académica, pero también estamos próximos a establecer acuerdos... estamos consensuando aspectos conceptuales ¿creo que es epistemología? para poder sentar las bases y tener un **sistema de investigación propia de los pueblos indígenas a partir de la UNIBOL** en cuanto a poder concadenar unificar lo que son los conocimientos locales los conocimientos propios de los pueblos indígenas con las ciencias academicistas y cientistas, para ello pensamos que **el primer paso debe ser la sistematización para hacer una valoración de estos conocimientos**, entonces esa sistematización yo la identifico y es un diagnóstico a la realidad en que está la situación social, productiva, ambiental de los pueblos indígenas. (Entrevista a Felipe Román UNIBOL-GPTB IIC 04-6-2014, énfasis añadido)

Resulta interesante lo expresado por el hermano Felipe Román en virtud de señalar un paso básico en la investigación intra e intercultural en la UNIBOL-GPTB que se refiere a la sistematización de conocimientos indígenas para realizar una valoración – diagnóstico por ejemplo de un territorio determinado, lo cual podría al mediano y largo plazo ir consolidando prácticas indígenas de investigación desde comunidades de aprendizaje (sabias y sabios comunitarios, estudiantes y docentes).

Aquellos importantes y necesarios primeros encuentros o diálogos entre lo intracultural (conocimientos milenarios) y la racionalidad científica occidental para construir espacios de

investigación interculturales han comenzado a emerger incipientemente en las practicas investigativas que desarrolla el Instituto de Investigaciones Culturales UNIBOL-GPTB, lo que se trasluce de las siguientes experiencias de trabajo de campo expresadas a modo de reflexión por el hermano Felipe Román:

Vemos que con los cuatro trabajos de investigación que llevamos adelante estamos teniendo el mismo procedimiento y el mismo hecho que un Guaraní sin saber leer ni escribir de acuerdo a la experiencia que se lleva decirle: aquí está escrito tu nombre!! Es muy halagador le realiza el ego al compañero y dice **por eso creí que no sabía nada pero le estoy enseñando a un ingeniero...** entonces eso yo lo tomo muy bien, aunque en un comienzo yo estaba mentalmente cerrado y decía él no me está enseñando... yo le estoy enseñando pero ahora ya me ha aperturado y digo sí! **estamos aprendiendo mutuamente...** ese choque de visión epistemológico, filosófico, pragmático y todo lo que podamos decir económico no se dá después de la investigación sino que se dá durante la ejecución y también se dá desde el primer momento de estar sentado yo y el otro... **yo como técnico formado en la academia y el otro formado en la universidad de la vida...** porque al extremo...tengo grabaciones donde me dicen: “ No tú eres una persona que ha sido preparado para hacer plata...hacer dinero y estas formado en una universidad del exterior... ellos piensan así...pero yo estoy formado en la universidad de la vida y mi formación es más valedera que la tuya...porque me dá de comer... sino hago eso me muero...” entonces ahí hay un choque sin hacer nada de investigación es en el dialogo no más que se encuentra esa lucha esa pugna de paradigmas...**entonces el reto está ahí de poder encontrar puntos de coincidencias para el aspecto de la problemática socioproductiva de las comunidades** pueda tener esperanzas en cierto momento para mejorar...vuelvo a decir ese es un trabajo titánico...y es un gran desafío y aquí no va porque uno sea formado en un área determinada en el caso mío de formación Ingeniero agrónomo se pueda aportar solo en ese rol sino que hay que ser polifacético hasta políglota... je je ( risas compartidas) (Entrevista a Felipe Román UNIBOL-GPTB IIC 04-6-2014, énfasis añadido)

A lo ya dicho anteriormente destacamos el desafío planteado por el hermano Felipe Román en relación al para qué de la investigación desde una IIIES cuando señala la necesidad de aquel dialogo intercivilizatorio pero desde lo pragmático para superar los problemas socioproductivos muy concretos que se viven en las comunidades.

En el dialogo con comunarios Guaraní se devela el papel del investigador, sus concepciones y sentidos de la investigación y como esto es codificado por el comunario cuando este emplaza al investigador al darse cuenta de su propia importancia en una relación intercultural de pares, mas no sujeto – objeto, en ese sentido a propósito del otro en el proceso investigativo desde el contexto de una IIIES de tierras altas, Ramiro Huanca (Integrante del proyecto *Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK*) reflexiona:

Porque en las lógicas de investigación lo que se hace por ejemplo cuando dices “aceptar al otro”... hay una frase de Dussel [Enrique] que dice: **“No es lo mismo aceptar al otro como parte de lo mismo que aceptar al otro como en sí mismo”** no ve? Entonces en la investigación ese otro es parte de lo mismo porque se le impone una lógica de investigación ajena a ese otro no es una lógica de investigación correspondiente a ese otro como en sí mismo. (Entrevista - Conversación con Ramiro Huanca y René Marín Álvarez integrante proyecto *Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK*, 13-11-2014 énfasis añadido)

Podemos decir que, tanto en la UNIBOL-GPTB como en la UNIBOL-A-TK, existe una emergente consciencia de algunos actores acerca del rol clave que tiene la investigación intra e intercultural para la transformación de la gestión curricular. Sin embargo, tanto en docentes como en estudiantes es muy hegemónica aún una concepción de gestión curricular centrada en la docencia, es decir, desde la unilateralidad de la enseñanza, cuando precisamente es la investigación intra e intercultural la dimensión articuladora y dinamizadora de las necesarias transformaciones curriculares.

La siguiente reflexión de un estudiante de la UNIBOL-A-TK hace mucho sentido en orden a que la iniciativa de crear institutos de investigaciones al interior de las UNIBOL puede tener sus limitancias al estar reproduciéndose una institucionalidad convencional de investigación que puede provocar que la gestión curricular solo quede en el fenómeno “intramuros” perdiendo así una proyección curricular hacia y desde los territorios indígenas:

También decía el hermano el ICLA Instituto de la cultura y la lengua aymara... ¿Qué hace en esta universidad? ¿Es parte de la universidad o es una institución aparte? esa pregunta nos hacíamos como comisión (...) Entonces en ese sentido lo que el hermano decía es que el ICLA también nos tiene que ayudar a redactar nuestras tesinas y tesis en Aymara que nos cooperen con eso y que publiquen nuestras tesinas... porque esas son investigaciones que están saliendo de nosotros. (Exposición en plenaria de Est Ing. Agronómica de conclusiones comisión “ideología y académico”, asamblea de estudiantes UNIBOL-A-TK, 07-11-2014)

Lo anterior sin duda nos sirve a modo de introducción del próximo sub capítulo pues la investigación intra e intercultural que reconstruye o fortalece tejidos de vida territorial en las comunidades indígenas por ende también busca redefinir una gestión curricular de IIIES generando ciclos virtuosos.

#### 4.4.3 Gestión curricular para la gestión territorial indígena

En la triada: comunidad – universidad indígena – Estado Plurinacional se puede explicar que se expresan al menos dos importantes tensiones. Uno de los pilares político-filosófico de las UNIBOL se refiere a la denominada integración *universidad, sociedad y Estado* sumado a otros como la descolonización, intraculturalidad, interculturalidad, educación productiva, comunitaria y familiar, la democracia comunitaria y el modelo productivo comunitario (Decreto Supremo N° 29664, 02-8-2008).

En el anterior sentido un aspecto central en la gestión curricular de las 12 carreras productivas que habitan en las UNIBOL (10 de ingeniería y 2 medicina veterinaria) se refiere a los proyectos de emprendimientos socioprodutivos con los cuales las y los hermanos estudiantes obtienen el nivel de licenciatura, además de la respectiva tesis cursados los 10 semestres<sup>3</sup>.

Es necesario expresar que una IIIES debiese reflexionarse así misma desde qué sentidos ejerce territorialidad indígena o será solo una reproducción de una unidad académica desconcentrada de una universidad urbana emplazada en sectores rurales. En ese sentido y a propósito de la relación comunidades y universidad indígena la hermana ex rectora de la UNIBOL- GPTB realiza la siguiente reflexión:

Respondería también a una planificación más formal también no? porque de otra manera se lo entendería como invasión también. No se puede invadir de repente no más un pueblo como es tiene que haber mínimamente un acuerdo un consenso de lo que se va hacer y cómo se va hacer ¿no? Eso tiene que existir verdad, por ejemplo un nexo, alguien tiene que hacer este nexo entre la comunidad y la universidad. Ahí están cumpliendo un rol muy importante los sabios indígenas. Por ejemplo el sabio gwarayu hace ese nexo directamente con los dirigentes, las organizaciones de tierras bajas para decir: bueno hay esta propuesta de la Unibol para hacer esto. Entonces se llega a un acuerdo, no necesariamente un convenio donde se tiene que organizar una actividad ¿no? Entonces es de esa manera que también se dá (Entrevista colectiva a Marcia Mandepora Ex rectora UNIBOL- GPTB, por línea de investigación DIES-PROEIB Andes, 14-05-2015)

En el entendido de comprender la relación comunidades y UNIBOL bajo las leyes de la comunalidad milenaria indígena tanto de tierras altas como de tierras bajas en principios de

---

<sup>3</sup> mencionar que ya existe una primera promoción de 118 titulados de las tres UNIBOL, 42 de la UNIBOL Aymara Tupak Katari, 41 de UNIBOL Quechua Casimiro Huanca y 35 de UNIBOL Guaraní y de pueblos de tierras bajas Apiaguaiki Tüpa.

*reciprocidad y redistribución* es que los proyectos de emprendimientos socioproductivos de titulación reflejan también el sentido de construcción de una IIIES.

Así entonces en la triada propuesta (comunidad- universidad indígena- Estado Plurinacional) existe una primera tensión en la relación que tienen las UNIBOL a través de los proyectos de emprendimientos socioproductivos de sus estudiantes y el territorio indígena, pues en mayor o menor medida estos proyectos de titulación están relacionados con necesidades y prioridades productivas de las comunidades, sin embargo, estas necesidades pueden estar emergiendo desde un sentido epistémico territorial indígena o más bien desde fenómenos de modernidad.

Una segunda tensión existe en la relación de las UNIBOL con la construcción de Estado Plurinacional a propósito de los 13 pilares de la agenda patriótica 2025 y su planteamiento de diversificación económica. Más aún, si las 12 carreras son principalmente productivas entonces a las UNIBOL les asiste un rol primordial e incluso de vanguardia en las orientaciones que debiese tener el Estado Plurinacional y la necesaria diversificación económica. Por ejemplo en el campo agroecológico el necesario incremento de la productividad y los rendimientos, la gestión productiva y sostenible de los recursos naturales como la tierra y los bosques son muy importantes antes que simplemente ampliar la superficie cultivada o peor aún usar transgénicos ( CIPCA, 2015).

En al menos 4 pilares <sup>4</sup> de la agenda patriótica 2025 las 12 carreras de las UNIBOL tienen una importante y necesaria vinculación. De ahí entonces la necesidad de resituar la gestión curricular para la gestión territorial indígena, más aún cuando algunos municipios y TCOs están dando un digno paso a convertirse en autonomías indígenas, lo que se reafirma aún más en el artículo 14 punto A del decreto supremo 29664 de creación de las UNIBOL cuando indica que: “El Estado a través de instancias del poder ejecutivo, apoyará a los titulados

---

<sup>4</sup> Pilares 4, 6, 8 y 9 que se refieren a la soberanía tecnológica, productiva con diversificación y desarrollo integral, a la seguridad alimentaria con soberanía y a la soberanía ambiental respetando los derechos de la madre tierra respectivamente.

de los diferentes niveles con la concesión de créditos productivos para emprendimientos destinados a implementar una economía comunitaria y familiar, de productores directos”

En relación a lo anterior resultan muy relevantes los siguientes datos cuantitativos emergidos de las y los estudiantes de la UNIBO-A-TK donde un **70%** de los encuestados indica que el principal ámbito de prioridad de los proyectos de emprendimientos socioproductivos de egreso debiese ser el *fortalecimiento de la comunidad* siguiéndole a continuación la *gestión municipal* con un **10%**:

Tabla N° 13. Preferencias de los estudiantes (UNIBOL-A-TK) por ámbitos de prioridad de los proyectos de emprendimientos socioproductivos (PES) de egreso según origen de residencia.

			Prioridades proyectos de emprendimientos socioproductivos de egreso						Total
			Fortalecimiento comunidad	Fortalecimiento empresas del estado	Gestión departamental	Gestión municipal	Otros	s/r	
Residencia del Estudiante	Rural	Recuento	8	0	1	3	1	0	13
		% dentro de Residencia del Estudiante	61,5%	0,0%	7,7%	23,1%	7,7%	0,0%	100,0%
		% del total	26,7%	0,0%	3,3%	10,0%	3,3%	0,0%	43,3%
	s/r	Recuento	5	0	0	0	0	1	6
		% dentro de Residencia del Estudiante	83,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	100,0%
		% del total	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,3%	20,0%
	Urbano	Recuento	8	1	0	0	0	2	11
		% dentro de Residencia del Estudiante	72,7%	9,1%	0,0%	0,0%	0,0%	18,2%	100,0%
		% del total	26,7%	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	6,7%	36,7%
Total	Recuento	21	1	1	3	1	3	30	
	% dentro de Residencia del Estudiante	70,0%	3,3%	3,3%	10,0%	3,3%	10,0%	100,0%	
	% del total	70,0%	3,3%	3,3%	10,0%	3,3%	10,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes de la UNIBOL-A-TK (Trabajo de campo, noviembre 2014) Procesamiento SPSS- 22.

Analizando en más detalle la tabla anterior destaca que un **61,5%** de las y los estudiantes que provienen de zonas rurales declara que los proyectos de emprendimientos socioproductivos debiesen priorizarse para el *fortalecimiento de la comunidad* (Ayllu). Este porcentaje sube a un **72,7%** en quienes provienen de zonas urbanas evidenciándose con ello fenómenos socio espaciales de reterritorialización aymara de las nuevas generaciones desde

las ciudades. También destaca que sube el porcentaje a **23,1%** de quienes proviniendo de zonas rurales declara que los PES debiesen priorizarse a la *gestión municipal*.

En general los anteriores porcentajes nos hablan de una clara tendencia de las y los estudiantes de la UNIBOL-A-TK encuestados a concebir que los PES son una importante herramienta para la gestión de territorialidades andinas aymaras que pueda dar respuestas a los múltiples desafíos socioeconómicos que surgen desde las comunidades.

Existe una percepción general que la reciente primera promoción de egresados (2014-2015) de las tres UNIBOL no se encuentra proyectando su ejercicio profesional desde los PES hacia y desde las comunidades y territorios indígenas, más bien han pasado a cargos de la administración pública, lo cual es confirmado por la hermana ex – rectora de la UNIBOL GPTB en la siguiente reflexión:

Como hace rato decía, **la mayoría están con cargos y como funcionarios**. Ahora si han captado recursos con eso no podría decirle. No sé cuántos de ellos estarán implementando, yo sabía que por ejemplo en Lomerío un proyecto estaba por financiar la alcaldía, pero quedo ahí. **Pero la idea es que por ejemplo estos proyectos productivos asuman las comunidades y la comunidad sea quien gestione como es un trabajo para la comunidad, sería la comunidad que gestione que apoye al estudiante o al egresado para aplicar o implementar ese proyecto no solo es tarea del estudiante**, tal vez el estudiante no conoce cómo llegar a las instituciones. Entonces tendría que ser la comunidad que ayude a gestionar ese proyecto y que se implemente, es de esa manera lo que se ha concebido. Serían los mburuvichas [autoridades tradicionales Guaraní] o dirigentes que digan tenemos este proyecto, magnifico y como comunidad nos vamos a gestionar y captar recursos y que sean para la comunidad (Entrevista colectiva a Marcia Mandepora Ex rectora UNIBOL- GPTB, por línea de investigación DIES-PROEIB Andes, 14-05-2015, énfasis añadido)

También lo expresado por la hermana ex – rectora reafirma la necesidad de profundizar una gestión curricular para la gestión de los territorios indígenas desde los PES que fortalezca en el mediano plazo una institucionalidad indígena con pertinencia territorial.

En los ámbitos de prioridad que le asignan las y los estudiantes de la UNIBOL-A-TK a los PES desde la variable sexo destaca que un **53,8%** del total de mujeres encuestadas señale que los PES debiesen focalizarse en gran medida para el *fortalecimiento de la comunidad* superado este porcentaje por los hombres encuestados quienes en un sorprendente **81,3%** se inclinan por el mencionado ámbito:

Tabla N° 14. Preferencias de los estudiantes (UNIBOL-A-TK) por ámbitos de prioridad de los proyectos de emprendimientos socioproductivos de egreso según sexo.

		Prioridades proyectos de emprendimientos socioproductivos de egreso						Total
		Fortalecimiento comunidad	Fortalecimiento empresas del estado	Gestión departamental	Gestión municipal	Otros	s/r	
idsexo	Recuento	1	0	0	0	0	0	1
	% dentro de idsexo	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% del total	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,3%
F	Recuento	7	1	1	2	0	2	13
	% dentro de idsexo	53,8%	7,7%	7,7%	15,4%	0,0%	15,4%	100,0%
	% del total	23,3%	3,3%	3,3%	6,7%	0,0%	6,7%	43,3%
M	Recuento	13	0	0	1	1	1	16
	% dentro de idsexo	81,3%	0,0%	0,0%	6,3%	6,3%	6,3%	100,0%
	% del total	43,3%	0,0%	0,0%	3,3%	3,3%	3,3%	53,3%
Total	Recuento	21	1	1	3	1	3	30
	% dentro de idsexo	70,0%	3,3%	3,3%	10,0%	3,3%	10,0%	100,0%
	% del total	70,0%	3,3%	3,3%	10,0%	3,3%	10,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes de la UNIBOL-A-TK (Trabajo de campo, noviembre 2014) Procesamiento SPSS- 22.

En el caso de las mujeres estudiantes encuestadas como se puede apreciar en la tabla, el resto del porcentaje se reparte en los otros ámbitos a priorizar por los PES. En cambio en los hombres estudiantes se concentra mucho más en el ámbito de *fortalecimiento de la comunidad*, lo cual podría estar reflejando diversos fenómenos tanto estructurales como estacionales de la sociedad aymara contemporánea como por ejemplo la tendencia a una concepción patrilocal del ayllu o comunidad originaria.

Un aspecto muy importante en la Educación Superior Indígena Intercultural desde una perspectiva de pertinencia y relevancia de una gestión curricular para una gestión territorial es sin duda la concordancia y coherencia entre los planes de vida de las comunidades y pueblos con el curriculum de la IIIES, por eso es importante recordar que en los casos investigados de la UNIBOL-A-TK como la UNIBOL-GPTB ambas se encuentran emplazadas físicamente en territorios indígenas, la primera en el ayllu de Cuyahuani (municipio de Huarina, provincia de Omasuyos, Dpto. de La Paz) y la segunda en la capitanía Guaraní de Ivo ( municipio de Macharetí, provincia Luis Calvo, Dpto. de Chuquisaca)

Interesante es analizar la percepción que tienen las y los estudiantes encuestados de ambas UNIBOL en relación a la presencia o no de esta concordancia.

En el caso de la UNIBOL-A-TK entre los porcentajes más significativos destaca que un **46,7%** de las y los encuestados manifiestan un término medio donde **generalmente** existe esta concordancia, le sigue un **20%** que expresan que **escasamente** perciben esta concordancia y un **10%** que indican que **nunca** existe esta coherencia, a continuación la siguiente tabla donde quedan expresados estos porcentajes:

Tabla N°15. Percepción de los estudiantes (UNIBOL-A-TK) acerca de la concordancia entre los planes de vida de sus pueblos indígenas y la misión, visión y curriculum de la universidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Escasamente	6	20,0	20,0	20,0
	Generalmente	14	46,7	46,7	66,7
	Nunca	4	13,3	13,3	80,0
	s/r	3	10,0	10,0	90,0
	Siempre	3	10,0	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes de la UNIBOL-A-TK (Trabajo de campo, noviembre 2014) Procesamiento SPSS- 22.

Algunos de los porcentajes expresados anteriormente pueden verse complementados o reafirmados por la siguiente opinión de un jilata (hermano) comunario y ex – dirigente de la comunidad de Cuyahuani cuando se le pregunta acerca de la existencia o no de alguna iniciativa de proyecto socioproductivo de la UNIBOL-A-TK en alianza con la comunidad:

No nada... ningún proyecto ninguna de las carreras ha dicho... esas cositas nosotros estamos viendo pues! por lo menos para nuestra ganadería sería un apoyo no cierto? Algunos ingenieros que nos orientaran no cierto? Mirá los animales manejen de esta manera... ese apoyo necesitamos nosotros pero no han dicho nada...a ver con el anterior rector hemos hablado buenas cosas pa la comunidad decían ellos vamos a traer unos animales de raza entonces nosotros les vamos a prestar los padrillos para el cruce así...vamos a ir en ese sentido en todo ha hablado... pero ahora el segundo rector que ha llegado nada nos ha dicho (...) eso sí quieren apoyo de la comunidad pero no hay apoyo para la comunidad...ellos quieren más terreno donación quieren, pero la gente se da cuenta y ya no quieren saber más creo... y es lo que ha pasado...mirá una donación hemos dado aquí abajo para el hospital...(....) ahora para estadio hemos dado....( Entrevista a Domingo Mamani Choque, Ex – dirigente, comunario Cuyahuani. 15-11-2014)

La crítica expresada por el comunario ex – dirigente de la comunidad de Cuyahuani se ve reafirmada desde lo indicado por el mismo estatuto orgánico de la UNIBOL (abril 2010) que señala en su capítulo III “fines y objetivos” artículo 16 (fines) en su letra e lo siguiente: “Los fines de las UNIBOL son fortalecer los conocimientos y saberes de la tecnología indígena comunitaria, basado en su cosmovisión y existencia milenaria de la cultura e ideología milenaria.”

Es decir, en relación a lo anterior la UNIBOL-A-TK tiene una gran oportunidad y desafío de proyectar a la comunidad de Cuyahuani como modelo sociocomunitario desde el Sumaq Qamaña ( vivir bien) por tanto reconstruir y ejercer territorialidad aymara desde los saberes, conocimientos y prácticas de las comunarias y comunarios en complementariedad con aquellos conocimientos técnicos occidentales, donde pueda implementarse una red de desarrollo productivo comunitario donde interactúen las cuatro carreras.

También en su capítulo IX “disposiciones académicas” artículo 50 (integración universidad, Estado y comunidad) al final señala: “las UNIBOL promoverán una participación activa y permanente integración social con las comunidades, que permite realizar la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de actividades académica- administrativa- productivas comunitarias”. Es decir, esta disposición académica propende a profundizar la gestión hacia una crianza curricular para el ejercicio pleno de los derechos colectivos territoriales en este caso de los ayllus aymaras.

La misma comunidad de Cuyahuani ya ha tenido valiosas experiencias de trabajo conjunto con instituciones educativas como la escuela, inserta como producto del proceso de reforma agraria de 1952 y por ende la constitución del sindicalismo campesino en la región, aquello nos relata el comunario y ex –dirigente de Cuyahuani Domingo Mamani al ser consultado por la disposición anterior que tenían los actuales terrenos donados por la comunidad y donde se emplaza la UNIBOL-A-TK:

Ese nosotros trabajábamos pa la escolita... sembrábamos papa y pa' la escolita vendíamos cosechábamos y vendíamos papa... hacíamos chuchito y todo pa la escuela... antes ahí se conocía como junta escolar... dos camionadas de papa ahorita donde está la cancha de pasto

sintético de ahí a abajito todo eso enterito y eso vendíamos... dos planchones hasta el cerro...y una parte ya se la hemos dado a la universidad... canchón del otro lado... de este lado todavía es de la unidad educativa ( Entrevista a Domingo Mamani Choque, Ex – dirigente, comunario Cuyahuani. 15-11-2014)

En las palabras del Jilata se reflejan dinámicas milenarias de trabajos comunitarios propias del mundo andino de Kollasuyu como el *Ayni*. Estas reflexiones del hermano comunario coinciden con aquellas expresadas por las y los estudiantes de la UNIBOL-A-TK con ocasión de la asamblea estudiantil (5, 6 y 7 Nov. 2014) donde en la exposición de las conclusiones de la comisión “ideología y académico” reflexionaban lo siguiente:

Ahorita estamos en la comunidad de Cuyahuani y **la comunidad de Cuyahuani nos ha recibido**, ahora los directores lo que no han propuesto es que estamos **en la comunidad de Cuyahuani y alrededor de la comunidad de Cuyahuani debería haber buena cosecha de productos agrícolas... buena ganadería pero eso no se ve... ¿qué vamos hacer en ese caso? ¿Cómo la universidad va a apoyar a la comunidad? sabiendo que ni a la propia comunidad puede ayudar puede apoyar puede colaborar...** no sé si podrá alguien puede extenderse más allá... esas las preguntas...**deberíamos si es una universidad comunitaria... una universidad comunitaria quiere decir trabajar estudiantes, docentes, administrativos y la comunidad!!** Y eso no se está viendo no se está trabajando como universidad comunitaria y **yo creo que deberíamos trabajar como una universidad comunitaria como dice el decreto supremo** (Exposición en plenaria de Est Ing. Agronómica de conclusiones comisión “ideología y académico”, asamblea de estudiantes UNIBOL-A-TK, 07-11-2014, énfasis añadido)

Comunitarios y estudiantes coinciden en identificar la imperiosa necesidad de ejercer una IIIES desde una concepción milenaria de comunalidad andina aymara donde los actores socioeducativos sean los protagonistas de un curriculum intra e intercultural como lo establece tanto el decreto supremo 29664 (2008) de creación de las UNIBOL como su estatuto orgánico (2010) y reafirmado aún más desde las importantes anteriores voces.

En aquel horizonte histórico comunitario compartido por estudiantes y comunarios, estos últimos profundizan en un tema altamente sensible en la actualidad en un contexto de crisis mundial tanto cuantitativa como cualitativa de alimentos y emplazan a las carreras de la UNIBOL-A-TK, como Ingeniería en agronomía altiplánica y Medicina veterinaria y zootecnia, a recuperar las concepciones milenarias andinas de riqueza diversa de productos agrícolas y ganaderos, pues no se trata solo de una cuestión de seguridad alimentaria sino de profunda

soberanía alimentaria como queda reflejado en la siguiente reflexión del comunario Domingo Mamani de Cuyahuani:

Según los abuelos cuentan...yo también conocí mi abuelito y ellos en el aspecto de producción de las semillas no era como ahortita semillas certificadas que manejan... **pero ellos tienen una semillitas de origen Cuyahuani siempre...** diferentes variedades de semillas, antes no utilizaban estos químicos, antes con abonito de vaca de oveja con eso y rico la papa, pero ahora ya no pohns...medio agrío, abono químico le colocamos para los gusanos también (...) ahora a los animales inseminación artificial saben colocar, por eso nosotros más o menos hemos estado calculando ya utilizan esto de inseminación artificial tanto a las ovejas, a los chanchos, a las vacas.... Cuestión de los frutales mirá fijate todo injerto...damasco, ciruelo yo produzco aquí tengo unas plantas todo injerto... ¿acaso antes se conocían manzanas grandes? ¿Así mandarinas naranjas grandes? Todo injerto por los yungas ya está entrando... antes eran pequeñitas mandarinas pero riquito y saludable... **ahora mira nuestros animales... la carne... Esa ya es por inseminación artificial...**alimento balanceado los pollos mirá fijate... así es muchas de esas cosas pasan...**por eso nos envejecemos muy rápido...** Esas cosas estamos viendo nosotros (...) **pero estas semillas no las están cosechando los jóvenes ni los docentes saben...** de la ciudad vienen...así no más hermano (Entrevista a Domingo Mamani Choque, Ex – dirigente, comunario Cuyahuani. 15-11-2014, énfasis añadido)

Para muchos de nuestros pueblos de Abya Yala y de la tierra la alimentación al ser una necesidad fisiológica es profundamente espiritual y se concibe como medicina diaria de ofrenda a las energías naturales milenarias de los territorios generando desde los cuerpos una conexión desde y hacia los diversos sistemas de vida que se interrelacionan en equilibrio y abundancia emergiendo desde tiempos antiguos calendarios indígenas agrícola- ganaderos.

Lo anterior resulta ser la antítesis a la concepción pobre y unidireccional de la industria alimenticia mundial dominada por grupos económicos capitalistas donde al mediano plazo el constante consumo de este tipo de alimentos procesados está trayendo graves consecuencias y desequilibrios en la salud humana en general y en los territorios indígenas en particular generándose fenómenos de pérdida de la dieta andina ancestral desplazada cada vez más por una dieta de grasas saturadas pobre en nutrientes proteicos causante del crecimiento de enfermedades evitables, en ese sentido resulta interesante la reflexión que nos proporciona el comunario de Cuyahuani Domingo Mamani:

Claro pues nuestra comida, nosotros aquí... nuestros abuelos se alimentaban acaso...una de mis abuelitas ha muerto con 104 años y no le faltaba ningún diente... **¿Con qué se alimentaban mis abuelos? eso los jóvenes no saben eso...ahí está mucha aba consumían, Quinoa, Quisilla, Chairo...** ¿Acaso conocían doctores nuestros abuelos? no conocían

doctores... pa' diarrea ya sabían con que se iban a curar... se levantaban con dolor de muela y ya sabían con que se iban a curarse cierto? dolor de cabeza ya sabían ellos... **y eso no están recuperando los jóvenes** (Entrevista a Domingo Mamani Choque, Ex – dirigente, comunario Cuyahuani. 15-11-2014, énfasis añadido)

Es necesario indicar que las y los estudiantes para ingresar a las UNIBOL deben ser avalados por sus comunidades y organizaciones, por tanto su tesina de grado técnico culminado el 6° semestre como el grado profesional con el proyecto de emprendimiento socioproductivo de egreso son parte de un proceso de constante interacción comunitaria entre el estudiante, sus autoridades tradicionales y la comunidad o ayllu. En este sentido el hermano amawta y sabio docente Gonzalo Atto expresa lo siguiente:

En la participación de los estudiantes puedo decir que la mayoría viene del área rural...vienen avalados de sus comunidades...ellos siempre están coordinando desde sus secretarios generales, Malku y Jilaqata... y en socioproductivo cada estudiantes está haciendo su tesina su perfil su emprendimiento productivo según al potencial productivo de su lugar entonces eso para darle un no sé si valor agregado a ese producto que se vende a precio de gallina muerta, entonces eso están coordinando con la comunidad y con la familia según eso tiene sus proyectos ( Entrevista - conversación junto al Amawta Aymara Gonzalo Atto, sabio docente UNIBOL-A-TK, 04-12-2014)

Para el caso de la UNIBOL-A-TK sin duda son múltiples los desafíos que está afrontando para lograr una coherencia y concordancia entre los planes de vida de los territorios aymara y el curriculum de las carreras de esta IIIES. Sin embargo, es relevante expresar que estas tensiones se presentan como producto de una presencia hegemónica del paradigma occidental científicista que desplaza al horizonte paradigmático milenario ancestral de los pueblos andinos.

Lo anterior se puede ver reflejado en que el centro de la actividad educativa está dominada por la gestión administrativa que supedita a las demás como la gestión curricular, la cual debiese ser el corazón de la UNIBOL-A-TK con lo que se comenzaría a lograr poco a poco un dialogo intercivilizatorio entre dos horizontes necesarios para la supervivencia y vivir bien de los ayllus.

En el caso de la UNIBOL- GPTB, el análisis de la concordancia entre los planteamientos político-productivos de las comunidades u organizaciones indígenas de tierras bajas y el ejercicio curricular de las carreras puede comenzar a mostrarnos los primeros

resultados a través de la percepción de uno de los actores protagonistas en la gestión de saberes y conocimientos como son las y los estudiantes. En la siguiente tabla y como resultado de la encuesta aplicada podemos visualizar que una mayoría del **72%** de las y los estudiantes encuestados percibe que **generalmente** esta concordancia existe siguiéndole un no menor **22,7%** que expresa que **escasamente** existiría esta concordancia, a continuación los datos mencionados en detalle:

Tabla N° 16. Percepción de los estudiantes (UNIBOL GPTB) acerca de la concordancia entre los planes de vida de sus pueblos indígenas y la misión, visión y curriculum de la universidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Escasamente	17	22,7	22,7	22,7
	Generalmente	54	72,0	72,0	94,7
	Ns/Nr	2	2,7	2,7	97,3
	Siempre	2	2,7	2,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes de la UNIBOL GPTB (Trabajo de campo, mayo 2014) Procesamiento SPSS- 22.

Desde datos cualitativos las y los estudiantes demuestran preocupación y crítica en este ámbito que debiese ser central, sin embargo, también son conscientes del rol que pueden jugar una vez egresados, en ese sentido una estudiante de la carrera de Ingeniería en Ecopiscicultura nos entrega la siguiente reflexión:

Pienso que no hay mucha concordancia pero se está haciendo lo posible...porque para que una propuesta se lleve a cabo tiene que pasar mucho tiempo y tienen que ver muchos podemos decir falencias...pero sí como usted dice ahorita cuando salgamos es lo que uno no se preocupa...ahorita los que están en 10° no están con esa preocupación de decir...donde voy a ir...tengo que presentar mis papeles...porque uno aquí sale y ayuda a su comunidad... y mi carrera que está bien relacionado con lo que es el Beni y existe la experiencia de tesis... es decir hay lugar (Entrevista a Est. Ing. Ecopiscicultura 7° semestre UNIBOL GPTB, 10-6-2014)

La percepción que tiene la hermana estudiante en orden a identificar un compromiso de sus pares tesis de 10° semestre en relación a sus proyectos de emprendimientos socioproductivos (PES) de egreso con sus comunidades se ve reafirmada en la siguiente

opinión de un hermano estudiante precisamente de 10° semestre al reflexionar acerca de los aportes de su trabajo de tesis de grado y por ende PES al territorio indígena:

Yo creo que pa' la comunidad no ve... aportaría en lo que es el aprovechamiento de cómo se puede aprovechar el bambú, porque yo siempre he dicho... a veces no entendía por lo que el presidente dice cuando vá a los municipios... muéstrenme proyectos! y los ejecutamos! Y yo entre mi dije siempre cuando uno va a una comunidad no hay quien haga un proyecto, porque son personas que quizás no han estudiado y no saben que es un proyecto y como él dice preséntenme proyectos y se ejecutan... pero preséntenme proyectos... y si hay personas en la comunidad que no estudian entonces quien va a presentar un proyecto, como se va a ejecutar... ahí yo pienso que nosotros como estudiantes venimos de comunidades y esa es la misión y visión de hacer los proyectos y ejecutarlos en las comunidades ( Entrevista a Est. Ingeniería Forestal 10° semestre UNIBOL-GPTB, 11-6-2014)

Como sabemos en tierras bajas (oriente y chaco) existen recursos naturales muy estratégicos para el presente y futuro de Bolivia como lo son los hidrocarburos. Sin embargo, como sabemos son recursos no renovables, por ende lo que pueda aportar la UNIBOL-GPTB con sus egresados indígenas resulta vital para en conjunto con otros esfuerzos desde el horizonte civilizatorio de los pueblos indígenas: Brindar una necesaria diversificación económica en la profundización de la construcción del Estado Plurinacional como lo expresa la agenda patriótica 2025 principalmente en sus pilares 4, 6, 8 y 9 que se refieren a la soberanía tecnológica, productiva con diversificación y desarrollo integral, a la seguridad alimentaria con soberanía y a la soberanía ambiental respetando los derechos de la madre tierra respectivamente.

Por lo anterior los PES de egreso como aquel del hermano estudiante de Ingeniería forestal resultan muy importantes pensando en otras fuentes productivas no convencionales y que proyectan la supervivencia de los pueblos indígenas de tierras bajas y sus ecosistemas. Por ejemplo en este caso mencionado de aprovechamiento de la tacuara (detallado en este mismo capítulo de resultados en el subcapítulo 4.3) es de notable aporte que supera la dicotomía entre modelo económico extractivista y derechos de la madre tierra.

Desde los espacios de construcción curricular de las cuatro carreras de la UNIBOL-GPTB existen docentes conscientes de que pueden existir tensiones y/o contradicciones entre los planes de vida de las comunidades y pueblos con una gestión curricular, sin embargo,

también son valorables las iniciativas tendientes a trabajar día a día en *una crianza curricular territorial indígena*, en ese sentido es interesante lo reflexionado por una hermana docente del área curricular transversal:

Ya en ese caso lo planes de vida... la APG tiene un plan de vida como otras organizaciones de tierras bajas... y precisamente **para la elaboración de los curriculum se toman en cuenta los planes de vida...** incluso estos planes de vida se relacionan mucho con la estructura orgánica que tienen las organizaciones matrices... nosotros hacemos la revisión una de ellas puede ser educación, salud, infraestructura, producción, comunicación, género incluso ahora lo han insertado lo que es justicia comunitaria... en el sentido de ver el control social que se puede ejercer la misma autonomía que puede ejercer la misma nación... o sea se dan estos casos... **ehh mhh fuera de eso es una de las cosas que día a día como universidad vamos mejorando y queremos trabajar en base a estos planes de manera que lo hacemos recabando...por ejemplo en los contenido que nosotros tenemos rescatamos mucho el tema de los planes...** por ejemplo yo pudo llevar ... de tierra y territorio el plan de gestión territorial... y el docente de la carrera de forestal seguramente llevará el tema no sé... los planes que tengan que ver con la carrera... por ejemplo en economía se llevan los planes de desarrollo se analizan cuáles son los ejes articuladores cuales es lo importante que cada nación percibe... es decir, se da esa relación... quizás aquí lo que nos falta es poco más de apoyo...sigue el hecho de que debe haber una fusión coordinación entre la áreas transversales y las áreas técnicas... tienen que ir un poco más vinculados...no pude ir cada una por su lado...y la otra por otro lado ( Entrevista a Verónica Yave Mamani, docente área curricular transversal, curso: Identidad y cultura – Ex técnica de Asamblea del pueblo Guaraní APG, 05-6-2014, énfasis añadido)

Además de considerar para los permanentes procesos de construcción curricular los planes de vida de la nación Guaraní y de los pueblos de tierras bajas, la hermana docente expresa la necesidad de trabajo conjunto entre las cuatro áreas curriculares, en este caso entre el área transversal y el área técnica lo que reafirma el análisis anterior en el subcapítulo 4.4.1 de nuestra tesis en cuanto a las expresiones de transformación de la gestión curricular a una concepción más cercana de *crianza curricular de vida* desde el horizonte civilizatorio milenario ancestral.

#### **4.5 ROL DE LOS ACTORES EN LA GESTIÓN DE CONOCIMIENTOS**

Un ámbito importante que ha emergido tanto de los datos cuantitativos como cualitativos recopilados en los trabajos de campo se refiere al rol de diversos actores en los procesos de construcción y gestión curricular. Es decir, por actores socioeducativos en el ámbito de una IIIES no solamente debemos comprender los convencionales (estudiantes,

docentes y funcionarios) sino que las comunidades, organizaciones y autoridades tradicionales político- espirituales cumplen o debiesen cumplir un rol más protagónico para los dos casos estudiados como la UNIBOL-A-TK y UNIBOL- GPTB.

En el caso de la UNIBOL- GPTB existe una percepción de algunos actuales actores socioeducativos que el proceso de construcción curricular con el cual se dio inicio a las actividades académicas no fue del todo participativo, lo que explicaría algunas de las actuales tensiones, en ese sentido es interesante la primera reflexión que nos proporciona el hermano Felipe Román Chumira del Instituto de Investigaciones Culturales UNIBOL- GPTB:

Así es y bueno llega al poder el presidente actual Evo Morales y como él también nace y se hizo en las esferas del movimiento cocalero... entonces él agarra estas demandas y lo concretiza y promulga el decreto de creación de la UNIBOL... que el Bolivia son tres... la Quechua, Aymara y la Guaraní... **y dentro de eso como no se tenía y no se tiene hasta ahora personal capacitado en el mundo Guaraní para poder estructurar todo un documento curricular** se hacen consultorías con la participación de muy pocos indígenas y estos indígenas que hasta ahora se tiene en las diferentes naciones no más tienen la formación tradicional enajenadora, dominante... colonizadora... **entonces de esa manera el documentos de organización de la malla curricular expresa esa situación, donde falta la contextualización de esta formación al contexto...** como la otra vez decía yo para mí me queda... estoy muy satisfecho con la estructura institucional de la UNIBOL **pero falta la operatividad y el fortalecimiento a partir de una mejora de la malla curricular** (Entrevista a Felipe Román UNIBOL-GPTB CIC 04-6-2014, énfasis añadido)

Un aspecto relevante a resaltar se refiere a los procesos de profesionalización más recientes en el caso de pueblos indígenas de tierras bajas que en tierras altas, lo que explicaría la convocatoria a consultoras externas para la elaboración de una estructura curricular, con lo cual en palabras de Román Chumira falta una sustancial mejora curricular de la UNIBOL- GPTB con lo cual habrían procesos más adecuados de contextualización territorial, es decir, como hemos señalado avanzar a un curriculum territorialmente pertinente.

Ahora bien no basta solo con asegurar una participación indígena comunitaria en los procesos de construcción curricular de una IIIES sino también las formas y dinámicas de aquellos procesos son muy determinantes. Más aún si se consideran prácticas propias presentes en los pueblos indígenas, en una segunda reflexión Felipe Román Chumira expresa aquel desafío que tiene la UNIBOL-GPTB desde su nacimiento hasta ahora:

De que la estructuración de eso haya tenido muy poca participación **los consejos educativos CEPOs es muy cierto tuvieron muy poca incidencia...** y haya sido una consultora la que hizo eso (2008) y obviamente dentro de la consultora la que era integrante del equipo consultor era la señora rectora y dos o tres dirigentes indígenas nada más... esto se da por cuestiones estructurales y de administración del gobierno... porque se requería una rapidez una prontitud y dentro del proceso de que los pueblos indígenas hacen... **del consenso de la reflexión no se hizo... entonces creo que ahí ha habido un sesgo...** y que cosa no? Como que... comúnmente en Bolivia se dice una de cal y otra de arena... **era un logro por un lado estructural... es! y ha sido un logro! pero por otro lado es una complementación de ejercicio que no ha sido bien realizado** (Entrevista a Felipe Román UNIBOL-GPTB CIC 04-6-2014, énfasis añadido)

El hermano Felipe Román reconoce el logro de levantar nueva institucionalidad plurinacional de ES, sin embargo, sus reparos se encuentran en la forma poco participativa de construcción curricular, fenómeno usual que el mismo comprende debido a la estructura estatal de administración pública, que en muchos casos aún no asume o no dialoga con aquel horizonte comunitario de acción social indígena.

#### **4.5.1 Pertinencia docente**

También desde algunos actores existe una preocupación por el actual proceso de aprendizajes de las y los estudiantes, en gran medida por el tipo de formación colonialista que han tenido las y los actuales profesionales que son docentes lo cual no necesariamente responde a los planes y políticas educativas de la nación Guaraní de los pueblos de tierras bajas, así lo expresa el hermano Rufino Pasquito, responsable del área de educación de la Asamblea del Pueblo Guaraní APG y también presidente del Consejo Educativo del pueblo originario Guaraní CEPOG:

Pero como le digo el evaluar a los profesionales que han sido parte de esta misma formación, **no son profesionales que se hayan formado con la filosofía o mirada que ha tenido la nación Guaraní, ¿por qué le digo? Porque ahorita mayormente los profesionales que son de esta universidad no son indígenas pues han tenido una formación occidental... han tenido una formación que nada tiene que ver con los saberes y conocimientos ancestrales**, tal vez recién aquí han llegado queriendo acomodarse no?... pero no es de la noche a la mañana que podemos conseguir un 100% que ese joven o esa señorita va a salir con la formación con la ideología de una nación. Entonces esta parte en la UNIBOL está en proceso de dar resultado que pueda responder a las políticas de una nación indígena puede ser tierra bajas (Entrevista a Rufino Pasquito, Responsable área de educación Asamblea del Pueblo Guaraní APG. Presidente del Consejo Educativo del pueblo originario Guaraní CEPOG, 09-6-2014, énfasis añadido)

Lo expresado por el hermano Pasquito nuevamente se relaciona como anteriores análisis en razón a que el fenómeno de profesionalización indígena en tierras bajas es reciente e incipiente si lo comparamos con el mismo fenómeno en pueblos indígenas de tierras altas, por ello será necesario a modo de propuesta que las primeras generaciones de egresados puedan continuar su ejercicio profesional también desde la UNIBOL-GPTB, lo que aseguraría una continuidad del sentido de una IIIES con las nuevas y futuras generaciones complementariamente a un proceso de inmersión en las territorialidades indígenas de tierras bajas de los actuales profesionales docentes.

Lo expresado por el hermano Pasquito también es reafirmado por el hermano Román Chumira cuando expresa lo siguiente:

Lamentablemente dentro de eso existen más no indígenas dentro del proceso de formación del futuro profesional indígena... que alcanzamos el 2%...he podido tomarme la molestia de hacer cuadros **desde la creación de la UNIBOL desde los administrativos como también de los docentes y no alcanzamos más allá del 2% de indígenas...** y considero que si es que se avanza en la incorporación de estos profesionales que existen que los hay... va a hacer más llevadera la carga que por ahora está muy lento... sin embargo se está haciendo la sensibilización desde el aspecto personal quienes estamos dentro de la UNIBOL para que esto por lo menos se tenga un apoyo dentro de las personas no indígenas (Entrevista a Felipe Román UNIBOL-GPTB CIC 04-6-2014, énfasis añadido)

Sin duda la actora y actor docente son de profunda importancia a la hora de facilitar procesos de aprendizajes tanto desde la intraculturalidad con saberes y conocimientos de los pueblos indígenas como desde la interculturalidad en el necesario cultivo del dialogo intercivilizatorio.

Lo interesante en el caso de la UNIBOL-GPTB es que existe consciencia desde algunos actores socioeducativos indígenas que estamos frente a un proceso también de transición paradigmática como decíamos en el capítulo 3 de fundamentación teórica. Es decir, desde un paradigma occidental científico de fragmentación de los conocimientos a uno holístico de relacionalidad y ese proceso no tan solo lo están viviendo las IIIES del Estado Plurinacional de Bolivia sino también en otros territorios del Abya Yala.

Desde el anterior sentido podríamos comprender lo expresado a continuación por el hermano Rufino Pasquito en virtud de la triada: estudiante – territorio indígena – docente, sobre todo en sus propuestas:

Ahorita todos los profesionales que se tienen... **tienen que volver a formarse** para volver a implementar una política indígena cuando hablamos de la intraculturalidad, los saberes y conocimientos no? Entonces por eso es que viéndose a unos 10 años o 15 años quizás en una segunda promoción si este educador o docente están todavía ahí si siguen claro va a ser...pero si no hay **permanencia** entre los mismos profesionales no va a cambiar... entonces no puede tener un resultado...a ver si hacemos una evaluación este docente será que va asumir o tendrá una mirada con todo lo que se venía haciendo... entonces por eso que la universidad indígena tiene sus sabios indígenas...ahorita un ejemplo de los 147 funcionarios puede ser que nuestra hermana [Rectora] sea la única profesional que asumimos nosotros que es Guaraní... pero ya diferentes profesionales que nosotros podamos decir...ya esto hay que hacer así...ya no...porque otros ya no son Guaraní...porque en otras palabras no son indígenas...solo que están queriendo venir a aprender y recién están...quizás aprendiendo ahí con don Enrique Camargo dirigente antiguo...histórico que ha pasado por todo el proceso... entonces podríamos tener unos 10 de esos... unos 10 indígenas que empiecen a pulir la investigación no ve? ahorita algunos profesionales que nunca han escuchado de los pueblos indígenas pero viene a trabajar ahí...pero por qué? **Porque no tenemos ese tipo de profesionales con esa formación... tenemos maestros de aula de formación superior, pero para formar ingenieros, agrónomos, forestales...se requiere otra formación....**pero todo tiene si proceso...**sé que con esta primera promoción nos vamos a dar cuenta cómo está la formación si está respondiendo a la cosmovisión de los pueblos indígenas** entonces bienvenido pero si no lo está respondiendo necesitamos seguir trabajando, pero siempre eso mucho depende si este profesional que permanezca...no puede decir “ ah ya estoy trabajando 5 años en la UNIBOL... descanso y salgo...” **pues de aquí mismo con estos mismos jóvenes debieran ser los profesores los mismos docentes de la universidad, porque ya conocen los principios y ellos pueden volver a servirnos...** ahí tendremos que ir viendo porque ya tiene su base (Entrevista a Rufino Pasquito, Responsable área de educación Asamblea del Pueblo Guaraní APG. Presidente del Consejo Educativo del pueblo originario Guaraní CEPOG, 09-6-2014, énfasis añadido)

Según lo planteado por el hermano Pasquito se espera que los indígenas profesionales egresados de la UNIBOL-GPTB respondan al proyecto histórico de la nación Guaraní y de los pueblos de tierras bajas por ende a la cosmovisión. Sin embargo, reconoce que aquello podría lograrse en unos 10 o 15 años más con próximas generaciones de egresados y apuesta a que los actuales egresados se queden a ejercer profesionalmente en la UNIBOL-GPTB porque en muchos casos no tan solo son la primera generación de profesionales egresados de la Universidad Indígena sino también son el primer profesional de su familia, comunidad y organización.

Para lo que plantea el hermano Pasquito, entonces la UNIBOL- GPTB debiese transformarse en un espacio estratégico para el ejercicio y proyección del proyecto histórico de la nación Guaraní y de los pueblos de tierras bajas que tiene su centro de gravitación en el territorio comunal indígena, donde la misma capitania Guaraní de Ivo donde se encuentra emplazada la UNIBOL-GPTB pueda transformarse en un territorio de modelo socioproductivo para otras comunidades de pueblos de tierras bajas, sobretudo para comunidades en la región natural del chaco. En ese sentido el pueblo Guaraní es consciente de su camino de lucha y de los aportes que sus profesionales pueden brindar a otros pueblos de tierras bajas como lo expresa el hermano Pasquito en el extracto siguiente:

En ese tema siempre como pueblo indígena hemos sido partícipe de nuestra construcción, nosotros tenemos profesionales que pueden aportar pero no todos...por eso hemos dicho que hay que empezar a apoyar a otros pueblos, el pueblo Guaraní nunca se ha cerrado, nunca ha excluido a alguien sino que siempre tenemos que trabajar entre todos (Entrevista a Rufino Pasquito, Responsable área de educación Asamblea del Pueblo Guaraní APG. Presidente del Consejo Educativo del pueblo originario Guaraní CEPOG, 09-6-2014)

Ahora bien esta pertinencia docente en el caso de la UNIBOL-A-TK tiene de inicio una importante diferencia con su símil de tierras bajas la UNIBOL-GPTB y se refiere a que en un 90% las y los docentes de la UNIBOL-A-TK se auto identifican como aymara, lo cual podría explicarse como producto del resultado de procesos mucho más tempranos de profesionalización en tierras altas a diferencia de tierras bajas.

Sin embargo, aquel proceso de profesionalización el aymara lo realiza en instituciones de educación superior en gran medida en las ciudades de El Alto y La Paz que tienen una concepción colonialista del conocimiento lo que repercute en los llamados proceso de formación de 5 y 6 años de pregrado.

Por lo tanto no basta con la autoidentificación Aymara en las y los docentes si acaso se están implementando en una IIIES procesos educativos basados por ejemplo en una concepción de enseñanza y no de aprendizaje por tanto en una reproducción de los conocimientos más que en una recuperación y creación de estos. En ese sentido el hermano

René Marín integrante del proyecto *Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK* nos entrega una interesante reflexión:

En realidad es muy poco lo que se está haciendo en relación a eso... uno porque para mí es un problema de recurso humano o de talento humano de las personas que conforman como docente la universidad porque como te digo **muchos docentes son producto de universidades convencionales, pues lo que aquí hacen es reproducir esa forma de hacer docencia y esa forma incluso de formar a los chicos...** eso no permite que los docentes puedan reflexionar de una manera diferente... y tampoco encuentran un espacio para poderlo hacer por las mismas actividades que hay en la universidad... lo que se hace es reproducir no más... y no hay un momento de encuentro (Entrevista - Conversación con René Marín Álvarez integrante proyecto *Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK*, 13-11-2014, énfasis añadido)

Una importantísima condición para una pertinente crianza curricular de vida en una IIIES es el ejercicio y liderazgo de una investigación intra e intercultural desde los docentes en la constitución de comunidades de aprendizajes desde y hacia los territorios indígenas. Sin embargo, aquella crianza curricular al no estar al centro de la actividad educativa es desplazada por la prevalescencia de criterios técnico-burocráticos de gestión administrativa surgidos como sabemos desde una concepción capitalista- industrial e integrados al Estado republicano.

Aquella formación colonialista que han tenido los aymara profesionales docentes también se trasluce en el proceso de elaboración del PES de egreso de las y los estudiantes debido al tipo de concepción de emprendimiento que manejan los docentes, aquello es explicitado por el hermano Ramiro Huanca:

Pero en la práctica no hay esa ligazón... es más cuando trabajan proyectos de empresas trabajan desde la visión occidental digamos y en la tesis se ve... de plantear empresas y con esa mirada... pero tampoco hay docentes que puedan hacer esa ligazón... por su formación... de universidades convencionales (Entrevista - Conversación con Ramiro Huanca integrante proyecto *Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK*, 13-11-2014)

#### **4.5.2 Sabios indígenas docentes**

La figura de sabios indígenas docentes desde los actores socioeducativos sin duda marca a simple vista una de las principales diferencias de las UNIBOL con las universidades convencionales colonialistas. En relación a los sabios indígenas docentes el estatuto orgánico de las UNIBOL específicamente en su capítulo IX “disposiciones académicas” artículo 46 (desarrollo y fortalecimiento de los saberes comunitarios) expresa: “Los docentes en

coordinación con los sabios indígenas deben propiciar en cada asignatura que los estudiantes realicen trabajos de investigación en las comunidades acerca de conocimientos, saberes de las naciones, pueblos indígenas originarios campesinos que allí habitan”

En el caso de la UNIBOL-A-TK en una muy interesante conversación sostenida con el hermano Amawta Gonzalo Atto, en los faldeos de montes ribereños al lago Titicaca en la comunidad de Cuyahuani acullicando juntos hoja de coca “yungueña” nos entrega su impresión acerca del cumplimiento del artículo 46 del estatuto orgánico de las UNIBOL más aún desde su autoridad tradicional espiritual como Amawta y como sabio docente:

A ver...tanto estas normas hemos hecho nosotros, pero no se está aplicando ni al 50% no se está aplicando **si unos docentes mismos no están de acuerdo con nosotros no nos valoran ni siquiera consultan más al contrario tergiversan** entonces no se está cumpliendo al 100 por 100 pero en las otras carreras no sé cómo estarán pero en mi carrera [ Ingeniería en industria de alimentos] **por ejemplo el anterior semestre habían 5 docentes que coordinaban conmigo** me decían: “ hermano Gonzalo ven estoy con estas charlas” por decir a ver me dicen que hable de lo intra e intercultural y me dicen: “ ya del lado intracultural quisiera del lado de tus conocimientos cual es lo que nosotros tenemos” (...) **eran docentes de investigación... entonces el expone charla y me da un espacio a mí y yo digo de lo nuestro de nuestros saberes...** porque se llama Coca y porque se llama inalmama... porque el matrimonio andino y por qué ahora el matrimonio por la iglesia... entonces eso se compartía con algunos docentes en la misma aula... **entonces por eso es cómo te digo hay algunos docentes que de verdad están identificados y te valoran y algunos docentes que te miran como el “patito feo” que les estás quitando su platito de comida así... entonces no se está aplicando al 100% .... Pero si nos ha costado!** (Entrevista- conversación con Gonzalo Atto, Amawta aymara, sabio docente UNIBOL-A-TK, 04-12-2014, énfasis añadido)

El hermano Amawta nos relata acerca de las dificultades que tiene en el ejercicio de su importante rol entre otras cosas en el enlace con las comunidades y sus autoridades tradicionales.

En las palabras del hermano podemos visualizar que aquellas dificultades principalmente se encuentran en la relación académica – colonial asimétrica que tienen la gran mayoría de los profesionales docentes con los Amawta, relación que va desde el rechazo hasta una apertura en las aulas convencionales, cuando el mismo plan académico curricular de la carrera de Ingeniería en industria de alimentos donde el hermano Amawta es sabio docente plantea lo siguiente acerca del “perfil del sabio indígena”:

Capacidad para integrarse con los docentes, estudiantes y otros profesionales para formar **equipos de trabajo multidisciplinario en la UNIBOL-A-TK**. Predisposición para trabajar en diferentes horarios, en distintos escenarios tanto en la ciudad como en el campo y el relacionamiento con poblaciones aymaras y de influencia de aymara (UNIBOL-A-TK, 2012, pág. 13) Énfasis añadido.

Claramente el plan académico curricular va mucho más allá que meramente “dar un espacio” al sabio docente en un aula convencional, cuando además esta debiese ser solo un espacio más de aprendizajes y no el principal, pues de lo contrario se estaría reproduciendo un tipo de pedagogía lejana a la comunitaria donde precisamente se propende a conformar equipos de trabajo multidisciplinarios, pero no tan solo desde el ámbito de los fragmentados conocimientos cientificistas sino también desde el horizonte de conocimientos milenarios ancestrales andinos en equipo con todas y todos los actores socioeducativos necesarios para el camino de los aprendizajes comunitarios, pues estos no tan solo son exclusivos para el estudiante.

El hermano Amawta nos retrotrae a los primeros meses de funcionamiento de la UNIBOL-A-TK (2009) cuando se discutía en la primera junta comunitaria acerca de quienes debían transmitir como tejido ancestral aquellos saberes y conocimientos que provienen del horizonte civilizatorio andino aymara, como también expresa desde su concepción cuál es su rol en los diversos procesos de aprendizajes de las y los estudiantes:

Cuando yo estuve aquí como miembro de la junta comunitaria **exigimos que esta universidad fuera distinta a las otras universidades que existen en el país**, entonces ¿Cuál es la diferencia? La diferencia en que uno... no sea administrado por una sola persona sino que haya un control social desde las organizaciones matrices departamentales y regionales y **desde ahí esta universidad los estudiantes salgan profesionales así de calidad no solamente en tecnología occidental sino también con el conocimiento de la tecnología andina ancestral... y esto quien va a transmitir decimos esto lo tiene que transmitir los sabios, los amawta, los yatiri, los chamakanis entre ellos a mí me han elegido como docente sabio** y que yo me he integrado desde el 2012 septiembre (...) mientras nuestra función es muy amplia y diversa... no solamente vamos a hablar de la pachamama y de tata inti sino eso es aparte espiritualidad, **indicadores naturales indicadores cósmicos** muy aparte... entonces es muy amplio (Entrevista- conversación con Gonzalo Atto, Amawta aymara, sabio docente UNIBOL-A-TK, 04-12-2014, énfasis añadido)

Sin embargo este trascendental rol muchas veces no ha sido del todo comprendido producto de aquella visión técnica – industrial del espacio educativo donde prevalece la gestión administrativa por sobre la crianza curricular de vida y en ella el rol de las autoridades

tradicionales y espirituales aymara cumplen un importantísimo rol en el proyecto de vida de los territorios que es también el proyecto de vida de las y los jóvenes estudiantes como gestores sociocomunitarios de los destinos de un pueblo y comunidad, aquellas incomprendiones nos relata el hermano Amawta:

**Mi inclusión aquí a la universidad fue difícil... no hemos sido aceptados por los estudiantes ni docentes... hasta ahora no estamos aceptados por el 100 por 100 de la sociedad universitaria... si nos ha costado mucho integrarnos... uno nosotros somos docentes sabios no tenemos títulos no tenemos cartones no tenemos certificaciones donde nos tiene que decir así estos tienen que estar en medio de personal académico... entonces había cierto miramiento en decirnos como estos que no saben nada van a ganar el sueldo igual que nosotros... mientras nosotros hemos estudiado años y tenemos un montón de cartones...entonces había un miramiento** (Entrevista- conversación con Gonzalo Atto, Amawta aymara, sabio docente UNIBOL-A-TK, 04-12-2014, énfasis añadido)

Lo expresado por el hermano amawta refleja por un lado la tensión entre dos sistemas de conocimientos donde uno hegemoniza las relaciones cognitivas en un espacio educativo y por otro lado la internalización psicosocial del colonialismo que se muestra prepotente frente a sus propias hermanas y hermanos en este caso ejercido desde aymaros profesionales, pues la validación de conocimientos por parte de estos solo se hace unilateralmente desde los paradigmas occidentales de ciencia.

A pesar de todo aquel ambiente hostil en una IIIES para un amawta, el hermano se abre paso con *q'amasa* (fuerza) a través de su sabiduría milenaria entre las y los estudiantes pues tiene una misión de sus antepasados para las nuevas generaciones en un contexto incluso donde muchos estudiantes profesan una religión cristiana. Así nos sigue relatando a continuación el hermano:

Otro que también hemos sido entregados como a un monstruo... la religión tanto nos ha dogmatizado, tanto nos ha cristianizado, tanto nos han occidentalizado, **entonces todo el mundo está con su mente un dios único...** y nadie más y hay sectas religiosas donde son tan fanáticos que no te escuchan: “ hermano a ver hablaremos con la pacha” hablaremos ahortita que viene así un huracán fuerte y a eso con algunos secretos háblale frénale... pararle y eso ellos no creen... **no te permiten salir a un calvario y decir del calvario nosotros nos vamos a cargar de energía y estar ahí vamos hablar con todas las deidades así con la pacha para que nos vaya bien... pero no te creen... aquí dios es el único...**(Entrevista-conversación con Gonzalo Atto, Amawta aymara, sabio docente UNIBOL-A-TK, 04-12-2014, énfasis añadido)

Los saberes y conocimientos milenarios ancestrales no son ciencia cosificada como la ciencia moderna desde el siglo XV hasta ahora, y por tanto han emergido desde los sistemas de vidas tangibles e intangibles en micro y macro espacios tanto en la tierra que pisamos como en otras tierras- dimensiones.

Por tanto las y los amawta sabios docentes cuando generan espacios de aprendizajes entre las y los estudiantes transmiten ciencia aymara con *ajayu* (espíritu), por eso en su relato anterior y el siguiente el hermano amawta se enfrenta de lleno a todas las expresiones de reproducción del colonialismo en la actualidad, lo que lejos de desanimar al hermano lo considera todo un desafío a superar, aun así en las condiciones relatadas en las cuales se encuentra ejerciendo su rol en la UNIBOL-A-TK:

**Son partes muy fuertes que nosotros hemos tenido que atravesar y nosotros todavía lo atravesamos** (...) El sabio docente que tiene iniciativas para hacerse escuchar por los estudiantes pucha tiene que ser astuto...tiene que tener estrategias... por eso yo en mi carrera no me quejo... hoy día me habrás tenido que ver cuando estaba con dos señoritas y me dicen: “hermano quiero que me charles sobre estos y esto...” ya me buscan (...) entonces en mi carrera tengo logrado un 75% que ya me buscan me escuchan me consultan y un 25% que son netamente religiosos cristianos...**todos ellos aún no me aceptan pero no me rechazan**... así fuera no! Sino que si me escuchan es por escuchar y algunas cosas de los saberes y conocimientos ancestrales... yo me busco estrategias (...) eso es... **entonces me escuchan pero todavía siguen dudando**... ellos dicen no solamente dios un único dios... entonces donde tú encuentras el secreto de la vida... en una sola persona o en el par... entonces ellos piensan...yo les digo tú eres mujercita pero ahora en la biblia dios padre, dios hijo, dios espíritu santo todo es macho y donde tú estás? Entonces los muevo un poquito...entonces el integrarnos acá a la universidad nos está costando muelas (...) y a mí me dicen acomódate en los horarios libres que hay y si no hay búscate no importante en la mañana... en la noche (...) hasta que al final en vano yo me identifico un verdadero aymara un verdadero indígena un verdadero que respeto al entorno que me rodea pero no tengo respaldo desde arriba estamos como sálvense quien pueda...**por estar aquí por mi identificación por mi compromiso he tenido que dejar a mi mujer sola, he tenido que abandonar mi casa, mi chacra mi familia y aquí he tenido que vivir solo... y eso no valoran no** (Entrevista- conversación con Gonzalo Atto, Amawta aymara, sabio docente UNIBOL-A-TK, 04-12-2014, énfasis añadido)

Podemos decir que el rol que tiene una autoridad tradicional espiritual como un amawta al interior de la UNIBOL-A-TK en la construcción de crianza curricular de vida tiende por un lado a ocupar espacios marginales del actual curriculum y no desde el centro de origen de vida como es el ayllu, lo que viene a profundizar la asimetría de un sistema de conocimientos hegemónicos y culturalmente homogeneizante en cada una de las carreras universitarias.

Lo expresado por el amawta cualitativamente se puede reafirmar a través de la recopilación de datos cuantitativos desde la percepción de las y los estudiantes encuestados, los cuales reflejan el grado de influencia de los sabios indígenas docente en los estudiantes de la UNIBOL-A-TK en relación a sus procesos de aprendizajes:

Tabla N° 17. Grado de influencia de los sabios indígenas docente en los estudiantes de la UNIBOL-A-TK en relación a sus procesos de aprendizajes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Escasamente	9	30,0	30,0	30,0
	Generalmente	13	43,3	43,3	73,3
	Nunca	4	13,3	13,3	86,7
	Siempre	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes de la UNIBOL-A-TK (Trabajo de campo, noviembre 2014) Procesamiento SPSS- 22.

Un porcentaje mayoritario de los estudiantes encuestados (**43%**) señala que esta influencia se presenta **generalmente** siguiéndole un no menor **30%** que indica que **escasamente** hay presencia de esta importante influencia, porcentajes que pueden explicarse debido a las condiciones adversas en las cuales los 4 sabios docentes realizan su importante rol como fue expresado por el hermano amawta.

Cuando hablamos de sabios indígenas en el contexto de la Educación Superior Indígena e Intercultural no debiésemos solo pensar para el caso de las UNIBOL en “sabios docentes” que son incluidos a la estructura de la universidad sino que el concepto de sabios indígenas es mucho más amplio, puesto que los diversos saberes y conocimientos viven y se proyectan en los territorios y comunidades y por ende ante esa riquísima diversidad también responde una diversidad de hermanas y hermanos mayores sabios, por eso resulta importante saber si dentro de estas dimensiones han existido interacciones desde las y los estudiantes de la UNIBOL-A-TK sobre todo desde un área curricular específica como es aquella de *práctica comunitaria*.

Lo anterior lo sabremos a partir de la siguiente tabla de datos cuantitativos originados en la encuesta respectiva a las y los estudiantes de la UNIBOL-A-TK según área de residencia urbana o rural:

Tabla N° 18. Percepción de los estudiantes (UNIBOL-A-TK) acerca de la influencia de la comunidad, sabio o autoridad tradicional en el área curricular *práctica comunitaria* según origen de residencia

			Influencia de la comunidad, sabio o autoridad tradicional en el área curricular práctica comunitaria					Total
			Adecuada	Deficiente	Óptima	Regular	s/r	
Residencia del Estudiante	Rural	Recuento	1	3	1	8	0	13
		% dentro de Residencia del Estudiante	7,7%	23,1%	7,7%	61,5%	0,0%	100,0%
		% del total	3,3%	10,0%	3,3%	26,7%	0,0%	43,3%
	s/r	Recuento	2	0	1	2	1	6
		% dentro de Residencia del Estudiante	33,3%	0,0%	16,7%	33,3%	16,7%	100,0%
		% del total	6,7%	0,0%	3,3%	6,7%	3,3%	20,0%
	Urbano	Recuento	6	0	0	3	2	11
		% dentro de Residencia del Estudiante	54,5%	0,0%	0,0%	27,3%	18,2%	100,0%
		% del total	20,0%	0,0%	0,0%	10,0%	6,7%	36,7%
Total	Recuento	9	3	2	13	3	30	
	% dentro de Residencia del Estudiante	30,0%	10,0%	6,7%	43,3%	10,0%	100,0%	
	% del total	30,0%	10,0%	6,7%	43,3%	10,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes de la UNIBOL-A-TK (Trabajo de campo, noviembre 2014) Procesamiento SPSS- 22.

De las y los estudiantes encuestados destaca en primer lugar que los porcentajes más altos se encuentren concentrados en dos de las cuatro respuestas posibles, es decir, en **regular (43,3%)** y **adecuada (30%)** como percepción de las y los estudiantes en relación a la influencia de la comunidad, sabio o autoridad tradicional en el área curricular *práctica comunitaria*.

En relación a la actual residencia del estudiante destaca en el caso de los estudiantes con residencia rural que perciban que esta influencia es **regular** con un **61,5 %** de las preferencias siguiéndole una percepción **deficiente** con un **23,1%**, en el caso de los estudiantes con residencia urbana el porcentaje más alto se encuentra con un **54,5%** que le atribuyen a que esta necesaria e importante influencia sea más que regular es decir **adecuada** siguiéndole no

la percepción deficiente como si en el caso de los estudiantes rurales sino una percepción de **regular** con un **27,3%**.

Por tanto de esta tabla podemos concluir que existe una percepción más positiva de la influencia de la comunidad, sabio o autoridad tradicional en el área curricular *práctica comunitaria* por parte de las y los estudiantes que tienen una residencia urbana más que aquellas y aquellos que tienen una residencia rural, lo cuales tienen una evidente mayor crítica a esta importante influencia para una pertinente crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial andino aymara desde y hacia la UNIBOL-A-TK.

En el caso de la UNIBOL-GPTB existen cuatro sabios docentes que representan a los cuatro pueblos mayoritarios presentes a través de las y los estudiantes (Guaraní, Gwarayu, Mojeño trinitario y chiquitano). En ese sentido, a propósito de la construcción diaria de una crianza curricular, la hermana Ex – rectora Marcia Mandepora reflexiona lo siguiente en relación al rol que tienen los sabios docentes:

Eso tiene que existir verdad, por ejemplo un nexo, alguien tiene que hacer este nexo entre la comunidad y la universidad. Ahí están cumpliendo un rol muy importante los sabios indígenas. Por ejemplo el sabio gwarayu hace ese nexo directamente con los dirigentes, las organizaciones de tierras bajas para decir: bueno hay esta propuesta de la Unibol para hacer esto (Entrevista colectiva a Marcia Mandepora Ex rectora UNIBOL- GPTB, por línea de investigación DIES-PROEIB Andes, 14-05-2015)

Sin embargo, producto de aquella transición paradigmática de la cual hemos hablado como también parte de los desafíos que tiene la construcción de un Estado Plurinacional desde las nuevas IIIES en este ámbito curricular, también es necesario hacer un contrapunto a lo que expresa la hermana Marcia Mandepora en orden a que aquel “nexo” entre comunidad y universidad no puede ser exclusivo como función de los sabios docentes, porque si bien se puede comprender el contexto actual de ubicación de las actuales dependencias de la UNIBOL-GPTB, como también la riqueza y complejidad que significa albergar a estudiantes de 18 pueblos indígenas.

Por ello resulta muy importante constituir progresivamente comunidades de aprendizajes desde y hacia los territorios indígenas, es decir, que sean copartícipes de las

dinámicas comunitarias propias de las comunidades con presencia de estudiantes, docentes y comunidades.

Entonces como decíamos sería muy relevante el de ampliar la concepción limitada de “sabio docente” pues al parecer el apellido de “docente” ha terminado siendo una limitante al ser incluida una autoridad tradicional comunitaria proveniente de lógicas ancestrales a una estructura convencional que responde a tiempos y espacios racionales – administrativos, pues es la estructura la que tiene que responder a una crianza curricular de vida.

En el anterior sentido resulta interesante la reflexión que realiza el hermano Rufino Pasquito Responsable área de educación de la APG y presidente del Consejo Educativo del pueblo originario Guaraní CEPOG en relación a repensar el sentido del curriculum de la UNIBOL-GPTB pero desde concepciones comunitarias donde él le atribuye un papel importante a todas y todos los sabios de las comunidades:

Donde cada organización indígena podían mandar para la elaboración este curriculum, **por parte del pueblo Guaraní nosotros tenemos algunos sabios que pueden aportar para la construcción de este curriculum...** pero miramos otro pueblo indígena y no los tiene...**sería interesante que cada nación indígena tuviese que presentar sus sabios...** aquellos sabios sí que van a construir pues no podemos traer a aquellos sabios por lo que sabe el respecto a la naturaleza, **o sea cada cual sabio tiene su especialidad** también hay algunos sabios que son netamente...que se dedican a formar de transmitir los saberes y conocimientos, pero hay algunos sabios que pueden ser expertos para hacer llover puede ser aquellos sabios para curar.... pero aquellos sabios que empiezan a valorar sus principios...transmiten a las nuevas generaciones esto y eso...eso no todos los pueblos indígenas a veces lo tienen... rara vez que podemos encontrar a aquellos sabios...no puedo traer a aquellos sabios por lo que saben de la historia... de la historia de la revolución...así tanto no...ese tiene otro no ve? Pero otro sabio que puede decir...a ver cómo podemos respetar, valorar y mantener nuestros saberes y conocimientos (Entrevista a Rufino Pasquito, Responsable área de educación Asamblea del Pueblo Guaraní APG. Presidente del Consejo Educativo del pueblo originario Guaraní CEPOG, 09-6-2014. Énfasis añadido)

Resulta importante saber la percepción que tienen las y los estudiantes de la UNIBOL-GPTB en relación a la influencia de los sabios docentes en los procesos de aprendizajes. A continuación a través de una tabla de datos cuantitativos recopilados en las respectivas encuestas sabremos de aquellas percepciones entre las y los encuestados:

Tabla N° 19. Grado de influencia de los sabios indígenas docente en los estudiantes de la UNIBOL GPTB en relación a sus procesos de aprendizajes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Escasamente	12	16,0	16,0	16,0
	Generalmente	44	58,7	58,7	74,7
	Nunca	17	22,7	22,7	97,3
	Siempre	2	2,7	2,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes de la UNIBOL GPTB (Trabajo de campo, mayo 2014) Procesamiento SPSS- 22.

En la anterior tabla se puede apreciar que la gran mayoría de las y los estudiantes encuestados se inclina por expresar que esta influencia es regular al indicar con un **58,7%** la opción **generalmente**, si sumamos las opciones más lejanas a la existencia de esta influencia es decir, escasamente (16%) y nunca (22,7%) emerge un considerable también **38,7%**.

Si comparamos estos resultados con aquellos emergidos de la UNIBOL-A-TK, nos expresan que en el caso de la UNIBOL-GPTB existe una mejor percepción de parte de las y los estudiantes acerca de del grado de influencia de las y los sabios docentes en relación a sus procesos de aprendizaje, puesto que en el caso de la UNIBOL-A-TK si sumamos las percepciones positivas (generalmente y siempre) nos genera un resultado de **56,6%** mientras que si sumamos las percepciones negativas ( escasamente y nunca) dan como resultado un **43,3%**. De ahí entonces que podemos concluir que frente a este ámbitos de los sabios docentes existe una mejor percepción por parte de los estudiantes de la UNIBOL- GPTB.

Sin embargo, en el mismo caso de la UNIBOL-GPTB hay una mayor y constante presencia en las actividades curriculares por parte de los sabios docentes, los cuales también deben abrirse paso frente a ciertas indiferencias del cuerpo de profesionales docentes como producto de la reproducción colonialistas de los conocimientos. Sin embargo, resulta clave el liderazgo y legitimidad política y social de algunos sabios docentes como el hermano Guaraní Enrique Camargo de gran trayectoria histórica, lo cual queda demostrado en la siguiente opinión de la hermana Ex – rectora Marcia Mandepora:

Pero sin embargo el hecho de ser así hace que él articula a los demás entonces él se encarga de coordinar con los otros compañeros, planifica y plasma las ideas y es bonito ¿no? Ellos se reúnen hacen su trabajo en equipo, entonces es clave ahí Don Enrique es que articula, plasma, sistematiza las ideas y hace propuestas y orienta a los docentes y es uno de los más invitados por los docentes (Entrevista colectiva a Marcia Mandepora Ex rectora UNIBOL GPTB por línea de investigación DIES-PROEIB Andes, 14-05-2015)

En la siguiente y última tabla emerge un ámbito muy importante y se refiere a la relación cotidiana que establecen los sabios docentes y estudiantes pues aquello es relevante en la constitución de *comunidad UNIBOL* desde la recuperación, transmisión y contextualización de los saberes y conocimientos de las comunidades indígenas a los nuevos y complejos desafíos que deben afrontar.

Aquí coincidimos con el hermano Rufino Pasquito (CEPOG) acerca del rol primordial que deben cumplir los sabios docentes en esta etapa de las UNIBOL para la constante transformación del curriculum desde y hacia los territorios indígenas.

Tabla N° 20. Ámbitos de influencia de los sabios indígenas docentes en la vida universitaria de las y los estudiantes (UNIBOL GPTB; UNIBOL-A-TK) según origen de residencia del estudiante

			Ámbitos de influencia de los sabios indígenas					Total
			Aprendizaje lengua	Autoestima	Comunicación familia	Ninguno	Otros	
Residencia del Estudiante	Rural	Recuento	12	37	0	22	2	73
		% dentro de Residencia del Estudiante	16,4%	50,7%	0,0%	30,1%	2,7%	100,0%
		% del total	11,4%	35,2%	0,0%	21,0%	1,9%	69,5%
	s/r	Recuento	2	3	0	1	0	6
		% dentro de Residencia del Estudiante	33,3%	50,0%	0,0%	16,7%	0,0%	100,0%
		% del total	1,9%	2,9%	0,0%	1,0%	0,0%	5,7%
	Urbano	Recuento	6	13	1	6	0	26
		% dentro de Residencia del Estudiante	23,1%	50,0%	3,8%	23,1%	0,0%	100,0%
		% del total	5,7%	12,4%	1,0%	5,7%	0,0%	24,8%
Total	Recuento	20	53	1	29	2	105	
	% dentro de Residencia del Estudiante	19,0%	50,5%	1,0%	27,6%	1,9%	100,0%	
	% del total	19,0%	50,5%	1,0%	27,6%	1,9%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas a estudiantes de la UNIBOL- GPTB y la UNIBOL-A-TK (Trabajos de campo, Mayo y noviembre 2014 respectivamente) Procesamiento SPSS- 22.

Tanto en aquellas y aquellos estudiantes encuestados que provienen de áreas rurales como de áreas urbanas de ambas UNIBOL coinciden en señalar que el principal ámbito de influencia de los sabios docentes en su vida universitaria se trata del *autoestima*: **rural con 50,7%** y **urbano con 50%**, también destaca que un **30,1%** de las y los estudiantes que

proviene de áreas rurales declara no existe en sus vidas ninguna influencia de parte de los sabios docentes y en las y los estudiantes provenientes de áreas urbanas destaca que un **23,1%** declara que el ámbito de influencia de los sabios docentes en su vida universitaria es el aprendizaje de la lengua indígena considerando que en este grupo la lengua materna en su gran mayoría es el español.

#### **4.6 PERTINENCIA Y FINALIDAD CURRICULAR**

Al abordar este importante ámbito desde la *pertinencia de la crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial indígena* como aporte a los procesos de evaluación externa para la acreditación de IIIES de Abya Yala nos hace retomar en el inicio de este capítulo lo analizado en el apartado 4.3.3 denominado “diversidad intracultural e intercultural para una gestión curricular”

En relación a lo anterior uno de los primeros elementos para hablar de una *pertinencia civilizatoria curricular – territorial indígena* en las IIIES es la diversidad de epistemologías, sistemas de conocimientos por ejemplo que existen al interior de las territorialidades Mapuche en Wall mapu <sup>5</sup>, así decíamos que no podríamos hablar de “una” epistemología indígena sino debiésemos considerar una pluralidad a partir de los territorios desde donde emergen, de ahí que hablemos de *territorialidades epistémicas* como aquellas múltiples respuestas de la relación ser humano y madre tierra.

Si el curriculum es reflejo de un sistema de conocimientos, entonces para realidades como la Mapuche se podría pensar en varios curriculum situados de acuerdo a la identidad territorial correspondiente o *Futamapu*, al respecto el hermano Rosamel Millamán nos entrega la siguiente reflexión:

...500 años de colonialismo no los vamos a resolver en 20 o 30 años... y la universidad sola tampoco lo va a resolver... **entonces este utopismo de creer que la universidad va a resolver todo creo que no...va a generar el debate va a abrir los campos... va a abrir**

---

<sup>5</sup> Wall mapu: Territorio histórico Mapuche compuesto del **Ngulu Mapu**, vertiente oriental de la cordillera de los Andes (hoy las actuales VIII, IX, X y XIV regiones en el sur de Chile) y **Puel Mapu**, vertiente occidental de la cordillera de los Andes (Hoy las actuales provincias de Mendoza, La Pampa, Buenos Aires, Neuquén, Río Negro y Chubut del centro – sur de Argentina)

**espacios pero tal vez sea la comunidad un territorio que sea el espacio donde se asiente inicialmente un centro de educación superior...** supongamos que en este territorio debería ser territorio Wenteche definiendo en qué consiste su historia su percepción de mundo que tiene... porque si nosotros logramos atrapar toda la historia y cultura del pueblo Mapuche resulta complejo... la diversidad es parte ( Rosamel Millamán Reinao, Nutramkan en Temuko ngulu mapu, Chile 21-01-2015, énfasis añadido)

Comúnmente en las sociedades actuales se ha internalizado el sentido universal de las instituciones de educación superior convencionales, pues se dice que estas debiesen resolver todas las necesidades de la población, sin embargo, olvidamos que incluso las universidades convencionales solo reflejan una parte de un sistema de conocimientos ni menos aún reflejarán aquellos sistemas que han sido subalternizados por otros hegemónicos donde las mismas universidades convencionales han sido puntas de lanzas de estas acciones históricamente.

Entonces a partir de lo expresado por el hermano Millamán es importante reflexionar que una IIIES desde una *pertinencia civilizatoria curricular – territorial indígena* debiese tender en el tiempo progresivamente a convertirse en un espacio y ejercicio comunitario más de un territorio determinado.

Precisamente cuando en nuestro trabajo de investigación hablamos de *crianza curricular de vida* una de sus principales aristas es esta, pues si concebimos al curriculum como aquel *corazón – tejido* de la IIIES esta debiese permanentemente en su ejercicio auto reflexionarse colectivamente para fundirse con su territorio, en ese sentido resulta interesante lo que aporta el hermano Pablo Marimán Quemenado con la siguiente reflexión:

**Entonces de que es lo que me estoy dando cuenta....que en esta cuestión no va a surgir un solo modelo de educación superior... van a surgir varios modelos de educación superior...** ahora donde puede estar la cuestión de ingeniería de inteligencia nuestra es que **podamos complementarles un curriculum a los sujetos... es como lo que pasa en salud con lo que le llaman el itinerario terapéutico...** ya sea el hospital de Temuko o el de Nueva Imperial pueden llamarse interculturales pero pueden estar todos los agentes de salud mapuche ahí...y lo que hace el enfermo y el dueño del enfermo no es casarse con unos de esos sino es transitar por todos esos que les pueden ayudar... entonces en la medida que el busque salud y se lo de uno de esos se logra el objetivo... entonces acá cual es el objetivo nuestro... ¿es parar una institución? ¿o el objetivo nuestro es parar una sociedad, un cuerpo que está enfermo? (Pablo Marimán Quemenado, Nutramkan en Temuko ngulu mapu, Chile 21-01-2015, énfasis añadido)

Si hablamos de la finalidad curricular este sin duda tiene que estar eminentemente vinculado con la regeneración biocéntrica de los sistemas de vida de los territorios y por ende

de mujeres y hombres desde sus espíritus, pues como bien indica el hermano Pablo Marimán la pertinencia curricular de la Educación Superior Indígena Intercultural no puede pensarse como finalidad exclusiva para una institución sino para el bienestar de la comunidad a propósito que un tipo de institución es finalmente también un instrumento social, que para nuestros pueblos desde una crianza curricular debe convertirse en un instrumento de liberación social y espiritual desde nuestros horizontes civilizatorios. A aquel desafío también nos invita nuestro hermano Pablo Marimán:

**Y que unos de los análisis de esa cuestión es que nosotros no podemos estar copiando además esquemas de otra sociedad que no se parece a nosotros**, o sea la sociedad de estos tipos que esta hegemonizada por un modelo neoliberal es una sociedad que funciona en torno a la uniformización a la estandarización... a la copia de ciudadanos calcados uno al otro... que sean consumidores que sean votantes y ojala piensen que tienen el mismo acceso... si yo miro mi sociedad [Mapuche] me doy cuenta que histórica y culturalmente no funciona de esa manera... entonces si yo voy a sacar un instrumento de allá para meterlo acá... para efectos de que me ayude como sociedad a articular yo creo que la cuestión va a hacer meterle una pieza de un motor de moto a un vehículo o sea a lo mejor calza pero cuando la hagai andar te va a hacer pedazo o el motor o la pieza misma (...) **y entonces ya no podemos estar emulando una cuestión que no sirve o sea tenemos que necesariamente hacer búsquedas de otras formas de universidad o de educación...** mira todos nosotros acá como alguien recordó tenemos una profesión, un pos título o un postgrado **o sea nosotros calzamos con esa figura que está allá o sea nosotros podríamos terminar allá... ahora si nosotros empezamos a pensar en educación superior con esos parámetros el error que podríamos cometer nosotros es reproducir eso que ellos hacen pero con nosotros ahora y entre nosotros... entonces ¿qué es lo cambia mayormente?... las personas pero el propósito es como el mismo... entonces a lo mejor voy a hacer reduccionista... aquí hay cuestiones que tienen que ver con cambiar la forma a lo que está dado** (Pablo Marimán Quemenedo, Nutramkan en Temuko ngulu mapu, Chile 21-01-2015, énfasis añadido)

En IIIES que se encuentran en pleno ejercicio curricular como la UNIBOL-A-TK esta dimensión de la pertinencia y finalidad curricular se reflexiona desde algunos actores socioeducativos desde dos aristas en la *pertinencia civilizatoria curricular – territorial*, una visualizando el fenómeno desde lo institucional, al respecto el investigador aymara Esteban Ticona reflexiona:

Exacto... a ver... hay carreras que yo no comparto que deberían estar... yo por ejemplo... está bien esta relación comunidad y hablar de todas esas cosas productivas... **pero quizás tiene que haber una primera etapa de mirar hacia adelante...** eso supone que si estas en el altiplano, supone hablar de su producción... pues fuera de la papa, la Quinua hay productos que se están perdiendo... entonces esas carreras debieran apuntar a fortalecer cierta variedad de productos... entonces esa sería una mirada profunda de reflexión... productos que tienen que ver más con la línea moderna a lo mejor podría verse en otro momento... **pero como que**

**ahora ha empezado por lo inverso... como si uno ve las carreras son absolutamente ligadas al mercado (...) entonces uno dice para quien, para quienes?** Yo no digo que eso sea malo... llegado el momento uno podría sortearse y manejarse, pero creo que tiene que haber otro momento... cuando tú tienes fortalecido... sobretodo por ejemplo el caso... tenemos múltiples productos... como que varios de ellos se están perdiendo... porque no fortalecer toda una política que los chicos aprendan a manejar aquellos productos... aprender a reproducir... entonces ahí hay problemas... ahora esto es en la parte andina... la parte en las otras no deja de tener estas cosas similares ( Entrevista a Esteban Ticona. La Paz. 04-12-14, énfasis añadido)

Lo planteado por el hermano Esteban Ticona nos remite a reflexionar acerca de los límites e imbricaciones entre una gestión educativa institucional que debiese estar respondiendo a los centros- espacios de vida que en este caso son los ayllus aymara, es decir, responder más que a una compartimentada gestión curricular occidental avanzar a crianzas curriculares de vida para el fortalecimiento del tejido territorial.

Otra arista se refiere a visualizar la pertinencia desde la estructura curricular actual y sus comprensibles críticas a la orientación productiva que no debiese ser una contradicción con la orientación comunitaria como finalidad curricular, lo cual también es comprendido desde los actores mapuche ya analizados, al respecto Ramiro Huanca manifiesta:

la idea de la **ingeniería de la ciencia va determinando la distancia con los saberes sociales**, con los que dan las materias más que tienen que ver con la cultura con la cosmovisión, con las luchas sociales... es mas no hay relación... y nunca ha habido en las mismas universidades convencionales digamos... las carreras de ingeniería... estas de agronomía etc.. son específicamente técnico- científicas (...) Yo digo y **siempre lo he dicho que hay una raíz del mal** y esa raíz del mal es que desde el feto hasta su nacimiento su **estructura es disciplinar por tanto científicista**, por tanto la mirada con la que se ha hecho la universidad indígena y su **estructura curricular** de las cuatro carreras es en base a una **hegemonía científicista una racionalidad técnica productiva y al mismo tiempo una racionalidad centrada con fuerte énfasis en procesos de aula en procesos cerrados** (Entrevista - Conversación con Ramiro Huanca integrante del proyecto *Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK*, 13-11-2014, énfasis añadido)

Lo expresado por el hermano Ramiro Huanca es una crítica estructural al diseño de las cuatro carreras productivas por ende a su curriculum, centra su observación en el fenómeno disciplinar – científicista del curriculum de las carreras, racionalidad que determina que la “gestión pedagógica” se manifieste en procesos de aula cerrados, donde nuevamente tiene su hegemonía una gestión educativa institucional racio- técnica.

Sin embargo el hermano Ramiro Huanca es optimista en relación a la capacidad de los actores socioeducativos por transformarse y transformar los espacios curriculares, así lo manifiesta:

Sabes estaba pensado cuando preguntabas acerca de la diferencia de la UNIBOL-A-TK con las otras universidades y es que **acá hay la oportunidad de recuperar la palabra originaria** mientras que en las universidades convencionales la palabra originaria es lo que está avasallado oculto invisible... ajeno de la ciencia (Entrevista - Conversación con Ramiro Huanca integrante del proyecto *Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK*, 13-11-2014, énfasis añadido)

Es decir, la UNIBOL-A-TK tiene la gran oportunidad de identificar sus fortalezas y avanzar con ellas hacia sus debilidades, puesto que como indica el hermano Ramiro Huanca el aymara ya se ha visibilizado orgulloso con sus saberes y conocimientos para seguir recuperando la palabra. A eso tendríamos que agregar que aquella recuperación de la circularidad de la palabra originaria es crucial para pensar en una *crianza curricular de vida* en el fortalecimiento de los sistemas de vida que conviven tangible e intangiblemente en los territorios, así también lo comprenden las y los estudiantes acerca de aquella pertinencia y finalidad curricular, cuando expresan:

Pero **¿cuál es la visión de la universidad?** decían de que la universidad va hacia el pueblo va a donde la necesitan **donde se necesita universidad ahí tienen que estar las universidades indígenas porque en eso se caracterizan que la universidad pase al pueblo y no el pueblo tenga que venir a la universidad...** entonces ¿cómo estamos trabajando en eso? ¿Estamos trabajando realmente así? (Intervención Irpiri dirigente Ing. Veterinaria, Plenaria Asamblea de estudiantes UNIBOL-A-TK 07-11-2014, énfasis añadido)

En otras palabras podríamos concluir y decir: IIIES desde el territorio con cosmoconsciencia comunitaria para la vida de los actuales y los que vendrán.

## Capítulo 5: Conclusiones

Luego de analizar los aportes de dos experiencias de educación superior indígena intercultural en Bolivia (UNIBOL- GPTB y UNIBOL-A-TK) y de actores socioculturales Mapuche en Chile, sobre la pertinencia de la gestión curricular en educación superior para la gestión territorial indígena o dicho desde el espíritu de la tesis sobre la *pertinencia civilizatoria de la crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial* concluimos lo siguiente:

En relación a los **saberes y conocimientos presentes en la gestión curricular**, en primer término aquellos que forman parte de un horizonte civilizatorio milenario ancestral al ser parte intrínseca del curriculum deben ser motivadores y conflictuadores de reflexiones acerca de la identidad cultural en las y los estudiantes, es decir, la integración de saberes y conocimientos indígenas al curriculum de educación superior no solo está generando una reflexión “profesional” de una determinada carrera, sino que se estarían desencadenando procesos identitarios ya sea de autoidentificación o de reidentificación indígena, lo cual potencialmente proyectaría en ese futuro egresado un compromiso desde su ejercicio profesional con su pueblo indígena.

En segundo término la familia indígena como núcleo-refugio detentadora de la sabiduría milenaria continúa siendo uno de los espacios más importantes de transmisión de aquellos saberes y conocimientos frente a un fenómeno de desestructuración sociocultural de los espacios comunitarios.

En tercer término podemos concluir que los saberes y conocimientos desde la cotidianeidad de las comunidades educativas de IIIES colocan de manifiesto la intencionalidad y sentido del curriculum y, por otro, la experiencia humana individual y colectiva de los actores socioeducativos genera una convivencialidad que transforma en dinamismo permanente al curriculum.

En cuarto término podemos decir en relación a los saberes y conocimientos desde la investigación en territorios indígenas que existe la necesidad de sentir, pensar y accionar una

educación superior indígena intercultural desde la riqueza de la comunalidad de los territorios resituando los saberes y conocimientos milenarios como herramienta de regeneración de estos en el contexto de nuevas y complejas dinámicas socioeconómicas locales y globales que se emplazan cada vez más en los territorios indígenas.

En quinto término diremos que cuando pensamos y accionamos desde los saberes y conocimientos también lo estamos haciendo desde su diversidad intracultural e intercultural emergidos y recreados en territorialidades epistémicas, que nos deben provocar una profunda reflexión acerca de la existencia de modelos de educación superior indígena intercultural.

En relación a las **formas de gestión de los conocimientos**, es decir, las dinámicas, límites, tensiones y desafíos que se presentan en las dos Instituciones analizadas de Educación Superior Indígena Intercultural del Estado Plurinacional de Bolivia (UNIBOL-A-TK; UNIBOL-GPTB) y a las reflexiones presentes sobre este punto en actores socioculturales Mapuche frente a la construcción de un (os) espacio (s) de educación superior propio (s) podemos establecer lo siguiente:

En primer término en relación a estas dinámicas curriculares existe una tensión estructural que se puede evidenciar también en otras nuevas instituciones plurinacionales y se refiere a la transición de un Estado republicano colonial a un Estado Plurinacional y en aquella transición la tensión entre un horizonte comunitario milenario ancestral y un horizonte estatal progresista.

En segundo término en relación a la transformación curricular, los estudiantes como actores socioeducativos de los aprendizajes, son quienes más proponen que el curriculum por un lado se ejerza según lo establecido en el marco general del Decreto Supremo N° 29664 (2008) y por otro lado se transforme desde una concepción de gestión a una de *crianza curricular* desde la relevancia y pertinencia de los saberes y conocimientos indígenas colocando un fuerte énfasis en una vocación descolonizadora, comunitaria y productiva del curriculum.

En tercer término los estudiantes proponen las bases de lo que podría ser perfectamente un *tejido curricular comunitario productivo*, es decir, una red entre las potencialidades productivas de las cuatro carreras fortalecida por ende desde las cuatro áreas curriculares (UNIBOL-A-TK).

En el anterior sentido basándose en los fundamentos filosóficos políticos de las UNIBOL en orden a una educación productiva comunitaria se busca construir una nueva gestión curricular desde la experiencia vivida, sobre todo de un actor socioeducativo clave como son las y los estudiantes y es precisamente desde este actor desde donde emergen relevantes y pertinentes propuestas que en muchos casos refleja un paradigma educativo milenario ancestral y por ende un horizonte civilizatorio comunitario.

En cuarto término, desde nuestra perspectiva la investigación intracultural e intercultural en IIIES (en este caso las UNIBOL) cumple al menos dos funciones claves interrelacionadas para la dinámica transformación de la gestión curricular, por un lado la creación y fortalecimiento de comunidades de aprendizajes entre territorios indígenas, docentes y estudiantes y por otro lado interrelacionada a la anterior, la transformación desde un curriculum “intramuros” a uno *extendido* desde y hacia los diversos sistemas de vida que cohabitan en los territorios indígenas.

En quinto término expresamos que una IIIES debiese reflexionarse así misma desde qué sentidos ejerce territorialidad indígena o será solo una reproducción de una unidad académica desconcentrada de una universidad urbana emplazada en sectores rurales. Un aspecto muy importante en la Educación Superior Indígena Intercultural desde una perspectiva de pertinencia y relevancia de una gestión curricular para una gestión territorial es sin duda la concordancia y coherencia entre los planes de vida de las comunidades y pueblos con el curriculum de la IIIES, de ahí la necesidad entonces de ejercer una *crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial indígena*.

En relación al **rol de los actores en la gestión de los conocimientos**, debiésemos comprender que por actores socioeducativos en el ámbito de una IIIES no solamente existen

los convencionales (estudiantes, docentes y funcionarios) sino que las comunidades, organizaciones y autoridades tradicionales político- espirituales cumplen o debiesen cumplir un rol más protagónico para los dos casos estudiados como la UNIBOL-A-TK y UNIBOL-GPTB.

En el anterior sentido destaca la función que cumplen los *sabios docentes indígenas* tanto en el acompañamiento a los PES proyectos de emprendimiento socioproductivos como también en el autoestima de las y los estudiantes.

Finalmente en relación a la **pertinencia y finalidad curricular** esta tiene que estar eminentemente vinculada con la *regeneración biocéntrica* de los sistemas de vida de los territorios y por ende de mujeres y hombres desde sus espíritus, pues la pertinencia curricular de la Educación Superior Indígena Intercultural no puede pensarse como finalidad exclusiva para una institución sino para el bienestar de la comunidad a propósito que un tipo de institución es finalmente también un instrumento social, que para nuestros pueblos desde una crianza curricular debe convertirse en un instrumento de liberación social y espiritual desde nuestros horizontes civilizatorios.

## Capítulo 6: Propuesta

Es necesario aclarar que esta propuesta preliminar de valoración de la *pertinencia civilizatoria* de la educación superior indígena intercultural se circunscribe y delimita por un lado al proceso de evaluación externa de las instituciones de educación superior que hoy aplican agencias estatales de acreditación de la ES y por otro lado se circunscribe a la dimensión de lo que hemos denominado en nuestro trabajo de investigación como *crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial indígena*.

Para esta preliminar propuesta que será robustecida con un proceso de validación con actores de ambas UNIBOL, hemos considerado como lineamiento general una de las recomendaciones del “Taller Regional sobre Diversidad Cultural e interculturalidad en Educación Superior en América Latina” realizado en Belo Horizonte, Brasil (2009) y que en relación a nuestro tema de investigación estableció:

Se recomienda a las agencias gubernamentales con competencias en la materia revisar los criterios de evaluación y acreditación de IES y programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales, para asegurar que estos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. En este sentido, se sugiere que estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de ES, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales, y otras significativas según la diversidad cultural propia de cada país. En consecuencia, se sugiere generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, **pertinencia** y relevancia. **Los procesos de acreditación deben incluir criterios sociales y comunitarios orientados que expresen los intereses, propuestas y sensibilidades de pueblos y comunidades.** Para esto es fundamental la construcción y desarrollo de indicadores que los visibilicen, así como el desarrollo de mecanismos interculturales de acreditación que hagan posible la participación de comunidades, organizaciones y pueblos involucrados en estos procesos. Las IES interculturales, indígenas y afrodescendientes han logrado avances significativos en la materia que constituyen referencias significativas para el diseño de políticas y programas de evaluación y acreditación (TRDIES, 2009) Énfasis añadido.

Considerando necesario tener una óptica desde el paradigma educativo milenario ancestral que no meramente reproduzca concepciones de gestión curricular o gestión territorial debido a que el concepto de gestión proviene desde el ámbito racional – técnico y no alcanza a abarcar ni interpretar los fenómenos curriculares – territoriales de las relaciones de ida y vuelta entre las comunidades indígenas y las emergentes IIIES de Abya Yala, como los dos

casos investigados de UNIBOL-A-TK y UNIBOL- GPTB ( Estado Plurinacional de Bolivia) más los importante aportes desde la discusión de una emergente agenda de Educación Superior Intercultural Mapuche desde Ngulu Mapu ( Chile)

Esta propuesta será validada con los actores socioeducativos principalmente de la UNIBOL-A-TK y de la UNIBOL-GPTB (comunidad indígena, estudiantes, docentes, dirigentes, autoridades tradicionales) complementándolo con el método de intervención sociológica cuando aquel nos habla de la necesidad de caminar con los movimientos sociales y entregarle herramientas para proseguir librando demandas y ejercicios colectivos, en este caso con el compromiso de un mapuche, hermano del Abya Yala.

La siguiente propuesta en conjunto con otros esfuerzos similares que se están desplegando en nuestra Abya Yala busca incipientemente sentar las bases de un sistema latinoamericano de evaluación y acreditación de la Educación Superior Intercultural, ya sea desde la agenda de la interculturalización de la educación superior como aquella agenda indígena intercultural de educación superior que en esta ocasión cubrió nuestra investigación.

Tabla N° 21. Valoración de la pertinencia de la crianza curricular de vida para el fortalecimiento del tejido territorial indígena desde la Educación Superior Indígena Intercultural

Dimensiones	Criterios	Indicadores
I Crianza curricular de vida y soberanía epistemológica en una IIIES.	1. Investigación sociocomunitaria indígena para la reconstrucción epistémica de los territorios	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sistematización de conocimientos propios desde la pertinencia cultural-territorial</li> <li>b) Construcción de plurimetodologías indígenas de investigación</li> <li>c) Lectura holística de la territorialidad de la comunidad incluyendo fenómenos biofísicos y bioculturales</li> </ul>
	2. Curriculum para la reconstrucción sociopolítica, sociocultural y económica de los territorios	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Elaboración de diagnósticos comunitarios anuales para visibilizar necesidades de los espacios territoriales para la permanente transformación curricular</li> <li>b) Construcción colectiva del curriculum de programas impartidos a partir de las autoridades tradicionales y espirituales de los espacios territoriales.</li> </ul>

		c) Valoración comunitaria crítica al mediano plazo de la implementación curricular
	3. Producción de nuevos conocimientos para la autonomía territorial	a) Pertinencia y relevancia de trabajos de investigación finales para los espacios territoriales indígenas correspondientes.
	4. Uso de las lenguas originarias como lengua de instrucción.	a) Diagnóstico sociolingüístico de los espacios territoriales. b) Recuperación y/o creación de categorías conceptuales en lengua propia en los diversos programas. c) Progresivo uso de las lenguas originarias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a los diagnósticos sociolingüísticos
II Crianza curricular de vida desde el fortalecimiento del tejido territorial indígena	1. Proyectos de investigación y programas	a) Proyectos y programas participativos de investigación ( autoridades tradicionales, sabios, actores sociales etc) b) Proyectos y programas de investigación relacionados al plan de vida o proyecto político del espacio territorial indígena.
	2. Procesos comunitarios de aprendizaje	a) Fortalecimiento de los diversos espacios comunitarios de la comunidad a través de la participación de los estudiantes. b) Proyectos de emprendimiento e investigación de egreso legitimado por las autoridades tradicionales.

## Referencias

- "La Prensa" Managua Nicaragua. (06 de 10 de 2013). *A traves de modelo comunitario intercultural URACCAN busca acreditación*, pág. 4A.
- Amawtay Wasi, P. (2012). *Aprendiendo en la sabiduria* . Quito-Ecuador.
- Arce, R. (16 de marzo de 2009). *Gestión territorial y cambio climático*. Obtenido de Mapuexpress: <http://www.mapuexpress.net/content/publications/print.php?id=2044>
- Arévalo, G. (2013). Reportando desde un frente decolonial: La emergencia del paradigma indígena de investigación. *Luchas, experiencias y resistencias en la diversidad y multiplicidad. Cuaderno de trabajo N°2. Asociación Intercultural Mundu Berriak. Bogotá Colombia* .
- Arnold, D. (2013). Metodologías en las ciencias sociales en la Bolivia postcolonial: Reflexiones sobre el análisis de los datos en su contexto. En M. Yapu, *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas* (pág. 309). La Paz: Fundación PIEB.
- Beyer, L. (2001). *El currículo en conflicto*. Madrid: Akal S.A.
- Bolaños, G. (2009). Desde la escuela y hasta la universidad: Educación propia para un buen y mejor gobierno . En E. L. Luis, *Interculturalidad, educación y ciudadanía* . La paz-Bolivia: Plural .
- Calle, J. (2013). Volveré y seré millones: La Universidad Indígena Boliviana Aymara " Tupak Katari". En A. Wind (Coord.), *Las Universidades Indígenas: Experiencias y visiones para el futuro*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andres Bello.
- CEAACES, C. d. (2013). *Resolución N° 001-068-CEAACES-2013*.
- CIDOB. (2008). *Cartilla de gestión territorial indígena CIDOB-GTI*. Santa Cruz-Bolivia.
- CNC CEPOs. (2008). *Educación, Cosmovision e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. La Paz.
- CNC CEPOs. (2013). *Concepciones y prácticas de valoración de aprendizajes en las naciones y pueblos indígenas originarios*. La Paz-Bolivia.
- CRES. (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior*. Cartagena de indias, Colombia.
- Curivil, F. (2015). *Nutramkan - grupo focal, Educación Superior Mapuche Intercultural*. Temuko: Centro de Estudios e Investigaciones Comunidad de Historia Mapuche.
- De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa . *Revista mexicana de investigación educativa. Vol IX. número 023*, 807-816.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: morata.
- García Linera. (2011). *Las tensiones creativas de la revolución, la quinta fase del proceso de cambio*. La paz-Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- García Linera, A. (2005). *Movimientos sociales indígenas y populares en Bolivia*. Obtenido de <http://www.wiphala.org/linera.htm>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid-España: Morata.
- Hale, C. (2007). ¿ Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala. *Cuadernos de futuro N° 23. Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina* , 286- 346.
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Revista de evaluación de educación superior*.

- MACOJMA. (2008). *Proyecto A.JA.Y.U Aymara Jach'a Yatiñ uta, Universidad Comunitaria AJAYU. Documento Inédito*. La Paz.
- Mato, D. (2015). Educación Superior, Estados y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. En D. Mato (Coord), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- MEC, M. d. (2006). *Propuesta de ley Avelino Siñani y Elizardo Perez*. La Paz Bolivia.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales ("Focus groups")*. *Técnica de investigación cualitativa*. Santiago de Chile: Documento de trabajo N°3, CIDE. .
- Moya, R. (2012). Universidades indígenas en América Latina: Instrucciones para desandar. Instrucciones para caminar. En F. I. UII, *El Desafío de interculturalizar la educación superior, la experiencia de la red universidad indígena intercultural*. La Paz-Bolivia.
- Norman, D. (1970). *The Research Act in sociology*. Chicago: Aldine.
- O.I.T. (1989). *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y tribales en países independientes*. OIT.
- ONU. (2007). *Declaración de la Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*. Naciones Unidas.
- Organizaciones territoriales Mapuche . (2006). *Propuesta de organizaciones territoriales Mapuche al Estado de Chile*. Temuko.
- Pardo, E. (2000). Crianza de los niños según la concepción andina. En J. Van Kessel, & H. Larraín, *Manos sabias para criar la vida. Simposio del 49° Congreso Internacional de americanistas*. Quito, Ecuador: Abya Yala, IECTA.
- Pati, P. (2012). *Filosofía Política Comunal de la Nación Aymara*. Cuyahuani, Omasuyos La paz Bolivia: Artes gráficas.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto Mapuche*. Temuco: Lom.
- Rodriguez, G. (2009). Debates y desafíos: Reformas de la educación superior en Bolivia, una sociedad multicultural. *Policy futures in education. Volume 7 Number 9*.
- Rodriguez, G., & Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe .
- Rojas, A., Fernández, J., & Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- RUIICAY. (2012). *Fundamentos del sistema de evaluación y acreditación propia de instituciones indígenas interculturales comunitarias de educación superior de Abya Yala " Revitalizando los conocimientos, saberes y prácticas para el buen vivir de los pueblos de Abya Yala"* .
- Saavedra, J. L. (10 de marzo de 2015). *Exposición: Estado Plurinacional y Educación Superior en Bolivia, continuidades históricas y desafíos actuales. En el marco del módulo Estado-nación de la mención en Educación Superior Intercultural Maestría en EIB, PROEIB Andes UMSS*. Cochabamba , Bolivia .
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Touraine, A. (1986). Introducción al método de la intervención sociológica . *Revista de estudios sociológicos ( México)*.
- TRDIES. (2009). *Taller regional sobre Diversidad Cultural e interculturalidad en Educación Superior en América Latina*. Belo Horizonte, Brasil.

- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En Ansion, Tubino, Alfaro, González, Mujica, Segato, & Villasante, *Educación en ciudadanía intercultural, experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural*. Ciudad de Guatemala.
- UAIIN-CRIC. (2014). *CRIC Y UAIIN Haciendo camino en sus 43 años de lucha*. Documento de trabajo (inédito).
- UII Fondo Indígena. (2015). *Propuesta para determinar y evaluar la calidad educativa en la Universidad Indígena Intercultural*.
- UNESCO. (1999). *Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, memorias*. París-Francia .
- UNIBOL GPTB. (2011). *Documento de organización curricular*. Macharetí-Provincia Luis Calvo-Departamento de Chuquisaca-Bolivia.
- UNIBOL-A-TK. (2009). *Curriculum UNIBOL Aymara Tupak Katari*. La Paz.
- UNIBOL-A-TK. (2012). *Plan académico carrera Ingeniería agronómica altiplánica*. La Paz.
- UNIBOL-A-TK. (2012). *Plan académico carrera Ingeniería industria en alimentos*. La Paz.
- URACCAN. (2004). *Modelo de universidad comunitaria*. Nicaragua: Ediciones URACCAN.
- Van Dijk, T. (2003). The Discourse- Knowledge Interface. En G. Weiss, *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity* (págs. 85-109). UK: Palgrave- MacMillan.
- Yampara. (2013). *Configuración de horizontes "civilizatorios": ¿ Pachakuti en la educación o continuidad con la reducción cartesiana?* El alto, Bolivia.: Tesis de Maestría. CEFORPI. UPEA.
- Yampara, S. (2006). Cosmovisión, Urup- Pacha, desarrollo y/o Qamaña Andino. En F. Delgado, & C. J. Mariscal, *Educación Intra e Intercultural, alternativas a la reforma educativa neocolonizadora*. AGRUCO COMPAS Plural ediciones.
- Yapu, M. (2015). Análisis de datos cualitativos y cuantitativos . En M. Yapu, *Pautas metodológicas para investigar en ciencias sociales y humanas* (pág. 334). La Paz: Fundación PIEB .

# ANEXOS

**Anexo N° 1. Entrevistados en el contexto de la UNIBOL-A-TK**

<b>Entrevistados (conversaciones) UNIBOL-A-TK</b>			
<b>Entrevistado (a)</b>	<b>Actividad</b>	<b>Día de la entrevista</b>	<b>Lugar de la entrevista</b>
Gonzalo Atto	Amawta y sabio docente aymara de la carrera de Ingeniería industria en alimentos.	04-12-2014	Faldeos de montes ribereños al lago Titicaca en el Ayllu Cuyahuani acullicando juntos hoja de coca “yungueña”
Domingo Mamani	Ex- dirigente, comunario del ayllu de Cuyahuani.	15-11-2014	Hogar del entrevistado en el ayllu de Cuyahuani, municipio de Huarina, provincia de omasuyos, departamento de La Paz.
Ramiro Huanca	Integrante del proyecto <i>Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK</i> (convenio entre el servicio de Liechtenstein para el desarrollo LED y la UNIBOL-A-TK)	13-11-2014	Ambientes UNIBOL-A-TK (sede Cuyahuani)
René Marín	Integrante del proyecto <i>Fortalecimiento a la interculturalidad educativa en la UNIBOL-A-TK</i> (convenio entre el servicio de Liechtenstein para el desarrollo LED y la UNIBOL-A-TK)	13-11-2014	Ambientes UNIBOL-A-TK (sede Cuyahuani)
Esteban Ticona	Investigador Aymara, Sociólogo, master en Antropología (FLACSO, Ecuador) Doctor en Estudios Culturales latinoamericanos (UASB, Ecuador) miembro del THOA Taller de historia oral andina. Docente UMSA.	04-12-2014	Café (costado plaza San Francisco, ciudad de La Paz)

**Anexo N° 2. Entrevistadas (os) en el contexto de la UNIBOL-GPTB**

<b>Entrevistados (as) conversaciones UNIBOL- GPTB</b>			
<b>Entrevistado (a)</b>	<b>Actividad</b>	<b>Día de la entrevista</b>	<b>Lugar de la entrevista</b>
Marcia Mandepora	Ex – rectora UNIBOL- GPTB	14-5-2015	Entrevista colectiva por línea de investigación DIES-PROEIB Andes ( Café Kafka cercanías plaza Sucre, Cochabamba)
Verónica Yave Mamani	Docente del área curricular transversal: Curso identidad y cultura – Ex técnica de Asamblea del pueblo Guaraní APG	05-6-2014	Camino de la capitania de Guari a la capitania de Ivo con posterioridad al trabajo práctico realizado por las y los estudiantes de I semestre de Veterinaria en la comunidad de Guari.
Felipe Román Chumira	Responsable área de investigación tecnológica productiva, Instituto de Investigaciones Culturales UNIBOL-GPTB	04-6-2014	Instituto de Investigaciones culturales UNIBOL-GPTB (Capitanía Guaraní Ivo)
Rufino Pasquito	Responsable área de educación Asamblea del Pueblo Guaraní APG. Presidente del Consejo Educativo del pueblo originario Guaraní CEPOG	09-6-2014	Sede del CEPOG, ciudad Camiri (Dpto. Santa Cruz Bolivia)
Femenino	Estudiante 7° semestre Ingeniería en Ecopiscicultura (UNIBOL- GPTB)	10 -6- 2014	Aulas UNIBOL –GPTB (Capitanía Guaraní Ivo)
Masculino	Estudiante 10° semestre Ingeniería forestal	11-6-2014	Pasillos de internado UNIBOL- GPTB (Capitanía Guaraní Ivo)

**Anexo N° 3. Ficha descriptiva grupo focal Educación Superior Mapuche  
Intercultural**

**FICHA**

**Nutramkan – Grupo focal: “Educación Superior Mapuche Intercultural”**

**Moderador:** Felipe Curivil Bravo

**Lugar:** Sede del Centro de Estudios e Investigaciones Comunidad de Historia Mapuche, ciudad de Temuco, Ngulu Mapu.

**Fecha:** 21 enero 2015

**Duración:** 02:36:50

**Pu nutramkafe (Participantes):**

**Margarita Calfío Montalva**

Asistente Social UTEM. Magíster en Género y Cultura en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile integra la Casa Autogestionada de Mujeres del Ngulu mapu, forma parte de la Comunidad de Historia Mapuche – Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche.

**Jakelín Curaqueo Mariano**

Originaria de la Comunidad Mapuche Francisco Ñancupil, del lof Forrowe Postawe. Profesora de Educación General Básica, con Mención en Educación Intercultural, Universidad Católica de Temuco. Magíster en Educación Mención Curriculum y Comunidad Educativa por la Universidad de Chile forma parte de la Comunidad de Historia Mapuche – Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche.

**Rosamel Millamán Reinao**

Licenciado en Antropología de la Universidad de Concepción (1980). Realizó el Ph.D. ©, Cultural Anthropology. Graduate Center, City University of New York. (CUNY). Académico de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Temuco. Miembro de la Comunidad de Historia Mapuche – Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche.

**Pablo Marimán Quemenedo**

Profesor de Historia y Geografía por la Universidad de La Frontera (Temuko), Magíster en Historia y es candidato a Doctor en Historia en la Universidad de Chile. Miembro de la Comunidad de Historia Mapuche – Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche.

**José Quidel Lincoleo**

Lonko (autoridad política tradicional Mapuche) del Lof Mapu de Ütugehtu, territorio Mapuche-Wenteche. Profesor de Educación General Básica, Mención en Ciencias Sociales, por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Posee un Diplomado en Lingüística Mapuche por la Universidad Católica de Temuco. Es Magíster en Antropología Social por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Actualmente es Doctorante en Antropología Social en la Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Actual miembro de la Comunidad de Historia Mapuche – Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche.

**Jaime Antimil Caniupan**

Originario y miembro del lofche del territorio de Tranantue, xuxukatufe del Gijatun de Panko. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica por la Universidad de La Frontera. Actualmente se desempeña como profesor de Cultura Mapuche en el Complejo Educacional Maquehue. Miembro fundador del otrora Grupo de Estudio de Descolonización Leeliaiñ taiñ aiwiñ. Actual miembro de la Comunidad de Historia Mapuche – Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche.

**Pablo Millalén Lepin**

Originario del Lof Mapu Mañiuco, Comuna de Galvarino. Es Trabajador Social por la Universidad Autónoma de Chile. Además es Diplomado en Políticas Públicas Indígenas por la Universidad Arturo Prat. Actualmente es candidato a Magister en Gerencia y Políticas Públicas por la Universidad de Santiago. Ha sido dirigente del Hogar Universitario Lawen Mapu de Padre Las Casas (2007-2011). Junto a ello también ha sido miembro fundador y dirigente de la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE). Actual miembro de la Comunidad de Historia Mapuche – Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche.

**Jonathan Zapata Painemal**

Werken, actual vocero de FEMAE Federación Mapuche de estudiantes Estudiante de la Universidad Católica de Temuko

**Cristian Pinilla**

Estudiante de la Universidad Católica de Temuko Integrante de FEMAE.

## Anexo N°4. Encuesta a Estudiantes UNIBOL Guaraní y pueblos de tierras bajas.

**Objetivo:** Medir la gestión curricular intercultural y la participación social indígena.

**Público objetivo:** Estudiantes UNIBOL-GPTB

Encuesta n° \_\_\_\_\_ Fecha de aplicación \_\_\_\_\_

### Identificación del encuestado/a:

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Comunidad de origen: \_\_\_\_\_ Carrera: \_\_\_\_\_ Semestre \_\_\_\_\_

### I eje: Pluralismo epistemológico.

1. ¿Has integrado algún conocimiento indígena de tu comunidad a algún proceso de aprendizaje en la carrera?

Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

2. ¿Desde cuál de los siguientes ámbitos has integrado conocimientos indígenas de tu comunidad a algún proceso de aprendizaje en la carrera?

Medicina tradicional \_\_\_\_\_ educación \_\_\_\_\_ Agropecuario \_\_\_\_\_ Psicultura \_\_\_\_\_ Familia \_\_\_\_\_ otros \_\_\_\_\_

3. ¿Tus profesores a partir de sus conocimientos técnicos generan un dialogo intercultural con los conocimientos y saberes indígenas?

Siempre \_\_\_\_\_ Generalmente \_\_\_\_\_ escasamente \_\_\_\_\_ nunca \_\_\_\_\_

4. ¿Conoces la existencia de sabios docentes indígenas en la universidad?

Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

5. ¿Los sabios docentes indígenas han influenciado de alguna manera en tu proceso de aprendizaje?

Siempre \_\_\_\_\_ Generalmente \_\_\_\_\_ escasamente \_\_\_\_\_ nunca \_\_\_\_\_

6. ¿En qué ámbitos los sabios docentes indígenas han influenciado en tu vida universitaria?

Autoestima (identidad) \_\_\_\_\_ Aprendizaje lengua \_\_\_\_\_ Comunicación c/ familia \_\_\_\_\_ Comunicación c/ profesores \_\_\_\_\_ otros \_\_\_\_\_ ninguno \_\_\_\_\_

7. ¿Cómo evalúas la malla curricular de tu carrera?

Óptima \_\_\_\_\_ adecuada \_\_\_\_\_ Regular \_\_\_\_\_ deficiente \_\_\_\_\_

### II. Eje participación social indígena.

8. En tu opinión ¿cuál fue el factor principal que influyó para tu decisión de ingresar a la UNIBOL?

La comunidad \_\_\_\_\_ la familia \_\_\_\_\_ la secundaria \_\_\_\_\_ amigos \_\_\_\_\_ otros \_\_\_\_\_

9. ¿Conoces las funciones de la junta comunitaria de UNIBOL?

Sí \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ no sabe/ no responde \_\_\_\_\_

10. ¿Cómo evalúas la participación de la comunidad estudiantil en el gobierno de la UNIBOL?

Óptima \_\_\_\_\_ adecuada \_\_\_\_\_ Regular \_\_\_\_\_ deficiente \_\_\_\_\_

11. En tu opinión ¿Existe concordancia entre el plan de vida (propuestas de buen vivir) de tu pueblo indígena y la misión, visión, curriculum de la UNIBOL?

Siempre \_\_\_\_\_ Generalmente \_\_\_\_\_ escasamente \_\_\_\_\_ nunca \_\_\_\_\_ N.s/ N.r \_\_\_\_\_

12. ¿Consideras importante la participación de la comunidad estudiantil en la permanente construcción del curriculum de la UNIBOL?

Sí \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ N.s/ N.r \_\_\_\_\_

## Anexo N° 5. Encuesta a Estudiantes UNIBOL Aymara Tupak Katari.

**Objetivo:** Medir las dos macrounidades de análisis (I y II eje) y sus correspondientes microunidades.

**Público objetivo:** Estudiantes UNIBOL-A-TK (2°, 6° y 10° semestre)

Encuesta n° \_\_\_\_\_ Fecha de aplicación \_\_\_\_\_

**Identificación del encuestado/a:**

Edad: \_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_ Pueblo indígena \_\_\_\_\_ lugar de nacimiento \_\_\_\_\_  
Actual residencia \_\_\_\_\_ Carrera: \_\_\_\_\_ Semestre \_\_\_\_\_

### I macrounidad: Dimensión epistemológica

#### I.1 Microunidad: Presencia de conocimientos aymara en los procesos de aprendizaje en las cuatro carreras de la UNIBOL-TK

1. ¿Has integrado algún conocimiento andino y/o aymara de tu comunidad a algún proceso de aprendizaje en la carrera?

Si \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

2. ¿Desde cuál de los siguientes ámbitos has integrado conocimientos indígenas de tu comunidad a algún proceso de aprendizaje en la carrera?

Medicina tradicional \_\_\_\_\_ educación \_\_\_\_\_ Agropecuario \_\_\_\_\_ Familia \_\_\_\_\_ otros \_\_\_\_\_

3. ¿Los sabios docentes indígenas han influenciado de alguna manera en tu proceso de aprendizaje?

Siempre \_\_\_\_\_ Generalmente \_\_\_\_\_ escasamente \_\_\_\_\_ nunca \_\_\_\_\_

4. ¿En qué ámbitos los sabios docentes indígenas han influenciado en tu vida universitaria?

Autoestima (identidad) \_\_\_\_\_ Aprendizaje lengua \_\_\_\_\_ Comunicación c/ familia \_\_\_\_\_ Comunicación c/ profesores \_\_\_\_\_  
otros \_\_\_\_\_ ninguno \_\_\_\_\_

#### I.2 Microunidad: Diálogo de matrices epistémicas (aymara/ occidental) en la gestión curricular de UNIBOL-TK

5. ¿Tus profesores de asignaturas “técnicas” generan un dialogo intercultural (interepistémico) con los conocimientos y saberes andinos aymara?

Siempre \_\_\_\_\_ Generalmente \_\_\_\_\_ escasamente \_\_\_\_\_ nunca \_\_\_\_\_

6. ¿En cuáles de las cuatro áreas de formación has comprobado el dialogo intercultural de saberes entre una matriz epistémica andina y/o aymara con una matriz occidental? ( según énfasis elige 1 y 2)

Técnico tecnológica \_\_\_\_\_ Productiva comunitaria e investigación \_\_\_\_\_ Sociopolítica cultural lingüística \_\_\_\_\_ Práctica comunitaria \_\_\_\_\_

#### I.3 Microunidad: Emergencia de una investigación sociocomunitaria indígena (Comunidades – universidad)

7. Según los criterios o aspectos metodológicos de las carreras se establece que la carga horaria por asignatura corresponde a un 40% teórico y 60% práctico, ¿Desde tu percepción se está cumpliendo lo anterior?

Siempre \_\_\_\_\_ Generalmente \_\_\_\_\_ escasamente \_\_\_\_\_ nunca \_\_\_\_\_

8. Considerando que la estructura curricular de la UNIBOL contiene 4 áreas de formación, en lo que respecta al área de “práctica comunitaria productiva” percibes una conexión directa con aquellas asignaturas del área “ productivo-comunitaria y de investigación”

Siempre\_\_\_\_\_ Generalmente\_\_\_\_\_ escasamente\_\_\_\_\_ nunca\_\_\_\_\_

9. Desde tu perspectiva y realidad de tu territorio, los proyectos de emprendimiento socioprodutivos de egreso de la UNIBOL – TK debiesen priorizarse en el siguiente ámbito:

Fortalecimiento de la comunidad\_\_\_\_ gestión municipal\_\_\_\_ gestión departamental\_\_\_\_ fortalecimiento empresas del Estado\_\_\_\_ exportación\_\_\_\_\_ otros\_\_\_\_\_

**I.4 Microunidad: Correspondencia entre proyecto de vida / proyecto político de la nación Aymara y el curriculum de UNIBOL-TK**

- 10 En tu opinión ¿Existe concordancia entre el plan de vida (propuestas de buen vivir) de tu pueblo indígena y la misión, visión, curriculum de la UNIBOL?

Siempre\_\_\_\_\_ Generalmente\_\_\_\_\_ escasamente\_\_\_\_\_ nunca\_\_\_\_\_ N.s/ N.r \_\_\_\_\_

11. En tu opinión ¿cuál fue el factor principal que influyó para tu decisión de ingresar a la UNIBOL?

La comunidad\_\_\_\_ la familia\_\_\_\_ la secundaria\_\_\_\_ amigos\_\_\_\_ la oferta de carreras de la UNIBOL\_\_\_\_\_

**II Macrounidad: Dimensión participación social indígena.**

**II. 1 Microunidad: Participación de los Ayllus tanto en el fenómeno educativo como en el fenómeno pedagógico de la UNIBOL-TK**

12. ¿Cómo ha sido la influencia de tu comunidad, ayllu, sabio o autoridad tradicional en el área de tu formación de práctica comunitaria?

Óptima\_\_\_\_\_ adecuada\_\_\_\_\_ Regular\_\_\_\_\_ deficiente\_\_\_\_\_

**II. 2 Microunidad: Incidencia de organizaciones aymara en la gestión universitaria**

13. ¿En cuáles de los siguientes ámbitos ha sido (elige 1 y 2) mayor la incidencia de las “organizaciones matrices” (pacto unidad) en la gestión universitaria?

Bienestar estudiantil\_\_\_\_ gestión proyectos productivos\_\_\_\_ elaboración reglamentos y resoluciones\_\_\_\_  
Control social de recursos económicos\_\_\_\_ otros\_\_\_\_\_ N.s/ N.r \_\_\_\_\_

**II. 3 Microunidad: Participación de la comunidad de profesores tanto en el fenómeno educativo (Gobierno universitario) como en el fenómeno pedagógico (investigación y docencia) de la UNIBOL-TK**

14. Tus profesores realizan un necesario acompañamiento de tus inquietudes como de propuestas de investigación, prácticas comunitarias y de proyectos productivos?

Siempre\_\_\_\_\_ Generalmente\_\_\_\_\_ escasamente\_\_\_\_\_ nunca\_\_\_\_\_ N.s/ N.r \_\_\_\_\_

**II. 4 Microunidad: Participación de la comunidad de estudiantes tanto en el fenómeno educativo (Gobierno universitario) como en el fenómeno pedagógico (curriculum y aprendizajes) de la UNIBOL-TK**

15. ¿Cómo evalúas la participación de la comunidad estudiantil en el gobierno de la UNIBOL?

Óptima\_\_\_\_\_ adecuada\_\_\_\_\_ Regular\_\_\_\_\_ deficiente\_\_\_\_\_

16. ¿Consideras importante la participación de la comunidad estudiantil en la permanente construcción del curriculum de la UNIBOL?

Sí\_\_\_\_\_ no\_\_\_\_\_ N.s/ N.r \_\_\_\_\_