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

MAESTRÍA EN SOCIOLINGÜÍSTICA

LENGUAS ORIGINARIAS EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN GESTIÓN DEL DESARROLLO ENDÓGENO Y AGROECOLOGÍA DEL CENTRO AGROECOLOGÍA UNIVERSIDAD COCHABAMBA (AGRUCO) - UMSS

Vilma Panozo Fuentes

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Sociolingüística

Asesor de tesis: Dr. J. Fernando Galindo Céspedes

Cochabamba, Bolivia
2019

La presente tesis "LENGUAS ORIGINARIAS EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN GESTIÓN DEL DESARROLLO ENDÓGENO Y AGROECOLOGÍA DEL CENTRO AGROECOLOGÍA UNIVERSIDAD COCHABAMBA (AGRUCO) – UMSS", fue defendida el.....

J. Fernando Galindo Céspedes, Ph. D.
Asesor

Mgr. Alex Cuiza R.
Tribunal

Pedro Plaza Martínez, Ph. D.
Tribunal

Mgr. Marcelo Eduardo Arancibia G.
Jefe del departamento de Post Grado

Dedicatoria

Dedico la presente tesis a mi hijita Abby Alexandra Soliz Panozo quien tuvo que ser paciente y comprensiva durante todo el proceso de la maestría como de la elaboración de esta tesis, por lo cual no pude atenderla o pasar mayor tiempo con ella como lo hacía antes.

A mi querida madre Serafina Fuentes Terán, mi hermana Nilda P.F., mi tío Mario F.T. y otros familiares y amigos que siempre me estuvieron apoyando para salir adelante y poder concluir con el objetivo trazado.

Y por la memoria de mis queridos abuelitos Basilio Fuentes C. y Epifanía Terán A. quienes me transmitieron y heredaron la lengua y cultura quechua y me enseñaron a ser una mujer orgullosa de mis raíces.

Agradecimientos

Dios mediante,

Agradezco al PROEIB Andes por darme la oportunidad de haber sido estudiante becada porque sin ese aporte no habría podido hacer la maestría.

Agradezco de corazón a mi tutor Dr. J. Fernando Galindo C., y al Coordinador de la Maestría en Sociolingüística Dr. Teófilo Laime, quienes aparte de guiarme en la tesis me apoyaron y comprendieron en los momentos difíciles que se suscitaron en mi vida personal durante la maestría.

Agradezco a todas y todos los docentes y administrativos del PROEIB Andes que nos orientaron y trasmitieron sus posturas profesionales y apoyaron en todo el proceso de la maestría.

Agradezco a mis Lectores Dr. Pedro Plaza y Mgr. Alex Cuiza quienes me dieron buenas sugerencias para mejorar la presente tesis.

Agradezco a mis compañeros de la Maestría porque como grupo siempre fuimos unidos, formamos una familia muy rica en diversidad.

Y un gran agradecimiento a los participantes de la investigación (a los estudiantes y docentes del Programa de LGDEA de ambas versiones) y a las autoridades de AGRUCO que me dieron la oportunidad de conocerlos y ser parte de ellos.

Tanto la maestría como la tesis me permitieron contar con experiencias inolvidables en mi trayectoria de vida ampliando mis horizontes en cuanto a nuestras raíces.

Resumen

LENGUAS ORIGINARIAS EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN GESTIÓN DEL DESARROLLO ENDÓGENO Y AGROECOLOGÍA DEL CENTRO AGROECOLOGÍA UNIVERSIDAD COCHABAMBA (AGRUCO) - UMSS

Vilma Panozo Fuentes
Universidad Mayor de San Simón, 2018
Asesor: J. Fernando Galindo Céspedes

El presente documento de investigación analiza el uso de las lenguas indígenas originarias en el Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología del Centro Agroecología Universitaria Cochabamba (AGRUCO) perteneciente a la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y Forestales (FCAPyF) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

Este Programa presenta características particulares frente a otras carreras convencionales de la Universidad Mayor de San Simón, por ser semipresencial, por contar con salidas intermedias (a nivel técnico medio y superior); además, cuenta con una población estudiantil oriunda de las comunidades rurales del Departamento de Cochabamba y del interior del país, estos estudiantes del Programa tienen como lengua materna una lengua originaria.

La metodología aplicada en esta investigación fue cualitativa, descriptiva e interpretativa haciendo uso de la metodología etnográfica. En cuanto a las técnicas de recolección de información, fueron utilizadas la observación participativa, la entrevista, la encuesta y la revisión documental, que permitió contar con una amplia información.

Como resultado de esta investigación, se identificó algunas limitaciones en cuanto al uso de las lenguas maternas de los estudiantes, es decir, en diferentes momentos de las clases teóricas como prácticas no hacen uso de sus derechos lingüísticos, sólo son utilizados durante las actividades recreativas y en los recesos a través de bromas, o bien durante conversaciones cortas en alternancia con el castellano, generalmente entre estudiantes de la

misma cultura. La lengua quechua es la más utilizada en comparación a otras lenguas originarias como el aimara y el mosetén.

Esta investigación, durante el proceso de la recolección de datos, permitió a diferentes estudiantes y docentes reflexionar sobre la importancia de las lenguas originarias.

Palabras clave: Uso de Lenguas Originarias, Educación Superior, Lengua Materna, Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología.

Resumen en lengua indígena

CHAWCHU SIMIKUNA GESTIÓN DEL DESARROLLO ENDÓGENO Y AGROECOLOGÍA KAMAYPI AGRUCOMANTA - UMSS

Vilma Panozo Fuentes, Mgr.
Universidad Mayor de San Simón jatun yachaywasi, 2019
Yuyaychaq: J. Fernando Galindo Céspedes

Kay p´anqa mask´akipaqa chawchu rimaykunamanta Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología ñisqa kamaypi riqsichispa kachkan. Kay kamayqa UMSS jatun yachaywasipi AGRUCO wasirayku paqarikusqa. Kay kamayqa wak kamaykunamanta UMSS wasimanta mana kikinchu, yachakuqkunaqa iskay watamanta, kimsa watamanta, tawa khuskan watapi ima lluqsiy atinku. Chantapis mana watantintachu jatun yachaywasiman rinku, sapa iskay qanchischawllata rinku chantaqa ayllunku ukhupi kanku yachakusqankuta ruwaspa.

Mask´akipay ñankamaypa yuyaynin qhaway[1]. Chantapis imaynatachus apaykachakuspa kachkan riqsichiy, chayqa astawanpis chay kamayllapi pikunachus piqtusqa kanku qhawakuspa kanqa. Chantapis khuskamanta AGRUCO yuyaywan apaykachasqanwan chaninchay ruwakuspa karqa. Mask´akipaypa ruwapayaykuna[2], apaykachakurqa taripaykunata jurqhunapaq. Chaykuna kachkanku: qhawapachikuy[3], tapuy astawanpis parlariykuna karqa, tapuy qillqa, p´anqakuna mask´ay allinta ruwanapaq kay mask´akipayta.

Chayrayku kay kamayqa ñawra yachakuqkunata imaynata yanapakuchkan chayta khuskiyta ruwakun. Chantapis chamachiykunaman jinachu llamk´achkan ñispa qhawakurqa.

[1] Yuyaynin qhaway – Cualitativo
[2] mask´akipaypa ruwapayaykuna – Instrumentos
[3] Qhawapachikuy – observación participativa

Mask´akipayta ruwaspaqa sut´iman lluqsimun kallpachanapaq astawanraq imaptinchus chawchu rimaytaqa mana yachakuqkuna tukuychu apaykachanku. Chantapis samarikuyllapi apaykachanku jinapis mana tukuychu kallpachanku. Astawan, kastilla rimaywan juk chawchu mama rimayninkutawan khuska apaykachanku, chantapis qhichwa rimaytaq astawan apaykachanku, aymara rimaymantaq rimariyninkupi, mosetén rimaypiqa juk yachakuqlla kan chayrayku mana apaykachakunchu.

Kay mask´akipayqa wakin yachakuqkunata yachachiqkunata ima yanaparinpuni chawchu simip kawsayninmanta t´ukuriyta, wakin yachachiqkunapis chawchu simip jatun yachaywasikunapi apaykachaymanta t´ukurillankutaq.

Anchayupa simikuna: Chawchu simip apaykachay, Jatun yachaywasi, chawchu simip/rimay, mama rimay, Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología kamay.

Índice de contenido

Dedicatoria i
Agradecimientos ii
Resumen iii
Resumen en lengua indígena v
Índice de contenido vii
Lista de Tablas ix
Lista de Figuras ix
Lista de Ilustraciones xi
Abreviaturas xii
Chawchu simipi pisichay xiii
Introducción 1
Capítulo 1: Problema y objetivos de la investigación 5
1.1 Planteamiento del problema 5
1.1.1 Preguntas de investigación 8
1.2 Objetivos de la investigación 9
1.2.1 Objetivo general 9
1.2.2 Objetivos Específicos 9
1.3 Justificación 9
Capítulo 2: Metodología 12
2.1 Tipo de investigación 12
2.2 Metodología utilizada 13
2.3 Participantes de la investigación y unidades de análisis 14
2.4 Técnicas e instrumentos de investigación 15
2.4.1 Entrevista 15
2.4.2 Observación participativa 17
2.4.3 Revisión documental 18
2.4.4 Encuesta 18
2.5 Procedimiento de recolección de datos 20
2.6 Procesamiento de la información 21
2.7 Consideraciones éticas 23
Capítulo 3: Fundamentación Teórica 25
3.1 Intraculturalidad en la educación superior 25
3.2 Interculturalidad en la educación superior 26
3.3 Plurilingüismo en la educación superior 28
3.4 Lenguas en contacto 30
3.5 Bilingüismo y diglosia 32
3.6 Alternancia de lenguas en la educación superior 38
3.7 Actitudes hacia la lengua 40
3.8 Uso de lenguas originarias en la educación superior 42
3.9 Cosmovisión 47

Capítulo 4: Presentación de Resultados **49**
4.1 Contextualización institucional 49
4.1.1. Características generales de la UMSS 49
4.1.2 Características de AGRUCO 50
4.2 Características del programa de lgdea 56
4.2.1 Administración 62
4.2.2 Estructura curricular 64
4.2.3 Metodología 66
4.2.4 Plan de estudios y carga horaria del Programa de LGDEA 68
4.2.5 Perfil profesional del Programa de LGDEA 71
4.2.6 Características de los estudiantes del Programa de LGEA 72
4.3 Uso de lenguas originarias en el programa de lgdea 80
4.3.1 Uso de lenguas originarias fuera del contexto universitario 81
4.3.2 Uso de lenguas originarias al interior de la institución 82
4.3.3 Uso de lenguas originarias durante las clases 88
4.4 Percepciones sobre el uso de lenguas originarias en la educación superior 96
4.4.1 Percepción sobre las políticas de uso de las lenguas originarias 101
Capítulo 5: Conclusiones **103**
Capítulo 6: Propuesta **112**
Referencias **120**
Anexos **129**

Lista de Tablas

Tabla 1: Número de estudiantes encuestados según sexo 20
Tabla 2: Bilingüismo individual y social 33
Tabla 3: Clasificación del bilingüismo Hamers y Blanc (1983) 34
Tabla 4: Etapas de desarrollo de AGRUCO 51
Tabla 5: Cursos de Pregrado y Posgrado de AGRUCO 54
Tabla 6: Plan de Estudios del Programa de LGDEA según ejes temáticos. 68
Tabla 7: Carga horaria del Programa de LGDEA según salidas intermedias 70
Tabla 8: Carga horaria según horas teóricas y horas prácticas 70
Tabla 9: Ocupación de los estudiantes del Programa en GDEA 74
Tabla 10: Primera lengua de los estudiantes 77
Tabla 11: Segunda lengua de los estudiantes según versión 78
Tabla 12: Competencia comunicativa de los estudiantes 79
Tabla 13: Presupuesto requerido en bolivianos 118

Lista de Figuras

Figura 1: Las relaciones entre el bilingüismo y la diglosia 37

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1: Foto de compartimiento de comidas de estudiantes de la 2da versión, marzo 2017. 88

Abreviaturas

AGRUCO	Agroecología Universidad Cochabamba
CAPTURED	Construyendo las capacidades de teoría e investigaciones para el desarrollo endógeno
CEA	Consejo Educativo Aymara
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CNC-CEPOS	Coordinadora Nacional Comunitaria de los CEPOs
COMPAS	Comparando y Apoyando el Desarrollo Endógeno
COSUDE	Agencia Suiza de Cooperación para el Desarrollo
CPE	Constitución Política del Estado
CSUTCB	Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
DDE	Dirección Departamental de Educación
DDU	Dirección de la Desconcentración Universitaria
DES	Desarrollo Endógeno Sustentable
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ES	Educación Superior
FCAPyF	Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, y Forestales
FSUTC	Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos
GTI	Gestión Territorial Indígena
IDH	Impuesto Directo a los Hidrocarburos
IICCDEMAT	Instituto Internacional del Cambio Climático y Derechos de la Madre Tierra
IPR	Investigación Participativa Revalorizadora
NPIO	Naciones Pueblos Indígena Originarios
NPIOCyA	Naciones Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos
OMIOC-BS	Organización de Mujeres Indígenas Originarias Campesinas – Bartolina Sisa
PFCID	Programa de Formación Continua Intercultural Descolonizador
PLGDEA	Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología
PROEIB-ANDES	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
TIOCS	Territorios Indígenas Originarios Campesinos
UMSA	Universidad Mayor de San Andrés
UMSS	Universidad Mayor de San Simón
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPSI	Unidad de Provisión de Servicios de Información
UNIBOL	Universidades Indígenas de Bolivia

Chawchu simipi pisichay

CHAWCHU SIMIKUNA GESTIÓN DEL DESARROLLO ENDÓGENO Y AGROECOLOGÍA KAMAYPI AGRUCOMANTA - UMSS

Vilma Panozo Fuentes, Mgr.
Universidad Mayor de San Simón jatun yachaywasi, 2019
Yuyaychaq: J. Fernando Galindo Céspedes

1. CH´AMPAP YAWÑAPAYNIN, P´ITWIYKUNA, PAQTACHA IMA (PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN)

1.1 Ch´ampay

Willayma[4] qhawarispa, jatun yachaywasikunapi astawanpis jawa yuyaykunatapuni mirachispa, chaninchaspa ima karqanku, kay qhipa pachapiña runa masinchik kawsayninchikmantapacha yachachikunanta mañakurqanku. Chay mañakusqankumanjina, wakin jatun yachaywasikuna Abya Yala pachapi Qulla Suyupi[5] ima kutichispa kanku, imaptichus jatun yachaywasikunapi ñawra kawsayta qhawarispa chantapis chaninchaspa kanku, chawchu runapta juk yachaywasikunaman yaykunku. Jinapis waynuchukuna sipakukuna jatun yachaywasiman yaykuspapis kayninkuta[6] mama rimayninkutawan p´inqakuywan pakaq kanku imaptinchus wakin yachakuqkuna paykuwan chiqninakuq kanku.

Chantapis, jatun yachaywasikunapiqa qhawariynin astawanpis munanku tukuypaq juk yuyayllata chaytapis juk rimariyllata munan, kastilla simi kachkan chay rimariyqa, ñawra kawsayta chiqniywan qhawan. Chantapis ñawpa runa masinchik yuyayninkuta yachayninkuta mana chaninchankuchu jatun yachaywasipiqa. Jinapis Abya Yala suyukunapi Qulla Suyupi imaymana kamachiykunata, urqhuspaña kanku, astawanpis

[4] Willayma – historia
[5] Qulla suyupi – en Bolivia
[6] Kayninkuta – su identidad

chawchu kawsayta, rimariyta yuyaykunata ima chaninchakunanpaq, kallpachakunanpaq, apaykachakunanpaq ima, chawchu yuyaykunata, yachaykunata, rimaykunata ima jatun yachaywasikunapi apaykachakunanpaq ruwanku. Chaywanpis manchay pisipuni llamk´ayqa kachkan.

Chayrayku AGRUCO wasiman kay mask´akipaywan qhawariyninchikta churanchik, kay juch´uy wasi UMSS jatun yachaywasipi kachkan, chaypitaq Programa en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología ñisqa kamayta[7] rikhurichispa karqanku. Chay kamayqa juk jina yuyaywan wakichikusqa. Chayrayku kay mask´akipaypi tapuykunata ruwarikun, allinta rinapaq:

- ✓ ¿Programa en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología kamaypi Chawchu simi imaynatataq apaykachakun?
- ✓ ¿Yachakuqkuna yachachiqkuna ima chawchu simipi ima pachapitaq rimarinku?
- ✓ ¿Ñawpa runa masinchik yachayninkuta, yuyaykunata, chawchu rimaykunata ima Gestión del desarrollo endógeno y Agroecologia kamaypi chaninchankuchu?
- ✓ ¿Yachachiqkuna, yachakuqkuna ima chawchu simimanta jatun yachaywasikunapi apaykachayninmanta ima yuyayninku kachkanchu?

1.2 P´itwiykuna

Jatun P´itwiy

Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología kamaypi iskay qutu yachakuqkunapi chawchu rimayta khuskiy[8].

Juch´uy P´itwiykuna

- ✓ Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología kamay AGRUCO – UMSS jatun yachaywasimanta kayninmanta riqsichiy.

[7] Kamay – formación, profesión
[8] Analizar - khuskiy

- ✓ Chawchu rimaykunata Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología kamaypi yachachikuptin apaykachakusqanta riqsichiy
- ✓ Yachachiqkuna yachakuqkuna GDEA kamaymanta chawchu rimaykunata chaninchayninmanta musyayninkuta9 riqsichiy.

1.3 Paqtacha

Chawchu simikuna sapa juk kawsayninchikpi manchay chaniyuq kasqanrayku chantapis rimayninchikrayku imaynachus yuyayninchikta riqsichispa kanchik. Chayrayku kay taripayqa[10], chawchu rimaykunata jatun yachaywasimanta pacha kallpachayninta riqsichiyta munan imaynatachus ruwachkanku ichus mana imatapis ruwachkankuchu, imaptinchus yachakuqkuna kay kamaypata ñawra kawsayniyuq kanku, ñawray rimayniyuq kanku chantapis chakra patapi kawsayniyuq kanku.

Chaymanjinataq, GDEA kamayman kay taripayqa yuyaykunawan yanapanapaq kachkan astawan kallpachakunanpaq chantapis Qulla suyup yuyaykuna kamachiykunamanjina llamk´ananpaq.

2. ÑANKAMAY[11]

Kay p´anqa llamk´aypiqa chawchu rimaykunata Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología kamaypi umancharispa kanqa. Chaypaqtaq ñankamayninqa kachkan astawanpis yuyaynin qhaway[12]. Chantapis imaynatachus apaykachakuspa kachkan riqsichiy, chayqa astawanpis chay kamayllapi piqtusqa kanku qhawakuspa kanqa. Chantapis khuskamanta AGRUCO yuyaywasiwan apaykachasqanwan chaninchay ruwakuspa karqa.

AGRUCO wasipi UMSS jatun yachaywasimanta Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología ñisqa kamayta qhawayninchikta churasun. Yachachiqkunawan yachakuqkunatawan ima astawanpis qhawapayasun, kay GDEA kamayta yanapaqkunatapis

---

[9] Musyay - Percepción
[10] Taripay / yachakipay – Investigar
[11] Ñankamay – Metodologías
[12] Yuyaynin qhaway – Cualitativo

pisillata qhawapasun. Kay kamaypiqa yachakuqkuna manchay ñawra kawsayniyuq kanku. Chantapis AGRUCO umalliqninku UMSS yachaywasimanta wak kamaykunawan mana kikinchu ñispa chayrayku astawanpis akllarqani. Astawanpis GDEA kamaypaq kayninta sut´inchakunqa; yachakuqkunapta imaymana kawsayniyuq kanku, maymanta jamunku, ima rimaykunata apaykachanku, maypi apaykachanku, wakkunatawan sut´inchakullanqataq; chantapis yachachiqkuna yachakuqkuna ima chawchu rimaykunamanta imatachus yuyaychanku chaytawan sut´inchakuspa kanqa.

Chantapis mask´akipaypa ruwapayaykuna[13], apaykachakurqa taripaykunata jurqhunapaq chaykuna kachkanku: qhawapachikuy[14], tapuy astawanpis parlariykuna karqa, tapuy qillqa, p´anqakuna mask´ay; yacharuk´anakunata apaykachakullarqataq chaykuna kachkan: qhawapay p´anqacha[15], qhawapaypa pusaykachaynin[16], jaywat´asqa tapuy[17]; chantapis nakuna willayta tantanapaq apaykachakuspa karqa kaykunata: rimay jallch´anata, phutu jurqhunata ima.

Willaykunap thatkichaytaqa qallariyninpi pisimanta pisi ruwakuspa karqa, astawanpis parlariykunamanta ñiqichanaman thallikuspa karqa, tukuy mask´akipaypa ruwapayaykunata junt´achiytawan wanllaywanata[18] ruwarqani astawan allinta yuyaykunata jurqhunapaq Nvivo ñisqapi. Chaymanta junt´asqa tapuytañataq Excel ñisqallawan thallini chayllata sumaqta apaykachasqayrayku, 57 yachakuqkunapta karqa kay just´asqa tapuykunaqa. Kay p´anqa qillqayta tawa ñiqimanta qillqayta qallarikuspa karqa.

Mask´akipaypi sunquyuqkamaypiqa[19], tukuy mask´akipay ruwasqayta yacharqanku. Chantapis runap parlasqantaqa mana pakayllamantachu rimay jallch'anapi tantakurqa imaptinchus tukuykunata tapukurqaraq.

---

[13] mask´akipaypa ruwapayaykuna – Instrumentos
[14] Qhawapachikuy – observación participativa
[15] Qhawapay p´anqacha – cuaderno de campo
[16] Qhawapaypa pusaykachay - Guía de observación
[17] Jaywat´asqa tapuy – Cuestionario
[18] Wanllaywana – categorización
[19] Consideraciones éticas

3. YACHAY SUT´ICHAY[20]

Kay t´aqapiqa qillqasqa qanchis yachaykuna jatun yachaywasipi kachkan. Chantapis chawchu rimaywan jap´inasqa kasqanta qhawarikuspa kachkan. Chaykuna kachkanku: kawsayukhuy jatun yachaywasikunapi, kawsaypuray jatun yachaywasikunapi, yatun yachaywasipi achkha simipi rimakuy, simikunapura tinkuy, chawchu simikuna jatun yachaywasipi apaykachay, pacha qhaway, kay t´aqata tukuchanapaqtaq Qulla Suyupi jatun yachaywasikunata qhawarikurqa.

Chay yachay sut´ichaykunaqa mask´akipaypi tarikusqanmanjina ñawirikurqa imaptinchus astawan tarikusqanta sut´inchayta yanapakunanpaq chantapis astawan yuyaychanawanchikpaq pillapis ñawirinman chayqa.

4. TARIYKUNATA RIQSICHIY

Kay t´aqapi riqsichikuspa kanqa imatachus mask´akipaypi tarikuspa karqa, chaypaqtaq phichqa jatun t´aqapi wakisqa kachkan.

Juk, kaypi riqsichikuspa kachkan GDEA kamaymanta. Chayman chayanapaq jatun yachaywasimanta pacha qhawarikun. UMSS jatun yachaywasiqa 1832 watapiña paqarikusqa, kunan pachapaqqa 101 kamayniyuq kasqa. AGRUCO wasitaq UMSS jatun yachaywasipi 1985 watapi paqarikusqa, kunan pachapaqqa (2017) 32 wataña llamk´aynin kachkan. AGRUCO wasiqa jukjina yuyaywan wakin qutu kamaykunamanta llamk´an, astawan chakra runa yuyayninta jawa yuyaytawan parlarichin. Chantapis AGRUCO wasiqa jawa suyukunamanta qullqita mask´aspa llamk´an. AGRUCO wasiqa mask´akipaypi, yachay chhalakupi, pulitika yanapaypi, yachachiypi ima llamk´anku. Kay qhipa kaqpi yachachiypi qhawayninchiqta churasun imaptinchus GDEA kamay chaymanta lluqsin.

Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología kamaymanta, AGRUCO wasipi llamk´aqkunawan parlaykachaspa, paqariyninmanta willariwarqanku, UMSS jatun yachaywasiman mana jasachu yaykuchiy karqa, mana yuyayninta jap´iy atirqankuchu

[20] Yachay sut´ichay / yachay riqsichiy - Fundamentación teórica

chayrayku sapa oficina ñisqapi sumaqninmanta imachus yuyaynin kachkan willanankuraq karqa, wakinkunaqa chay yuyayta jap´irqanku wakinkunaqa manapuni jinapis sayk´uywan ari ñisqanku, ajinata willariwarqanku. AGRUCO wasiqa, ñiraq kay kamayta rikhurichispa chhama yuyaywan yachachiypi llamk´aqña kanku. Chantapis yachakuqkunaqa chakra patamantapuni kaq kanku. Chayrayku "ñuqayku yachayku imatachus ruwarqayku" ñispa paykuna ñinku. Chantapis chakra pata runakunaqa AGRUCO wasitaqa "ñuqayku yachakuqkunata taripayninkupi yachachiypi yanapayku, ¿qamkunarí mayk´aq jatun yachaywasiykichikpi wawasniykuta yachachipuwasqayku?" ñispa ñiq kanku. Chayta kutichiy munaspa kay kamayta wakichisqanku.

Kay kamaypiqa kimsa kamaypi lluqsiy atikun: Técnico Medio en Gestión Biocultural y Desarrollo Endógeno Sustentable ñisqapi iskay watamanta lluqsinku, Técnico Superior en Gestión Territorial y Desarrollo Endógeno Sustentable kamay ñisqapi kimsa watamanta lluqsinku, Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología ñisqa kamaypi tawa wata khuskanniyuqpi manchay phichqa watapi lluqsinku. Chantapis mana watantintachu jatun yachaymasiman rinku.

Yachakuqkuna kayninta kay t´aqapi riqsichispa kasun:

- 57 yachakuqkuna kanku, chaymanta 19 sipakukuna kanku, 38 waynuchukuna kanku, 23 juk kaq qutupi kanku, 34 yachakuqkuna kanku iskay kaq qutupi, chay qhawarisqa waynuchukuna astawan kanku.
- Paykuna 68 % Quchapampa munisipiwukunamanta kanku, La Pazmanta, Uru Urumanta, Winimanta, Chukichakamanta ima jamullankutaq, chay qhawarispa tukuy laya kasqankuta sut´i kachkan.
- Chantapis kay yachakuqkunaqa imaymana watayuq kanku, 18wata aswan pisi kachkan, chantapis 40 watayuqmanta aswan patamanpis kallankutaq.
- Kaynin kawsaymanta, 52 % qhichwakuna kanku, 28 % aymarakuna kanku, 7 % ch´ali kayku ñispa ñinku. Chantapis kay 1 yachakuq mosetén kawsayniyuq kallantaq, kallankutaq 9 % kayninkuta mana riqsichiqkuna.

- Mama rimayninkumanta riqsirispa, 46 % qhichwa rimaywan qallarinku, 28 % kastilla rimaywan qallarinku astawanpis iskay kaq qutumanta kanku, 24 % aymara rimaywan qallarinku, 2 % kachkan mosetén chay juk yachakuqmanta.
- Ruwayninkumanta, llamk´ayninkumanta astawanpis chakra patapi tarpuqkuna kanku, jinapis tukuyimamanta kallankutaq.

Chawchu simip apaykachaypiqa, astawanpis chawchu simita ayllunku ukhupi apaykachasqankuta ñinku, jatun tatankuwa jatun mamankuwan 35 % apaykachanku, mamankuwan 30 % apaykachanku, tatankuwan 21 % parlanku, chanta wak yawarmasinkuwanqa 05 %. Jatun yachaywasipiqa astawanpis apaykachanku kastilla rimayta, yachakuqkuna ñinku "chawchu rimayta yatun yachaywasipiqa mana tukuychu apaykachanku, AGRUCO wasipipis yachachiqkunaqa nillataq apaykachankuchu, wakinkuna chawchu rimaypi napaykurillanku yachakuq napaykuptin mana chayqa mana. Yachakuqkunaqa chawchu rimaytaqa apaykachanku astawanpis samarikuypi kaptinku, chantapis chistarikuykunallapi ima. Jinapis mana tukuychu rimarinku astawanpis qhichwa sipakukuna rimariyninkuta apaykachanku. Jinapis chawchu rimayqa manchay pisi, aymarakunapta astawan pisi, Moseten rimayqa manaña kanchu, juk yachakuklla, iskaq qutumanta mosetén waynuchu kasqanta mana tukuychu yachanku. Chawchu rimaytaqa sumaqta rimarinku, pisi kanku qillqaqkuna, ichus manchay sasa ñinku, jinapis wakinkunaqa qillqakunan tiyan ñinku, chantapis chawchu rimaypi aswan jasa ñinku yuyayninkuta riqsichiyqa. Chayrayku iskay rimaypi yachachinawayku ñillankutaq (kastilla rimay juk chawchu rimay). Paykunap qhawayninkumanjina Jatun yachaywasikunapi chawchu rimariyta apaykachaymantaqa kallpachanapaq 98 % mana imatapis ruwakunchu ñispa ñinku. Chantapis Ñawra Suyup kamachiykumanta mana yachankuchu, chantapis chawchu rimaykunata astawan kallpachakusqanmanta kay qhipa watakunapi ñillataq yachasqankuchu.

5. TUKUYCHANA

Kay t´aqapiqa aswan sut´i kachkan imaynachus kay GDEA kamay kachkan, sut´i lluqsimun imaptinchus kay kamaytaqa kay qhipa watakunapi manaña kikinchu qallarikusqanmantapacha, astawankis qullqi pisiyaptin, manaña chakra patapichu apakun yachakuyninku, jatun yachaywasillapiña kakunku pisillataña lluqsinku yachay chhalaku ruwanapaq chantapis yachachiqkunata pisiyachinku.

Chantapis chawchu simikunamanta riqsichikullantaq yatun yachaywasipi nitaq AGRUCO wasipi kallpachankuchu; yachakuqkunaqa chawchu rimayninkutaqa yachanku jinapis mana tukuychu apaykachanku, yachachiqkunapiqa astawan pisi kanku yachaqkunaqa, astawanpis chawchu simitaqa paykuna pura kaptinku apaykachanku, chantapis samarikuyllapi apaykachanku, yachakuqkuna masinkuta turiyanapaq ima astawanpis, chaypipis pisipuni chawchu simi apaykachakusqanqa.

6. WAKICHI

Kay wakichiypiqa yuyaychasqa kachkan kimsa t´aqakunapi ruwakunanpaq:

- Juk kaq kachkan tukuy chhapusqa kaqkunata kay mask´akipaypi riqsichikuspa kanqa
- Iskay kaq kachkan Ñawra Suyupi política ñisqa kamaykunata ima kasqanta chawchu simita kallpachanapaq riqsichikunqa.
- Kimsa kaq ruwayqa kachkan tukuy chhapusqakunawan (yachachiqkuna, yachakuqkuna, umalliqkuna ima) GDEA kamaypi juk wakichiyta chawchu rimaykunamanta chawpi yachachiypi apaykachakunanpaq.

Chawchu rimayninkuta kallpachakunan tiyan astawan chaypaqtaq chayta ruwakunan tiyan.

Introducción

El uso de una determinada lengua es una parte fundamental de la identidad sociocultural de una persona y vehículo indispensable de expresión de la cosmovisión, por tanto, el dejar de usar nuestras lenguas maternas generaría la pérdida o muerte de las lenguas como de los saberes y conocimientos propios de cada cultura. Uno de los ámbitos que suele apoyar esta acción, por su estructura homogeneizante y convencional, es justamente la educación superior, pese a contar con una población estudiantil diversa en cuanto a lengua y cultura.

En la actualidad, la composición estudiantil de la Universidad Mayor de San Simón, al cual pertenece el Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología, es diversa por contar con estudiantes procedentes de diferentes municipios del Departamento de Cochabamba y del interior del país, muchos de ellos tienen como lengua materna una de las lenguas originarias de las naciones y pueblos indígena originario campesinos de Bolivia, los cuales no son tomados en cuenta en ningún momento de su formación académica, pese a contar con normativas vigentes que exigen la utilización de las lenguas originarias en diferentes ámbitos institucionales de la sociedad en general, ya que todas estas lenguas están reconocidas como oficiales.

La Constitución Política del Estado, promulgada durante la gestión 2009, reconoce como lenguas oficiales al castellano y a las 36 lenguas indígena originarias existentes en Bolivia, menciona también que la educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe. Es decir, que los estudiantes tendrían que hacer uso de sus lenguas originarias en ambientes de la universidad como en cualquier otra institución pública y/o privada. Asimismo, tendrían que implementar programas de recuperación, desarrollo, difusión y aprendizaje de las lenguas originarias de las naciones y pueblos indígena originario campesinos de Bolivia.

En ese marco, hay pocos programas o centros al interior de la UMSS que intentan responder a la demanda de la diversidad sociocultural y lingüística de los estudiantes, entre estos tenemos la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes) ambos con sede en la Universidad Mayor de San Simón. A nivel nacional son identificadas en la inclusión de la diversidad, la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, el Programa de Técnico Superior en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Andrés; la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica de Sucre y estos últimos años se visibilizan las Universidades Indígenas de Bolivia (UNIBOL).

También, en el Departamento de Cochabamba se tiene el Centro de Agroecología Universitaria Cochabamba (AGRUCO) de la UMSS, aunque su prioridad es la recuperación y diálogo de saberes y conocimientos. AGRUCO, durante la gestión 2012, inserta al sistema universitario el Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología (PLGDEA) con salidas intermedias, el cual cuenta con estudiantes oriundos del área rural.

La presente investigación focaliza la atención en este Programa e indaga la situación de las lenguas originarias que son las lenguas maternas de los estudiantes y cómo este Programa responde a esa diversidad, tomando en cuenta que AGRUCO se basa en un enfoque integral y desde sus inicios trabaja con el área rural.

Por tanto, la presente investigación analiza el uso de las lenguas originarias de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología, en el proceso de formación de estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Por ejemplo, durante las clases teóricas al interior de las aulas, clases prácticas realizadas fuera de aula, actividades recreativas o de receso entre pares y/o docentes.

Asimismo, identificamos las percepciones de los docentes y estudiantes respecto al uso de las lenguas originarias en la educación superior.

En ese marco, el documento está organizado en seis capítulos:

El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema donde se encuentran las preguntas de investigación, los objetivos de la investigación: general y específicos, por último, la justificación de la investigación. Este capítulo nos permitió guiarnos y limitarnos para no desviarnos durante el proceso de recolección de información y la redacción del presente documento de investigación.

El segundo capítulo abarca la cuestión metodológica de la investigación. En esta parte del documento se presenta el tipo de investigación, la metodología utilizada, los participantes de la investigación, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información/datos, los procedimientos y procesamientos seguidos durante la investigación. En el cual se plantea una investigación cualitativa con carácter descriptivo y la metodóloga etnográfica.

El tercer capítulo corresponde a la fundamentación teórica, en el que se encuentran las definiciones conceptuales a partir de diferentes autores, las cuales son pertinentes para la investigación como ser: Intraculturalidad en la Educación Superior, Interculturalidad en la Educación Superior, Plurilingüismo en la Educación Superior, Lenguas en contacto, Bilingüismo y Diglosia, Alternancia de Lenguas en la Educación Superior, Actitudes hacia la Lengua, Uso de Lenguas Originarias en la Educación Superior y Cosmovisión.

El cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación, los cuales fueron recabados a través de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información aplicados a docentes, autoridades y a los estudiantes de las dos versiones del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología de AGRUCO. Asimismo, este capítulo presenta el análisis de la información y discusión con las definiciones conceptuales presentadas en la fundamentación teórica del capítulo 3.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones respecto al uso de las lenguas originarias durante el desarrollo académico de los estudiantes y docentes del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología, en el que de manera resumida se presenta la realidad del Programa y de las lenguas originarias que requieren mayor atención y realizar algunos ajustes para el mejor desenvolvimiento del Programa como de sus integrantes.

En el último capítulo se plantea una propuesta, basada en los resultados encontrados durante el proceso de investigación, que permite generar espacios de reflexión y planificación de acciones conjuntas para el fortalecimiento e incorporación de las lenguas originarias de los estudiantes durante las diferentes actividades académicas del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología, que consienta el uso y recreación de las lenguas originarias en ambientes de AGRUCO como de la Universidad Mayor de San Simón.

Capítulo 1: Problema y objetivos de la investigación

En este capítulo se presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación.

1.1 Planteamiento del problema

Históricamente, la educación superior en América Latina, como en el caso boliviano, reprodujo modelos de formación eurocéntrico. Sin embargo, las últimas décadas del siglo XX, desde la agencia de los movimientos indígenas y sus aliados (académicos, organizaciones no gubernamentales y cooperación internacional), han ido surgiendo demandas de una educación superior cultural y lingüísticamente pertinente para las naciones y pueblos indígena originarios.

En respuesta a estas demandas, algunas instituciones de educación superior en América Latina y Bolivia comenzaron a reconocer y dar respuesta a la diversidad, a través de proyectos y programas de carácter intercultural, posibilitando el acceso institucionalizado de estudiantes indígenas, como menciona Machaca (2010) "El proceso irreversible de urbanización de la población indígena, en gran medida, influye para que algunos estudiantes indígenas accedan al nivel de la educación superior" (pág. 71). Sin embargo, en varios casos, este acceso fue a costa de renunciar y negar su identidad étnica-cultural y lingüística por temor a ser discriminados, debido a la persistencia de estructuras institucionales proclives a la homogenización cultural y lingüística. En esa misma línea, López (citado en Machaca, 2010), menciona lo siguiente:

> … tal incorporación no siempre supone visibilidad o reconocimiento ni menos aún la toma de conciencia de estas instituciones sobre la necesidad de atenderlos de manera diferenciada o con pertinencia cultural. Más bien, en la mayoría de los casos, los indígenas deben ocultar su condición de tales para poder ser considerados como estudiantes regulares de la universidad en la cual se inscriben. (pág. 71)

De manera específica, en las últimas décadas (1990-2010), los estudiantes de la Universidad Mayor de San Simón del Departamento de Cochabamba, se han incrementado substancialmente. El año 2017, aproximadamente 70 mil estudiantes se encuentran

matriculados en sus 14 facultades, en su mayoría, oriundos de las diferentes regiones y municipios del Departamento de Cochabamba, como también, de los otros departamentos del interior del país.

Hoy en día se cuenta con la Constitución Política del Estado del 2009 (Art. 91) que redefine la educación superior de la siguiente manera:

> La educación superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos. II. La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional […] (CPE, 2009)

Sin embargo, a pesar de este horizonte normativo, en la actualidad (2017) todavía son muy pocas las instituciones de educación superior que ven la importancia de responder a las demandas educativas de los pueblos indígena originario campesinos, con una educación que contenga saberes y conocimientos propios, contextualizados y el uso de las lenguas originarias realizando la articulación de conocimientos universales con los saberes y conocimientos propios de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIOs).

En ese sentido, centramos nuestra atención en los estudiantes del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología (LGDEA) del Centro Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO) de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, y Forestales (FCAPyF) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

El Programa de LGDEA tiene como propósito la formación de jóvenes indígena originario campesinos, para ello cuenta con una estructura semipresencial y salidas intermedias. Los estudiantes, de las dos versiones en las que se realizó esta investigación son oriundos del área rural de diferentes municipios de Bolivia y con lengua materna una lengua originaria.

Este Programa se basa en la revalorización de los saberes locales y la sabiduría de los pueblos indígena originarios, considerando la vida espiritual, social y material, el diálogo intercultural e intercientífico que AGRUCO fue desarrollando durante sus 32 años (2017)

de trabajo con el área rural contando con una metodología basada en el diálogo de saberes, pero el uso de las lenguas originarias es sobre entendido. Por el contrario, no se visibiliza el fortalecimiento o uso de las lenguas originarias en el plan de estudios del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología.

Los estudiantes de las dos versiones mencionan hacer uso cotidiano de sus lenguas originarias en sus comunidades, por ejemplo, uno de ellos menciona: "En mi comunidad, a mi mamá le hablo en aimara, en mi trabajo, con las familias expongo alguna actividad que tengo en aimara, allá las familias la mayoría entienden aimara […]" (Entr. Est. L.M., 20/05/2017). Por tanto, nuestro interés es ver lo que sucede en los ambientes universitarios, durante la etapa presencial del Programa, qué suceden con las lenguas maternas de estos estudiantes, tomando en cuenta la estructura homogeneizante cultural y lingüísticamente de la educación superior.

Del mismo modo, si bien existen requisitos para el ingreso al Programa, no se contempla entre estos el manejo de alguna lengua originaria. En cuanto a la contratación de los docentes tampoco es requisito indispensable o deseable; al respecto el Coordinador del Programa menciona:

> Nunca se ha obligado ni al docente ni al alumno ¿no?, o sea *nunca ha sido requisito,* pero en términos de descolonización debía ser ¿no? Entonces, por ejemplo, se debería decir por lo menos para la parte práctica. Entre ellos hablan ¿no? Escuchamos, pero no es una cosa dirigida sino es una cosa más espontánea, hablan naturalmente ¿no? (Entr. Coord. J.D., 16/02/2017).

Como la entrevista menciona, los estudiantes del Programa hacen uso de sus lenguas originarias, pero; ¿en qué momentos de su formación académica, con quiénes lo utilizan y qué tipo de conversaciones tienen en lengua originaria o qué lenguas son las más utilizadas? Otro aspecto que resalta fue la falta de análisis y comprensión de los contenidos del Programa en el que tiene términos propios, esto por parte de los estudiantes; sobre esto el coordinador mencionó lo siguiente "donde van tropezando es en el análisis ¿no?, quieren

seguir aprendiendo como en colegio pues […], veo que no hay mucho hábito de lectura" (Entr. Coord. J.D., 16/02/2017).

Haciendo referencia a la asimilación de nuevos contenidos y términos propios del Programa y la metodología de enseñanza es diferente en el colegio y la universidad, entonces, será que la segunda lengua no fue asimilada en el colegio para que influya en el proceso de aprendizaje en la educación superior?, ¿qué lenguas utilizan más durante su desenvolvimiento académico (lengua originaria o castellana)? y ¿cuáles son las expectativas de los estudiantes en cuanto al uso de sus lenguas maternas durante su formación profesional?.

Estas y otras incógnitas surgen al interior de este grupo de estudiantes y del Programa de LGDEA que difieren en relación a las otras carreras convencionales de la UMSS y de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, y Forestales.

1.1.1 Preguntas de investigación

Ante esta situación panorámica, surgen algunas interrogantes que orientan el proceso de investigación permitiendo identificar la situación de las lenguas originarias de los estudiantes durante el proceso de formación en el Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología.

- ¿Qué acciones toma la institución y el Programa de LGDEA frente a los estudiantes que tienen como lengua materna una lengua originaria?
- ¿En qué momentos los estudiantes y docentes utilizan las lenguas originarias durante la etapa presencial de su proceso de formación?
- ¿Qué expectativas tienen los docentes y estudiantes respecto a las lenguas originarias y su uso durante los procesos de formación en educación superior?
- ¿En qué situación se encuentra el uso de las lenguas originarias de los estudiantes en el Programa?

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Objetivo general

Analizar la situación de las lenguas originarias en el proceso de formación de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Describir las características particulares del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología de AGRUCO-UMSS.
- ✓ Identificar los momentos de uso de las lenguas originarias de los estudiantes durante el proceso de formación en el Programa de LGDEA.
- ✓ Describir las percepciones y expectativas de los docentes y estudiantes respecto a la importancia, utilización y recreación de las lenguas originarias en el programa de LGDEA y la educación superior.

1.3 JUSTIFICACIÓN

El presente estudio sobre la situación de las lenguas originarias de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología de AGRUCO-UMSS permite reflejar la realidad del Programa de LGDEA en cuanto a las características particulares, ya que esta carrera cuenta con un nuevo planteamiento frente a las otras carreras convencionales de la UMSS, en cuanto a su estructura, por contar con salidas intermedias y por ser semipresencial. Además, esta carrera aglutina principalmente estudiantes del área rural.

Otro de los motivos es la identificación de la aplicabilidad de las normativas vigentes como la Constitución Política del Estado, Ley Nº 070 y Ley Nº 269 del Estado Plurinacional de Bolivia, en cuanto al uso de las lenguas originarias de los estudiantes, a partir de ello, permitir realizar mejoras para contar con una carrera nueva, innovadora y hacer frente a la

realidad sociocultural y lingüística de los estudiantes del área rural, siendo una alternativa frente a las carreras con estructuras tradicionales.

Del mismo modo, esta investigación manifiesta el por qué las lenguas maternas son un instrumento de asimilación de nuevos contenidos durante la construcción de los conocimientos académicos tomando en cuenta que si un estudiante aprende o se expresa en su lengua materna se da con mayor fluidez, claridad y mejor desenvolvimiento.

Finalmente, para el Programa de LGDEA las lenguas originarias se debe incorporar durante el desarrollo de sus actividades académicas por dos razones: 1. Porque cuenta con estudiantes del área rural que tienen como lengua materna una de las lenguas originarias y 2. Porque los estudiantes de esta carrera, al concluir sus estudios, se desenvolverán laboralmente en el área rural, por ende, el Programa tiene que fortalecer la autoidentificación lingüística y cultural de estos estudiantes y no quitarla como sucede en las carreras convencionales.

Considerando también que las lenguas son parte indispensable de la identidad cultural y vehículo de expresiones culturales, de cosmovisiones y saberes particulares de cada una de las culturas. Por tanto, esta investigación pretende aportar con información e ideas para el fortalecimiento, utilización y recreación de las lenguas originarias en el Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología, respondiendo al horizonte propuesto en la Constitución Política del Estado y que permita una educación superior intracultural, intercultural y plurilingüe.

Si bien existen estudios similares a la presente investigación en cuanto a las lenguas originarias en la educación superior, los cuales en gran parte analizan el proceso de enseñanza, algunos de estos trabajos realizados son: “Análisis de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del Tzotzil como Segunda Lengua en la Universidad Intercultural de Chiapas, México” de Francisco Shilón Gómez (2011); “Enseñanza y Uso del Mojeño Trinitario en la Formación Docente” de Modesta Chávez Yeguanoy (2016); también tenemos “Ideologías lingüísticas en la formación superior, estudio realizado a través de los estudiantes de la

UNIBOL aymara “Tupak Katari” en el departamento de La Paz” de Virginia Lucero Mamani (2016). Por tanto, esta investigación tiene novedades particulares que permitirán ampliar las expectativas de las investigaciones existentes para futuras realidades a investigar.

Capítulo 2: Metodología

El presente capítulo describe la metodología de investigación utilizada en este estudio, concretamente la caracterización del tipo de investigación, la metodología, técnicas utilizadas, la descripción del procedimiento de la recolección y análisis de datos.

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio analiza la situación de las lenguas originarias en el Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología del Centro Agroecología Universitaria Cochabamba (AGRUCO), que cuenta con estudiantes de diferentes comunidades, municipios y regiones del interior de Bolivia. Para el cumplimiento de este propósito, el tipo de investigación utilizada es cualitativa con carácter descriptivo e interpretativo.

El enfoque cualitativo nos permitió analizar el Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología "en su contexto natural" (Rodríguez, Gil & García, 1996, pág. 32) evidenciando la situación de las lenguas originarias desde los sentidos asignados por los actores involucrados (estudiantes, docentes, comunidad…); por tanto, para la investigación cualitativa el foco de atención es el significado, la subjetividad que presentan los participantes de la investigación. Al respecto, Rodríguez, Gil & García, (1996) consideran que "la investigación cualitativa no se caracteriza por su intencionalidad representativa o generalizadora […] al contrario […] una de las características fundamentales de la investigación cualitativa es su preocupación por lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrásico" (pág. 99). Destacando el carácter específico y no generalizable de la investigación.

También, desde la "descripción intensiva y holística" (Álvarez, 2011, pág. 117), nos ha permitido comprender la particularidad del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología, más específicamente, nos ayudó a indagar el uso de las lenguas originarias en el proceso de formación y las perspectivas de los participantes en

cuanto al uso de las lenguas originarias en la educación superior. Por tanto, en esta investigación se hizo uso de la descripción e interpretación, no sólo de lo que *dicen* los actores involucrados, sino también de lo que *hacen*, los cuales son analizados desde el punto de vista etnográfico.

2.2 METODOLOGÍA UTILIZADA

En esta investigación cualitativa se aplica la metodología etnográfica, por ser el más adecuado a la población de estudio de la presente investigación, porque "…cuando nos referimos a la etnografía la entendemos como un *método de* investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta" (Rodríguez et al., 1996, pág. 44); desde el ámbito educativo nos referimos al escenario académico de la educación superior y el uso de las lenguas originarias de los estudiantes.

Efectivamente, esta metodología no deja de lado la identidad cultural de los participantes y por ende a sus lenguas maternas, porque son lenguas originarias que permiten la expresión de sus culturas y formas de vida lo cual enriquece el trabajo de investigación.

Las técnicas que permitieron encaminar esta metodología fueron la observación directa y la entrevista que nos permitió identificar momentos y/o situaciones de uso de las lenguas originarias y caracterizar, las particularidades del Programa como de los estudiantes de ambas versiones. Siendo la observación y las entrevistas "base del trabajo etnográfico, pero puede utilizarse otros instrumentos tales como el cuestionario" (Rodríguez et al., 1996, pág. 46)

Por tanto, la presente investigación se apoya en las técnicas de la entrevista a partir del diálogo de saberes, la observación participativa, la revisión documental y la encuesta, esta última técnica no estaba prevista. Se hace uso de la encuesta porque los estudiantes del Programa son varios (57), y esta técnica nos permitió contar con datos característicos de la población estudiantil como ser: edad, sexo, primera lengua, segunda lengua y otros aspectos en cuanto a opiniones, a través de un cuestionario con preguntas abiertas y de selección; de

igual manera, nos permitió llegar a toda la población involucrada para contar con datos fidedignos.

2.3 PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN Y UNIDADES DE ANÁLISIS

Durante el proceso de recolección, los participantes principales fueron: la parte administrativa del programa, algunos docentes y los estudiantes de ambas versiones.

En cuanto a los docentes y la parte administrativa de AGRUCO fueron seleccionados según los antecedentes de relación con el programa durante la etapa inicial, por ejemplo, se tomaron a 2 participantes que actualmente no tienen relación con el Programa pero si contaban con mucha información en cuanto al mismo. Dos responsables del Programa de LGDEA y tres docentes que fueron partícipes de las dos versiones. Contado con un total de 7 participantes entre la parte administrativa y docencia. Estas personas nos apoyaron con información a través de las entrevistas.

Con respecto a los estudiantes se contó con la participación de toda la población estudiantil; es decir, en la primera versión se cuenta con 23 estudiantes y en la segunda versión con 34 estudiantes, haciendo un total de 57 estudiantes.

Por tanto, entre docentes, administrativos y estudiantes se cuenta con un total de 64 participantes directos. Se contó también con la participación indirecta de algunos funcionarios de AGRUCO y docentes nuevos del Programa.

Las unidades de análisis que se plantean en la presente investigación son:

- Momentos de mayor uso de las lenguas originarias durante las actividades académicas del Programa (al interior del aula, fuera del aula, en las parcelas, recesos y actividades recreativas).
- Opiniones de estudiantes y docentes respecto a la incorporación y uso de las lenguas originarias al interior de la educación superior (uso de las lenguas originarias durante las actividades académicas a través de la escritura y las exposiciones y/o defensas de trabajos).

Esto permite tener un panorama detallado de la situación de las lenguas originarias en el Programa de LGDEA.

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Durante el proceso de recolección de datos, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la obtención de información fueron: la entrevista semiestructurada, que fue aplicada a algunos docentes, algunos estudiantes de ambas versiones y los responsables del Programa de LGDEA. La observación participativa que fue aplicada a los estudiantes de ambas versiones durante las clases presenciales dentro y fuera del aula. La encuesta fue aplicada a todos los estudiantes de ambas versiones que permitió contar con datos de toda la población estudiantil y opiniones de los estudiantes respecto al uso de lenguas originarias en diferentes actividades de la formación académica. Asimismo, se aplicó la técnica de revisión documental ya que se contaba con diferentes documentos proporcionados por el área de Coordinación del Programa de LGDEA.

2.4.1 Entrevista

Se usó la entrevista semiestructurada para conocer las percepciones y opiniones de los involucrados (docentes, estudiantes y responsables) sobre la utilización de las lenguas originarias en el proceso de enseñanza, durante las clases teóricas y prácticas en la fase presencial, las características de los estudiantes, el programa y su surgimiento, la situación actual en la que se encuentra y otros aspectos como el uso de las lenguas originarias en sus comunidades.

Las entrevistas fueron conversaciones abiertas donde la entrevistadora, como los entrevistados o participantes pudimos expresar libremente ideas, posiciones, sugerencias respecto a las lenguas originarias y en algunos casos hasta cuestiones particulares y reflexiones en torno a la temática, poniendo en marcha la escucha activa.

En las entrevistas a docentes y estudiantes se realizaron preguntas generales que servían de guía durante las conversaciones. Se acordó realizar las conversaciones con días

de anticipación y muchas entrevistas se realizaron sin ser planificadas, todo esto según la disponibilidad de los entrevistados.

En las entrevistas, sobre todo con estudiantes, se trabajó primero en la apertura y confianza, iniciando con el trabajo de relaciones interpersonales de ambas partes. Para ello, casi siempre se iniciaron a través de conversaciones sobre otras temáticas de interés de los participantes. Por ejemplo, el interés de los participantes fue mi procedencia, casa de estudio, familia y otros aspectos. Posteriormente se hacía la cita o bien se abordaba la temática de investigación en la conversación.

Por tanto, esta técnica permitió identificar las percepciones de los estudiantes y de los docentes sobre las lenguas originarias, en cuanto a uso en las diferentes actividades académicas, las exposiciones de los trabajos y presentación de trabajos escritos como perfiles de tesis en lengua originaria. Igualmente, comentan el uso de sus lenguas originarias en sus comunidades como en la educación superior y otros puntos de vista. De igual manera, esto permitió. Asimismo, permitió inclinar mi interés hacia otros datos como el surgimiento del Programa y su inserción al sistema universitario, lo cual no estaba previsto inicialmente y los docentes entrevistados enfatizaron en este punto.

En total se realizaron 14 entrevistas, de los cuales fueron siete varones y siete mujeres. A cuatro estudiantes de ambas versiones se entrevistaron en dos ocasiones, a un docente y un administrativo se entrevistaron en dos ocasiones, con el resto sólo se realizó una entrevista. El tiempo de duración de la entrevista más corta fue de 20 minutos y el más largo fue de una hora y 10 minutos. Igualmente, con los mismos estudiantes y otros, de ambas versiones, surgieron conversaciones casuales, que permitieron indagar con mayor precisión sobre la situación de las lenguas originarias en el Programa de LGDEA.

El instrumento para esta técnica fue una ficha con preguntas generales que permitió guiar la entrevista durante las conversaciones. Además, la guía de preguntas fue elaborada para los estudiantes como para los docentes, lo cual permitió contar con información desde el rol docente y el rol del estudiante en cuanto al uso de las lenguas originarias de los

estudiantes durante las clases presenciales del Programa. Debemos resaltar que este instrumento sufrió algunas modificaciones según se fueron realizando las entrevistas.

Otro instrumento de mucha ayuda fue la grabadora de voz que nos permitió grabar todas las conversaciones, aunque algunos estudiantes no querían que se grabe cuando se iniciaba la entrevista, por ello, en el marco de la ética de la investigación su decisión fue respetada.

2.4.2 Observación participativa

En referencia a esta técnica, Norman Denzin (1989) afirma que "La observación participante se definirá como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa, la observación y la introspección" (Citado por Flick, 2007, pág. 154). Siendo también fundamental de la metodología etnográfica.

Es por ello que esta técnica se utilizó para identificar el uso de las lenguas originarias de los estudiantes en diferentes momentos de sus actividades académicas. En la primera parte, durante mi presencia en la institución, me permitió comprender el trabajo y estructura de AGRUCO. Durante la segunda parte, con los estudiantes, hubo momentos que no se registraba ningún dato porque se participó de algunas actividades recreativas fuera de las clases teóricas y durante las prácticas en las parcelas de AGRUCO, esto se dio más con estudiantes de la segunda versión.

Por ende, para tener mayor acercamiento a los actores de la investigación se realizó una observación participante en la que como investigadora fui parte de algunas de sus actividades; por ejemplo, cuando realizaban trabajos de grupos, mi persona formaba parte de un grupo, casi siempre con estudiantes de lengua materna quechua, también durante los encuentros de juegos de futbol o compartimiento de comidas grupales.

Para el apoyo de esta técnica se utilizó un "diario de campo", el cual es identificado como un instrumento de apoyo, como menciona Alvares (2011), siendo "cualquier libro,

libreta, cuaderno o agenda de anotaciones, donde se lleva un registro cronológico de los principales acontecimientos que el investigador está presenciando durante el trabajo de campo […]". El diario de campo "debe contener un registro tan objetivo de los hechos que permita su utilización" (pág. 163). Este medio permitió tener registrado cronológicamente las visitas y actividades realizadas en la institución; asimismo, las relaciones interpersonales en el proceso de incorporación en el Centro de AGRUCO. También, se pudo registras las relaciones iniciales con los estudiantes para poder interactuar. Otro de los instrumentos de apoyo fue la cámara fotográfica del celular que se utilizó para realizar la investigación.

2.4.3 Revisión documental

En esta investigación también se utilizó la técnica de revisión documental, para "corroborar las observaciones y las entrevistas haciendo los hallazgos más creíbles" (Castro & Riverola, 1990, pág. 38). Se revisó: 1.- Plan curricular del Programa de LGDEA, 2.- Documento Proyecto del Programa, con el cual fue aprobado en la UMSS, 3.- Algunos planes globales de las gestiones pasadas, 4.- Listas y planillas de notas de gestiones pasadas (2016) y 5.- Otros documentos relacionados y pertinentes a la investigación.

Estos documentos permitieron comprender y aclarar las características del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología y algunos aspectos de los resultados de las entrevistas.

2.4.4 Encuesta

La encuesta, es una técnica que responde al método cuantitativo en vista de que los resultados obtenidos son numéricos. También puede responder al método cualitativo si el instrumento de aplicación cuenta con preguntas abiertas o semiabiertas, como también de selección múltiple donde el encuestado explique el porqué de la elección de una determinada respuesta.

La encuesta aplicada en este estudio fue de selección múltiple, con preguntas abiertas y cerradas sobre datos personales, uso de las lenguas originarias y opinión respecto a las lenguas originarias.

Inicialmente, el uso de esta técnica no estaba previsto, fue una adaptación requerida en el proceso de recolección de datos ya que la población estudiantil de ambas versiones tiene diferencias en cuanto a los años que cursan. La primera versión (5to año, 2017) cuenta con mayor cantidad de horas teóricas en el aula, ya que durante sus clases modulares estaban en constantes presentaciones de trabajos escritos y evaluaciones escritas. Por tanto, el tiempo disponible para conversar con ellos fue muy reducido, también debido a que ya estaban en etapa de elaboración y aprobación de sus perfiles de trabajos de grado.

Los estudiantes de la segunda versión (2do año, 2017), cuentan con mayor número de horas prácticas, fuera de aula, asimismo se evidencia menos estrés en los estudiantes, aunque se tuvo retraso en la aplicación del instrumento a este grupo porque algunos estudiantes comenzaron a faltar por motivos personales y también se retrasó el inicio de clases del Programa. Sin embargo, aunque re realizó en diferentes momentos, la aplicación de la técnica sí se las pudo aplicar a todos los estudiantes.

La aplicación de esta técnica se realizó a 23 estudiantes de la primera versión y 34 estudiantes de la segunda versión, haciendo un total de 57 estudiantes entre hombres y mujeres.

El instrumento contenía 15 preguntas que estaban combinadas entre preguntas cerradas y abiertas (ver anexo). Asimismo, se realizó la validación del instrumento con los estudiantes de la primera versión, siendo una prueba piloto. Con las respectivas correcciones, posteriormente se aplicó el instrumento. Por ello, favorablemente se cumplió con el objetivo de aplicar la encuesta a todos los estudiantes de ambas versiones, contado un total de 57 encuestas de las dos versiones.

Los resultados serán detallados en el capítulo 4.

Tabla 1: Número de estudiantes encuestados según sexo

SEXO			
1^{era} Versión		**2da Versión**	
F	F	M	
8	11	23	
23		34	
57			

Fuente: Elaboración propia en base a listas de los estudiantes

Durante la aplicación del instrumento se mencionó a los estudiantes que se iba a mantener la confidencialidad de las respuestas y que respondieran a todas las preguntas sin reparo alguno.

2.5 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Tomando en cuenta que la metodología de la investigación cualitativa es etnográfica ya que requiere la inserción del investigador al contexto natural de los sujetos involucrados, en este sentido, el proceso de inserción se realizó en dos partes. La primera no fue complicada ya que se contaba con preacuerdos interinstitucionales entre AGRUCO y PROEIB Andes, para la realización de la presente investigación en el Programa de LGDEA. Es por ello que en una primera instancia se participó de las actividades cotidianas de AGRUCO en las que se pudo tener acercamiento y apertura de confianza con el personal de AGRUCO y el Programa, como a la estructura y trabajo de la institución.

En una segunda parte se realizó el acercamiento con los estudiantes del Programa de LGDEA. Esta parte fue un tanto complicado debido a que los estudiantes asistían durante dos semanas a las clases presenciales en diferentes ambientes; es decir, la primera versión pasaba clases más teóricas en los ambientes de AGRUCO, ubicado en la Av. Petrolera Km. 4 ½ acera sud, y la segunda versión asistía a las clases en ambientes del Instituto Internacional del Cambio Climático y Derechos de la Madre Tierra (IICCDEMAT), ubicado

en el municipio de Tiquipaya. Durante los módulos posteriores realizaban intercambio de ambientes entre ambas versiones. Otro aspecto fue que los trabajos prácticos ya no se realizaban in situ; es decir, la primera versión, como ya estaba en el 5to año, las clases eran más teóricas e intensivas, en cambio la segunda versión contaba con clases prácticas realizadas mayormente en parcelas de AGRUCO.

En cuanto a la participación de mi persona durante esta segunda parte para la recolección de datos, fue a partir de la asistencia a las clases teóricas en aula como durante las clases prácticas en parcelas de AGRUCO y algunas actividades recreativas.

Los estudiantes de la primera versión tenían tiempos muy limitados para conversar porque estaban en constantes evaluaciones y presentaciones de trabajos, ya que las clases modulares eran más intensivas y los docentes eran contratados para cada módulo los cuales tenían una duración de dos semanas aproximadamente. En cambio, los estudiantes de la segunda versión contaban con un poco más de tiempo para tener conversaciones y participar durante sus actividades académicas y/o recreativas.

Durante ese tiempo se pudo observar el uso de las lenguas originarias por parte de los estudiantes en diferentes situaciones y momentos de su formación académica, como también en este proceso de participación me permitió realizar conversaciones (entrevistas) de manera más abierta.

2.6 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento de la información de la presente investigación fue realizado paulatinamente en dos partes:

Primera parte: posterior al ingreso a la institución y al recojo de la información, se inició con la transcripción de las primeras entrevistas que fueron realizadas a docentes y coordinadores del Programa de LGDEA. Posteriormente se realizaron transcripciones de las entrevistas de los estudiantes. Cuando ya se tenía todas las entrevistas transcritas, a excepción de la última entrevista que se realizó en el mes de junio 2017, los videos y

observaciones también fueron transcritos. Luego se realizó la tabulación de los resultados de las encuestas, a través del programa Excel. No hubo problema en la tabulación de las respuestas de datos como de selección ya que fueron numéricos y fáciles de clasificarlas. La clasificación de las preguntas abiertas fue más compleja por la diversidad de respuestas de los estudiantes, razón por la cual se optó por transcribirlas y plasmar las ideas completas de algunas respuestas, haciendo más rico el capítulo de resultados. En cuanto a los resultados de la revisión documental se realizó la clasificación de los documentos a ser utilizados durante la segunda parte.

Segunda parte: se procesó la información obtenida durante la recolección de datos utilizando el programa Nvivo, que permitió clasificar los datos en categorías y subcategorías. También, se evidenció el surgimiento de datos que no estaban previstos en los objetivos como en los instrumentos aplicados; uno de estos datos fueron los antecedentes del Programa y el proceso de inserción a la UMSS. Posteriormente se complementó la presente investigación con la última entrevista que permitió aclarar algunas lagunas de información, ya que esta persona entrevistada tenía conocimiento sobre los antecedentes del Programa de LGDEA y también formó parte activa del proceso de su inserción al sistema universitario. A continuación, se realizó la reclasificación de la información y reagrupación de algunas categorías.

La redacción del documento de tesis, se inició a partir de un panorama general, es decir, se partió de datos característicos de la institución como ser las características del Programa de LGDEA y los datos de los estudiantes, para aterrizar y centrarnos en el uso de las lenguas originarias entre estudiantes, entre docentes y en diferentes momentos como ser durante las clases teóricas, las clases prácticas, las actividades recreativas y otros aspectos detallados en el capítulo de resultados.

De igual manera, la presente investigación, en esta etapa, sufrió algunos cambios con respecto a los objetivos específicos. Inicialmente se planteó: “Describir el perfil lingüístico y cultural de las y los estudiantes del Programa de LGDEA” posteriormente se

cambió a "Describir las características particulares del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología de AGRUCO-UMSS", tomando en cuenta que en el transcurso de la elaboración del capítulo de resultados, el primer objetivo se visibilizó como parte del nuevo objetivo planteado y el surgimiento de nuevo datos importantes para comprender la investigación.

Con relación a la metodología de esta investigación cualitativa, inicialmente se planteó la metodología de estudio de caso, tomando en cuenta que la investigación del estudio de casos "no es una investigación de muestras" Stake (1999). Y la metodología de la investigación participativa revalorizadora (IPR) con el que AGRUCO trabaja, que rescata los principios y procesos metodológicos de la Investigación Acción Participativa. La modificación que sufrió fue según la realidad del proceso de la investigación in situ y la información obtenida, tomando en cuenta que "los libros sobre metodología […] ofrecen convicciones, no recetas. Mediante la experiencia y la reflexión, cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sean de utilidad" (Stake, 1999, pág. 71). Por tanto, se adoptó la metodología etnográfica que responde con mayor precisión a la presente investigación.

2.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS

En el marco de la ética del investigador, los estudiantes y docentes de ambas versiones tenían el total conocimiento del motivo de la intervención que se estaba realizando en la institución de AGRUCO como en el programa de LGDEA. Asimismo, durante la etapa de la recolección de información se tuvo cuidado de no incurrir en situaciones de falta de respeto a la privacidad, a la disponibilidad de tiempo de los participantes, como también la privacidad de toda la información que los participantes no quisieron que sea publicada. Esto para evitar poner en riesgo la investigación como la apertura de confianza por parte de los participantes.

Por ejemplo, durante la entrevista hubo estudiantes que no querían conversar cuando veían la grabadora de voz, por ello, antes de iniciar la entrevista se les hacía la consulta y se realizaron conversaciones casuales. En otras ocasiones teníamos conversaciones casuales y pedían que no se haga conocer a nadie sobre algunos puntos que surgían, por tanto, esas peticiones fueron respetadas.

Durante las observaciones se tomaron pocas fotografías para no perjudicar el desenvolvimiento natural de los participantes, asimismo no todos estaban de acuerdo en ser parte de las fotografías. En cuanto a la aplicación de las encuestas a estudiantes, se les pidió que se identifiquen con sus respectivos nombres, sólo para tener control de la participación de todos, ya que se les explicó que sus nombres no serían utilizados en el documento de investigación, por ello aceptaron sin ningún problema.

Capítulo 3: Fundamentación Teórica

El presente capítulo aborda definiciones conceptuales referentes a la presente temática de investigación, que permite analizar lo que se encontró en los resultados, estos son: Intraculturalidad en la Educación Superior, Interculturalidad en la Educación Superior, Plurilingüismo en la Educación Superior, Lenguas en contacto, Bilingüismo y Diglosia, Alternancia de Lenguas en la Educación Superior, Actitudes hacia la Lengua, Uso de Lenguas Originarias en la Educación Superior y Cosmovisión.

3.1 INTRACULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El término intracultural, en estos últimos tiempos fue trabajado a partir de diferentes áreas sociales, como la antropología, la sociología, la psicología desde lo intrapersonal y también en el ámbito de la educación, vista como un proceso previo a la interculturalidad.

En Bolivia, se toma la intraculturalidad como uno de los pilares fundamentales del proceso de transformación educativa junto a la interculturalidad, el plurilingüismo, la descolonización y la educación productiva y comunitaria. Además, es un eje articulador de todo el sistema educativo. Es por ello que la Ley de Educación Nº 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", en el capítulo III "Diversidad sociocultural y lingüística", Artículo 6, menciona que:

> La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justica. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. (Bolivia, 2010, pág. 11).

Por tanto, esta Ley N° 70 define la intraculturalidad en términos de recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión de sus formas de vida, de sus cosmovisiones, de sus saberes y conocimientos y de sus lenguas al interior de cada una de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. Haciendo

también referencia que el auto reconocimiento de nuestra cultura, a la cual pertenecemos, contribuye a la valoración y visibilización de las identidades propias de cada pueblo o nación del Estado Plurinacional de Bolivia. En esa misma línea, el Comité Nacional de Coordinación (CNC) de los Pueblos Originarios de Bolivia considera la intraculturalidad de la siguiente manera:

> …es la vitalización de los elementos culturales propios dirigidos a fortalecer la identidad cultural, devolviendo el valor legítimo que corresponde a nuestras culturas y a nuestras cosmovisiones, para fortalecer la consolidación de la identidad de los individuos que la conforman, así como para estimular el surgimiento de prácticas sociales caracterizadas por el respeto mutuo, la aceptación de las diferencias y de los puntos de vista distintos e incluso contradictorios. (CNC-CEPOs, 2008)

Por tanto, la intraculturalidad significa valorar primero lo propio y a partir de ello interactuar con el resto (intercultural). Entonces, en el proceso de formación, a partir del ámbito educativo, la intraculturalidad es una tarea que debe ser fortalecida desde la educación primaria hasta la educación superior.

3.2 INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la mayoría de los países latinoamericanos, el término interculturalidad, es abordado desde diferentes ámbitos académicos como también en el discurso político. Desde una mirada más amplia, Albó (1996), aborda la interculturalidad desde la "relación entre culturas o relaciones interétnicas; donde quiera que haya dos o más grupos culturales […]" (Albó X. , 1996). Entonces es evidente que este proceso intercultural se fue dando desde los momentos que las personas interactúan con otras, es una realidad que se presenta en diferentes contextos socioculturales.

En el ámbito educativo, ha tomado mayor fuerza, dinamizado desde diferentes puntos. Uno de ellos fue a partir del proceso de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en contextos pluriculturales y plurilingües como es el caso de Bolivia y América Latina, entonces es una convivencia de aceptación entre personas de culturas diferentes.

Por su parte, la UNESCO define la interculturalidad como:

> La presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de *una actitud de respeto mutuo***.** La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo "intercultural" en los planos local, nacional, regional o internacional. (2006, pág. 17)

La concepción de interculturalidad de la UNESCO hace énfasis en una interacción equitativa a través del diálogo basado en el respeto del otro como diferente. Los movimientos sociales e indígenas originarios también plantean concepciones de la interculturalidad que no se alejan de estas concepciones. Por ejemplo, desde la cosmovisión andina del vivir bien se plantea:

> La interculturalidad es intercambio, relación, diálogo, encuentro y respeto entre dos o más culturas o pueblos; relación en equilibrio sobre saberes, conocimientos costumbres, lenguas y otros para beneficio mutuo, en igualdad de condiciones, sin oprimidos ni opresores. Es decir, en un ambiente de respeto recíproco de ambas partes. (CEA, 2003, pág. 10)

Haciendo referencia que se debe aceptar a la persona con toda su carga cultural y forma de ver el mundo, sin reparo a las diferencias. Menciona también que se debe tomar estas diferencias como beneficio mutuo, es decir, un aprendizaje del otro diferente en cuanto a su forma de vida, saberes y conocimientos, lengua y otras características culturales propias del otro. En el ámbito de la educación superior, Hallweg (2009) plantea que:

> La "educación intercultural" depende desde el momento de ENCUENTRO entre personas de culturas diferentes, en el modo de aceptarse y entenderse entre las personas. Poder entrar en el sistema de referencia de comprensión de la cultura extraña requiere un nivel de madurez emocional, de previo conocimiento de la realidad de las partes, que establezca la posibilidad de entendimiento entre personas para lograr el objetivo intercultural. No es el hecho de hablar una misma lengua para que indique que ambas se entiendan en su significado esencial, tal vez pre-existan prejuicios que inhiban esta posibilidad, que influyen en la manera de entender al otro. (2009, pág. 12)

Hallweg (2009) vincula la interculturalidad con la madurez emocional de las personas que se encuentran en un proceso intercultural, sin embargo, el accionar de gran parte de los actores en la sociedad y en las instituciones de educación superior caen en lo que Albó denomina *"interculturalidad negativa*; es decir, el reconocimiento del otro como

distinto, pero sin aceptarlo por completo, lo cual se opone a la *interculturalidad positiva"* que acepta al otro como distinto (Albó, 2018).

3.3 PLURILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Estos últimos años, el término de plurilingüismo fue adquiriendo mayor importancia en los países de América del Sur, como en el Estado Pluricultural de Bolivia. En el caso boliviano, el marco legislativo reconoce las 36 Naciones y Pueblos Indígena Originarios y Afrobolivianos con sus respectivas lenguas originarias como lenguas oficiales. Del mismo modo, este término es priorizado, no sólo desde lo lingüístico sino también, desde lo social y lo educativo, es por ello que se tiene la demanda de atención a esta diversidad en los diferentes niveles del ámbito educativo como es el caso de la educación superior. Por ejemplo, la inclusión de los saberes y conocimientos propios a través del diálogo de saberes.

Para una mayor comprensión del término Plurilingüismo, la UNESCO lo define como un estilo de vida más que un problema, como se los concibe en el Estado Nación. En consecuencia, en el ámbito educativo se lo plantea como una solución y no como un problema:

> …desde el punto de vista de estas sociedades y de las propias comunidades lingüísticas, el plurilingüismo es más un estilo de vida que un problema que hay que resolver. El desafío, para los sistemas educativos, consiste en lograr adaptarse a estas realidades complejas y proporcionar una educación de calidad que atienda las necesidades de los educandos, pero, sepa al mismo tiempo tener en cuenta las demandas sociales, culturales y políticas. (UNESCO, 2003, pág. 12)

Hay autores que conceptualizan el término plurilingüismo, que nos permite comprender con mayor claridad al interior de una institución de educación superior; tomando en cuenta también que es un fenómeno de prioridad social, entre estos tenemos a.

Penninx (1998) hace la diferencia entre el "*Plurilingüismo individual"* y el "*Plurilingüismo social"*, para el primer caso se trata de personas que utilizan dos o incluso más lenguas, alternándolas en la interacción con otros. En cuanto al plurilingüismo social,

se da cuando en una sociedad se utilizan dos o más lenguas a nivel nacional, regional o local (Citado por Dieren, 2018).

Entre otras posturas para comprender el plurilingüismo, tenemos a Ton Vallen (2000), quien hace la distinción entre el "planteamiento *aditivo y sustractivo"* a partir del estatus de las lenguas en tres situaciones: para el mismo individuo, en su alrededor cotidiano y en el contexto formal y social como en la enseñanza. Entonces, se forma un plurilingüismo aditivo, cuando en las tres situaciones la lengua originaria del individuo tiene un estatus más alto que la segunda lengua aprendida. El individuo tiene una imagen positiva de sí mismo, también, aprender la segunda lengua no es una necesidad, sino una opción para este. El plurilingüismo sustractivo se da cuando la segunda lengua tiene mayor prestigio que la lengua nativa en uno o más de los tres casos. Entonces la lengua dominante amenaza o parece amenazar el estatus y uso de la lengua nativa, lo que lleva a una imagen menos positiva de sí mismo. Dieren (2018), en otras palabras, menciona que "el plurilingüismo es la condición de hablar varias lenguas, que se aplica a un individuo o a una sociedad y que respectivamente puede ser aditivo/sustractivo" (Pág. 48).

A partir de una conceptualización más concreta, Moreno (2010) define el plurilingüismo como las variaciones lingüísticas que utiliza un mismo locutor, incluyendo la lengua materna como primera y las adquiridas posteriormente.

Otro aporte que se toma en cuenta es la de Zuheros (2008) quien ve al plurilingüismo como una competencia más de las personas para interactuar en diferentes lenguas, haciendo referencia al bilingüismo; de manera más específica lo expresa de la siguiente manera:

> …este concepto hace referencia no sólo a la presencia simultánea de dos o más lenguas en su competencia comunicativa, sino también a la interrelación que se establece entre ellas. Por tanto, se considera más que una superposición de competencias, lo que el individuo posee es una competencia compleja, fruto de las experiencias lingüísticas, personales y de su capacidad para seguir aprendiendo a partir de lo que ya conoce. (pág. 3)

Ciertamente es una gran competencia ya que las personas o los estudiantes pueden tener mayores ventajas en diferentes situaciones que atraviesan; por ejemplo, sus relaciones

interpersonales se amplían como también sus habilidades comunicativas frente a diferentes situaciones de su desenvolvimiento académico y posterior desenvolvimiento laboral.

3.4 LENGUAS EN CONTACTO

La sociedad en estos últimos tiempos hace que ya no se encuentre culturas y lingüísticamente puras. Esto se evidencia con mayor precisión con la modernidad en cuanto a la comunicación y la globalización. Asimismo, el contacto se va generando a partir del momento en que las personas de diferentes culturas entran en contacto. Por tanto, en las diferentes instituciones de educación formal, en el proceso de incorporación surgen diferentes fenómenos de contacto, uno de ellos es el de las lenguas.

Hecht (2010) plantea que el contacto y conflicto entre lenguas, hace referencia al contacto entre distintos grupos y sus respectivos lenguajes o "hablantes en contacto" que modifica las dos lenguas, ya sea de manera positiva o negativa. La mezcla de dos lenguas podría dar origen a otra lengua, poniendo en práctica los prestamos lingüísticos, también puede dar lugar al desplazamiento y/o reemplazo de una lengua por otra. Normalmente las lenguas indígenas son las que ceden en el desplazamiento. Asimismo, este autor esclarece la denominación de "*lengua minoritaria* y *minorizada",* que no refiere a lenguas con pocos hablantes, sino a lenguas desvaloradas y en situación de desigualdad. El contacto de lenguas también puede generar el proceso de minorización de una lengua, este contacto se puede dar a través de factores macrosociales, como por ejemplo movimientos migratorios, y microsociales, interacciones en la vida cotidiana entre padres e hijos que causarían y explicarían el abandono progresivo de una lengua minoritaria, normalmente lenguas nativas en favor de otra mayoritaria, lenguas vehiculares en áreas urbanas o las lenguas globales, como el castellano.

Según Fishman (1979) en estos últimos años, el tema de lenguas en contacto, ha sido reconocido como objeto de investigación a través de tres subdivisiones: "el uso habitual de la lengua en más de un punto del espacio o del tiempo; los procesos psicológicos, sociales

y culturales previos, simultáneos o posteriores y su relación con la estabilidad o el cambio en el uso lingüístico habitual; conducta ante la lengua incluido el mantenimiento dirigido o los intentos de cambio" (pág. 137) en el que intervienen las actitudes.

En contextos multilingües, este tipo de contactos también puede conducir a la muerte de las lenguas o el avasallamiento de las lenguas minoritarias. Como plantea Hecht (2010), en las instituciones de educación superior como en las universidades es evidente la priorización de la lengua vehicular porque los contenidos de los materiales están en la lengua vehicular que es el castellano.

En muchos contextos, el contacto intenso de lenguas tiende a hacer desaparecer el multilingüismo como el plurilingüismo. Baker (1997) pone los ejemplos de Cuba y República Dominicana, países monolingües, donde las lenguas originarias fueron exterminadas por los invasores europeos (Citado por Suxo, 2006). Esta situación ocurre también en algunos sectores de Bolivia (Dpto. de Santa cruz) con el castellano en relación a las lenguas indígenas con menos hablantes.

Para regular este contacto de lenguas y reducir la muerte de muchas lenguas de tierras bajas, el Estado Plurinacional de Bolivia pone en vigencia la Ley Nº 269 de "Derechos y Políticas Lingüísticas" promulgada en fecha 02 de agosto de 2012. Su artículo 3 especifica claramente dos principios, el de personalidad y el de territorialidad:

> Principio de Personalidad. Garantizar a la persona, el ejercicio del derecho de usar su idioma, independientemente del lugar en el que se encuentre dentro del Estado Plurinacional de Bolivia. Principio de Territorialidad. Delimita los derechos lingüísticos de las personas a espacios territoriales para el acceso a los servicios públicos en uno o más idiomas oficiales, según su uso generalizado. (Bolivia, 2012)

El cumplimento de esta normativa y los respectivos principios están en proceso de aplicación por parte de las instituciones públicas y privadas como de la educación superior. Por ejemplo, en muchas de las convocatorias públicas en el Sistema de Contrataciones Estatales (SICOES) insertan en el punto de los requisitos, que el postulante sepa hablar una

lengua originara. En algunas convocatorias aparece como requisito indispensable y en otras como requisito deseable.

3.5 BILINGÜISMO Y DIGLOSIA

Bilingüismo

Gran parte de las personas cuentan con un concepto básico sobre el bilingüismo haciendo referencia a la implicación del uso de dos idiomas, este uso puede darse en mayor o menor medida. Desde el ámbito de la investigación, el tema del Bilingüismo ya cuenta con una trayectoria amplia en cuanto a los trabajos realizados. Es por ello que, según Moreno (1998), el bilingüismo "es objeto de estudio de la lingüística en general, la sociolingüística, la psicolingüística, la neurolingüística, la pedagogía, y la política lingüística, entre otras disciplinas" (Pág. 211).

En cuanto a la definición del término Bilingüismo, varios autores como Bloomfield (1933), Haugen (1953), Weinreich (1952), Weiss (1959), Macnamara (1967), Mackey (1976) Titone (1976), Blanco (1981), Cerdá Massó (1986), Harding y Riley (1998), Romaine (1999), Hamers y Blanc (2000), Lam (2001) y otros coinciden en que el "Bilingüismo" es saber utilizar dos lenguas y según estos autores, se van realizando especificaciones y distinguiendo niveles y tipos de Bilingüismo. Como ejemplo tomamos algunas definiciones, entre esas tenemos la de Siguán y Mackey (1989:17) quienes dicen que es bilingüe la persona que "además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia parecida" (Citado por Romualdo, 2011, pág. 52). Según Haugen (1953), la persona bilingüe puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas. Sobre esto Macnamara (1967) también define el bilingüismo como la "capacidad de desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender y escribir) en una segunda lengua". (Citado por Bermúdez & Fandiño, 2012, pág. 101). Por otro lado, Bloomfield es más radical al definir el bilingüismo refiriéndose como "el control nativo de dos lenguas" (Hamers y Blanc, 2000,

citado en Alarcón, 2002, pág. 125) Las definiciones también varían según desde qué disciplinas se analizan.

También tenemos a Moreno (1998), quien nos plantea dos clases de Bilingüismo: el "Bilingüismo individual" que afecta a los individuos como tales, y el "Bilingüismo colectivo o social" que afecta a las comunidades y a los individuos como miembros de esas comunidades. Del mismo modo, caracteriza a cada una de ellas en la siguiente tabla.

Tabla 2: Bilingüismo individual y social

Bilingüismo individual	**Bilingüismo social:**
a) Independientemente de los dos códigos: El hablante no se plantea la elección de una lengua. b) Alternancia, supone el paso rápido y sin esfuerzo de un sistema lingüístico a otro, en función de los interlocutores, situaciones comunicativas, y las circunstancias ambientales. c) Traducción, el bilingüe es capaz de expresar unos mismos significados a través de dos sistemas porque puede ser traducido de una lengua a otra.	Según Siguán y Mackey, existen factores históricos que generan situaciones de bilingüismo como: a) Expansiones, proceso de expansión de unos pueblos que hablan otra lengua. b) Unificación, es la creación de grandes estados e imposición de un hábito lingüístico. c) Situación poscolonial, países donde la lengua colonizadora se apropia como instrumento de comunicaciones formales y cultas. d) Inmigración, países donde reciben grandes cantidades de inmigrantes. e) Políticos, lugares de contactos internacionales basados en situaciones comerciales y/o económicas.

Fuente: Elaboración propia basado en Moreno (1998, págs. 216, 217)

En cuanto al bilingüismo individual, Baker (1997: 41) plantea que "al discutir la competencia lingüística individual, se ha hecho evidente que el lenguaje no puede separarse del contexto [...] la comunicación incluye no sólo la estructura del lenguaje sino también quién dice, a quién dice, en qué circunstancias dice" (Citado en Suxo, 2006, pág. 31). Haciendo referencia que el bilingüismo individual se rige en base al bilingüismo social, a través del contacto de lenguas en el que la persona cuenta con algún tipo de bilingüismo, tomando en cuenta que el bilingüismo es un fenómeno social.

Al respecto, Weinreich (1952) identifica tres tipos de Bilingüismo a nivel individual: a) "**Bilingüismo coordinado"**, consiste en la separación de los significados de las palabras en equivalentes de las dos lenguas. Los significados remiten a conceptos o referencias distintas; b). **Bilingüe compuesto**, consiste en la coincidencia en el significado de las palabras equivalentes de las dos lenguas. El significado estaría remitiendo a un mismo concepto; c). **Bilingüismo subordinado**, consiste en la coincidencia de una lengua dominante. Las palabras de la lengua dominada se interpretan desde la palabra dominante (Citado por Moreno, 1998, pág. 213).

Hamers y Blanc (1983), realizan la clasificación del bilingüismo según puntos en el que identifican la competencia en ambas lenguas, la relación entre lengua y pensamiento, el estatus de ambas lenguas, la edad de adquisición, la pertinencia o identidad cultural. En este trabajo y en relación a lo que Moreno (1998) plantea, describimos tres de los puntos de vista a través de la siguiente tabla:

Tabla 3: Clasificación del bilingüismo Hamers y Blanc (1983)

Punto de vista	Tipo de bilingüismo	Característica
La competencia en ambas lenguas	Bilingüismo equilibrado	Es la persona que tiene competencia en ambas lenguas.
	Bilingüismo dominante	Generalmente la competencia en la lengua materna es superior.
La relación entre lenguaje y pensamiento	Bilingüismo compuesto	Es cuando posee dos etiquetas lingüísticas para una sola representación cognitiva.
	Bilingüismo coordinado	Es quien posee unidades cognitivas diferentes para las unidades lingüísticas según sean en L1 o L2.
El estatus de ambas lenguas	Bilingüismo aditivo	Ambas lenguas son valorizadas por el medio en que la persona está inserta, lo cual le permite sacar el máximo provecho para su desarrollo cognitivo.
	Bilingüismo sustractivo	Cuando el idioma materno (L1) está desvalorizado, el desarrollo cognitivo del niño puede verse frenado y, en casos extremos, incluso retardarse.

Fuente: Bermúdez & Fandiño, 2012, pág. 103

Haciendo una comparación a los tipos de Bilingüismo que Moreno (1998) y Bermúdez & Fandiño (2012) mencionan, estos son similares en las características presentadas por ambas lecturas, aunque este último cuadro cuenta con mayor claridad, presentando los tipos de bilingüismo a partir de tres puntos de vista que nos permite identificar según la realidad de la presente investigación.

Diglosia

El término de diglosia, desde el punto de vista de Zimmermann (2018) se volvió algo problemático desde su creación por Psichari (1928) y desde su redescubrimiento por Ferguson (1959, pág. 314), identificando que el término "parece adecuado para múltiples situaciones de bilingüismo, por el otro ha sido variado, modificado, reinterpretado y hasta mal aplicado" (Citado por Zimmermann, 2018, pág. 341), aunque no pudo ser utilizado sin aclaraciones.

Para Psichari (1928), diglosia significa una situación en la que "dos variedades lingüísticas se encuentran en una relación de dominación/subordinación: por ejemplo, en la Grecia contemporánea la Katharevoussa para el uso oficial y la escritura y la Demotiki, lengua popular y para el uso oral" (Citado por Zimmermann, 2018, pág. 341). Posteriormente, Ferguson define la diglosia, en su ensayo de 1959, en el que dice que "utilizan una variedad lingüística en una determinada circunstancia y otra variedad en otras circunstancias" también identifica "en el que dos variedades de una lengua coexisten en toda comunidad y donde cada una de ellas cumple una función determinada" (Citado en Fasold, 1996, pág. 71). Desde este planteamiento, la diglosia es identificada dentro una misma lengua.

Por tanto, para tener claro la definición de diglosia, Zimmermann (2018), nos dice que "si se debe considerar como una relación de variedades de la misma lengua o también de diferentes lenguas", Kloss (1966, pág. 138) ya había propuesto la diferenciación entre "Diglosia interna y Diglosia externa". EI primer término se refiere a una relación dentro de

la misma lengua, el segundo a una relación entre dos lenguas diferentes (Citado por Zimmermann, 2018). Entonces Moreno (1998) cuando menciona que es "una desigualdad funcional de las lenguas" (Pág. 218), se está haciendo referencia a la diglosia externa, es decir, cuando dos lenguas diferentes son usadas en situaciones o contextos diferentes. Con esta aclaración, en la presente investigación, nos referiremos mayormente a la diglosia externa, tomando en cuenta el castellano y las lenguas originaras de los estudiantes.

Asimismo, Ferguson (1959) fija una serie de condiciones para la existencia de la diglosia, condiciones que aluden a la codificación, al uso y a la función de las variedades A y B, presentando los siguientes aspectos: "**Función**" entre A y B se da un reparto de funciones, en ciertos ámbitos o dominios, sólo A es apropiado y en otras sólo B lo es, produciéndose una superposición muy leve de estos grupos (A en iglesia, política y B en la familia. "**Prestigio**" A es vista como superior o prestigiosa y B no, este desprestigio hace que sus hablantes nieguen saber hablar su lengua materna. "**Herencia literaria**" A cuenta con corpus literario amplio, a veces de una notable antigüedad. "**Adquisición**" la variedad B se adquiere como lengua materna, la variable A se adquiere a través del proceso de enseñanza – aprendizaje formal. "**Normalización o Estandarización**", cuenta con elaboración gramatical, diccionarios, libros, entre otros que facilitan el estudio y conocimiento de la variedad A y en variable B es muy raro su existencia. "**Estabilidad**", la variedad B incorpora elementos de la variable A. "**Gramática"** la variedad A es más trabajada en cuanto a su gramática y léxico técnico del que no dispone B. "**Fonología**" la fonología de A y B pueden ser muy cercanos (Moreno, 1998, págs. 228-231) & (Fasold, 1996, pág. 79).

Bilingüismo y diglosia

Para Fishman (1979) el concepto de diglosia es el "uso de dos variables lingüísticas [...] con funciones diferentes y el Bilingüismo es la versatilidad lingüística del individuo" es decir, "[...] el bilingüismo puede ser considerado como un atributo del individuo, la

diglosia se define como una característica de las sociedades o comunidades de habla" (Fasold, 1996, pág. 80). En base a estas definiciones de ambos términos, Fishman (1979) amplia esta mirada relacionándola entre ambas en base al uso de dos códigos lingüísticos diferentes en una misma sociedad o comunidad de habla, representado en el siguiente cuadro:

Figura 1: Las relaciones entre el bilingüismo y la diglosia

		DIGLOSIA	
BILINGÜISMO		+	–
	+	1. Diglosia y bilingüismo	2. Bilingüismo sin diglosia
	–	3. Diglosia sin bilingüismo	4. Ni diglosia ni bilingüismo

Fuente: Fishman J., 1979, pág. 60

La interpretación que plantea Fishman para las combinaciones entre diglosia y bilingüismo son las siguientes combinaciones:

1ero, "**Diglosia y bilingüismo**", donde casi toda la población habla la lengua A y B de manera cotidiana, aun así, están en situación de diglosia (caso de Paraguay, Guaraní L-B y Español L-A, hay diferencias estructurales).

2do, "**Diglosia sin bilingüismo**", en el que existen dos grupos diferentes en una misma entidad, política, religiosa, económica. El grupo dirigente sólo habla la L- A, el otro grupo es más grande, pero sin poder en la sociedad y habla la L-B; la comunicación entre A y B es a través de intérpretes.

3ero, "**Bilingüismo sin diglosia**", existe un gran número de bilingües y el uso de L-A y L-B pueden servir para cualquier finalidad indistintamente.

4to, "**Ni bilingüismo ni diglosia**", plantea la existencia de una sola variedad lingüística y ninguna diferencia en sus funciones. Por tanto, se identifica sólo dos diglosias con la característica de que si tienen o no bilingüismo. (Fishman, 1979) & (Fasold, 1996,

pág. 82) & (Moreno F. F., 1998, pág. 233), entonces la diglosia se basa en la actitud de los hablantes bilingües en situaciones diferentes.

3.6 ALTERNANCIA DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La alternancia de lengua es un fenómeno que surge en situaciones de contacto de lenguas con personas bilingües. "Aparece cuando un mismo hablante alterna dos lenguas durante un hecho o acto de habla" (Silva, 1989, citado por Ribeiro, 2008, Pág. 44), es decir, durante una misma conversación. Van Gelderen y MacSwan (2008) establecen que como la variación está asociada al léxico, la alternancia de código no es más que la consecuencia de mezclar constituyentes de varios léxicos en el momento de una conversación (Citado por Méndez, 2018).

Este fenómeno, según Calvi (2015), ha sido analizado, sobre todo, desde la sociolingüística, teniendo en cuenta los factores sociales que influyen en el comportamiento lingüístico, y desde el punto de vista gramatical, con el objetivo de enfocar las propiedades sintácticas. Ribeiro (2008) nos dice que en los años 70s, este fenómeno ya era objeto de estudio y que a partir de los 80s fue que despertó mayor interés en las implicaciones lingüísticas de la alternancia de códigos. En este sentido, menciona a Poplack (1980):

> …ha desempeñado un papel destacado, ya que ha sido pionera en la presentación de una tipología de la alternancia de códigos; además, ha sido una gran defensora del fenómeno como *símbolo de competencia lingüística*. Esta investigadora *defiende que la alternancia lingüística es propia de los bilingües más equilibrados* y que no representa una desviación producida en el discurso de los hablantes de comunidades plurilingües como consecuencia de la familiaridad con más de una lengua. (Ribeiro, 2008, pág. 44)

La investigación de Poplack (1980), "basado en el análisis del discurso de 20 puertorriqueños de una comunidad bilingüe, mostró que los bilingües que hablan con fluidez tienen la tendencia a cambiar de código dentro de la frase sin violar la regla gramatical de ninguno de los idiomas involucrados" (Citado por Polizzi et al., 2009, pág. 132).

Para Sichra (2003), "[…] la alternancia puede ocurrir en cualquier situación, incluso entre hablantes con diferente capacidad de segunda lengua. Por lo tanto, una alta capacidad

de segunda lengua no es necesariamente una condición para el paso de una lengua a otra", lo que se evidenció en una investigación realizada en dos comunidades del Departamento de Cochabamba (Pojo y Cocapata) (Sichra, 2003, pág. 297).

En otra línea, Thomason (2001:136) dice que la alternancia de códigos, "no implica un cambio entre lenguas en una misma conversación sino el uso de las dos lenguas en contextos diferentes" (Citado Källstrand, 2018, pág. 6), como ser una lengua en casa y otra en la casa de estudios, en su formación profesional.

Asimismo, muchas investigaciones utilizan diferentes términos relacionados a este fenómeno, por ejemplo, mezcla de códigos, cambio de código, alternancia de código o alternancia de lenguas. López Morales (1989:173), Alcaraz Varó (1997) y Valdés-Fallis (1976) dicen que la "alternancia de códigos y el cambio de código" *(CC)* son sinónimos (Källstrand, 2018). Por tanto, en la presente investigación es entendida como sinónimos y denominado a este fenómeno como alternancia de lenguas.

Varios autores clasifican la alternancia de lenguas de diferentes maneras, por ejemplo:

Sichra (2003), basado en Fasold (1984), presenta la siguiente clasificación: a) *Alternancia conversacional*, cuando señala cambio de temática durante una conversación o bien posibilita de manera general al hablante la configuración de su acción verbal en la situación concreta. b) *Alternancia metafórica*, cuando el contenido de la comunicación provoca un cambio de código con un cambio de temas en la situación concreta. c) *Alternancia correctiva*, cuando el hablante realiza una modificación dentro del esquema preestablecido de uso del lenguaje (pág. 298).

Appel y Muysken (1996, Pág. 180) mencionan que "la alternancia no cumple las mismas funciones en todas las comunidades de habla", ya que cada una de ellas es una realidad diferente (Citado por Ribeiro, 2008, pág. 48)**.** De hecho, Grosjean (1982: 152) constata que las razones más comunes para la realización de tal fenómeno son: suplir una necesidad de vocabulario, de marcador discursivo; seguir la conversación en la última

lengua empleada; cualificar el mensaje, tornándolo más amplio o dándole énfasis; personalizar el mensaje; marcar la identidad con el grupo, demostrando solidaridad; transmitir intimidad, rabia, aburrimiento; excluir a alguien de la conversación; cambiar el papel del hablante, aumentando su estatus u otorgándole más autoridad (Citado por Ribeiro 2008, pág. 47-48).

La alternancia de lengua también fue utilizada como un método de aprendizaje de una nueva lengua, según Lupi (1991), "la habilidad de alternar es uno de los objetos de la adquisición y se desarrolla paralelamente a la interlengua en L2". Entonces nos dice que "es una persona que construye su interlengua y a la vez construye su capacidad de alternar las lenguas" haciendo posible que un aprendiz "sepa alternar antes de haber adquirido una competencia bilingüe equilibrada" (Citado por Birello, 2008). Entonces se podrán encontrar diferentes funciones de la alternancia de lenguas según el momento en que aparezcan en la interacción y según las intenciones de los hablantes.

3.7 ACTITUDES HACIA LA LENGUA

La actitud es foco de atención prioritaria de la psicología, siendo considerada como una disposición de la persona, es decir, "se pone en manifiesto sólo en el momento en el que el individuo emite una respuesta valorativa" (Ramos, 2003, pág. 12). De manera más específica, el psicólogo Daniel Katz en 1960 plantea que las actitudes tienen 4 funciones: "**función de conocimiento"**, en el que los esquemas cognitivos son esenciales porque permiten dar sentido a la experiencia; "**función utilitario",** en el que las personas forman actitudes favorables hacia estímulos asociados con la satisfacción y castigo; "**función defensiva**", que permite a las personas protegerse a sí mismos; y la "**función valorativa**", que permite que las personas expresen sus valores propios y el concepto de sí mismas (Citado por Ramos, 2003, págs. 12,13). De manera más específica, la actitud es estudiada con mayor dedicación por la psicología social "con la finalidad de explicar comportamientos de los individuos dentro de la sociedad" (Castillo, 2007, pág. 284).

El término de actitud adquiere mayor fuerza en los estudios sociolingüísticos siendo denominada como actitudes lingüísticas y contando con definiciones como la que plantea Moreno (1998):

> …es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en la sociedad […]. La actitud ante la lengua y su uso se convierte especialmente atractiva cuando se aprecia en su justa magnitud, el hecho de que las lenguas no sólo son portadoras de una forma y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. (pág. 179)

Según Almeida (1994, pág. 9) "las actitudes sociolingüísticas van siendo adquiridas durante el proceso de socialización del individuo y son consecuencia directa de las interrelaciones sociales que ésta va desarrollando en el seno de una familia, la escuela, dentro de un grupo de pares o, en general, a través de las diferentes fases de la construcción de su propia identidad social" (Citado por García, 1999, pág. 153). De manera específica, Baker (1992,43) señala que "la escuela puede, por si misma, incidir en las actitudes hacia una lengua, así sea esta minoritaria o mayoritaria, a través del currículum formal u oculto […]" (Citado por Carulla, 2006). Haciendo referencia a que la escuela, como toda institución de formación, es uno de los instrumentos sociales más poderosos para implantar un tipo de actitud frente a las lenguas originarias.

Las actitudes lingüísticas de los hablantes también son basadas en que "su comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros, que ciertos usos son propios de unos grupos y no de otros y por lo tanto, tienen la posibilidad de elegir lo que consideren más adecuado a las circunstancias o a sus intereses" (Moreno, 1998, pág. 181). Por tanto, las personas se van creando ideas respecto a una determinada lengua, es decir, juicios de valores frente a una lengua y su experiencia en cuanto al conocimiento y relación con esa lengua, a través de procesos interculturales en diferentes ámbitos. Bourdie (1991) y Fishman (1988) agregan la relación entre lengua e identidad; para Appel y Muysken (1986), las actitudes se definen según su "posición social o étnicos" (Citado por Carulla, 2006), donde sus hablantes

adoptan una actitud, haciendo referencia al status o prestigio social de las lenguas por quienes la usan.

En ese entendido, según Baker y Ada (2001) la situación de las "lenguas minoritarias (…) dependerá de su utilidad en el mercado mundial. Esta actitud es la de que sobreviva el más fuerte" (pág. 181), haciendo referencia a que los hablantes tengan que hacer uso de las lenguas minoritarias por necesidad y/o interés y no por convicción. En los procesos de formación se encuentra en situación similar, es decir, si las instituciones educativas, ante todo de educación superior, no ven la importancia de las lenguas originarias, la pérdida o muerte de las lenguas estuviera confirmada ya que en base a las ideologías de las instituciones las actitudes de los estudiantes se van formando.

3.8 USO DE LENGUAS ORIGINARIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El uso de las lenguas originarias en diferentes ámbitos sociales, es limitado, más aún en ámbitos públicos y urbanos. Esta situación tiene una base histórica, ya que, durante la Colonia y la República, el uso de las lenguas originarias en espacios públicos fue prohibido, especialmente en la escuela, según versiones de algunas personas "mi mamá no ha estudiado, hasta 2do básico nomas ha entrado, porque cuando hablaba en quechua su profesor le pegaba y les hacía correr la cancha de futbol" (Conversación casual NCP, 23/12/2017). Este tipo de situaciones forzó a aprender y manejarse social e institucionalmente en lengua extranjera, como el castellano, generando entre los pueblos indígenas un rechazo hacia lo propio, hacia sus mismas lenguas y culturas.

En las ciudades, la gran mayoría de la población habla castellano y el uso de las lenguas indígenas está restringido a determinados espacios, como los barrios pequeños, comunidades, espacios domésticos y/o áreas rurales. En las instituciones de educación superior, como las universidades, el uso de las lenguas originarias está restringido a una sola asignatura y en el aula, con una a dos horas como máximo a la semana en el mejor de los casos. En muchas carreras esta materia o asignatura ni siquiera existe. Todavía no se tiene

conciencia plena de que al usar las lenguas originarias las personas y pueblos conservan y transmiten sus tradiciones, su cosmovisión, sus propios valores, sus saberes, sus conocimientos y su gran bagaje cultural a las siguientes generaciones. Al respecto Fishman (2000) menciona lo siguiente:

> Una gran parte de cada cultura se expresa a través de su lengua, de tal manera que no es incorrecto decir que comportamientos culturales esenciales y étnicamente relacionados serían imposibles sin su expresión a través de la lengua materna con la que estos comportamientos se han asociado tradicionalmente (Citado por Yataco, 2018, pág. 10).

Las lenguas son parte esencial de las identidades culturales y sociales de las naciones y pueblos indígenas originarios. Como también Moreno (1998, pág. 179) menciona que "las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua".

Según Nieto y Millán (2006) "la enseñanza y el uso de la lengua materna debería continuarse en la educación superior como un elemento que refuerce la identidad y contextualice los aprendizajes" (Citado por Figueroa et al., 2014, pág. 70). En la actualidad, los estudiantes no son sólo citadinos, sino gran parte de ellos son descendientes de alguna cultura originaria. El uso de sus lenguas originarias en la educación superior debería reforzarse en el desarrollo de la escritura de las lenguas originarias. Sin embargo, Sichra (2006) plantea:

> El uso escrito de las lenguas indígenas más allá del aula es asimismo un terreno poco explorado tanto en su aspecto formal (ortografía oficial como recurso legal esta poco establecida y difundida) como en su aspecto funcional y actitudinal […] la modernización de las lenguas indígenas acordes a los nuevos ámbitos de uso y medios de comunicación aún no ha sido encarada de manera seria ni sistemática (Sichra, 2006, pág. 6).

Ciertamente estamos de acuerdo con lo que Sichra (2006) menciona, pero no podemos generalizar en cuanto a todas las lenguas originarias. Hay lenguas originarias como el quechua y el aimara que ya cuentan con un alfabeto oficial desde el año 1983. La escritura normalizada está siendo trabajada por los Institutos de Lenguas y Culturas (ILCs) pertenecientes al Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC) del

Ministerio de Educación. Por tanto, tampoco es un puente muy largo para el desarrollo de las lenguas originarias al nivel de desarrollo global, y con la coordinación de los mismos hablantes de las diferentes lenguas, articulado con el refuerzo de las identidades culturales como lo plantea Nieto y Millán (2006).

De acuerdo con Mato (2012), una de las limitaciones de la educación superior es la "deficiencia en el desarrollo, enseñanza y uso de los idiomas indígenas. Esto debido a que la mayoría de sus profesores no saben estos idiomas, porque los contenidos de las carreras están en castellano" (Pág. 232) y porque se estudia la lengua y no en lengua, siendo un error de estrategia. Ciertamente los contenidos están en castellano y las clases en lengua indígena aún están lejos, también porque la mayoría de los contenidos, por no decir todos, se centran en conocimientos occidentales y no son articulados con los conocimientos locales y/o regionales, mucho menos saberes y conocimientos propios de alguna cultura originaria.

El principio de territorialidad reconocida en la legislación del Estado Plurinacional de Bolivia, reconoce el uso de las lenguas originarias en trámites y servicios en ámbitos públicos y privados; bajo este mismo principio, los procesos pedagógicos en las universidades deberían también ser atendidos en lenguas originarias.

En esa línea, la Constitución Política del Estado, en su Art. 95, parágrafo II, expresa que "Las universidades deberán implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos" (CPE, 2009, pág. 22), sin mencionar el tipo de formación al cual se refiere, De la misma forma, la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas Nº 269 y la Ley Nº 070, de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" regulan el uso, aprendizaje y enseñanza de las lenguas en el Sistema Educativo Plurinacional, y en los espacios de la administración pública. Ambos cuerpos jurídicos demandan la recuperación, revitalización y normalización de todas las lenguas habladas en el territorio del Estado Plurinacional. De manera específica, la Ley Nº 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas, en su artículo 12 menciona:

> Los estudiantes del subsistema de Educación Superior de Formación Profesional, bajo el principio de territorialidad, tienen derecho al uso oral y escrito de los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, en los procesos pedagógicos y en documentos que validen la obtención de un grado académico. (Bolivia, 2012)

Estas normativas aparecen después de un largo proceso de colonización, como resultado de constantes luchas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y afrobolivianos (NPIOCyA). Sin embargo, este marco legal es asimilado en pocas instituciones de educación superior como en la UNIBOL donde se hace uso de las lenguas originarias correspondientes al territorio, rompiendo las estructuras homogeneizantes de las otras instituciones públicas y privadas de educación superior.

Referente a este punto, según Yataco (2018) las prácticas discriminatorias de estigmatización y segregación que sufren las personas debido a las lenguas que hablan las denomina linguicismo, este término fue creado por la Dra. Tove Skutnabb-Kangas (1988) quien define como ideologías y/o prácticas utilizadas para reproducir una división desigual definiendo sobre la base y percepción de su lengua (Citado por Yataco, 2018).

Deance (2010) en esa misma línea, identifica dos problemas generados a partir de sus experiencias vividas en su contexto social. Primero, la "grave situación de desprestigio que cargan las lenguas originarias en la mente de los propios hablantes, al sufrir en carne propia la gran discriminación por su uso en espacios ajenos al seno familiar"; otro de los problemas que identifica es "la creencia de que el uso de las lenguas originarias debe estar restringido al plano familiar y que en espacios gubernamentales o académicos no es correcto su uso, ya que el español es considerado como legítimo para todos los tramites u otras actividades en los ámbitos mencionados" (págs. 36,37).

Aunque a la fecha ya se cuenta con diferentes instituciones de educación superior que atienden a la diversidad pluricultural y plurilingüe de los estudiantes, esto se ha ido dando de diferentes maneras, como ser en la promoción, investigación, fortalecimiento de los saberes y conocimientos, en el uso de las lenguas originarias y en las identidades

culturales. Independientemente de las Universidades Indígenas de Bolivia (UNIBOL), Mato (2008) identifica las siguientes instituciones de educación superior:

> …en Bolivia existen algunas experiencias de inclusión de la diversidad, como el Programa de Técnico Superior en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Andrés; la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, el Centro Universitario de Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS); la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica de Sucre y la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe en la UMSS. (pág. 39)

De esta manera, con un alcance más regional, se identifica la experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes) y la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, ambos con sede en la Universidad Mayor de San Simón. Estas experiencias surgieron antes de la aprobación de la Constitución Política del Estado de Bolivia (2009), introduciendo innovaciones como la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo.

Las experiencias mencionadas se han hecho bajo los modelos de una educación bilingüe que aún falta ser desarrolladas, esto por el poco progreso de la lengua debido al contexto global, como Sichra (2006) menciona líneas arriba. Pese a esa limitación, pero no obstáculo, las lenguas originarias tendrían que ser utilizadas en diferentes contextos sociales. Al respecto López y Jung (1998) nos dicen lo siguiente:

> Los teóricos como Fishman, (1991) y la propia experiencia nos ha demostrado, sin embargo, que lo más importante para subsistir y fortalecerse como hablante de una lengua minorizada es usarla en el mayor número de funciones y de ámbitos, independientemente de la variante lingüística que se utilice. (pág. 218)

Como la cita indica, las lenguas minorizadas estarán vivas en la medida que sean utilizadas en diferentes ámbitos sociales y en diferentes circunstancias, como es el caso de las instituciones de educación superior. En cuanto a la variante lingüística utilizada, es otro aspecto de minorización creyendo que una lengua debe ser usada sin mesclas, este tipo de actitudes es otro aspecto que frecuentemente limita uso de una lengua, ya que se cree que la lengua debe ser pura o bien que la escritura este desarrollada.

3.9 COSMOVISIÓN

El término cosmovisión es utilizado ampliamente estos últimos años, filósofos como Emmanuel Kant y Wilhem Dilthey indican que su etimología proviene de la palabra griega "cosmos que significa mundo o universo". El término hace referencia a una visión global del mundo que surge a partir de las actividades vitales de las experiencias de vida. Más recientemente el término es definido de la siguiente manera:

> La cosmovisión es el conjunto de sistemas de explicación, interpretación, conocimientos, tecnologías, representaciones creencias sobre el entorno natural, social e ideológico que tienen las sociedades que aún no han accedido al uso y aplicación de los aportes y alcances de la ciencia académica. Es decir, es propia de las sociedades preindustriales (ágrafas, nativas, campesinas). Sociedades que aun teniendo acceso a la escritura, ordenan su cotidianidad en base a sus propios saberes, valores y creencias. (Miranda, 1996)

Esta definición se interpreta como que los países desarrollados tecnológicamente no contarán con cosmovisión y sólo los países que cuentan con culturas originaras y sin desarrollo tecnológico son los que tendrían cosmovisión. Para Paul Hiebert (1995), la cosmovisión incluye "las suposiciones centrales, conceptos y premisas más o menos ampliamente compartidas por los miembros de una cultura o subcultura" (Citado por Sánchez, 2010, pág. 81).

Por su parte, el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) de Bolivia plantea que "la cosmovisión es una forma de concebir el mundo y la vida, a partir de la cual las personas interpretan, conceptualizan y explican la vida social, económica, política y cultural de la humanidad, a partir del gran orden cósmico" (CENAQ, 2013, pág. 75). Entonces podríamos decir que es la manera de ver y comprender el mundo, según los grupos sociales o las culturas. Por ejemplo, en caso de las culturas europeas tienen una visión de superioridad frente al mundo natural que le rodea, y los pueblos indígenas tienen una visión de reciprocidad, complementariedad, dualidad y convivencia con lo que les rodea y es determinada como la Madre Tierra - Pachamama.

Por tanto, las manifestaciones culturales de cada nación y pueblos indígena originarios contienen sus propias características, cosmovisiones, saberes, conocimientos, ciencias, historias, territorios y lenguas que tradicionalmente han sido marginados y excluidos de los diferentes niveles del sistema educativo (CENAQ, 2013). La comprensión está sujeta a la realidad sociocultural de cada nación y pueblo. Al respecto, Martínez (2004) plantea que el término "cosmovisión" no siempre tiene el mismo sentido, más aún cuando se la utiliza en diferentes lenguas, y que las cosmovisiones se expresan en el lenguaje, no sólo en el habla sino en todas las posibles formas de expresión (Martínez, 2004). La lengua hace que se comprenda y exprese de diferentes maneras. Al respecto Díaz (2018), nos dice que la lengua actúa como filtro del pensamiento, determinando nuestra forma de pensar y percibir la realidad (Díaz, 2018).

Es decir, que las lenguas son el vehículo de las expresiones de la cosmovisión y las identidades culturales, ya que los pueblos indígenas reivindicaron el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias como una forma de descolonización y expresión de sus culturas y cosmovisiones.

Capítulo 4: Presentación de Resultados

Este ccapítulo presenta los resultados de la recolección de información durante el trabajo de campo, en el que se cuenta con datos característicos referidos a la institución de AGRUCO como de la UMSS. Asimismo, presenta las características propias del Programa de LGDEA. De manera más específica, se encuentran los datos en cuanto al uso e incorporación de las lenguas originarias en diferentes situaciones del proceso de formación en el Programa; previa identificación de los datos característicos de los participantes que nos permitirá comprender la situación de las lenguas originarias en el Programa de LGDEA.

4.1 CONTEXTUALIZACIÓN INSTITUCIONAL

Este acápite brinda información sobre la institución a la cual pertenece el Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología, que nos permitirá comprender el contexto donde se viene desarrollando este Programa y las particularidades del mismo.

4.1.1. Características generales de la UMSS

El Departamento de Cochabamba cuenta con una única universidad pública que es la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), también, existen otras universidades privadas, alrededor de 11 en todo el Departamento.

La Universidad Mayor de San Simón fue creada mediante Ley de 5 de noviembre de 1832, por el Mariscal Andrés de Santa Cruz. Las Facultades de Derecho y Medicina fueron las primeras unidades académicas con las que comenzó a funcionar. Alrededor de 1952, “la Universidad toma parte activa en el estudio y discusión de los problemas más candentes, como la nacionalización de las minas, la reforma agraria, el voto universal, los derechos de los pueblos originarios, la ecología” y otras demandas sociales; por tanto, “se abre a nuevas inquietudes patrióticas, creando una atmósfera espiritual frente al dogmatismo y a la intolerancia” (UMSS, 2017). Actualmente, la Universidad Mayor de San Simón aglutina alrededor de 101 carreras, organizadas en sus 14 facultades.

La Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias "fue creada en la presidencia de José María Acha, el 7 de junio de 1861, como Escuela Normal de Agricultura y Ganadería. En 1911, toma el rango de *Instituto de Agronomía Eliodoro Villazón*, condición que duró hasta 1916". En 1931 pasa a depender de la Universidad Mayor de San Simón y "desde 1974, se ubica en la zona de La Tamborrada" (FCAPyF F. d., 2017), después de los dos años toma el nombre de Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuaria. A inicios del 2007, nuevamente cambia de nombre a Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias "Dr. Martín Cárdenas".

Posteriormente esta Facultad reorienta sus visiones en base a los cambios socioeconómicos del país, las nuevas corrientes de interculturalidad y transculturalidad, las nuevas demandas de soberanía alimentaria, el cambio climático y la necesidad de resguardar el medio ambiente (FCAPyF, 2017), en el que se evidencia un proceso continuo de muchos cambios para su mejoramiento, hasta la consolidación de esta misma. Aunque en realidad estos mejoramientos aún son insuficientes para la realidad de hoy, como es mencionado en una de las entrevistas:

> La universidad ¿no?, se ha quedado con el Estatuto antiguo. Entonces, hay muchas cosas que la Constitución está obligando ¿no?, pero la U no ha actualizado su Estatuto ¿no?, entonces su plan estratégico y todo lo que viene aplicando es súper desactualizado pues. (Entr. Doc. A. A., 07/02/2017)

Como la cita menciona, los Estatutos de la UMSS no están actualizados en relación a los requerimientos de la Constitución Política del Estado, como la incorporación de los principios de intraculturalidad e interculturalidad, sino que están regidos en base a los principios de la autonomía universitaria y el co-gobierno (UMSS U. M., 2018).

4.1.2 Características de AGRUCO

El funcionamiento de AGRUCO, se va desarrollando a partir del año 1985, siendo en sus inicios un proyecto experimental de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), financiado por la Agencia Suiza de Cooperación para el Desarrollo (COSUDE). A la fecha

(2017), cuenta con 32 años de vida institucional. Delgado (2013) menciona que, durante sus primeros años de trabajo, varios elementos permitieron definir el perfil de AGRUCO:

> Varios elementos definieron el perfil institucional de AGRUCO: el diálogo de saberes como base de la reflexión conceptual y punto de partida del enfoque agroecológico, el desarrollo endógeno sustentable, la conservación del medio ambiente, la diversidad biocultural, los ecosistemas y el respeto a la vida y a la madre tierra, ante una visión fuertemente materialista y capitalista, imperante en el mundo, que atenta contra el equilibrio natural y la reproducción de los procesos vitales. (Delgado, 2013, pág. 156)

Asimismo, fue partícipe de diferentes Programas que le permitió incursionar en trabajos de "la formación de recursos humanos, el desarrollo de materiales de formación y de investigación con la finalidad de apoyar el desarrollo endógeno". Como el Programa "Comparando y Apoyando el Desarrollo Endógeno" (COMPAS) y el Programa "Construyendo las Capacidades de Teoría e Investigaciones para el Desarrollo Endógeno" (CAPTURED) (Delgado, 2013, pág. 157). Al respecto, el Director General de AGRUCO, expresa lo siguiente:

> …nuestro trabajo se ha centrado principalmente en la interrelación entre la formación universitaria, la investigación participativa, la investigación acción participativa, me refiero a Falss Borda y Paulo Freire en sus inicios, y la interacción social principalmente con comunidades indígenas campesinas desde 1985. (Foro de investigación, Dr. F. D., 25/04/2017)

Haciendo alusión a que, desde sus inicios, esta institución se dedicó a la formación a partir del diálogo de saberes propios y universales. De esta manera, el proceso de desarrollo institucional por el que AGRUCO atravesó se basa en cinco etapas que son presentadas por Delgado (2013) a través de la siguiente tabla.

Tabla 4: Etapas de desarrollo de AGRUCO

Etapa	Descripción	Programas
Agroecología Desde 1985-1990	Aproximación a la realidad rural boliviana. Investigación y transferencia de tecnologías, agrobiológicas (estación experimental y campo).	COSUDE

Agrobiología y saberes locales Desde 1990-1998	Reorientación y definición del enfoque, consolidación del programa y metodología de investigación e innovación (experiencias de campo). Sistematización y difusión de las experiencias.	COSUDE
Agroecología, los saberes y sabidurías indígenas para un desarrollo sustentable Desde 1998-2002	Incorporación de experiencias en las mallas curriculares de la Facultades de Agronomía de la Universidad boliviana y en programas de desarrollo en comunidades campesinas y municipios rurales (PDMs y POAS)	COMPAS Y CAPTURE D
Agroecología y desarrollo endógeno sustentable Desde 2002-2010	Incidencia en políticas públicas municipales, nacionales e internacionales. Incidencia en las políticas de educación y de desarrollo agropecuario forestal. Difusión y sistematización de las experiencias y lecciones aprendidas en la perspectiva de la sostenibilidad y el "vivir bien".	COMPAS Y CAPTURE D
Desarrollo endógeno sustentable como interfaz del vivir bien Desde 2011-2015	Implementación del Programa de investigación-Desarrollo. Red Institucional para la incidencia Política e Interacción Social Universitaria con pueblos indígenas originarios, comunidades campesinas interculturales, organizaciones sociales, universidades, municipios, ONGs, cooperación internacional e instancias gubernamentales. Cumplimiento con mandatos nacionales e internacionales.	CAPTURE D Y BIOANDES

Fuente: Elaboración propia en base a Delgado, 2013, pág. 160

De igual manera, AGRUCO durante su historia institucional transitó por los siguientes enfoques: "la agricultura orgánica, la agroecología, la revalorización de los conocimientos y la sabiduría de los pueblos indígenas de los Andes, hasta posicionarse en el Desarrollo Endógeno Sustentable (DES) para el Vivir bien"; asimismo, el enfoque "integral" y la "transdisciplinariedad" que conlleva a la integralidad de las ciencias, basada en el diálogo de saberes (Delgado, 2013, págs. 163-166). Respecto a este punto, uno de los

funcionarios más antiguos de AGRUCO menciona lo siguiente sobre la percepción de la Facultad en cuanto al trabajo de AGRUCO:

> …cuando tocábamos un poco la parte cultural ahí un poquito le ha chocado a la facultad, es que para ese entonces la gente antigua, como los docentes, no entendían esa concepción integral ¿nove? Las cosmovisiones, lo integral no entendían, no lo agarraban y principalmente nos acusaban de que somos muy empíricos ¿no? Entonces eso, pero eso con el tiempo ha ido superando ¿no? Entonces la misma experiencia ha demostrado de que no es así, […] finalmente ahora toda la experiencia que tiene AGRUCO es bien visto en San Simón, en la facultad y al final decimos siempre, AGRUCO como los otros centros de proyectos de la facultad, es la cara a la sociedad. (Entr. Adm. R. M., 03/03/2017)

En el que se evidencia la estructura cerrada de algunas autoridades de la Facultad como también sucede en otras facultades de la UMSS ante la incorporación de componentes culturales como el diálogo de saberes. Igualmente, el Director de AGRUCO menciona que el trabajo en la institución "[…] tiene que tener una incidencia política y por eso, para nosotros, el aterrizaje en nuestro país son los municipios, donde es posible hacer algunos cambios e incidencias con investigaciones participativas, investigaciones transdisciplinarias, acciones con las que se puedan influir" (Foro de Inv., Dr. F.D.,25/04/2017).

Por tanto, desde sus inicios hasta la fecha (2017), AGRUCO desarrolla sus actividades en cuatro áreas: 1) Programa de *Investigación* Participativa Revalorizadora y Transdisciplinaria (PIPRT); 2) Programa de *Interacción social* con universidades, organizaciones matrices indígena originario campesinos, municipios e instituciones gubernamentales y no gubernamentales; 3) Programa de *Incidencia política* a nivel meso y macro en el campo de la educación superior, la agroecología, la cultura y el desarrollo endógeno sustentable para vivir bien; 4) Programa de *Formación* Continua Intercultural Descolonizador (PFCID), a nivel, pregrado y posgrado. Este último ámbito tiene el objetivo de promover el desarrollo técnico y personal de los estudiantes mediante el mantenimiento de su compromiso social hacia la comunidad y el Estado, para que ellos participen

activamente en una sociedad que es cada vez más compleja y demanda mayores habilidades (AGRUCO., 2011) & (Delgado, 2013) & (Tapia, 2016).

En el área de formación, actualmente (2017) se vienen desarrollando varios cursos de pregrado y posgrado presentados en la siguiente tabla.

Tabla 5: Cursos de Pregrado y Posgrado de AGRUCO

Grado de formación	Denominación	Versión (2017)
Diplomado	Gestión de la Diversidad Biocultural	Tercera versión
Diplomado	Gestión curricular y Educación Superior Intercultural basado en Competencias en Ciencias agrarias	Segunda versión
Diplomado	Diálogo de saberes e investigación aplicada en cambio climático	Primera versión
Especialidad	Revalorización, Diálogo de Saberes y Nuevos Paradigmas de las Ciencias y del Desarrollo	Segunda versión
Licenciatura	Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología	Segunda versión
Maestría	Agroecología, Cultura y Desarrollo Endógeno Sustentable en Latinoamérica	Decima versión
Doctorado	Diálogo de Saberes, Agroecología y Nuevos Paradigmas de la Ciencias y del Desarrollo	Primera versión

Fuentes: Elaboración propia en base[21] a AGRUCO, 2018

Como es evidente, el cuadro muestra que AGRUCO cuenta con una amplia trayectoria en cuanto a la formación a nivel posgrado como la Maestría en "Agroecología, Cultura y Desarrollo Endógeno Sustentable en Latinoamérica". En cuanto a la formación de pregrado, una de las entrevistas menciona lo siguiente:

> …en sus primeros años, buenos años, se ha hecho pregrado ¿no?, se daba cursos de pregrado en Agroecología, conservación de suelos, […] después otros temas más, otros módulos se han insertado de lo que son proyectos comunitarios así ¿no? Entonces, eso se ha hecho por muchos años […]. Entonces, el programa de investigación tenía que ver y coordinar, planificar, organizar, hacer seguimiento etc., etc. Y todo lo que implica las investigaciones con los tesistas en las diferentes zonas ¿no?. (Entr. R. M., 03/03/2017)

[21] Información proporcionada por el Dr. Freddy Delgado (08/11/2016) y www.agruco.org (10/11/2016)

Por tanto, también cuenta con una amplia experiencia en la formación a nivel técnico a través de módulos. Al respecto la Dra. Ponce describe que iniciaron "[…] con técnicos operativos, después se ha dado la posibilidad con la universidad, a través de la DISU, de poder llevar eso hasta técnicos medios […], después se ha dado la oportunidad de incorporar el técnico superior" (Entr. Doc. A.A., 07/02/2017). Siendo estos cursos a nivel técnico como a nivel pregrado bases para la creación del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología.

Asimismo, AGRUCO presenta ejes temáticos que guían el trabajo en el Programa de Formación Continua Intercultural Descolonizador (PFCID) como en el Programa de *Investigación* Participativa Revalorizadora y Transdisciplinaria (PIPRT), los cuales son: "Revalorización de Saberes y Nuevos Paradigmas de las Ciencias y del Desarrollo; Economías Plurales; Gestión de la Diversidad Biocultural; Gestión Territorial y Autonomías; Agroecología, Seguridad y Soberanía Alimentaria; Estado y Políticas" (AGRUCO, 2011, pág. 18). Estos ejes temáticos se "integran a diversas líneas de investigación, pero con características técnicas, socioculturales y políticas" (Tapia, 2016, pág. 190). Asimismo, "adquiriendo complejidad y profundidad a medida que asciende el nivel formativo" (AGRUCO, 2011, pág. 18).

En cuanto al personal que trabaja en AGRUCO, la gran mayoría, desde sus inicios, realizó sus trabajos de grado en la misma institución y se quedaron a trabajar, en referencia a ello dos entrevistas mencionan lo siguiente:

> La mayoría ha hecho su tesis aquí, el Dr. Tapia, el mismo Dr. Delgado, Reynaldo, Jaime, todos han hecho aquí sus tesis […] dentro de esto también se ha trabajado con becas para maestría, varios de los maestrantes que han hecho las maestrías de AGRUCO han tenido becas de CAPTURED y el doctorado también. Entonces, ha sido una de las fuentes principales para, digamos, el mejoramiento del profesional a nivel de AGRUCO. (Entr. Doc. J.T., 20/01/2017)

> En el tiempo, todos los que estamos en AGRUCO han sido tesistas, todos así todos, excepcionando tal vez la Jimena sería en este caso, el resto todos hemos pasado por ser tesistas de AGRUCO, bueno los primeros hemos tenido el privilegio de quedarnos ¿no? (Entr. Adm. R.M., 03/03/2017)

Es así que se evidencia que AGRUCO cuenta con personal antiguo desde sus inicios, se comprende esta situación por la autonomía de la Universidad Mayor de San Simón.

Además, en AGRUCO para la postulación de los tesistas, el dominio y/o manejo de las lenguas originarias, en ese entonces tenía mayor prioridad, es decir, era un requisito. Este requisito, durante los últimos años ya fue descartado. En ese marco, una de las entrevistas de uno de los funcionarios más antiguos de la institución menciona lo siguiente:

> Es algo interesante eso ¿no?, aunque dentro los requisitos cuando se convocaba para tomar tesistas, era un requisito evidentemente el idioma y tenía una ponderación ¿no?, creo que 5 puntos por decir ¿no? Entonces en las convocatorias se ponía como uno de los requisitos, entre los varios, que la persona tenga conocimiento de un idioma local nativo digamos ¿no? Entonces en la mayoría de los casos se calificaba y se tomaba en cuenta, las personas que tenían más puntaje tenían la opción de ingresar a AGRUCO […]. En algunos casos no ha sido tan preponderante el idioma ¿no? Mucha gente en AGRUCO que ha hecho su tesis, algunos no hablaban ningún idioma, hablaban castellano ¿no?, bueno ahí siempre se ve un poco las maneras, las formas, la habilidad del tesista sobre llevar ese asunto ¿no? (Entr. Adm. R.M., 03/03/2017)

Como se evidencia en el párrafo anterior, la lengua fue un requisito que con el transcurso de los años fue quitado para los tesistas como también para los trabajares de AGRUCO. Asimismo, alude a la competencia comunicativa de cada uno de los participantes que asisten a las comunidades del área rural con las que AGRUCO interactúa constantemente. Esta acción evidencia la coherencia en cuanto al diálogo de saberes y conocimientos entre integrantes de AGRUCO y los participantes de las comunidades, forzando a los comuneros a que la lengua materna y originaria sea desplazada cuando interactúan con los respectivos profesionales e inculcando una actitud negativa hacia su lengua como mencionaría Appel y Muysken (1986), las actitudes se definen según su "posición social".

4.2 CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE LGDEA

La presente sección responde al objetivo específico: Describir las características particulares del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y

Agroecología de AGRUCO-UMSS. En ese entendido, esta sección presenta el proceso de consolidación e inserción del Programa de LGDEA al sistema universitario, la administración que se realiza, la estructura curricular, la metodología que maneja, el plan de estudios, perfil profesional y la población estudiantil del Programa de LGDEA.

Según conversaciones realizadas con el personal de AGRUCO, la consolidación del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología fue resultado de un largo proceso de negociación con las autoridades de la Universidad Mayor de San Simón. Un aspecto importante fue la aglutinación de experiencias en el ámbito de formación y la articulación de las otras áreas que AGRUCO trabaja.

> Como AGRUCO siempre hemos promovido algunos cursos de capacitación que le llamábamos, en principio, cursos de capacitación, después los hemos denominado como espacios de aprendizaje social con comunidades para reforzar algunos temas, pero también, para nosotros retroalimentarnos. Entonces, hemos desarrollado varios talleres con comunidades, y ahí nosotros ya veíamos la necesidad de tener un programa de formación que tenga un enfoque diferente que de alguna manera plantee como parte del programa y del enfoque el diálogo de saberes o las metodologías participativas [...] (Entr. Coord. D.P., 28/06/2017)

Revisando la cita se puede deducir que el personal de AGRUCO estaba, desde sus inicios, en contacto con los habitantes de las comunidades del área rural, que les permitió ver las necesidades educativas de profesionalización de las comunidades y las estructuras del tipo de educación ofertado en instituciones de formación superior como la UMSS no podía responder. En la misma línea otro entrevistado menciona lo siguiente:

> …primero trabajamos para técnicos auxiliares en el 2007, técnicos auxiliares hemos sacado varias generaciones. Después hemos avanzado a técnicos medios, dos o tres generaciones igual salieron. Después tratamos de que se siga mejorando esa malla curricular a técnico superior [...] (Entr. Doc. A.A., 07/02/2017)

Según menciona, fue un proceso paulatino desde los cursos más básicos, para poder consolidar un Programa de Licenciatura, en el que primero dieron paso a la formación de técnicos auxiliares con el financiamiento del Programa Construyendo las Capacidades de Teoría e Investigaciones para el Desarrollo Endógeno (CAPTURED), del cual nos explican dos docentes:

> …el Programa de CAPTURED, como te digo, era un financiamiento de la cooperación Holandesa, lo que buscaba era desarrollar capacidades a nivel de las universidades y dentro de esto AGRUCO formaba parte de una red de varias universidades. Entonces, a través de ese programa, iniciaron con los cursos de técnico medio, técnicos auxiliares, que ha desembocado en la creación de la licenciatura [...] (Entr. Doc. J.T., 20/01/2017)

En estas primeras experiencias de formación a nivel de técnicos auxiliares, la titulación fue a través de la Dirección Departamental de Educación (DDE) de Cochabamba, ya que la universidad no podía otorgarles títulos de técnicos auxiliares. De modo que este programa fue incorporado a la Dirección Departamental de Educación a través de convenios impulsados por autoridades de AGRUCO. Haciendo evidente la activa gestión de impulsar una educación para las personas del área rural.

Al respecto una de las gestoras del proceso para la consolidación del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología nos narra lo siguiente:

> Alguna vez nos preguntaban ¿no?, nosotros ayudamos a los profesionales que ustedes traen, pero *¿cuándo ustedes en su universidad nos van a ayudar con nuestros hijos para que sean profesionales*?; también hemos respondido a ese compromiso. Teníamos un ayni con ellos que tanto nos han ayudado a formar profesionales, pero también había que responder como universidad, con un programa de formación que permita a sus hijos profesionalizarse pero justamente en esa experiencia veíamos que los programas convencionales no podrían ayudarles como ellos estaban pensando en dos sentidos: uno en el tema de enfoque que es distinto, porque nuestros programas, a veces, son más que acercarlos a sus orígenes, a sus sistemas de producción, a sus sistemas de vida, los aleja ¿no? y se enamoren más bien de la ciudad, de otras formas de pensar, de trabajar, etc. y a veces ya no retornan ¿no? Eso por una parte, además no siempre les enseñan a valorar lo que conocen, sus conocimientos previos o sus saberes de sus padres, abuelos, etc. eso era por una parte y lo otro es que el programa convencional, generalmente, requiere que ellos dejen su comunidad y se vengan dos, tres, cuatro, años, dependiendo del nivel de formación que quieren y dejan la comunidad y a veces se desvinculan, pero no sólo se desvinculan, dejar la comunidad y venir a estudiar implica costo como dónde vivir, cómo mantenerse, etc. ¿no? (Entr. Coord. D.P., 28/06/2017)

Como la cita menciona, el Programa de LGDEA fue creado buscando dar respuesta a ese compromiso de AGRUCO hacia las comunidades que los apoyaron con las investigaciones realizadas mediante los tesistas, es decir dando respuesta a un "ayni"[22] (Hoy

[22] Ayni – hoy por ti mañana por mí

por ti mañana por mí) ya que les pedían que sus hijos puedan estudiar en la universidad de la que AGRUCO es parte. En cuanto a los programas convencionales que cuenta la UMSS, como menciona, ciertamente los aleja de sus formas de vida y sus conocimientos a priori, porque las educación superior con la estructura convencional requiere de dedicación presencial y cinco días a la semana, obligando a los del área rural a que tengan que vivir en las centros urbanos y generando gastos de sobrevivencia básica, los cuales son cubiertos por los padres en su gran mayoría. Son realidades por las que uno pasa para contar con un nivel de formación superior. Por tanto, las estructuras del sistema universitario no responden a las necesidades y realidades de las comunidades rurales.

Cuando ya se contaba con los cursos de técnico auxiliar, técnico medio y técnico superior, se gestionó la ampliación de los cursos a nivel de licenciatura, siendo esto posible por la apertura de la UMSS para abrir nuevos cursos desde el Programa de Desconcentración Universitaria. La siguiente cita explica este aspecto:

> …en ese momento coincide que en nuestra universidad da la posibilidad, dentro de lo que son los programas desconcentrados, de proponer programas de formación a nivel de licenciatura, entonces hemos recogido toda esta experiencia en una propuesta de una Licenciatura en Agroecología y Desarrollo Endógeno Sustentable. (Entr. Coord. D.P., 28/06/2017)

Entonces fue una oportunidad oportuna que tuvo que ser aprovechada para dar respuesta al "ayni" con las comunidades por parte de AGRUCO. El proceso de inserción del Programa al sistema universitario, no fue fácil ya que la aprobación pasa por diferentes instancias, y la propuesta contemplaba un enfoque más integral basado en el diálogo de saberes, la carga horaria y otros aspectos que son muy diferentes a las otras licenciaturas que ofrece la universidad. La Dra. Ponce nos cuenta el proceso de inserción y sus dificultades en el siguiente testimonio:

> Dificultades, sí hemos tenido. Aquí con el Ing. R. A. hemos estado visitando oficina por oficina ¿no?, en DDU, DDC, UPSI, todas las instancias que se requieren para aprobar el Programa. Hemos tenido que desarrollar reuniones y *explicar y tratar de hacer entender el enfoque innovador y la modalidad* de implementación innovadora, hasta la evaluación que teníamos. Hay varias oficinas que han tratado de entender y

> les ha gustado, aunque no han terminado de comprender y *otros por cansancio nos han aprobado*, hemos estado por ejemplo con la UPSI. Entonces, hay un sistema que han desarrollado para todos los Programas a nivel de la universidad y nosotros estábamos esas veces con 57 estudiantes en el programa y queriendo que la UPSI nos haga un sistema diferente. Claro le gustó a la UPSI pero era mucho y nos ha pedido nomás que nos alineemos al sistema o sea al primer parcial y segundo parcial y toda la modalidad que tenemos ¿no? (Entr. Coord. D.P., 28/06/2017)

La UMSS cuenta con la estructura semestralizada y anualizada (en el que se tiene tres parciales o evaluaciones en cada una de ellas) en todas sus carreras convencionales, con la modalidad netamente presencial, a lo que el testimonio se refiere "parcial". El planteamiento el Programa era por módulos y la modalidad semipresencial. Asimismo, reconocen que también se tuvo apertura de varias oficinas que lograron entender la pertinencia de este Programa para el grupo que se estaba planteando, logrando su aprobación en el Consejo Facultativo y Universitario. Al respecto la siguiente cita aclara: En la misma línea, desde otro punto de vista, una docente antigua de AGRUCO narra lo siguiente:

> …no cumplía con lo que el sistema universitario te pide y si cumplía tenía sus propias características que ellos no entendían, entonces como son mentes tan cerradas, era difícil, entonces hay que buscar mentes abiertas, menos mal que la Dora ha encontrado una o dos personas con mentes abiertas que han logrado ayudar a que esto entre en el sistema universitario. (Entr. Doc. C.S., 14/02/2017)

Como menciona, la propuesta de formación del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología y según el documento base del Programa, se constituye en una propuesta que supone un quiebre ante programas de formación académica convencional. Propone también, al ser parte de una propuesta formativa crítica y alternativa, una ruptura pedagógica y curricular frente a los modelos tradicionales y funcionales y por lo mismo se constituye bajo los principios de: "Educación productiva, Educación integradora, Educación descolonizadora, Educación intercultural e intracultural, Educación comunitaria y Educación ecológica" (AGRUCO, 2012, pág. 26-29).

Asimismo, la siguiente cita, da a conocer el enfoque con el que se planteó el Programa de LGDEA:

> Entonces hemos pensado en un programa […] que pueda asumir un enfoque más holístico y pueda realmente poner en práctica dentro el Programa de formación, todo

> el tema del diálogo de saberes de manera que se pueda potenciar y al mismo tiempo trabajar conocimientos. (Entr. Coord. D.P., 28/06/2017)

El documento curricular del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología amplía esta cita, en el que explica que se basa en el enfoque integral, interdisciplinar y transdisciplinar a partir de la aplicación de un Currículo Flexible, que se caracteriza por ser:

> *Abierto y flexible*: porque promueve la adecuación y diversificación de procesos formativos pertinentes al contexto local en el que se desarrolla. *Constructivista y transdisciplinario* pues permite la construcción de conocimientos valorando y validando los conocimientos indígenas originarios y diversas disciplinas. *Holístico, orientado al desarrollo de competencias*: porque al acercarse al conocimiento de la realidad promueve una comprensión global, permitiendo enfrentar las diferentes situaciones – problemas con autonomía y mediante la revalorización de la sabiduría ancestral. (AGRUCO, 2012, pág. 33)

Haciendo alusión que el programa de LGDEA responde a las necesidades y problemáticas de las realidades de los pueblos indígenas originarios a través de la revalorización de sus saberes y conocimientos.

Durante la gestión 2012, se concluye la incorporación del Programa al sistema universitario. Al respecto, se detalla en la siguiente cita:

> La licenciatura en *Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología*, fue aprobado por el Honorable Consejo Facultativo de la Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias en fecha 27.08.2012 (Resolución HCF N° 111/12), refrendado por el acuerdo de Comité Académico Universitario en fecha 12.07.2013 (N° 23/2013) y aprobado mediante Resolución del Honorable Consejo Universitario en fecha 26.09.2013. (Resolución N° 15/13, AGRUCO, 2018)

Se inicia las actividades académicas, durante la gestión 2013, con el lanzamiento de la convocatoria dirigida, exclusivamente, a las comunidades con las que AGRUCO trabajó en el desarrollo de diferentes temáticas relacionados a la agroecología a partir de investigaciones. La mencionada convocatoria fue lanzada a través de organizaciones sociales como la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos (FSUTC), la Organización de Mujeres Indígena Originaria Campesinas “Bartolina Sisa” (OMIOC-BS) y sus respectivos provinciales de los diferentes departamentos de Bolivia, asimismo, a través

de las alcaldías, para captar estudiantes de origen rural. Los requisitos para la postulación fueron los siguientes:

- Diploma de Bachiller (Fotocopia)
- Carta de apoyo (aval del municipio o comunidad)
- Documento de Identidad (fotocopia legalizada)
- Certificado de nacimiento (Fotocopia legalizada)
- Seis Fotografías, tamaño 4x4 (fondo azul)
- Hoja de Vida.

Fuente: Elaboración propia en base a Afiche de la primera versión (ver anexo 5).

La carta de apoyo fue requisito indispensable, no sólo del municipio sino de las autoridades de la comunidad al que pertenece el postulante. Un estudiante afirma al respecto: "Sí, piden aval de la comunidad donde viven, yo en mi caso he pedido a la central regional de Pojo*"* (Entr. Est. S.G.G., 25/03/2017). En la segunda versión, este requisito fue flexibilizado, varios estudiantes no presentaron ningún aval, sino sólo se presentaron ante AGRUCO porque escucharon la exposición por parte de los técnicos de AGRUCO en las comunidades de algunos estudiantes.

En cuanto a las lenguas originarias, cómo se evidencia en el cuadro de requisitos para postulante al Programa de LGDEA, en la primera versión, no fue requisito el dominio y/o manejo de alguna lengua originaria.

4.2.1 Administración

La administración del Programa de LGDEA, no es de AGRUCO, sino de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, y Forestales (FCAPyF), porque desde sus inicios, el trámite fue realizado desde allí, con gestión de AGRUCO. Respecto a ello, la Dra. Ponce nos relata lo siguiente:

> Como AGRUCO, nosotros solamente estamos coordinando y haciendo posible la ejecución, el Programa es de la Facultad, lo que pasa es que ellos no lo aceptan ¿no? Como es MADE IN AGRUCO, tiene un enfoque rarito, es diferente ¿no? Como todos tus hijitos son igualitos y te nace uno bien diferente ¿no? ¿Qué es lo que hace AGRUCO? En realidad, coordina y ejecuta el programa ¿no?, pero todo se maneja a partir de la Facultad. Hubo un tiempo en que los desconcentrados se manejaban

> desde el Departamento de Desconcentración Universitaria pero ahora han vuelto a las Facultades ¿no? En inicio también eran con las Facultades, nosotros todo el trámite, todas las gestiones, contratación de docentes hemos hecho con las Facultades, para la primera versión, pero después el DDU decidió que esto se centralice en el DDU y hemos obedecido y eso se ha tomado acá como que no hemos querido coordinar aquí y no es así, así lo estableció los del DDU y así lo hemos hecho. Ahora nuevamente se está regresando a las Facultades. (Entr. Coord. D.P., 28/06/2017)

Ahora, la finalidad es que la FCAPyF se haga responsable del Programa, con las mismas características que se planteó inicialmente. Es decir, que cuente con viajes de intercambio de experiencias (in situ), docentes de las asignaturas contratadas, docente investigador, coordinador del Programa y que continúe siendo semipresencial, con el mismo enfoque. Asimismo, se tiene previsto una evaluación del avance y desarrollo del Programa de LGDEA durante estos primeros años (2013 a 2017) ya que para esta gestión (2017) se tiene prevista la conclusión de la primera versión.

En cuanto a la administración financiera, todos los gatos eran cubiertos con fondos de IDH. Estos fondos fueron aprobados a través de un Reglamento específico RR Nº 456/15 de fecha 17 de septiembre de 2015 para la asignación de pasajes y viáticos, el cual fue emitido por el Rectorado de la Universidad Mayor de San Simón.

Hoy en día, con el recorte presupuestario que sufre la universidad y los municipios, se cancelaron los viajes. La segunda versión no tuvo la misma oportunidad de realizar el intercambio de experiencias como la primera versión (in situ). A la fecha (2016-2017) se realizan los viajes con mucha menor frecuencia, ya que los gastos son cubiertos por los mismos estudiantes. De este modo, los viajes son mucho más cercanos y cortos para no generar mayores gastos en los mismos estudiantes. Al respecto menciona:

> …ha habido recorte presupuestario del IDH, eso es lo que nos ha frenado muchas cosas en la formación académica, a veces queríamos hacer algún viaje y no había plata o queremos algún material de escritorio y no lo tenemos o hemos solicitado hace dos meses y no nos han entregado pero la licenciatura ya corre no […]. Algunas veces hemos puesto de los fondos de AGRUCO, a veces de muestro bolsillo, por ejemplo, necesitas tinta para imprimir. (Entr. Doc. A.A., 07/02/2017)

Como menciona la cita, aunque no se cuente con mucho presupuesto, por el recorte presupuestario que sufrió de fondos del IDH, el Programa de LGDEA, con su segunda versión que inició el año 2016, se tuvo que ejecutar; es por ello que se cuenta con dos versiones, es decir, la primera versión inició actividades académicas a partir del año 2013 y la segunda versión el año 2016.

La primera versión, a la fecha aún cuenta con presupuesto del IDH de la Unidad de Desconcentración Universitaria, que cubre los gastos de docentes, docente investigador, Coordinador del Programa, estos gastos fueron cubiertos hasta la gestión pasada (2016). Para la presente gestión (2017) se cubre sólo gastos de docentes contratados a través de convocatoria pública y docente investigador. Ya no cubre los gastos de pasajes u otros que se cubrían a inicios.

En cuanto a los gastos de la segunda versión (2016), la Unidad de Desconcentración Universitaria, ya no cubre ninguno de los gastos, es decir, ya no cubre el salario de los docentes, el docente investigador es compartido de la primera versión. La docencia de la segunda versión está siendo cubierta por los docentes investigadores de AGRUCO y algunos funcionarios de otros programas existentes en AGRUCO. Mucho menos se cubre los gastos de viaje de los estudiantes, por tanto, estos viajes están también sujetos a las iniciativas de cada uno de los docentes, es decir, ya no es una obligación para los docentes realizar un trabajo in situ.

4.2.2 Estructura curricular

El Programa de LGDEA plantea una estructuración curricular novedosa y alternativa, frente a la estructura de las licenciaturas convencionales que la UMSS ofrece, ya que cuenta con **salidas intermedias**, a nivel Técnico Medio en “Gestión Biocultural y Desarrollo Endógeno Sustentable”, después de los 2 primeros años de estudio; Técnico Superior en “Gestión Territorial y Desarrollo Endógeno Sustentable”, después de los 3 años de estudio y a nivel de Licenciatura en “Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología”,

después de 4 años y medio a 5 años de estudio. La obtención del título es previa realización de un trabajo de grado según el nivel que el estudiante opte titularse (AGRUCO, 2012).

El Programa de LGDEA también tiene articulación con el postgrado a través de los ejes temáticos específicos: Revalorización, diálogo de saberes y nuevos paradigmas de las ciencias y del desarrollo; Estado y políticas públicas; Agroecología, seguridad y soberanía alimentaria; Gestión de la diversidad biocultural; Economías plurales; Gestión territorial y autonomías; y un eje temático transversal que se dosifica de diversas maneras, según criterios académicos y carga horaria.

Asimismo, plantea un currículo oculto en el que prioriza algunos valores, como ser: "*El aprendizaje comunitario"* que interpela al sujeto educativo, su identidad cultural, sus experiencias, conocimientos previos y sus perspectivas. Se plasma sobre una comunidad de aprendizaje. "*El aprendizaje productivo"* que rescata el conocimiento concreto, dinámico y útil a la solución de problemas cotidianos y la producción social. "*El aprendizaje ecológico"* que está **enmarcado** en la educación dentro de la relación armónica y el equilibrio con la Madre Tierra, la espiritualidad y el cosmos. Estos valores son basados en las formas de vida de las comunidades, es decir, que parte desde la cosmovisión de las naciones y pueblos indígena originarios (AGRUCO, 2012).

Asimismo, el Programa es modular y semipresencial, por ello, los estudiantes asisten a pasar clases por dos o tres semanas presenciales y el resto del tiempo se encuentran en sus comunidades de procedencia con algunos trabajos prácticos, esto según la carga horaria de la asignatura y el año que cursan. Al respecto, la siguiente cita menciona:

> Todos se van con tareas para hacer en su comunidad. Entonces todo el avance de su materia que vengan a pasar no les ha descontextualizado de su medio, de su cotidiano. La tarea que van a llevar a hacer, durante estos dos meses, la van a hacer en su comunidad. (Entr. Doc. C.S., 14/02/2017)

Haciendo mención a que la estadía de los estudiantes en instalaciones de la UMSS-AGRUCO es por poco tiempo y mayor tiempo en sus comunidades; los estudiantes realizan las tareas prácticas en sus comunidades cuando no asisten a la institución.

4.2.3 Metodología

La modalidad de enseñanza considera espacios de formación presencial (horas prácticas y teóricas) y no presencial. La etapa presencial teórica considera la realización de reflexiones colectivas respecto a temáticas concretas, según los módulos de la malla curricular, usando diferentes metodologías de enseñanza como ser: seminarios temáticos, clases magistrales, mesas redondas, coloquios y paneles de debate, organizados al interior del grupo de estudiantes. Durante la etapa presencial práctica, se crea espacios de aprendizaje de conocimientos, habilidades prácticas, a nivel individual y colectivo, a través de talleres prácticos e intensivos en campo, talleres colectivos en aula, talleres individuales de titulación y/o trabajos integrados, descritos en el documento base del Programa de LGDEA (2012).

Durante la etapa no presencial, se plantea la elaboración de trabajos escritos a partir del recojo de las experiencias de los participantes y las necesidades de sus circunscripciones territoriales articulados a los contenidos curriculares avanzados en las etapas presenciales.

En sus inicios las clases presenciales se realizaban en diferentes comunidades de los municipios de Cochabamba para poner en práctica el diálogo de saberes con los habitantes de las comunidades de donde provienen las y los estudiantes. Al respecto uno de los entrevistados menciona lo siguiente:

> Teníamos una metodología de enseñanza y aprendizaje modular y era rotatorio en ese tiempo, en Independencia era un módulo, en Tapacarí otro módulo, en Pojo otro modulo. Así nos movíamos, justamente para hacer intercambio con las comunidades […]. Los docentes, claro acompañaban ¿no?, de la materia, por ejemplo, en la materia de biodiversidad cultural. Entonces se viajaba con la docente, con los coordinadores, el docente de investigación y los estudiantes. (Entr. Doc. A.A., 07/02/2017)

Según otras entrevistas, esta modalidad de clases rotatorias se dio hasta los dos primeros años con el grupo de la primera versión (2013). Esta modalidad de clases permitió que los estudiantes conozcan otras realidades, pisos ecológicos, otras problemáticas, formas de vida, culturas y otros aspectos particulares que permitieron ampliar sus miradas y

expectativas. Por ejemplo, cuando se realizó un trabajo de campo en los cultivos de durazno del Municipio de Arbieto, había expresiones de sorpresa, como indica la siguiente cita de observación:

> …se evidencia de que el cultivo en La Paz es muy diferente, ya que uno de los estudiantes procedente de La Paz hacia muchas preguntas y decía "allá nosotras hacemos diferente" y el docente le daba la oportunidad de explicar su experiencia. Otro estudiante se acercaba a una planta de aproximadamente 70 centímetros y decía "¿qué es esta planta?", el resto le dice "durazno, jajaja, ¿no sabes?" el otro contesta y dice "eso no hay allá por mi lugar". (Obs. 30 de junio 2017)

La cita evidencia que hay un diálogo de saberes entre los estudiantes del grupo. De la misma forma, el planteamiento del documento base de Programa de LGDEA ciertamente tiene propuestas innovadoras en relación a las otras carreras convencionales de la Facultad. Al respecto una docente menciona lo siguiente:

> …permite que el estudiante conozca y no se descontextualice de su realidad, es un estudiante que viene a adquirir habilidades para resolver problemas locales concretos, sin descontextualizarse de esa problemática […], permite que el estudiante de esta licenciatura no deja de trabajar la tierra, la comunidad, no deja de producir, si es agricultor no deja de hacer agricultura. (Entr. Doc. C.S., 14/02/2017)

Como la cita menciona, el Programa de LGDEA plantea que el aprendizaje sea desde su realidad y sus problemáticas locales, por tanto, las clases se realizaban in situ.

Estos últimos años, la modalidad rotatoria de visita a los municipios y/o comunidades (in situ), ya no se desarrolla por factores de presupuesto. Los gastos de los viajes, como alimentación, pasajes y hasta hospedaje eran cancelados con fondos IDH de la universidad. Hoy en día (2017), con el recorte presupuestario, los trabajos de campo in situ se realizan a lugares cercanos por un día o dos como máximo y los gastos son cubiertos por los mismos estudiantes quienes no cuentan con muchos recursos. Por tanto, AGRUCO y los docentes hacen lo posible para no generar muchos gastos y poder ayudarlos para que, por lo menos, tengan esa experiencia in situ por el cual se caracteriza el trabajo de AGRUCO.

4.2.4 Plan de estudios y carga horaria del Programa de LGDEA

El Plan de estudios del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología cuenta con 12 asignaturas para técnico medio, 16 asignaturas para técnico superior y 18 asignaturas más para obtener la licenciatura. Estas asignaturas se encuentran articuladas a los ejes temáticos que AGRUCO maneja en su Programa de Formación Continua Intercultural Descolonizador (PDCID). Para mayor claridad la Dra. Ponce menciona lo siguiente:

> (…) la malla curricular se ha desarrollado también en esta perspectiva ¿no?; tenemos 6 ejes temáticos ¿no?, parecen bastante generales, pero se van precisando los contenidos y las asignaturas dependiendo del nivel, pero los 6 ejes temáticos cruzan todo el Programa de formación que tenemos […]. Entonces vemos también economías plurales, políticas públicas, tenemos el tema de autonomías y gestión territorial, son contenidos además que los hemos trabajado también en reuniones, talleres con la CIDOP y la CONAMAQ antes del inicio de este programa. (Entr. Coord. D.P., 28/06/2017)

Respecto a lo que menciona la cita, el Plan de estudios del Programa de LGDEA este articulado de la siguiente manera según los ejes temáticos que AGRUCO trabajo:

Tabla 6: Plan de Estudios del Programa de LGDEA según ejes temáticos.

EJES TEMATICOS	ASIGNATURAS
Revalorización, diálogo de saberes y nuevos paradigmas de las ciencias y del desarrollo	Introducción a las ciencias y al desarrollo
	Introducción a las metodologías de investigación
Estado y políticas públicas	Políticas y modelos de desarrollo
	Estado Plurinacional y NCPE.
Agroecología, seguridad y soberanía alimentaria	Agroecología y agricultura ecológica
	Producción agroecológica y certificación
	Agricultura campesina, seguridad y soberanía alimentaria
	Sistemas de producción agraria
Gestión de la diversidad biocultural	Proyectos bioculturales I
	Diversidad biocultural y enfoques de conservación
Economías plurales	Economías plurales
	Normativa y gestión administrativa económica en Bolivia
TÉCNICO MEDIO EN GESTIÓN BIOCULTURAL Y DESARROLLO ENDÓGENO SUSTENTABLE	
Gestión territorial y autonomías	Identidad cultural y territorio I
	Tierra y territorio
Revalorización, diálogo de saberes y nuevos paradigmas de las ciencias y del desarrollo	Metodología de investigación I
	Origen y teorías del desarrollo y el vivir bien I
Estado y políticas públicas	Políticas y modelos de desarrollo II
Agroecología, seguridad y soberanía alimentaria	Agroecología

EJES TEMATICOS	ASIGNATURAS
Gestión de la diversidad biocultural	Proyectos bioculturales II
Economías plurales	Economías alternativas
	Comercio y mercado desde la visión alternativa
Gestión territorial y autonomías	Identidad cultural y territorio II
	Tierra y territorio II
	Visiones y concepciones sobre territorio
	Planes de gestión territorial
	Gestión territorial indígena (GTI)
	Marco legal y normativo para la gestión territorial indígena
	Descentralización, autonomías y nuevas dinámicas territoriales en Bolivia
	Ordenamiento territorial y autonomías
	Trabajo integrador de grado (electiva)
TÉCNICO SUPERIOR EN GESTIÓN TERRITORIAL Y DESARROLLO ENDÓGENO SUSTENTABLE	
Revalorización, diálogo de saberes y nuevos paradigmas de las ciencias y del desarrollo	Metodología de investigación II
	Origen y teorías del desarrollo y el vivir bien II
	Nuevos marcos lógicos interpretativos de la realidad
	Diálogo Intercientífico
	Teorías del desarrollo endógeno sustentable
	Marco metodológico y operativo del desarrollo endógeno sustentable
Estado y políticas públicas	Nuevo marco jurídico para las políticas productivas
	Organismos internacionales
	Contexto político internacional
Agroecología, seguridad y soberanía alimentaria	Agricultura campesina, seguridad y soberanía alimentaria II
	Agroecología emergente
Gestión de la diversidad biocultural	Cambios climáticos
	Proyectos bioculturales III
Economías plurales	Economía plural aplicada
	Análisis de costos económicos y beneficios sociales
Gestión territorial y autonomías	Gestión social y políticas autonomías territoriales
	Situación del territorio y la tierra en las áreas urbanas
	Globalización y territorio
LICENCIATURA EN GESTIÓN DEL DESARROLLO ENDÓGENO Y AGROECOLOGÍA	

Fuente: Basado en Documento Plan de estudio del Programa LGDEA

Por tanto, cuando se hace la revisión de las asignaturas y contenidos básicos del presente Plan de estudios, se evidencia que cuenta con asignaturas inclinadas al ámbito social, en relación a la agroecología y el desarrollo endógeno. Se evidencia también que cuenta con contenidos desde las culturas propias y conocimientos universales como regionales.

En cuanto a la carga horaria, el siguiente cuadro expresa las horas teóricas como prácticas asignadas por el Plan de estudios y las salidas intermedias del Programa de LGDEA:

Tabla 7: Carga horaria del Programa de LGDEA según salidas intermedias

NIVEL	**CARGA HORARIA**	
	Horas académicas que acreditan la titulación de cada nivel del Programa	**Años de duración**
Técnico medio (TM)	1400	2 años
Técnico superior (TS)	1600 + 1400 (TM) = 3000	1 año + 2 años = 3 años
Licenciatura	2000 + 3000 (TS) = 5000	2 años + 3 años = 5 años
Total	**5000**	**5 años**

Fuente: Basado en Documento base del Programa LGDEA, pág. 44

Tabla 8: Carga horaria según horas teóricas y horas prácticas

NIVEL	**CARGA HORARIA**		
	Horas teoría	**Horas prácticas**	**Total**
Técnico medio	455	945	1400
Técnico superior	454	1146	1600
Licenciatura	1581	419	2000
Total	**2490**	**2510**	**5000**

Fuente: Basado en Documento Plan de estudio del Programa LGDEA

Como se observa en la tabla 8, para las clases teóricas y prácticas, durante los primeros años de la carrera, se cuenta con mayores horas en la parte práctica; durante los dos últimos años del Programa se centra mucho más en la parte teórica, ya que durante esta etapa también se inicia la elaboración del último trabajo de grado a nivel licenciatura, haciendo que los estudiantes de la primera versión estén mayor tiempo en aula.

4.2.5 Perfil profesional del Programa de LGDEA

El objetivo formativo del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología es:

> Formar profesionales ínter y transdisciplinarmente, siguiendo el proceso de aprendizaje continuo desconcentrado social comunitario, productivo y ecológico, orientado a la Gestión del Desarrollo Endógeno Sustentable y la Agroecología y bajo el enfoque de la formación integral, en tanto, se considerarán aspectos cognitivos (saber), procedimentales (hacer), actitudinales (ser) y afectivos (sentir). (AGRUCO, 2012, pág. 58)

Como menciona la cita, se plantea un objetivo integral para el Programa de LGDEA, asimismo, este objetivo esta articulado a los ejes temáticos inter y transdisciplinarios de AGRUCO. Por tanto, el perfil profesional del Programa de LGDEA, descrito en el documento base del programa menciona lo siguiente:

> El perfil profesional de la Licenciatura se fundamenta en la integralidad y la relacionalidad, en tanto, contiene salidas y titulaciones intermedias y está orientada a desarrollar capacidades necesarias para apoyar la implementación de acciones e investigaciones inter y transdisciplinares que promuevan el Desarrollo Endógeno Sustentable (DES) la agroecología y la gestión de la diversidad biocultural en contextos locales, ya sean comunidades periurbanas, campesinas, pueblos indígenas y naciones originarias, desde un sentido crítico propositivo y alternativo. (AGRUCO, 2012, pág. 29)

Esta cita menciona que el profesional del Programa de LGDEA ante todo se desenvolverá en el área rural o periurbana y local, campesinas y en las naciones y pueblos indígenas originarias, por tanto, se ve la necesidad de la utilización constante de una lengua originaria.

Asimismo, el profesional del Programa de LGDEA, según el documento base del Programa:

> …podrá desarrollar funciones técnicas, administrativas docencia, investigación y asesorías en universidades […] a través del análisis de las demandas y necesidades sociales y productivas de las organizaciones matrices indígena originaria campesinas, es también facilitador y dinamizador de proyectos productivos agroecológicos, la conservación de la diversidad biocultural y la gestión territorial desde las comunidades indígena originaria campesinas, como estrategias del Desarrollo Endógeno para garantizar el vivir bien. (AGRUCO, 2012, pág. 32)

Entonces el Programa de LGDEA cuenta con muchas ofertas en el campo laboral; del mismo modo, ofrece muchas competencias como capacidades de análisis de las demandas y necesidades socio productivas y de las organizaciones sociales de las áreas rurales y periurbanas contando con un amplio campo de desenvolvimiento profesional y/o laboral para el profesional en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología.

4.2.6 Características de los estudiantes del Programa de LGEA

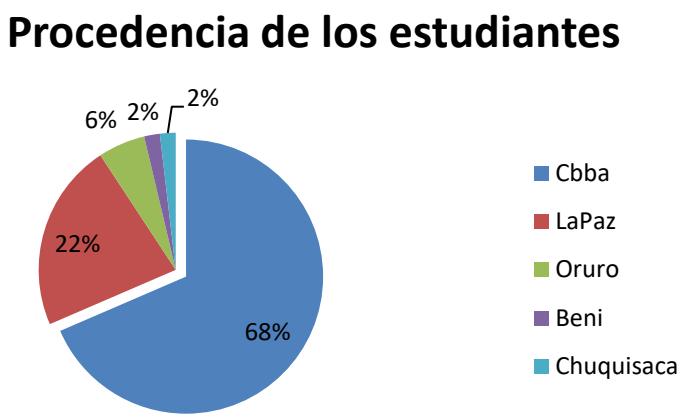
La presente sección ofrece las características particulares de los estudiantes del Programa de LGDEA. Los datos fueron recabados a través de la técnica de encuesta; en ese marco se presenta datos en cuanto a procedencia, edades, ocupación, primera lengua y segunda lengua.

La procedencia de los estudiantes es diversa porque provienen de municipios y comunidades del interior del país. Al respecto una de las entrevistas menciona lo siguiente:

> La primera versión es mucho más rica en cuanto a diversidad de procedencia porque se hizo mucho hincapié para hacer ese programa descentralizado, los estudiantes tenían que tener su base fuera de la ciudad ¿no? (…) al menos la primera versión tenía bastante procedencia sobre todo de las comunidades de altura ¿no?, de Cochabamba, sobre todo, y también llegan de La Paz. (Entr. Doc. J.T., 20/01/2017)

Como la cita menciona, ciertamente no todos los estudiantes son del Departamento de Cochabamba. Por ejemplo, el 68 % de las y los estudiantes son de Cochabamba, mayormente proceden de los municipios de Pojo, Tapacarí, Sipe Sipe, Vacas e Independencia y en menor cantidad son de Quillacollo, Morochata, Aiquile, Villa Tunari, Mizque, Arbieto, Vinto y Cercado. También vienen de otros Departamentos como de La Paz, de los municipios de Inquisivi, Viacha, Laja, Charasani y Ancoraimes. De Oruro, de los municipios de Poopó y Paria. Se cuenta también con un estudiante del Departamento de Beni – Rurrenabaque y del Departamento Chuquisaca, municipio de Oropeza.

Para mayor claridad se presenta la siguiente torta que cuenta con los datos según procedencia de los estudiantes de ambas versiones:



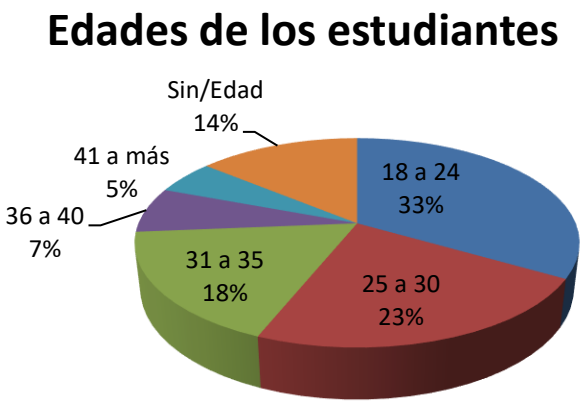
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

Según la torta, se evidencia la diversidad de procedencia de los estudiantes y gran parte de ellos son de comunidades de áreas rurales, más que todo los estudiantes de la primera versión. Esta situación permite que se encuentren diferentes culturas en un mismo contexto, hace referencia a la interculturalidad del que Albo (1996) mencionaba "relaciones interétnicas" en el que se encuentra personas de culturas o procedencias diferentes; o bien, la existencia del "multiculturalismo" que menciona la UNESCO (2006) en estas situaciones interculturales, en este caso en el plano local. En este tipo de encuentros, los estudiantes hacen "intercambio, relación, diálogo" (CEA, 2013) y ante todo conocen otras realidades que les permite ampliar sus conocimientos y relaciones interpersonales.

Las edades de los estudiantes oscilan entre 18 y más de 45 años de edad. Entre 18 y 24 años de edad son 19 estudiantes; entre 25 y 30 años son 13 estudiantes; entre 31 a 35 años son 10 estudiantes; entre 36 y 41 años son 7 estudiantes. Además, 8 estudiantes no expresaron su edad. Al respecto un docente y ex-coordinador del Programa de LGDEA menciona:

> Las edades, arriba de 45 debe haber unos cuantos, incluso de 45 conozco 3 que están todavía, el promedio debe ser unos 24 a 30, 35 años […] había dos incluso que estudiaban padre e hijo, el hijo ha abandonado por cuestión familiar, el padre sigue todavía, hay de todo, y otras personas tienen su familia […] (Entr. Coord. C.C., 23/12/2016)

Por tanto, se evidencia que la población estudiantil en ambas versiones es muy diversa, contando con una trayectoria de vida amplia de algunos estudiantes en sus comunidades. Para mayor comprensión se presenta la siguiente torta:



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

En la aplicación de la encuesta, algunos estudiantes no identificaron sus edades y en el marco de la ética profesional se respeta estos datos. La edad de los estudiantes es otra característica de la diversidad con la que cuenta este Programa.

Asimismo, se cuenta con datos de sus **ocupaciones**, aparte de ser estudiantes del Programa de LGDEA, tienen otros trabajos que les permite contar con ingresos para sostenerse y en muchos casos son actividades relacionadas al estudio que van realizando, la siguiente tabla expresa las ocupaciones de los estudiantes de ambas versiones:

Tabla 9: Ocupación de los estudiantes del Programa en GDEA

Estudiantes de ambas versiones	
Ocupaciones	**Nº Est.**
Agricultura	23
Estudiante	13
Construcción	2
Transportista	2
Trabajo	4
Carpintero	1
Ganadería	2
Mecánica	1

Facilitador	2
Minería	1
corte confección	1
Matarife	1
Artesano	1
Ayudante	1
Soldador	1
Agropecuaria	1
Total	57

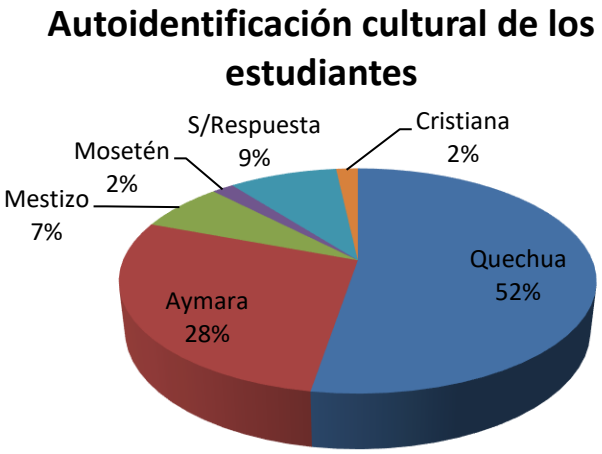
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

Como se evidencia en el cuadro, este grupo no sólo cuenta con diversidad de culturas o de contextos de procedencia, sino también en cuanto a experiencias vividas, es decir, en este grupo hay participantes con una amplia experiencia en la vida misma como en sus conocimientos a priori para poder realizar el diálogo de saberes en base a la interculturalidad que también es relacionada con la "madurez emocional" al que se refiere Hallweg (2009). Es decir, que las personas mayores estuvieran más abiertos a hacer la "interculturalidad positiva" al que Albo (Albó X. S., 2018) se refiere.

Igualmente, se pudo obtener datos sobre los estudiantes que **realizan otros estudios**, fuera del Programa de LGDEA. Se identificaron 4 estudiantes de la primera versión, los cuales estudian costura, repostería, nutrición y operador en computadoras. Se evidencia alguna relación de complementación con el Programa de LGDEA y estas carreras técnicas de los estudiantes.

En cuanto a la segunda versión, se cuenta con mayor número de estudiantes que también realizan otros estudios como ser: computación, mecánica automotriz, electricidad automotriz, inglés, ingeniería en electrónica (UMSA), analista de sistemas y fisioterapia y kinesiología (UMSS), haciendo un total de 7 estudiantes. En comparación a la primera versión, este grupo ha iniciado estudios a nivel licenciatura que no son tan complementarios con el Programa de LGDEA; asimismo, las edades de estos estudiantes son entre 18 y 21 años de edad.

Respecto a **la autoidentificación cultural de los estudiantes**, gran parte de ellos mencionan pertenecer a la cultura quechua, medianamente a la cultura aimara, en menor número a la cultura mosetén; de la misma forma, otros expresan no pertenecer a ninguna cultura del Estado Plurinacional, los cuales se denomina mestizos; hay también personas que no se identifican. Para mayor claridad se presenta el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

Como se presenta en la torta, hay porcentajes elevados en cuanto a la autoidenficación con la cultura quechua y aimara, en este sentido se puede decir que actúan las actitudes de los participantes, según la "función valorativa" que Katz (1960) identifica en el que permiten que los participantes expresen sus valores propios y en cuanto a los que no se autoidentifican con ninguna cultura estarían respondiendo con una actitud "defensiva" que refiere a que las personas se protejan a sí mismas, ya que no quieren evidenciarse ante los demás. Por tanto, se encuentran dos situaciones de actitud hacia su autoidentificacion cultural.

Respecto a **la primera lengua de los estudiantes** en ambas versiones, tenemos que el 46 % tuvieron como primera lengua el quechua, el 28 % tuvieron como primera lengua el castellano, 24 % tuvieron como primera lengua el aimara y el 2 % que corresponde a un

estudiante dice que su primea lengua fue el Mosetén. Para mayor claridad se presenta a continuación la tabla que detalla lo mencionado:

Tabla 10: Primera lengua de los estudiantes

Versiones	Quechua	Aimara	Mosetén	Castellano	Total
1era versión	12	4	0	7	23
2da versión	14	10	1	9	34
Ambas versiones	26	14	1	16	57

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

El cuadro evidencia la existencia de mayor número de estudiantes con lengua materna quechua; en la segunda versión se cuenta con mayor número de estudiantes que tuvieron la lengua materna castellana; esto se debe a factores de migración por parte de sus familias a zonas periurbanas. Por ejemplo, un estudiante de la segunda versión que viene de La Paz, menciona que sus padres se separaron y se mudaron cerca el centro paceño cuando era pequeño; donde su madre se dedicó al comercio, por tanto, él no sabe hablar una lengua originaria, pero dice que entiende muy poco el aimara, y sólo habla el castellano.

Otro caso de una estudiante de la segunda versión, comenta que fueron sus padres quienes negaron su transmisión de la lengua quechua, como se relata a continuación:

> VPF: ¿Tu primera lengua que ha sido, quechua?
>
> NC: Castellano me enseñaron de niña, cuando estaba creciendo ya aprendí, pero son quechuas mis papas, pero ellos decían no quiero ya que hables quechua queremos que aprendas castellano decían y a mis hermanos también y cuando ya estamos grandes nos gustó el quechua y ya hemos aprendido porque somos de sangre quechua ¿no? (Entr. Est. N.C.,01/04/2017)

La estudiante presenta una actitud lingüística en que “relaciona la lengua y la identidad” al que Fishman (1988) se refiere porque independientemente de la actitud de sus padres de negarle la transmisión del quechua, la estudiante continúa con el apego e inclinación hacia la lengua y cultura quechua por la estrecha relación con sus abuelos y la comunidad de donde viene (Buena Vista del municipio de Pojo de la Provincia Carrasco del Dpto. de Cochabamba).

En cuanto a **la segunda lengua de los estudiantes**, la siguiente tabla muestra los detalles:

Tabla 11: Segunda lengua de los estudiantes según versión

Versiones	Quechua	Aimara	Mosetén	Castellano	Total
1era versión	6	1	0	16	23
2da versión	8	2	0	24	34
Ambas versiones	14	3	0	40	57

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

Como el cuadro muestra que el castellano fue la segunda lengua de la mayoría de los estudiantes. Del mismo modo, expresa que algunos de los estudiantes con lengua materna castellano aprendieron mayormente la lengua quechua o aimara. Al respecto una de las estudiantes de la primera versión con lengua materna castellana comento lo siguiente:

VPF: Y ¿cuál fue tu primera lengua, el castellano o el aimara?

LM: El castellano era, de ahí he aprendido con mi abuelita aimara

VPF: El castellano era, ¿por qué no te habrán querido hablar en aimara tus papas?

LM: ¿Mis papas?, no sé, es que me decía mi papa, siempre me decía ¿no?, tienes que hablar en castellano, no vas a poder leer me decía y mi abuelita me enseñaba y mezclado hablaba pues, no hablaba tampoco puro aimara ni castellano. (Entr. Est. L.M., 20/05/2017).

La cita menciona que la estudiante aprendió la lengua quechua por su abuelita, ya que los padres formaron su actitud lingüística basado en el status de la lengua y "elegir lo que consideren más adecuado a las circunstancias o a sus intereses" (Moreno, 1998, pág. 181) para el futuro de sus hijos. Pese a eso la estudiante forma su postura ya que tiene dominio de sus dos lenguas y mayores oportunidades de comunicación.

Varios de los estudiantes mencionan también que su segunda lengua aprendieron en la escuela, como Martha "*astawan qhichwata mamay yachachiwan, chaymanta escuelapi i*

Kastillanutaqa[23]" (Entr. Est. L.M., 20/05/2017). Haciendo referencia a que la escuela es la institución de mayor poder para implantar el castellano como segunda lengua.

En cuanto a la competencia comunicativa en la primera y segunda lengua de los estudiantes del Programa de LGDEA, se realizó la aplicación de un cuadro, inserto en la técnica del cuestionario, que permitió identificar la competencia comunicativa de los estudiantes en relación a su lengua materna y la lengua vehicular. Para esto, nos basamos en Macnamara (1967) quien define el bilingüismo como la "capacidad de desarrollar algún nivel de competencia (en hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua". (Bermúdez & Fandiño, 2012, pág. 101), siendo también una competencia lingüística eminentemente individual al que Moreno (1998) se refiere. Por tanto, se cuenta con el siguiente cuadro que resume las respuestas de los estudiantes:

Tabla 12: Competencia comunicativa de los estudiantes

Lenguas	Entiende	Habla	Lee	Escribe
Quechua	42	34	26	20
Aimara	18	18	14	13
Castellano	57	57	57	57
Ingles	11	3	6	4
Otras lenguas (Mosetén)	1	1		

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

Observando el cuadro, los 57 estudiantes de las dos versiones mencionan tener las cuatro competencias en la lengua vehicular que es el castellano, de los cuales, hay 26 estudiantes con lengua quechua como lengua materna, 14 con lengua materna aimara y uno con lengua materna mosetén, haciendo un total de 41 estudiantes que cuentan con "competencia en ambas lenguas" refiriéndonos al "Bilingüismo equilibrado" de Hamers y Blanc (1983).

[23] Traducción propia "mi madre me enseña más el quechua, después el castellano en la escuela"

Asimismo, hay estudiantes con lengua originaría como lengua materna que no cuentan con las cuatro competencias mencionadas (entender, hablar, leer y escribir), estos son los casos del estudiante mosetén y algunos estudiantes aimaras y quechuas, esto puede ser por desconocimiento y/o falta de información de la escritura; también se debe a que en las comunidades la escritura no es prioritaria sino su uso oral. Como menciona una estudiante "para mí no es necesario escribir porque hablando más se entiende, escribir más que todo es para los proyectos, el castellano también pues hablando es, haces diferentes para escribir" (Entr. Est. M.C.C., 07/02/2017). Priorizando la lengua castellana para la escritura, al que nos remiten a una situación de diglosia externa, es decir, la relación entre dos lenguas diferentes que Kloss (1966,) menciona.

Durante las participaciones con los estudiantes de ambas versiones, se pudo ver que gran parte de ellos cuentan con un bilingüismo equilibrado.

En cuanto a la lengua extranjera, refiriéndonos al inglés, el nivel de competencia lingüística de los estudiantes de ambas versiones del Programa de LGDEA es la siguiente: 4 estudiantes entienden, hablan, leen y escriben, 3 estudiantes entienden, hablan, leen en inglés y 11 estudiantes dicen entender el inglés. Comentan que esta lengua fue adquirida a través de estudios realizados en el colegio. Por tanto, el dominio es básico.

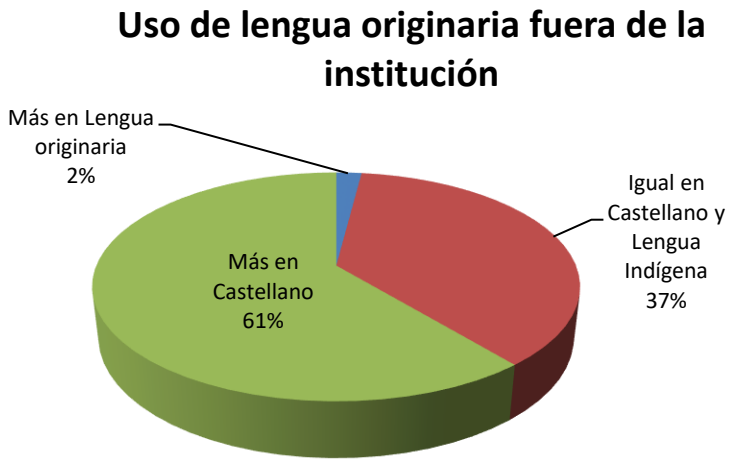
4.3 USO DE LENGUAS ORIGINARIAS EN EL PROGRAMA DE LGDEA

La presente sección responde al objetivo específico: Identificar los momentos de uso de las lenguas originarias de los estudiantes durante el proceso formativo en el Programa de LGDEA. Para tal efecto, se presenta el uso de las lenguas originarias al interior de la institución, es decir, durante las clases prácticas y teóricas; asimismo, durante los momentos recreativos que tienen los estudiantes, como fuera de la institución (por ejemplo, cuando están en sus hospedajes).

4.3.1 Uso de lenguas originarias fuera del contexto universitario

En primera instancia identificamos el uso de las lenguas originaras por parte de las y los estudiantes durante la etapa presencial, fuera del contexto universitario, es decir, cuando están en sus hospedajes y cuando se transportan hacia la universidad. Para obtener los respectivos datos de todos los estudiantes, a través del cuestionario, se realizó la siguiente pregunta: Durante las clases presenciales, **fuera de la institución** ¿en qué lengua se comunica?

Al respecto el 61 % mencionan entablar conversaciones en lengua castellana, con las vendedoras de comida, con los transportistas públicos, con las tienderas de la zona, en el lugar donde se hospedan. Por otro lado, tenemos el 37 % de los estudiantes dicen comunicarse en lengua indígena como en lenguas castellana, alternativamente. En cuanto al 2 % restante mencionan que dan un mayor uso de la lengua originaria fuera de la institución.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

Haciendo referencia a que el castellano es la lengua con mayor uso en contextos urbanos fuera de la institución de donde desarrollan sus actividades académicas. Al respecto, una de las estudiantes de la primera versión comenta lo siguiente:

> …más que todo en la ciudad, pero si me hablan también, digamos cuando yo vengo aquí a la ciudad me encuentro con una conocida que habla quechua voy a hablar también, si me hablan en castellano, en castellano también pues. (Entr. Est. M.C.C., 07/02/2017)

Como la cita menciona, la determinación del uso de una lengua está establecida según el interlocutor. Ciertamente, lo que menciona la cita de la entrevista, al igual que el resultado de la encuesta, tiene coherencia porque se evidencia también otras situaciones similares. Por ejemplo, cuando se asiste a sus hospedajes se observa lo siguiente:

> …estaban cinco estudiantes, intercambiamos saludos en castellano y me senté en un banquito, ellos comían segundo de papa liza y lenteja y conversaban sobre lo que les han retrasado mucho para el inicio de las clases. Cuando ya estaban listos para el inicio de sus clases y venir a la UMSS. Les pregunte si venían de lejos y una dice que sí, "de La Paz vengo, de una provincia de La Paz". Terminaron de comer y nuevamente conversaban con la vendedora de comidas en castellano, luego se adelantaron en retirarse. (Obs. 20/03/2017)

Como esta situación también ocurrió cuando íbamos en transporte público al Municipio de Arbieto con una estudiante quechua que se dirigía al conductor como a los otros pasajeros para realizar preguntas, toda la conversación fue en castellano. En el transcurso del viaje contestó una llamada a una de sus compañeras del grupo, la conversación fue en quechua diciendo que ya estábamos en la movilidad "ari autupiña kayku"[24] (Obs. 30/06/2017) luego nuevamente en castellano. Se tuvo también la oportunidad de asistir al lugar donde se hospedaban, en el que el uso de la lengua originaria y el castellano era alternado, pero en menor medida la lengua originaria, el quechua era el más usado.

Por tanto, se puede evidenciar que el contacto de lenguas hace que se genere la minorización de las lenguas originarias en áreas urbanas como Hecht (2010) hace referencia y que para las personas bilingües también dependerá del interlocutor como de la situación en la que se encuentre.

4.3.2 Uso de lenguas originarias al interior de la institución

En cuanto al uso de las lenguas originarias **al interior de la institución** donde los estudiantes interactúan con diferentes personas, se realizó la siguiente pregunta a través de

[24] Sí, en auto ya estamos

la técnica de cuestionario: ¿En qué lengua te comunicas durante las clases presenciales del Programa de LGDEA dentro la institución?

Frente a esta pregunta, el 73 % de los estudiantes de ambas versiones, dicen comunicarse con las autoridades de AGRUCO, ingenieros de AGRUCO, administrativos y entre compañeros en castellano; el 26 % mencionan hacer alternancia entre la lengua castellano y una lengua indígena originaria y solo el 1 % dicen comunicarse mayormente en lengua originaria.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

Sobre el uso de las lenguas dentro la institución se pudo evidenciar cuando los estudiantes iban a consultar a la secretaria de AGRUCO sobre uno de los ingenieros u otra temática, siempre consultan en castellano. Asimismo, cuando llegan a los ambientes de AGRUCO los estudiantes se encuentran con alguno de los ingenieros y los saludos se realizan en castellano, el ingeniero les pregunta sobre alguna temática de sus clases u otra temática realizan conversaciones cortas en castellano. Muy pocos estudiantes realizan el saludo en lengua originaria quechua.

En cuanto al uso alternado de la lengua originaria (quechua) y lengua vehicular (castellano), el resultado del cuestionario presenta el 26 %. Durante mi presencia en la institución se pudo observar que la lengua originaria se realiza a través de los saludos. Por ejemplo, una estudiante de Sipe Sipe llega a la oficina del Ingeniero Coordinador del

Programa de la gestión 2016 e inicia a conversar a través de los saludos, es decir, ingresa saludando al Ingeniero en quechua "imaynalla[25] Ing." (07/02/2017) luego cambia al castellano porque el Ing. no cuenta con dominio fluido del quechua, por tanto, no puede establecer una conversación en quechua. Esta estudiante como algunas de sus compañeras saluda a los Ingenieros de AGRUCO en quechua. En cuanto al aimara no se evidenció ni como saludo hacia los ingenieros o con algún personal de AGRUCO.

Una de las docentes comentó que cuando están entre ellos, en confianza, siempre prefieren hablar en quechua, esto en la primera versión; cuando hay una persona externa al grupo, cambian su comunicación al castellano, haciendo referencia al cambio de código según sus interactuantes, ya sea entre el castellano y el quechua o bien el aimara.

Una de las estudiantes, de la primera versión, de origen aimara, dice que hablan más en castellano para que les entiendan y porque también están acostumbrados a hablar en castellano y porque "la mayoría habla castellano por eso no hablo quechua (Est. L. V. B., 04/07/2017)," al interior de la universidad; haciendo referencia a que la lengua castellana, de origen extranjero, es la prioridad en instituciones de educación superior; de esta manera, dando mayor valor y prestigio a otra lengua y no así a su lengua originaria, haciendo del castellano la lengua de uso vehicular, porque mencionan que la intención de los hablantes es ser comprendidos por sus interlocutores.

Por tanto, estas situaciones hacen que se genere una minorización de las lenguas originarias por parte de los mismos hablantes, esto se da porque actúan según su interlocutor. Es decir, los profesionales de la institución no hacen uso de alguna lengua originaria, lo cual genera mayor estatus de la lengua castellana. Entonces, como Dieren (2018) plantea, la lengua dominante amenaza o parece amenazar el estatus de las lenguas originarias, en esta institución de educación superior.

[25] ¿Cómo estás?

Otra de las estudiantes de origen quechua, de la segunda versión, nos dice que sí se comunican en quechua con una de sus compañeras quechuas, ya que con el resto habla en castellano porque los demás no entienden. Comenta también lo siguiente "piensan que les estamos insultando o que estamos hablando mal para ellos, entonces con ella nomas hablamos quechua" (Entr. NC 01/04/2017). Otra de las estudiantes de origen aimara de la segunda versión nos dice:

> *En el cuarto si hablamos* en aimara, *como somos nosotros ya no nos tenemos miedo*, a veces con los hermanos compartimos, con los de aquí de Cochabamba y así cuando hablamos aimara y le traducimos, ellos también nos preguntan qué dice esto, ya, así dice les decimos y responden también […] somos 2 mujeres y 4 varones, con ellos hablamos igual. (Entr. Est. C.M.B., 01/04/2017)

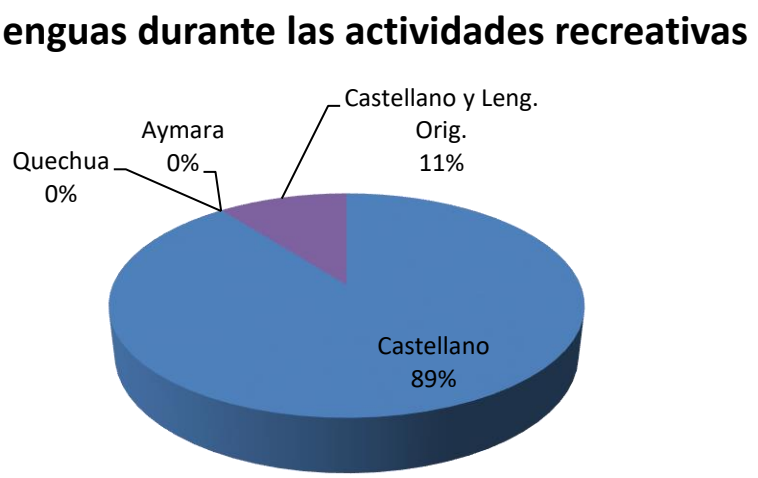
Como la cita expresa, al decirnos *"ya no nos tenemos miedo"* quiere decir que hay temor para hacer uso de su lengua materna en la institución, y piensan que está limitado sólo a su círculo de confianza, porque expresa también **"***como somos nosotros***"** esta situación está también enraizada a los escenarios de discriminación hacia la lengua, que se realizaba en instituciones de educación superior. Otro aspecto que sobresale en esta cita es el contexto donde no le da miedo usar su lengua originaria, es decir menciona "*en el cuarto sí hablamos en aimara*" teniendo en cuenta que una habitación es un ambiente muy propio y de privacidad personal donde las personas hacemos o decimos lo que se nos plazca y con las personas más cercanas.

Por tanto, si la lengua originaria la llevamos sólo a la privacidad de nuestra habitación o nuestro hogar y con las personas de mucha confianza y/o cercanía, como menciona la cita, en este caso los compañeros de la misma cultura o bien con quienes comparte la habitación. Por ente, esta situación según Deance (2010) presenta dos problemas, una es la grave situación de desprestigio de la lengua en la mente del mismo hablante, al sufrir en carne propia la discriminación por el uso en espacios ajenos al seno familiar. Y la otra es la creencia de que el uso de las lenguas originarias se restringe al plano familiar y que en otros espacios públicos no es correcto.

Se evidencia también que cuando están entre los de la misma cultura hay mayor confianza con su interlocutor para usar su lengua materna como sucede con cuatro estudiantes mujeres quechuas de la primera versión, cuando están juntas, a modo de ir a las canchas de la FCAPyF entre ellos hablan en quechua y cambian al castellano cuando se dirigen a otros compañeros, a menos que quieran hacerle alguna broma pero muy corta como cuando dicen "*utqhayta riy – anda rápido*" pero luego se cambia el código a castellano, esto se da porque su interlocutor no domina la lengua y también porque le responde en castellano. Lo que es claro que estas cuatro estudiantes no presentan ninguno de los problemas identificados por Deance (2010), pero si el uso constante de alternancia de lenguas se da según su interlocutor y la situación en la que se encuentran, mayormente entre compañeros.

Las diferentes situaciones que pasaron los estudiantes fueron formando sus actitudes según se les fue presentando diferentes reacciones cuando usaban sus lenguas, como ser los miedos de ellos mismos o las malas interpretaciones de otros, teniendo la "posibilidad de elegir lo que consideren más adecuado a las circunstancias o a sus intereses" (Moreno F. F., 1998, pág. 181) una determinada lengua en una situación o según el interlocutor. Aunque esta actitud seguirá favoreciendo la situación minorizada de las lenguas originarias.

Según los resultados de la encuesta, **durante algunas de las actividades recreativas** el 89 % de los estudiantes de ambas versiones mencionan que utilizan la lengua castellana; el 11 % realiza el uso alternado del castellano y alguna lengua originaria.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

Esto se pudo observar en los juegos recreativos durante los partidos de futbol que se realizaban entre la primera y la segunda versión; además, se evidencia en las convivencias que se realizaban algunos sábados entre las dos versiones después de las actividades académicas y/o trabajos de campo, aunque en menor medida, pero se hace uso de sus lenguas maternas en esos momentos, como en las bromas. Otro de los casos, por ejemplo, se dio cuando compartimos el almuerzo comunitario con todos los estudiantes de la segunda versión, como se evidencia en la siguiente ilustración, en el que se contaba con la participación del docente contratado para la primera versión. Todo el diálogo era en castellano, a excepción de algunas bromas entre compañeros, pero como se contaba con un docente las bromas también fueron muy pocas, pareciera que la presencia de un docente u otra persona nueva en el grupo hizo que los estudiantes se intimiden para el uso de sus lenguas originarias.

Otro factor fue la existencia de otras lenguas en el grupo, como también, la presencia de un docente (nuevo para los estudiantes) con uso predomínate de la lengua castellana ha hecho que se genere un plurilingüismo sustractivo porque la segunda lengua, de la gran mayoría de los estudiantes, el castellano, tiene mayor prestigio que las lenguas originarias de los grupos.

Ilustración 1: Foto de compartimiento de comidas de estudiantes de la 2da versión, marzo 2017.

Fuente: Fotografía de un estudiante de la segunda versión

4.3.3 Uso de lenguas originarias durante las clases

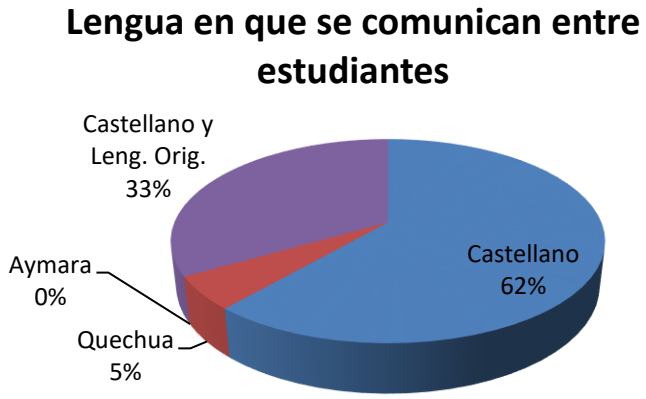
Durante las **clases prácticas en las parcelas** de AGRUCO, se pudo observar que dos de las lenguas originarias, como el quechua y aimara, son utilizadas frecuentemente para realizar bromas. Por ejemplo, en fecha 25 de marzo de 2017, en una clase práctica realizada en parcelas de AGRUCO, con la finalidad de identificar plagas, limpieza de los cultivos y tratamiento con abono en las plantaciones de cebolla, rábano, calabaza y otros, en el que fui parte de un grupo de pertenencia cultural quechua, en este grupo se identifica el uso de la lengua quechua, como expresa la siguiente cita.

> Uno de los integrantes del grupo, de nombre S., comenta en quechua porque una de sus compañeras le dijo "Seve esto removelo" luego intercambiaron algunas palabras en quechua, por ejemplo cuando se pinchó Seve-"khichka jap´iykuni"[26] y su compañera le contesta "maytaq?"[27] Y señala la espina y continúan trabajando y nuevamente usan castellano. Seve dice "no puede" molestando a otro compañero y ella contesta "imayna ma atinqachuri? atinpuni a"[28] después se ríen, porque se dio a entender que relacionaron con otra connotación fuera del trabajo que se estaba realizando. (Obs. 25/03/2017)

[26] Khichka jap´iykuni – a la espina lo agarré
[27] ¿Maytaq? – ¿dónde está?
[28] Imayna ma atinqachuri? atinpuni a – cómo no va poder, claro que puede

Asimismo, en esta clase práctica, el docente dio las respectivas instrucciones en castellano desde el inicio, con el saludo, hasta el final. Sucedió también en otras prácticas como en el cultivo de quinua. Por tanto, el uso de las lenguas originarias de los estudiantes es restringido a las bromas, siendo estas exposiciones espontáneas y que son realizadas en situaciones de mayor confianza. Este tipo de situaciones hace que la lengua originaria sea restringida sólo a situaciones informales y de confianza entre pares como las bromas en lengua originaria. Efectivamente, continúa evidenciándose un proceso de minorización como Hecht (2010) plantea.

En la misma línea, se cuenta también con los resultados de la encuetas, en el que la interacción entre compañeros se realiza de acuerdo a los siguientes porcentajes; el 62 %, en lengua castellana, el 33 % menciona utilizar alternativamente el castellano y alguna de las lenguas originarias, en el que estuvieran relacionas los chistes cuando se encuentran entre compañeros y por último, el 5 % de los estudiantes mencionan utilizar la lengua quechua sólo con algunos de sus compañeros



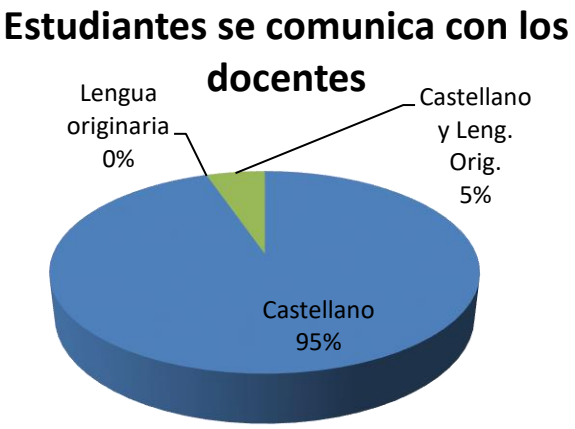
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

Este porcentaje mínimo de interacción en lengua quechua, se evidencia en un grupo de 4 estudiantes mujeres de lengua materna quechua, de la primera versión, quienes mayormente, cuando están entre ellas, utilizan su lengua materna; por ejemplo, durante los

saludos, cuando se preguntan lo que están haciendo, o tienen conversaciones largas con temáticas de sus procedencias.

Respecto a este punto, una de las docentes comenta “hay gente que domina más su lengua materna que el español, entonces hay momentos que entre ellos es más la conversación en su idioma ¿no? (Entr. Doc. J.T., 20/01/2017). Aclarar también que estas situaciones se dan fuera de las clases teóricas, es decir que estas estudiantes cambian de código a la presencia de otra persona en el grupo, haciendo el cambio de la lengua quechua al castellano. Este tipo de situaciones nos deriva a la alternancia conversacional que Fasold (1984) identifica.

Otro de los puntos que se rescató fue el uso de las lenguas originarias durante las clases presenciales en interacción con los docentes, que se muestra en la siguiente torta, que el 95 % hacen uso de la lengua castellana en interacción con docentes y estudiantes; el 5 % mencionan realizar alternancia entre el castellano y una lengua originaria. Como se muestra en la siguiente torta.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

Reflejando que los docentes no utilizan alguna lengua originaria, el 05 % que muestra la torta, en el uso alternado de una lengua originaria y el castellano, estaría haciendo referencia a situaciones en las que algunos de los estudiantes, intercambian el saludo en

lengua originaria, luego pasan a la lengua castellana, esto sucede cuando tienen mayor cercanía con algún docente o ingeniero de AGRUCO, y normalmente son cuatro estudiantes que frecuentemente hablan quechua. Es decir, las cuatro estudiantes quechuas de la primera versión casi siempre realizan el saludo en quechua a los docentes, como sucede cuando llega un docente a la institución, las estudiantes le saludan diciendo "imaynalla Inge – como esta ing." (Obs. 20/05/2016).

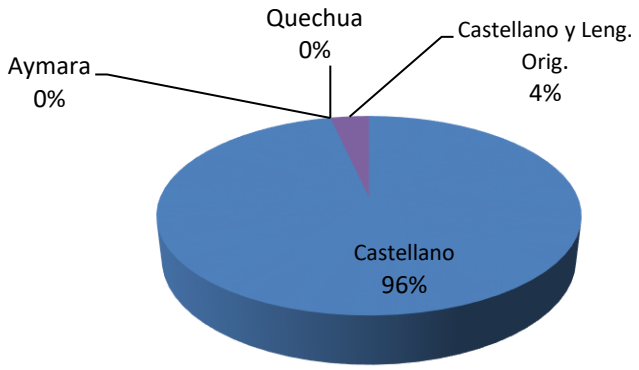
En la misma línea, una de las entrevistadas de la segunda versión, nos comenta que todos los docentes hablan sólo el castellano. Asimismo, otra de las estudiantes de la primera versión, menciona lo siguiente:

> Más que todo con los docentes practicamos el castellano, el español pues, porque toditos ahí estamos hablando en castellano, pero hay veces nosotros siempre pues, por hacer hablar quechua le preguntamos en quechua. (Entr. Est. M.C.C., 07/02/2017)

El resto de los estudiantes interactúa en castellano con los docentes. Esto nos muestra que los estudiantes continúan cediendo espacio al castellano. Puede ser por diferentes factores, uno de ellos sería el nivel de estatus que representan los docentes en la institución de educación superior frente a los estudiantes y el uso de sus lenguas maternas, como en la misma línea Baker (1992) señala que "la escuela puede, por si misma, incidir en las actitudes" (pág. 43) de los estudiantes y "la creencia de que el uso de las lenguas originarias debe estar restringido al plano de lo familiar" como Deance (2010, pág. 36) plantea.

Otro aspecto que se tomó en cuenta fueron las **exposiciones durante las clases.** Para esto contamos primeramente con datos de las encuestas en las que; un 96 % de los estudiantes indican utilizar sólo la lengua castellana para sus respectivas exposiciones y el 4 % restante mencionan utilizar el castellano en alternancia con una lengua originaria. Por otro lado, no fue identificado el uso exclusivo de alguna lengua originaria durante las exposiciones.

Lengua que usan durante las exposiciones en clase



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la técnica encuesta

La torta muestra que hay mayor prioridad de uso de la lengua castellana durante las exposiciones y/participación de los estudiantes en clase. Esta situación fue evidenciada durante diferentes momentos en las clases. Una de ellas fue en el primer grupo, cuando pasaban clases con un nuevo docente contratado, en el que los estudiantes tenían exposición sobre temáticas de la "Nacionalización en Bolivia", en mencionada exposición todos los grupos, desde el saludo hasta las gracias y el paso a otro compañero/a, utilizaron la lengua castellana; para esa exposición se contaba con 5 grupos.

Esta situación hace que la lengua materna de los estudiantes continúe siendo minorizada, en cuanto a la lengua castellana, el reconocimiento y el estatus que se le brinda en la institución de educación superior hace que tenga mayor uso. Sobre esto un estudiante de la primera versión, menciona lo siguiente:

> En mi caso, aquí en la universidad la lengua madre poco manejamos ¿no?, hay veces en una ocasión estábamos manejando en una presentación sobre cómo nos vestíamos, como un festival hemos hechos ¿no? y ahí me he presentado en quechua, podemos hablar, se puede hablar con los que nos entendemos ¿no?, pero después aquí en las clases es normal en castellano ¿no? El quechua, normalmente hablamos en la comunidad, en el campo. (Entr. Est. S.G.G., 25/03/2017)

Como refiere la cita, el uso de la lengua originaria se restringe al saludo, "los paceños digamos al momento de presentarse igual te hablan en aimara y después te hablan en

castellano" (Entr. Doc. J.T., 20/01/2017), esto en el grupo de la segunda versión. Asimismo, la lengua está relacionada a actividades específicas y propias a exposición de la cultura de los mismos participantes, en este caso a la vestimenta. Esta situación nos remite a la relación de la lengua y la identidad que Fichman (1988) plantea para tomar una determinada actitud frente a situaciones del estudiante. Como dice la cita, que su lengua materna es usada en su comunidad y en áreas urbanas, como en las clases es el castellano.

En cuanto al grupo de la segunda versión, se identifica una única exposición en lengua originaria, realizada durante la gestión 2016. Como el estudiante relata:

> Bueno, todos querían preguntar, pero mayormente los que más preguntaban eran aimaras, que no saben hablar quechua como don Demetrio, el monaguillo […] yo me he puesto la idea de eso, *que tal si lo hago en quechua* están llenando de preguntas he dicho. (Entr. Est. M.A.L, 30/06/2017)

Por tanto, según la cita, esta exposición se hace basada en la presión de algunos compañeros del grupo, se realiza con la finalidad de esquivar preguntas como una estrategia de escape a las preguntas. Este tipo de acción hace referencia a lo que Katz (1960) identifica cuatro actitudes y una de ellas es la "función defensiva" en el que utiliza su lengua materna para protegerse, tomando en cuenta que no todos saben la lengua quechua. Frente a esta situación la coordinación de esa gestión (2016) menciona lo siguiente:

> No todos entienden aimara, no todos entienden quechua, castellano es el más entendible. Entonces trataremos que sea nomas de esa forma, les dije. Entonces asumieron también los estudiantes, claro *medio rivalidades aparecen* ¿no?, entre quechua y aimara ¿no? […] bueno hasta por ahí llegamos con esas cosas, pero después *siempre lo hemos limitado un poco al castellano***.** (Entr. Coord. C.C., 23/12/2016)

Como la cita relata, el uso del castellano es el vínculo de comunicación, en espacios donde predomina el contacto de lenguas, en este caso el castellano es una lengua vehicular y los contenidos de los materiales en educación superior, están en una sola lengua vehicular, como Hecht (2010) plantea. Algo que también influencia a esto es que no todos los docentes cuentan con dominio de las lenguas originarias. Respecto a la rivalidad de los estudiantes de diferentes culturas que menciona, es evidenciado ya que cuando hacen bromas en

quechua los aimaras también hacen uso de aimara para otra broma como sucede en los trabajos de campo. Por último, respecto a lo que menciona la cita "siempre lo hemos limitado un poco al castellano" nos remite a que la institución, como los docentes, no están preparados para atender este tipo de situaciones, asimismo, es más fácil priorizar una lengua que ya cuenta con mayor desarrollo.

Otro de los entrevistados menciona que los primeros años, con el grupo de la primera versión, durante las clases in-situ, también se realizaban las exposiciones en lengua originaria, "por ejemplo, en Independencia llevamos las exposiciones netamente en quechua y el resumen se hace en castellano" (Entr. Doc. A.A., 07/02/2017). Esto nos dice que aplican la lengua originaria según la situación, es decir, según el interlocutor y el contexto en el que se encuentran. Otro caso relatado de una docente:

> …dime en tu idioma les digo, sino me puede explicar, y lo explican en su idioma y todos sus compañeros comprenden mejor y ellos también explican mejor lo que quieren decir y después lo harán en español. Y no buscando palabras o traducciones textuales sino explicar la idea, que es lo que quería decir y no traducir textualmente. Entonces para ellos es mucho más fácil y es más rico expresarlo en su idioma. (Entr. Doc. C.S., 14/02/2017)

Como la cita expresa, hay estudiantes que presentan dificultades a la hora de expresar las ideas en otro idioma y en su lengua materna les es más fácil. Pero estos casos no son tomados en cuenta por la institución, sino más bien son dejados a la creatividad de los docentes según se les presente la situación, aunque en muchos casos no se da mayor importancia y se pasa de lado como sucede con los docentes externos a la institución de AGRUCO o bien la existencia de docentes monolingües, es decir, la "mayoría de sus docentes no saben estos idiomas y porque los contenidos de las carreras están en castellano" (Mato, 2012, pág. 232).

Estas son realidades que no responden a las necesidades de los estudiantes con lenguas originarias como lengua materna, lo cual dificulta los procesos de aprendizaje. Asimismo, el predominante uso de la lengua castellana por parte de los docentes, influye en la formación de las actitudes de los hablantes con lengua originaria como lengua materna

originaria para definir dónde, cuándo y cómo pueden usar o no sus lenguas originarias, como sucede durante las clases del Programa en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología.

De la misma forma, los estudiantes presentan **dificultades de lectoescritura** durante el proceso de aprendizaje. Esta situación es detectada por una de las docentes que menciona:

> …la dificultad era de escribir y de expresar sus ideas claramente escribiendo, tienen mucha dificultad en eso y tiene que ver con el idioma porque si a mí me ponen clases de inglés y después me dicen que escriba mi tesis en inglés yo voy a escribir pues macanas, difícilmente me van a poder entender lo que escriba porque mi lengua materna es castellano. (Entr. Doc. C.S., 14/02/2017)

Como menciona la cita, la dificultad se presenta en cuanto a los trabajos escritos que requieren mayor orden en las ideas a la hora de redactar. Otro docente también identifica esta situación, por ejemplo "aquellas personas que tienen como lengua materna digamos el quechua o aimara, se les hace muy dificultoso escribir un texto" (Entr. N.T., 06/02/2017), porque en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, en el nivel primario como secundario, no fue trabajado ampliamente, tomando en cuenta que los del área rural son "los que menos acceso tienen a la escuela, los que con mayores dificultades transitan y permanecen en ella cuando acceden, los que con mayores problemas continúan en niveles superiores" (Schmelkes, 2010, pág. 206), esto por el uso de otra lengua en la escuela y la lengua materna es restringida al plano familiar o en situaciones informales.

En cuanto al uso de una lengua en el sistema educativo, Schmelkes (2002) señala "que es conveniente enseñar a leer y a escribir en la lengua materna" (pág. 15) lo que no sucedió con estos estudiantes fue contraria a este planteamiento.

Una investigación menciona que "es muy difícil escribir en una lengua que tradicionalmente no se ha escrito por parte de sus ancestros. Cuando no posee estructura gramatical que la soporte. […] la lengua indígena debe permanecer como tal y cultivarse como tradicionalmente se ha hecho" (Viramontes et al., 2011, pág. 239) refiriéndose al manejo de la oralidad de las lenguas originarias. En el caso de las lenguas maternas de los estudiantes, como el quechua y el aimara, hoy en día ya se cuenta con escritura, pero no es

aplicado en el proceso de formación básica, mucho menos en la educación superior, en consecuencia, estos estudiantes aprendieron a escribir en la segunda lengua y tienen mayor dominio oral en su lengua materna. Por tanto, el aprendizaje no fue asumido en su totalidad y en la educación superior la exigencia en cuanto a la expresión de ideas, lectoescritura y buena redacción es mayor.

Otro aspecto que se presenta en la educación superior es la incorporación de palabras técnicas y/o vocabulario según la carrera, en este caso el Programa de LGDEA, cuenta con terminologías propias que son nuevas para los estudiantes y "no hay mucho hábito de lectura" (Entr. Coord. J.D., 16/02/2017). Frente a estas situaciones los estudiantes están conscientes de esta problemática. En una de las entrevistas, una estudiante de la segunda versión, de origen aimara, menciona lo siguiente:

> Tenemos problemas en la escritura, no estamos bien facilitados en la escritura, no escribimos correctamente, […] me falta la escritura, eso es lo que más me afecta. (Entr. Est. C.M.B., 01/04/2017)

Este tipo de realidades de los estudiantes con lengua materna originaria, hace que el trabajo de los docentes sea un reto para el tiempo que se cuenta por modulo, más aún si no se toma en cuenta el predominio de su lengua materna durante sus actividades cotidianas en el lugar de procedencia.

4.4 PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE LENGUAS ORIGINARIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La presente sección tiene el objetivo de "describir las percepciones y expectativas de los docentes y estudiantes respecto a la importancia, utilización y recreación de las lenguas originarias en la educación superior y en el Programa de LGDEA".

En este punto se despliegan algunos comentarios recabados en las entrevistas como también en los cuestionarios aplicados durante la recolección de datos. Posteriormente se presentan algunas propuestas de aplicación en la educación superior y las expectativas de

los estudiantes en cuanto a sus lenguas maternas originarias y las actividades académicas del Programa de LGDEA.

Con respecto a la percepción de los estudiantes en cuanto a las acciones que se realizan al interior del Programa de LGDEA para mantener, fortalecer y promover el uso de las lenguas indígena originarias, el 98 % de los estudiantes menciona que específicamente para el fortalecimiento de las lenguas originarias no se realiza nada y el restante 2 % no emitió ninguna respuesta. Porque "no hay iniciativas ni políticas de parte de las autoridades para fortalecer la lengua materna" (Est. M.I.S. 04/07/2017). También porque "No hay ningún plan ni Programa" (Est. W.G. A. 04/07/2017). Esta última frase, fue corroborada según la revisión del documento base de Programa de LGDEA, en el que no se muestra ningún acercamiento al fortalecimiento de lenguas originarias (ver tabla 2).

Este tipo de acciones como el no ser mencionado en un documento importante del programa hace que no sean tomadas en cuenta las lenguas indígenas tanto en el programa como en la misma institución, por tanto, hace que el nivel de prestigio de estas lenguas sea bajo en la educación superior.

Asimismo, una de las docentes, durante la entrevista, a partir de sus experiencias en AGRUCO, nos comenta sobre la funcionalidad del uso de la lengua originaria al interior de la formación en educación superior:

> …aquí en AGRUCO, durante el técnico medio que era con dinero de la Cooperación Internacional y que la hemos aprobado con la IPU, formalmente no era con la facultad porque como era técnico medio entonces acá no había la figura legal de un técnico. Entonces con la Facultad Politécnica del Valle Alto, que ahora es Facultad, ahí aprobamos un programa de técnico medio y en este programa, por ejemplo, nosotros hemos invitado a sabios quechuas y los hemos *reconocido como profesores* con certificados de la Universidad. Entonces creo que es posible, es *cuestión de perseverar, de negociar, concertar*, tener paciencia y ponerle en práctica y *tener dos o tres ejemplos* y mostrarles que eso puede funcionar al interior de la Facultad o la universidad. (Entr. Coord. D.P., 28/06/2017)

Como la cita menciona, durante las primeras experiencias de AGRUCO, en el ámbito de la formación se realizaron acciones que les permitió decir que sí puede resultar o

no la incorporación de innovaciones en la educación superior, por ejemplo, una de ellas fue el reconocimiento a personas sabias de la cultura quechua que socializaron sus conocimientos en un grupo de participantes que pertenecieron al nivel de técnico medio de AGRUCO, a quienes se los reconoció con certificados emitidos por la UMSS y esto fue con la categoría de docentes. Tomando en cuenta que la institución universitaria, para la contratación de docentes de módulos y/o invitados con dedicación parcial se precisa "un profesional que por medio de selección y admisión o invitación de las autoridades académicas de la Universidad Mayor de San Simón se ha incorporado al proceso de enseñanza-aprendizaje" (UMSS, 2018, pág. 32), el cual requiere de evaluación como de documentaciones que acrediten sus conocimientos denominado "Calificación de méritos". Esto se evidencia cuando realizaron la contratación de docentes para el grupo de la primera versión del Programa de LGDEA, en el que a través de requerimiento de AGRUCO, la Unidad de Descentralización Universitaria (UDC) lanzó la convocatoria, durante el mes de marzo 2017.

Según el Coordinador de Programa que asistió a la evaluación comenta que a muchos de los postulantes les faltaba el Diplomado en Educación Superior por Competencia, siendo motivo para la descalificación inmediata. Y la lengua originaria no fue tomada en cuenta en mencionada convocatoria. Este tipo de situaciones según reflexiones de Limachi (2011) hace que la institución de educación superior sea sumamente selectiva, monolingüística y de carácter hegemónico. Aunque AGRUCO realizó el reconocimiento a las personas sabias de la cultura quechua, basándose en la perseverancia, y nos plantea que debemos contar con ejemplos y mostrarles que puede funcionar, como lo han realizado con el Programa de LGDEA que cuenta con la modalidad semipresencial que fue iniciada a partir de técnicos medios, subiendo al técnico superior y actualmente a nivel licenciatura.

En cuanto al uso de las **lenguas originarias a través de la escritura,** los estudiantes tienen diferentes apreciaciones durante la realización de algunos trabajos escritos y/o la defensa de grado. Están conscientes de que no se sienten preparados para escribir un trabajo

en lengua originaria porque hay posturas de que la escritura del quechua como del aimara son complicadas y demanda mayor tiempo para su elaboración, es decir, que los estudiantes no se sienten preparados para realizar trabajos escritos en sus lenguas maternas, es así que una estudiante menciona que "sería un poco complicado pero si fuera necesario lo haría en quechua, pero más fácil sería en castellano" (Est. M.C.C., 07/02/2017). "Se podría ¿no?, podría ser un poquito más prolongado, como estarías aprendiendo un idioma nuevo algo así sería (Entr. Est. S.G.G., 25/03/2017).

Igualmente, mencionan que la lengua quechua utilizada durante las conversaciones es "mezclado", por tanto, requiere mayor dedicación y apoyo para la redacción de un texto en esta lengua. Esta expresión de mezcla me remite a un comentario del Dr. F. Garcés en el que hace esta distinción entre el quechua en Bolivia y Ecuador, refiriéndose a que el quechua boliviano, así no sea puro, es utilizado cotidianamente, mientras que el quichua ecuatoriano es más puro, pero no es utilizado cotidianamente, sobre esto, lo importante es que la lengua sea utilizada, "como sea pero que sea utilizada" (Exp. F.G. 09/2016) y que permita que la lengua originaria, aunque sea en lo oral y no desaparezca. En cuanto a lo que indica la cita "si fuera necesario lo haría" alude a que si la institución demanda que se escriba en lengua originaria estos estudiantes lo harían por cumplir, acatando los requerimientos institucionales.

Al respecto otra entrevistada menciona lo siguiente:

> Los trabajos finales, en lengua originaria, de hacer se puede hacer, pero la cosa es escribir, hablar si pues, *como loro puedes hablar, pero escribiendo no*, […] la escritura, para mí, no es necesario porque hablando más se entiende, escribir más que todo es para los proyectos, el castellano también pues hablando haces diferente (Entr. Est. M.C.C., 07/02/2017).

Esta cita menciona que el uso oral se puede realizar y que es prioritario en toda relación interpersonal antes que la escritura, ya que la documentación es requerida en casos excepcionales como la elaboración y/o presentación de proyectos. También que la escritura en lengua originaria es una debilidad generalizada, teniendo en cuenta que el quechua u otra

lengua originaria no fueron incorporados en la educación del nivel primario y secundario de los estudiantes como del mismo sistema educativo. En esa misma línea, Sichra (2006) menciona que el uso escrito de las lenguas indígenas es poco explorado tanto en su aspecto formal, funcional y actitudinal, aunque a la fecha ya se cuenta con mayor desarrollo de las lenguas quechua y aimara por los ILCs y el IPELC. Aunque "la enseñanza y el uso de la lengua materna deberían continuarse en la educación superior" como Nieto y Millán (2006) lo plantea.

Desde el punto de vista de algunos docentes, a partir de sus experiencias al interior de la Universidad Mayor de San Simón, respecto al uso de las lenguas originarias en la escritura como en las defensas para obtener un grado académico, comentan lo siguiente:

> …donde he estado como docente, *escribir en quechua o defender, ni siquiera se presentó la posibilidad* de hacer en idioma materno o lengua originaria, pero si he conocido un poquito *la experiencia dentro el magisterio* que han estado defendiendo sus tesis […] Por Punata, Paracaya han presentado las tesis en su idioma, tanto el quechua y el aimara. Yo creo ya tienen un buen trabajo de recorrido por los lingüistas para poder sostener que son idiomas con reglas […] ahí tiene pues un gran problema del *prejuicio de los que van a calificar,* primero no consideran que es un idioma y como estamos en la modernidad, el progreso es hablar el español y por otro lado no conocen el idioma y ¿Cómo van a evaluar los jurados? entonces malas notas y aplazos pero de una forma brutal. (Entr. Doc. C.S., 14/02/2017)

La cita expresa algunas realidades que se fueron desarrollando en el interior de la Universidad Mayor de San Simón, cuando fue docente en la Facultad de Sociología, como en AGRUCO. Asimismo, en la Escuelas de Formación de Maestros de Paracaya, donde la lengua originaria fue utilizada durante la defensa de trabajos de grado y que los jurados y/o autoridades no están preparados, eso según la percepción de la persona entrevistada. Aunque en la realidad de muchas carreras al interior de la universidad el uso de lenguas originarias no es tomado en cuenta.

Existen pocas experiencias en la Universidad Mayor de San Simón como en el interior de Bolivia en cuanto a la inclusión de la diversidad cultural y lingüística identificado por Mato (2008) y las tres Universidades Indígenas de Bolivia (UNIBOL).

En cuanto a los otros docentes, menciona no haberlos tomado en cuenta las lenguas originarias porque no lo veían relevante y están conscientes de que, desde el principio de la descolonización, con el que también se rige el Programa de LGDEA debería de ser tomado en cuenta. Por tanto, esta situación hace que las lenguas originarias de los estudiantes sean ignoradas y genere la formación de un tipo de actitud, tomando en cuenta que "la escuela puede, por si misma, incidir en las actitudes hacia una lengua, así sea esta minoritaria o mayoritaria […]" (Baker, 1992, pág. 43), esto es reforzado a través de las actitudes de los mismos docentes. En consecuencia, los estudiantes presentan una actitud de minorización de sus lenguas maternas, ya que continúa siendo restringida al plano de relaciones interpersonales más cercanas como al ámbito familiar, amistades y en áreas rurales y/o comunidades.

4.4.1 Percepción sobre las políticas de uso de las lenguas originarias

Durante las entrevistas a estudiantes como a docentes del Programa de LGDEA, salieron datos relacionados a las lenguas originarias; por ejemplo, el conocimiento sobre las políticas institucionales como nacionales. Al respecto una docente menciona:

> Sobre las lenguas, lo único que conozco es la Constitución Política del Estado que te dice que existen *y son reconocidos como idiomas, no como lenguas* y que no hay un solo idioma oficial. (Entr. Doc. C.S., 14/02/2017)

Como la cita menciona, ciertamente la CPE es la máxima referencia para gran parte de la población como para los participantes de la presente investigación. La CPE, en su Art. 5 hace el reconocimiento de las lenguas oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia los cuales son "el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos" (CPE, 2009, pág. 03).

En otro caso, un docente comenta lo siguiente:

> La Constitución, la Ley Avelino Siñani, está la Ley Marco de Descentralización, hay varios artículos que hablan de las lenguas, la Ley de la Revolución Productiva Comunitaria, la Ley de la Madre Tierra que hace mucha referencia a esto ¿no?, la interculturalidad, la revalorización. (Entr. Coord. J.D., 16/02/2017)

La cita menciona varias normativas de las cuales sólo son dos que se enfocan en la educación y las lenguas originarias, como la Constitución Política del Estado y la Ley de Educación Nº 070, el resto no están relacionadas específicamente al fortalecimiento, desarrollo, promoción, etc., de las lenguas originarias sino a los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originarios. Por tanto, como se muestra en estas dos citas, y otras entrevistas realizadas, también mencionan sólo la CPE y que no se cuenta con conocimiento de las políticas lingüísticas y/o normativas vigentes, las cuales son la CPE (2009) en sus artículos 91, 95; la Ley de Educación 070, y en su integridad la Ley 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas.

En cuanto a los estudiantes pasa lo mismo, es decir, la única y máxima referencia que tienen es la CPE por la oficialización de las lenguas de las naciones y pueblos indígena originarios que se expresa claramente en su Artículo 5, y alguno hablan de la Ley 045 de Lucha Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación, aunque esta normativa tampoco especifica el uso de las lenguas originarias. En consecuencia, se requiere mayor atención para la socialización de estas políticas que promueven el uso de las lenguas originarias.

Capítulo 5: Conclusiones

La presente investigación se ha desarrollado en el Centro AGRUCO de la Universidad Mayor de San Simón. Este capítulo desarrolla las conclusiones sobre la situación de las lenguas indígena originarias en el Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología, el cual contempla dos versiones. La primera presenta las características particulares y la situación actual del Programa de LGDEA. La segunda despliega el uso de las lenguas originarias durante el desarrollo académico del Programa en sus dos versiones. El tercero presenta las percepciones de uso de las lenguas originarias en la educación superior como en el Programa de LGDEA, los cuales responden a los objetivos específicos de la presente investigación.

En primer lugar, el Centro de AGRUCO vio la necesidad de plantear un programa a nivel de licenciatura con características particulares a las otras carreras convencionales de la UMSS. Esto se apoyó en la experiencia del ámbito de la formación, con el fin de responder a las necesidades y/o demandas de las comunidades del área rural a partir de sus vocaciones y/o potencialidades. Asimismo, se fundamentó en la articulación de la agricultura y la agroecología, aplicando un enfoque más integral y holístico, el cual, desde sus inicios también fue un reto. Además, plantea un currículo novedoso en cuanto al aprendizaje comunitario y la valoración de sus conocimientos previos de los estudiantes, basado en el enfoque del desarrollo endógeno sustentable y el diálogo de saberes.

El Programa también ofrece salidas intermedias a nivel técnico medio y técnico superior. Se evidencia de igual forma que es modular y semipresencial, haciendo accesible la participación de estudiantes con responsabilidades familiares, laborales y/o sociales.

Las clases del Programa de LGDEA, plantea que las clases sean rotativas, realizándose en diferentes municipios y/o comunidades, lo cual permite el diálogo de saberes. Aunque este tipo de clases in situ, se desarrolló sólo los dos primeros años de la primera versión (2013 - 2014), posteriormente ya no fue posible por recorte presupuestario

de la UMSS, por tanto, los gastos deben ser asumidos por cada uno de los estudiantes, lo cual no fue posible porque estos estudiantes vienen de áreas rurales, del interior del país. Durante la gestión 2017 se realizaron viajes a lugares más cercanos como Sipe Sipe y Arbieto, sólo por un día como máximo.

Este tipo de limitaciones hace que el Programa de LGDEA no sea implementado a cabalidad. Por tanto, la falta de presupuesto para la ejecución fue una de las grandes limitantes que impidió lo siguiente:

- Las clases modulares in situ ya no se realizan porque los estudiantes de este Programa son de escasos recursos, tienen otras responsabilidades familiares, sociales y vienen de áreas dispersas, por tanto, esto ya no fue posible.
- No se realice la contratación de un Coordinador del Programa, quien tiene la función de realizar el seguimiento administrativo correspondiente, como la contratación y/o pago de docentes y otros aspectos administrativos. A la fecha (2017), asumió el Coordinador de formación a nivel pregrado de AGRUCO. Este Coordinador cuenta con limitaciones de tiempo para realizar una buena coordinación lo que genera molestias en los estudiantes y algunos docentes externos como internos. También tiene otras funciones como ser docente de la FCAPyF y responsabilidades al interior de AGRUCO.
- La contratación de un docente investigador para toda la gestión (2017) no fue posible, este puesto tiene la función de hacer el seguimiento a los contenidos de docentes, ver el avance de los estudiantes de ambas versiones, con prioridad a la primera versión, ya que estos estudiantes están en la etapa de elaboración de sus perfiles de trabajos de grado.
- La contratación de todos los docentes para ambas versiones no fue posible, sólo se cuenta con presupuesto para la contratación de docentes de la primera versión. La segunda versión ya no cuenta con docentes contratados. Esta versión funciona con docentes investigadores de AGRUCO que tienen otras responsabilidades

independientemente del Programa de LGDEA y con el apoyo de otros profesionales que trabajan en diferentes programas de AGRUCO. Prácticamente la segunda versión estaría funcionando con docentes ad honórem.

Según comentarios de los estudiantes, este tipo de desfases administrativos hace que algunos de los estudiantes del Programa se desanimen en continuar sus estudios teniendo en cuenta que no hay mucha seriedad por parte del mismo y que varios de los estudiantes son personas que tienen otras responsabilidades y/o necesidades económicas, familiares y sociales.

Para dar solución a este desfase económico y organizativo del Programa de LGDEA, se ha considerado la posibilidad de dar la completa responsabilidad a la FCAPyF con la continua coordinación de AGRUCO, sin dejar de lado el enfoque y metodología con el que fue creado. Por tanto, es un nuevo reto para las autoridades de AGRUCO, teniendo en cuenta que es un programa que plantea un quiebre frente a la educación superior convencional y/o tradicional.

En cuanto a las características particulares de la población estudiantil del Programa de LGDEA, se concluyó lo siguiente:

- Los estudiantes del Programa son procedentes de diferentes comunidades y municipios del interior del Departamento de Cochabamba como de Bolivia. Esto no pareciera novedoso ya que todas las carreras de las diferentes facultades de la UMSS albergan también a estudiantes de similares procedencias, pero estos estudiantes vienen de comunidades más lejanas a los centros urbanos, es decir, su desenvolvimiento cotidiano se desarrolla en el área rural.
- Otro aspecto interesante es que estas dos versiones del Programa cuentan con estudiantes que son parte activa de las organizaciones sociales de las comunidades de procedencia. Sobre todo, de la primera versión porque tienen funciones de dirigentes, representantes o responsables de alguna cartera en sus organizaciones sociales. También cuentan con ocupaciones de agricultor/a,

ganadería y artesanía, asimismo otras ocupaciones como albañil, transportista, costurera, etc. Esto evidencia que estudiar el Programa de LGDEA no es su única actividad como sucede con estudiantes de carreras convencionales y/o tradicionales.

- Las edades de los estudiantes varían entre los 18 a más de 40 años de edad, estos tienen responsabilidades familiares y/o conyugales, haciendo del grupo muy rico en experiencias de vida. Esto se refleja mucho más en la primera versión, ya que en la segunda versión mayormente son estudiantes entre 18 y 35 años de edad.
- Otra característica, de mucha prioridad para la presente investigación, es que gran parte de estos los estudiantes tienen como lengua materna una lengua originaria y su respectivo dominio oral. En la primera versión el 52 % de los estudiantes tienen como lengua materna el quechua; el 17 % es de lengua materna aimara y el 02 % es de lengua materna mosetén. En la segunda versión el 41 % de los estudiantes es de lengua materna quechua y el 29 % es de lengua materna aimara. En cuanto al dominio de la lengua castellana, es evidente que todos hablan el castellano, ya que es una lengua vehicular aunque con debilidades en la lectoescritura. Entonces, esto nos evidencia que se cuenta con toda la población estudiantil es bilingüe.

Por tanto, en el Programa de LGDEA existe el contacto de tres lenguas, tomando en cuenta el mosetén serían cuatro, aunque esta última es muy pasiva por la existencia de un solo estudiante con lengua materna mosetén. Este escenario con el que el Programa de LGDEA es propicio para el desarrollo y fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural de los estudiantes, tomando en cuenta que las instituciones del ámbito educativo como de la educación superior son las instancias que apoyan la formación de las actitudes lingüísticas de los estudiantes como el brindar estatus a las lenguas.

Asimismo, esta diversidad hace que el grupo sea más rico en cuanto a conocimientos previos y que los estudiantes del Programa sean más responsables y conscientes con su

aprendizaje, también con algunas limitaciones en cuanto a la rápida comprensión de términos propios de la carrera. Del mismo modo, se evidencia que muchos de los estudiantes no tienen total dominio de la lengua castellana en cuanto a la lectoescritura, ya que gran parte de ellos tuvieron como lengua materna alguna lengua originaria y en sus comunidades de áreas dispersas también hacen uso cotidiano de la lengua originaria, teniendo en cuenta que la conclusión del bachillerato humanístico fue realizada en sus comunidades.

En segundo lugar, otro de los puntos de vital importancia para la investigación, es **el uso de las lenguas originarias** de los estudiantes en diferentes momentos de la etapa presencial de clases del Programa de LGDEA en el Centro AGRUCO de la FCAPyF.

El Programa de LGDEA contempla muchos elementos propios de las naciones y pueblos indígena originario campesinos como la revalorización de sus saberes y conocimientos, sus tecnologías y hasta sus cosmovisiones basadas en el mundo espiritual y natural. En cuanto a las lenguas originarias se evidencia que no vieron la necesidad de atender y/o incorporar durante las convocatorias para la contratación de docentes y mucho menos para la postulación de estudiantes o durante el desarrollo académico del Programa.

Asimismo, el Plan de estudios no contempla ninguna asignatura que haga referencia al uso, fortalecimiento y/o revitalización de las lenguas originarias de estos estudiantes con procedencia de áreas rurales y/o dispersas.

Los estudiantes tampoco vieron la necesidad de reflejar la demanda en cuanto al uso de sus lenguas maternas, por ello, las lenguas originarias son muy poco utilizadas durante las clases debido a lo siguiente:

- Su empleo se da en los momentos recreativos. Por ejemplo, durante el juego de fútbol, cuando comparten en grupos, recreos o durante los trabajos en la parcela de AGRUCO. Sólo es utilizado a través de bromas o frases muy cortas, es decir, algunos de los estudiantes de la segunda versión utilizan la lengua quechua en los momentos de trabajos grupales en el terreno a través de alguna broma hacia

otros compañeros de la misma cultura o bien a manera de molestar a los de la otra cultura.

- En cuanto a los estudiantes de la cultura aimara, existen mayor número en la segunda versión que en la primera versión, pero menor cantidad que los quechuas, también hacen uso de su lengua sólo cuando están entre aimaras, casi no se les escucha hablar. Por ejemplo, cuando se encuentran en sus hospedajes y cuando tienen que responder o hacer alguna broma a los de la cultura quechua, pero en mucha menor medida.
- Sobre los estudiantes quechuas, en la segunda versión, se pudo identificar una sola exposición en lengua originaria por parte de un estudiante de la segunda versión del municipio de Morochata. Dicho estudiante nos explica que realizó la exposición en quechua, como una estrategia, para esquivar las preguntas del grupo, ya que los compañeros aimaras, durante las otras exposiciones estaban haciendo muchas preguntas, por ende, a la conclusión de la exposición en quechua no realizaron ninguna pregunta. Para este estudiante, el uso de su lengua materna fue una estrategia de escape. Asimismo, frente a esta exposición la institución, a través de su docente, no pudo continuar apoyando, al contrario, tuvieron que limitarlos en vista de que el docente no tenía dominio de alguna lengua originaria y el grupo estaba conformado por estudiantes quechuas y aimaras.
- En cuanto a la primera versión, se evidencia que gran parte de los estudiantes son quechuas y las mujeres son las que hacen mayor uso de su lengua materna, esto se da cuando realizan trabajos prácticos grupales al interior del curso como fuera del mismo, en los recreos, cuando están haciendo alguna broma a otro compañero y algunos saludos a ingenieros docentes de AGRUCO. Luego todo es en castellano como durante las clases, cuando realizan exposiciones o bien

cuando se comunican con el docente o entre estudiantes de diferentes culturas (quechua y aimara).

- Los docentes contratados para la primera versión, sólo utilizan el castellano dentro y fuera de clases. En cuanto a la segunda versión sólo se identificó a un docente que haya hecho uso del quechua durante una práctica de trabajo de campo, a través de frases cortas dirigidas a los estudiantes. En muchas de las clases los otros docentes no hacen uso de alguna palabra en lengua originaria.

Entonces, el uso de las lenguas maternas originarias de los estudiantes es limitado a su núcleo familiar y comunidad o bien en conversaciones cortas entre los de la misma cultura y lengua, haciendo una minorización de sus lenguas en contextos urbanos y/o educativos.

El contacto de lenguas, al interior del Programa de LGDEA hace que el castellano (lengua vehicular) someta a las lenguas indígenas, pero no en su totalidad, ya que hay estudiantes que hacen uso de su lengua materna (quechua o aimara). Su uso se da en alternancia con la lengua vehicular a través de bromas o frases cortas según su interlocutor. Asimismo, varios de los estudiantes argumentan que no hacen mucho uso de su lengua materna porque no todos comprenden una sola lengua originaria (quechua, aimara o mosetén) por eso prefieren hablar en castellano. Por tanto, la lengua materna de los estudiantes no es fortalecida por los docentes, tampoco por el Programa de LGDEA.

En tercer lugar, respecto a las **percepciones del uso e incorporación de las lenguas originarias** en la educación superior como en el Programa de LGDEA. En la realización de trabajos escritos como exposiciones y defensas de trabajos finales en lengua originaria, salieron también interesantes resultados. Por ejemplo, desde el Programa de LGDEA como de AGRUCO no se realiza ninguna acción en cuanto al fortalecimiento y recreación de las lenguas maternas de los estudiantes. Asimismo, esto refleja en el documento del Plan de Estudios del Programa.

Se evidencia que hay apego por parte de los estudiantes hacia su cultura como a su lengua materna originaria, ya que plantean propuestas de incorporación en el Plan de

Estudios o que se les permita exponer durante las clases en lengua materna, en alternancia con la lengua vehicular (castellano), o bien ser utilizadas durante algunos momentos de las clases y que los docentes también puedan hablar alguna lengua originaria en alternancia con el castellano.

En cuanto a la escritura, muchos de los estudiantes están conscientes de que es complicado y argumentan que no es tan importante la escritura, sino lo importante es hablar su lengua. También hay estudiantes que ven la necesidad de aprender a escribir la lengua originaria.

En cuanto a los docentes, están conscientes de que la estructura de la Universidad es cerrada y normalmente no sería posible el uso de las lenguas originarias durante las clases, pero con mucha perseverancia y demostrando que es posible, afirman que se podría incorporar el uso de alguna lengua originaria en el desarrollo académico. También mencionan que la escritura no es necesaria, ya que los estudiantes saben hablar y que hay carreras que se dedican al desarrollo y fortalecimiento de las lenguas como la carrera de lingüística y el PROEIB Andes.

En síntesis, según el documento del Plan de Estudios del Programa de LGDEA, insertado en el sistema universitario, plantea puntos muy interesantes en cuanto a un tipo de educación basada en la realidad y/o necesidades de los estudiantes como de sus comunidades o la misma sociedad boliviana, presentando un quiebre frente a las otras carreras convencionales que ofrece la UMSS, haciendo un gran aporte al sistema de la educación superior. Pero debido a que es un programa nuevo, con dos primeras versiones, tiene algunas falencias. Una es dar respuesta a una población estudiantil sociocultural y lingüísticamente diversa, tomando en cuenta que las instituciones de educación como los medios de comunicación y las autoridades, en este caso, los docentes son los que dan o quitan el nivel de estatus a cualquier lengua, y por tanto es una tarea indispensable de las instituciones de educación superior como del Programa de LGDEA, de fortalecer las identidades culturales y lingüísticas de los estudiantes, tomando en cuenta que este profesional desarrollará su

desenvolvimiento laboral en las comunidades del área rural y que la lengua y los saberes y conocimientos están estrechamente articulados.

Capítulo 6: Propuesta

"Usar nuestra lengua madre
es un derecho y una obligación"
(VPF, 2018)

6.1 PROBLEMA

Tomando en cuenta que el Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología (LGDEA) es una carrera nueva en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), la cual tiene una metodología más integral y es semipresencial basada en el diálogo de conocimientos locales y universales, haciéndola diferente en relación a las otras carreras convencionales de la UMSS, cuenta con algunos desajustes, debido al recorte presupuestario, aunque esa situación es de competencia directa de las autoridades de Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO).

Sin embargo, lo que nos concierne es el uso de las lenguas originarias de los estudiantes, siendo en este caso, las lenguas maternas de los estudiantes del Programa de LGDEA, en ese entendido se exponen algunas dificultades:

- Que no todos los estudiantes hacen uso de su lengua materna originaria en ambientes de la universidad, sino es más restringida a las comunidades de donde proceden los estudiantes.
- Que los estudiantes de lengua materna quechua son los que hacen mayor uso a comparación de los estudiantes aimaras y el estudiante mosetén (lenguas existentes en el Programa de LGDEA).
- Durante las clases teóricas y/o de aula es mucho más limitado el uso de todas las lenguas originarias. Desde su apertura del Programa de LGDEA sólo se evidenció una exposición de un estudiante de la segunda versión, realizada en lengua quechua, esto se dio por evadir preguntas de los compañeros aimaras.

- Sólo se usan las lenguas originarias (quechua y aimara) cuando están en momentos de recreo o en trabajos grupales, en medio de bromas y frases muy cortas.
- En cuanto a los docentes, no se evidencia el uso de alguna lengua originaria, a excepción de un docente, quien utilizó frases muy cortas durante un trabajo de campo, aunque se cuenta con información de que varios docentes (ingenieros de AGRUCO) tienen conocimiento y dominio de la lengua originaria quechua. Según versiones de los estudiantes, sólo es usado a través de saludos, los cuales son iniciados por los estudiantes hacia algunos ingenieros.
- Otro de los aspectos encontrados, es que no tienen conocimiento de las políticas estatales a favor a las lenguas originarias. Aunque sí hacen bastante hincapié en cuanto a la revalorización de los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios y el liderazgo de las personas oriundas del área rural.
- Se detecta también que no hay ninguna política, a partir de AGRUCO, como de la Facultad y/o el Programa de LGDEA, en relación al uso, fortalecimiento, promoción, difusión de las lenguas originarias, pese a trabajar con población del área rural y lengua materna originaria.

Como es evidente, hay bastante por trabajar en el Programa de la LGDEA. Por tanto, en el marco de nuestra competencia, se ve la necesidad de sensibilizar y/o fortalecer, a los estudiantes y docentes del Programa de LGDEA e ingenieros de AGRUCO, brindándoles información en cuanto a las políticas estatales y realizar algunas acciones conjuntas de incorporación de uso de las lenguas originarias, que son también lenguas maternas de los estudiantes, tomando en cuenta que el conocimiento en esta temática es limitada, no sólo en AGRUCO, sino también en las diferentes carreras convencionales de la Universidad Mayor de San Simón.

6.2 JUSTIFICACIÓN

El uso de las lenguas originarias en espacios públicos como en la educación superior es sumamente limitado. Pese a la existencia de políticas estatales, hay un desconocimiento o desinterés sobre las normativas existentes, por ello, los mismos hablantes de lengua originaria como su lengua materna se limitan al uso en espacios de educación superior, como en clases presenciales, vulnerando sus derechos lingüísticos. Los estudiantes hacen el esfuerzo por expresarse y exponer, durante toda la clase, en lengua castellana. El desconocimiento también existe por parte de los docentes.

Asimismo, hay estudiantes que cuestionan el que los docentes y la institución no realizan ninguna política a favor de sus lenguas originarias. También plantean que sería bueno que los docentes les permitan exponer en su lengua materna durante las clases. Influye también que los docentes no hablan ninguna lengua originaria durante las clases.

Frente a esta situación, se ve la necesidad de ejecutar una propuesta inicial de sensibilización a los estudiantes y docentes sobre la importancia de las lenguas originarias. A los estudiantes para que puedan, a partir de la socialización de las políticas estatales, ejercer sus derechos lingüísticos como también realizar acciones de uso de sus lenguas originarias en ambientes de la universidad, durante la etapa de clases presenciales. En cuanto a los docentes para que estos puedan incentivar el uso de las lenguas originarias de los estudiantes y hacer una comunidad educativa con identidad cultural y lingüísticas, más integral e intercultural.

6.3 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

6.3.1 Objetivo General

Generar espacios de uso de las lenguas originarias de los estudiantes durante las actividades académicas del Programa de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología.

6.3.2 Objetivos específicos

- Socializar la importancia de la incorporación del uso de las lenguas originarias en el Programa de LGDEA a estudiantes y docentes.
- Presentar una propuesta de acción para implementar el uso de lenguas originarias como medio de comunicación para las actividades académicas del Programa de LGDEA.
- Realizar la ejecución de la propuesta de incorporación de las lenguas originarias en diferentes actividades del Programa de LGDEA.

6.4 BENEFICIARIOS

La presente propuesta será de beneficio para estudiantes de ambas versiones, los cuales son 23 estudiantes de la primera versión y 34 estudiantes de la segunda versión, haciendo un total de 57 estudiantes de ambos sexos. Asimismo, todos los docentes y admirativos del Programa de LGDEA, haciendo de él aún más novedoso.

El propósito es hacer incidencia en cuanto al uso de las lenguas originarias entre las personas involucradas en el Programa de LGDEA, para generar procesos interculturales a través de la participación activa en sus roles de docentes y estudiantes en cuanto a la incorporación de las lenguas originarias en algunas actividades académicas y/o recreativas del Programa de LGDEA.

6.5 METODOLOGÍA

Según las características de los participantes y del presente proyecto, se plantea una metodología participativa y reflexiva basada en el diálogo de saberes que permitirá captar la atención e involucramiento de los participantes.

En la primera parte, se plantea una parte expositiva en articulación con la didáctica problematizadora desde la realidad histórica de las naciones y pueblos indígena originarios y la situación de sus lenguas. También la importancia de uso de nuestras lenguas originarias

en ámbitos públicos y áreas urbanas, como políticas estatales. Esto permitirá reflexionar y plantear algunas acciones de uso de las lenguas originarias en el Programa, lo que da pie a la segunda parte del planteamiento.

Para la segunda parte se hace énfasis en la metodología participativa porque, posterior a las reflexiones de la primera parte, se requiere de su compromiso y participación activa en cuanto al ajuste de la propuesta de implementación del uso de las lenguas originarias en diferentes actividades del Programa que permita la incorporación y visibilización del uso de las lenguas originarias de los estudiantes.

La aplicación del Plan de Acción tendrá una duración de un Módulo presencial como prueba piloto, esto con la participación activa de todos los involucrados.

6.6 PLAN DE ACCIÓN

Para mayor comprensión se detalla, según los objetivos específicos, el cuadro de Plan de Acción que permitirá comprender la ejecución del presente proyecto:

PARTE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	RESPONSABLE/S	REQUERIMIENTO
PRIMERA	Socializar la importancia de la incorporación del uso de las lenguas originarias en el Programa de LGDEA a estudiantes y docentes. (Ver anexo 6)	- Coordinación con autoridades del Programa de LGDEA. - Socialización de los resultados de la investigación y Plan de Acción a estudiantes y docentes del Programa LGDEA. - Socialización de antecedentes de las NPIOs en Bolivia y sus lenguas, - Socialización de las políticas y normativas del EPB.	- Autoridades de AGRUCO, - Coordinador del Programa de LGDEA - Investigadora	- Laptop, - Proyectora, - Presentación, - Hojas de color, - Marcadores, Planillas de asistencia - Refrigerio.
	Presentar una propuesta de acción para implementar el uso de lenguas originarias como	- Revisión conjunta de la propuesta de intervención. - Realización de compromisos con	- Coordinador del Programa, - Docentes - Estudiantes - Investigadora	- Laptop, - Proyectora, - Actas de compromis

S E G U N D A	medio de comunicación para las actividades académicas del Programa de LGDEA. (Ver anexo 6)	estudiantes y docentes para el cumplimiento de la propuesta.		o, Refrigerios.
	Realizar la ejecución de la propuesta de incorporación de las lenguas originarias en diferentes actividades del Programa de LGDEA. (Ver anexo 6)	- Ejecución de la propuesta de intervención - Evaluación de la experiencia	- Coordinador del Programa, - Docentes - Estudiantes	- Lista de los participantes. - Cuadernos de campo

Fuentes: Elaboración Propia

6.7 INDICADORES DE EVALUACIÓN

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Indicadores de evaluación
Socializar la importancia de la incorporación del uso de las lenguas originarias en el Programa de LGDEA a estudiantes y docentes.	- Número de participantes tienen total conocimiento de los resultados del proyecto de investigación. - Número de participantes conscientes de la importancia y situación de las lenguas originarias. - Número de participantes tienen conocimiento de las políticas sobre las lenguas originarias. - Número de participantes comprometidos con el uso de sus lenguas originarias en diferentes ámbitos sociales e institucionales.
Presentar una propuesta de acción para implementar el uso de lenguas originarias como medio de comunicación para las actividades académicas del Programa de LGDEA.	- Plan de propuesta de intervención de incorporación de las lenguas originarias de los estudiantes en el Programa de LGDEA aprobado.
Realizar la ejecución de la propuesta de incorporación de las lenguas originarias en diferentes actividades del Programa de LGDEA.	- Se cuenta con una memoria de la experiencia ejecutada.

Fuentes: Elaboración Propia

6.8 FACTIBILIDAD

Los beneficiarios directos son los estudiantes del Programa de LGDEA, los cuales tienen como lenguas maternas el aimara, quechua y mosetén, siendo estas lenguas originarias del Estado Plurinacional de Bolivia. Asimismo, los derechos lingüísticos de estos estudiantes, durante las clases presenciales en la universidad, no son desenvueltos libremente porque las lenguas originarias sólo son usadas fuera de clase y a través de bromas por algunos estudiantes, teniendo en cuenta que es un programa que cuenta con estudiantes del área rural y que el desenvolvimiento laboral en similares zonas de origen.

Las autoridades de AGRUCO están conscientes de no haber tomado en cuenta las lenguas originarias de los estudiantes que es parte fundamental de la identidad personal y sociocultural de los estudiantes porque tienen mucha riqueza cultural y está ligado a los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos de Bolivia.

La presente propuesta también se basa en la demanda de sugerencias de los participantes que se visibilizaron, a través de las encuestas y entrevistas a estudiantes como a docentes; en ese entendido esta propuesta será de gran aporte para hacer frente a las estructuras convencionales de la Educación Superior como de la misma Universidad Mayor de San Simón. Asimismo, el compromiso de la institución para con los pueblos indígena originarios hace del proyecto factible para su ejecución. Otro de los motivos que hace que sea factible es el bajo costo en cuanto a la ejecución.

6.9 PRESUPUESTO

Tabla 13: Presupuesto requerido en bolivianos

REQUERIMIENTO	COSTO ESPECÍFICO EN BS.	COSTO TOTAL APROX.
Hojas de color Marcadores Refrigerio para 65 personas	15 25 1400 (5 Bs. X refrigerio)	**1750 Bs**

(4 veces) Impresión de planillas Fotocopia de Ley Nº 269 Otros (imprevistos)	 10 250 50	

Fuentes: Elaboración Propia

6.10 CRONOGRAMA

Actividades	**Abril**				**Mayo**				**Junio**		
	1er	2da	3er	4ta	1era	2da	3era	4ta	1era	2da	3era
Coordinación con autoridades de AGRUCO		X									
Presentación de resultados y plan de acción			X								
Socialización de antecedentes de NPIOs			X								
Socialización de las políticas estatales				X							
Revisión conjunta y ajustes de plan de acción					X						
Realización de compromisos de ejecución					X						
Ejecución de la propuesta						X	X	X	X		
Evaluación										X	

Las fechas serán validadas y coordinadas con responsables del Programa de LGDEA de AGRUCO.

Referencias

Agroecología universidad Cochabamba - AGRUCO. (2012). *Documento Base de Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología con Salidas Intermedias de Técnico Medio y Superior*. Cochabamba - Bolivia.

Agroecología universidad Cochabamba - AGRUCO. (17 de Noviembre de 2018). *Agroecología Universidad Cochabamba*. Obtenido de http://www.agruco.org/agruco/pregrado/gesti%C3%B3n-del-desarrollo-end%C3%B3geno-y-agroecolog%C3%ADa

Agroecología universidad Cochabamba - AGRUCO. (2011). *Agroecología y desarrollo endógeno sustentable para vivir bien: 25 años de la experiencia de AGRUCO*. Cochabamba - Bolivia: Impresiones Poligraf.

Alarcón, N. L. J. (2002). Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras. Simposio CONCYTEQ "*La investigación y el desarrollo Tecnológico en Querétaro 2002*". Obtenido de: https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilingismo_y_adquisicin_de_segundas_lenguas-_inmersin_sumersin_y_enseanza_de_lenguas_extranjeras.pdf

Albó, X. (1996). *Competencias para una Educación Intercultural Bilingüe*. La Paz - Bolivia: Cuadernillo.

Albó, X. S. J. (24 de mayo de 2018). *Revista Acción - Xavier Albó - uninet*. Obtenido de http://www.uninet.com.py/accion/210/xavier210.html

Alejo, R. R. (2016). *"Manchachikuni chaypi qhichwata parlayta". EL quechua en la comunidad educativa 18 de mayo del nivel secundario de Punata, Cochabamba*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Mayor de San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba.

Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativo, Guía didáctica*. Colombia: Universidad Subcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Baker, C. & Ada, A. F. (2001). *Guía para padres y maestros de niños bilingües.* Australia: Copyright.

Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid - España: Cátedra.

Bermúdez, J. R. J. y Fandiño, P. Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias. *Revista de la Universidad de la Salle* 59, 99-124. Obtenido de file:///G:/Lecturasssss%20para%20tesis/Diglosia%20y%20Bilinguismo/1982-Texto%20del%20artículo-3921-1-10-20130208.pdf

Birello, M. (2005). *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupos de alumnos adultos en Cataluña*. (Tesis inédita de master, Universidad de Barcelona). Obtenido de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41399/1/MB_TESIS.pdf

Bolivia, Constitución Política (1938). Portal Jurídico LEX IVOX libre. Obtenido de https://www.lexivox.org/norms/BO-CPE-19381020.xhtml

Bolivia, E. P. (2012). Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, Ley Nº 269. Gaceta Oficial de Bolivia. Obtenido de: http://www.cepb.org.bo/calypso/juridica/adjuntos/LEY%20269%20%20DE%20DERECHOS%20Y%20POLITICAS%20LINGUISTICAS.pdf

Bolivia, E. P. (2010). Ley de la Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", Ley Nº 070. Gaceta Oficial de Bolivia. Obtenido de: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf

Bolivia, E. P. (2009). Constitución Política del Estado. Portal jurídico LEX ivox. Obtenido de https://www.lexivox.org/norms/BO-CPE-20090207.html

Bolivia, (1932) *Ley de 05 de noviembre de 1832*. Portal jurídico LEX ivox. Obtenido de http://www.lexivox.org/norms/BO-L-18321105-1.xhtml

Bustamante, C. V. (2016). *Modelo educativo sociocomunitario productivo y culturas docentes en tensión: estudio en la universidad indígena boliviana guaraní y pueblos de tierras bajas "Apiaguaiki tüpa*". (Tesis inédita de maestría). Universidad Mayor de San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba.

Calvi, M. V. (2015). Cambio de código y conciencia bilingüe en entrevistas a inmigrantes hispanoamericanos en Italia. *Revista Iberoamericana de Lingüística* nº 10, 1 - 31. Obtenido de

https://www.researchgate.net/publication/289528142_Cambio_de_codigo_y_conciencia_bilingue_en_entrevistas_a_inmigrantes_hispanoamericanos_en_Italia

Carulla, J. J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, (2), págs. 117-132. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/274/27411341008.pdf.

Castillo, H. M. A. (2006). El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: el caso del México de Cuetzalan., *Anales de Antropología, vol. 40 –I*, págs. 285-317. México: Robles Hermanos y Asociados, S.A. Obtenido de file:///C:/Users/MAQ/Downloads/9962-22072-1-PB%20(3).pdf

Castro, V., & Rivarola, M. (1990). *Manual de Capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: MEC - HIID.

Consejo Educativo Aymara, CEA (2003). *Proceso Histórico de la Educación Bolivia*. La Paz - Bolivia.

Consejo Educativo de la Nación Quechua, CENAQ (2013). *Currículo Regionalizado de la Nación Quechua*. Cochabamba: Kipus.

Chávez, Y. M. (2016). *Enseñanza y uso del mojeño trinitario en la formación docente. Estudio realizado en la ESFM "Clara Parada de Pinto" en la ciudad de Trinidad-Departamento del Beni*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Mayor de San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba.

Coordinadora Nacional Comunitaria de los CEPOs (2008). *Educación, cosmovisión e identidad*. La Paz - Bolivia: Preview Gráfica.

Corder, S. (1992). *Introducción a la Lingüística Aplicada*. México: LIMUSA.

Deance, I. & Vázquez, V. V. (2010). La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Cuicuilco Vol. 17 Nº 48,* págs. 35 – 47. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/351/35117051003.pdf.

Delgado, F. D. (2013). Diálogos de saberes y agroecología para el desarrollo endógeno sustentable como interfaz para vivir bien. En F. D. Bertuz Haverkort, *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento* (págs. 155 - 198). La Paz - Bolivia: Plural.

Díaz, J. A. (Marzo de 2018). *Lengua, cosmovisión y mentalidad nacional* (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Valencia, España). Obtenido de http://digital.csic.es/bitstream/10261/3619/1/Lengua,%20cosmovisi%C3%B3n%20y%20mentalidad%20nacional.pdf

Dieren, D. V. (Marzo de 2018). *El Plurilingüismo: ¿lujo o conflicto?* Obtenido de http://odur.let.rug.nl/dejonge/courses/ckio/web/trabajos/dieren.pdf

Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística*. Madrid - España: Visor Libros.

Figueroa, A. B. (2014). La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 43, Nº. 171, 2014, págs. 67-92.

Figueroa, S. M., Alarcón, F. D. & Bernal, L. D. (2014). La Incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIII (3); Nº 171, págs. 67-92. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n171/v43n171a4.pdf

Fishman, J. (1979). *Sociología del Lenguaje*. Madrid - España: Cátedra.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid - España: Morata.

García, F. J. (1999). *Fundamentos Críticos de Sociolingüística*. Madrid: Almería.

Guzmán, P. D. (2016). *Prácticas formativas del PROFOCOM y su relación con los principios de intra e interculturalidad de la Ley 070 de educación de Bolivia*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Mayor de San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba.

Hecht, A. C. (2010). "*Todavía no se hallaron hablar en idioma "Procesos de socialización lingüística de los niños en el Barrio Toba de Derqui (Buenos Aires)*. Argentina: Lincom Europa.

Hollweg, M. G. (2009). *Educación en la diversidad, contribución histórica de inmigrantes de la cultura alemana de la educación en el oriente Boliviano*. Santa Cruz de la Sierra - Bolivia: EL Deber.

Ishizawa, J. (2016). Comunidades epistémicas para el diálogo de saberes. En Rist, F. D. *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos* (págs. 137-168). La Paz - Bolivia: Plural.

Källstrand, M. (2012). *La alternancia de lenguas o cambio de código en la enseñanza del español en Suecia. Un estudio de las actividades de los profesores con respecto al cambio de código en el aula.* Obtenido de https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29408/1/gupea_2077_29408_1.pdf

López, L. E. & Jung, I. (1998). *Sobre las huellas de la voz: sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid - España: Morata.

López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López, L. E. *Interculturalidad educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas* (págs. 129-220). La Paz - Bolivia: Plural.

Lucero, M. V. (2016). *Una nación es grande por el idioma que habla, no sólo por lo que produce. Ideologías lingüísticas en la formación superior, estudio realizado a través de los estudiantes de la UNIBOL aymara "Tupak Katari" en el departamento de La Paz* (Tesis inédita de maestría). Universidad Mayor de San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba.

Machaca, G. C. (2010). *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia*. La Paz - Bolivia: Plural.

Martínez, C. S. (2004). *El Lenguaje de los dioses, arte, chamanismo y cosmovisión indígena en Sudamérica*. Argentina: Biblos.

Mato, D. (2009). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mato, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas*: IESALC-UNESCO.

Medina, J. (2011). Acerca del Suma Qamaña. En I. F. Vasapollo, *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* (págs. 39 - 64). La Paz - Bolivia: Plural.

Méndez, N. (2012). *La alternancia de código y las intuiciones de los hablantes de* español *como lengua materna*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 6 (10). Obtenido de https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/196/167

Meriles, R. R. (2016). *Avances, diferencias y percepciones en la implementación del* currículo *base y regionalizado*. *Estudio realizado en la Unidad Educativa "Franz Tamayo" de la comunidad de Llavini* (Tesis inédita de maestría). Universidad Mayor de San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba.

Miranda, J. J. (1996). *Racionalidad de la Cosmovisión andina*. Lima - Perú: Concytec.

Montero, G. V. (2010). La cosmovisión de los pueblos indígenas. *Revista Patrimonio Cultural*, 105 - 126.

Moreno, F. F. (1998). *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona - España: Ariel.

Moreno, G. M. E. (2010). El Plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogíamagna.com*, Nº 8, págs. 120-126. Obtenido de file:///C:/Users/MAQ/Downloads/Dialnet-ElPlurilinguismoComoNecesidadEnLaSociedadActual-3628022%20(2).pdf

Polizzi, M. C., Nakhoul, L., & Martínez, D. (2009). Cambio de código multilingüe: Un análisis descriptivo de las comunicaciones por el internet en un contexto de enseñanza de L2. *Tinkuy* nº 11, págs. 121 - 143. Obtenido de file:///C:/Users/MAQ/Downloads/Dialnet-CambioDeCodigoMultilingue-3303911%20(3).pdf

Ramos, R. C. (2003). *Actitudes y valoración de los docenes en servicio hacia su profesión.* Lima - Perú: Gromática S.A.C.

Ribeiro, T. A. (2008). *Una comunidad de habla, dos comunidades de lengua: la alternancia de códigos como signo de identidad en la frontera Brasileño - Uruguaya*. (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid - UAM).

Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1545/14781_ribeiro_amaral.pdf?sequence=1

Rodríguez, G. G., Gil, F. J. & García, J. E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada - España: Aljibe.

Romualdo, R. D. (2011). *Situación sociolingüística de la lengua Jñatrjo en niños de la menanguaru, rioyos Buena Vista, San Felipe del progreso Mexicano*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Mayor de San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba.

Saavedra, S. R. (2011). *Políticas lingüísticas en los Gobiernos Departamental y Municipal de Cochabamba*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Mayor de San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba.

Sánchez, D. R. (2010). El concepto de la cosmovisión. KAIRÓS Nº 47, págs. 79 - 92. Obtenido de https://vicktorlsgz.files.wordpress.com/2012/12/el-concepto-de-la-cosmovision.pdf

Schmelkes, S. (2002). La Enseñanza de la escritura y la escritura en el contexto multicultural. *VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, págs. 1-16. Puebla - México.

Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Pensamiento Iberoamericano*, Nº 7, págs. 203-222. Obtenido de http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/PensamientoIbero7.pdf.

Shilón, G. F. (2011). *Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en la Universidad Intercultural de Chiapas, México*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Mayor de San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba.

Sichra, I. (2006). *Enseñanza de lenguas indígenas e interculturalidad: ¿Entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares de Cochabamba*. Cochabamba - Bolivia: Plural.

Sichra, I. (2009). ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? en López. L. E. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*, (pág. 95-128). La Paz: Plural.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Suxo, M. Y. (2006). *El monopolio del castellano está matando al aimara. Procesos sociolingüísticos que inciden en la dinámica de la lengua materna de las familias migrantes aimaras en Lima Metropolitana*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Mayor de San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba.

Tapia. N. (2016). El diálogo de saberes y la investigación participativa revalorizadora: Contribuciones y desafíos al desarrollo sustentable. En Riest, F. D. *Ciencia, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes Teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo* (págs. 87 - 118). La Paz - Bolivia: Plural.

Tapia, N. (2008). *Aprendiendo el Desarrollo Endógeno Sostenible, Construyendo la diversidad bio-cultural*. La Paz - Bolivia: Plural.

UNESCO. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París - Francia: UNESCO.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París - Francia: UNESCO.

Universidad Mayor de San Simón, (Mayo de 2018). *Estatuto Orgánico de la Universidad - UMSS*. Obtenido de http://www.umss.edu.bo/wp-content/uploads/2017/05/Estatuto-Org%C3%A1nico-de-la-UMSS.pdf

Universidad Mayor de San Simón, (Febrero de 2017). *Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y Forestales "Martin Cárdenas*". Obtenido de http://www.agr.umss.edu.bo/index.html

Universidad Mayor de San Simón, (01 de 02 de 2017). *Sistema de Información San Simón*. Obtenido de http://websis.umss.edu.bo/umss_historia.asp?codser=UMSS&idcat=44

Viramontes, A. E., Morales, S. L.A. & Burrola, M. L.M. (2011). Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: Casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, Nº 1, págs. 223-241. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3683650.pdf

Weise, M. C. (2004). *Educación Superior y Poblaciones Indígenas en Bolivia*. Cochabamba - Bolivia: IESALC - UNESCO.

Yataco, M. (2010, Enero, 25). *Derechos Lingüísticos, Política Idiomática y Planificación Lingüístico – Educación en Perú*. Ponencia presentada para la inauguración del Diplomado - Hilaria Supa, Lima – Perú. Obtenido de http://www.linguistic-rights.org/miryam-yataco/Derechos_Linguisticos_Politica_Idiomatica_y_Planificacion_Linguistico_Educativa_en_Peru_Miryam_Yataco_New_York_University.pdf

Zimmermann, K. (Noviembre de 2018). Diglosia y poliglosia. *382. Spanisch: Diglossie und Polyglossie*, págs. 341 – 353. Obtenido de http://www.ku-eichstaett.de/fileadmin/130601/Kernbibliographie_Spanisch/Zimmermann_Klaus_Diglosia_y_Poliglosia_341-353.PDF.

Zuheros, L. G. (2008). *El desarrollo de las competencias plurilingües en el aula*. (Tesis inédita de Máster, Instituto Cervantes – Madrid). Obtenido de https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:0200b8f3-60bb.../2010-bv-11-23zuheros-pdf.pdf. Madrid: Instituto Cervantes - UIMP.

Anexos

Anexo 1: Guías de observación

Fecha:
Materia/módulo:
Nº de participantes:
Descripción del contexto:

Durante las clases teóricas

¿Cómo inicia el docente las actividades de trabajo en el aula?
¿En qué momento o situaciones de la clase, los estudiantes, usan alguna lengua originaria?
¿Qué lengua usan los estudiantes para comunicarse entre ellos?
¿En qué momento de la clase usa el docente alguna lengua originaria o utiliza sólo el castellano?
¿Cuál es el contenido de las interacciones en lengua originaria, si hay?

Durante las clases prácticas

¿Cómo participan los estudiantes en las prácticas?
¿En qué momento o situaciones de las prácticas los estudiantes usan alguna lengua originaria?
¿En qué momento de la práctica usa el docente alguna lengua originaria, si se da o no?

Durante los recesos, almuerzos y otras actividades recreativas entre estudiantes

¿En qué lengua se comunican con el vendedor (es)?
¿En qué lengua se comunican entre estudiantes durante el receso/ recreo?
¿En qué lengua se comunican los estudiantes durante el almuerzo?
¿Quienes usan más lenguas originarias varones o mujeres?
¿Qué lengua originaria es la que más se escucha hablar?

Anexo 2: Guía de entrevista a docentes/autoridades

Fecha:

Datos generales

Nombre:

Edad: Sexo:

Lugar de procedencia:

Origen étnico:

Lenguas que habla:

Lengua materna:

Grado máximo de formación:

Cargo:

Antigüedad en el cargo:

1. ¿Cómo surge AGRUCO?
2. ¿Con que áreas y programas surge AGRUCO?
3. Actualmente ¿con que programas esta AGRUCO?
4. ¿Cómo surge la Licenciatura en Gestión del Desarrollo Endógeno y Agroecología?
5. ¿Qué dificultades se presentaron para la inscripción de la carrera a la Facultad de Agronomía o al sistema universitario?
6. ¿Considera que se podría dar clases o no en alguna lengua originaria, por qué?
7. ¿Qué opina respecto a la elaboración de trabajos finales (tesis, tesinas, proyectos u otros trabajos) en alguna lengua originaria de algún estudiante?
8. ¿Qué opina respecto a la revalorización (importancia, utilización y recreación) de las lenguas originarias?
9. ¿Tiene conocimiento respecto a alguna Política Nacional o normativas existentes (¿Cuáles?) respecto a la revitalización de las lenguas originarias?
10. ¿Existe alguna política institucional respecto a la revalorización y/o utilización de las lenguas originarias?
11. ¿Cómo responde la Licenciatura a esta población estudiantil que es tan diversa cultural y lingüísticamente?

Anexo 3: Guía de entrevista a estudiantes

Fecha:

Datos generales

Nombre:
Edad:
Lugar de procedencia:
Origen étnico:
Lenguas que habla:
Lengua materna:
Semestre/año que cursa:

1. Uso de las lenguas originarias entre estudiantes durante la fase presencia de la licenciatura (durante clases teóricas y prácticas).
2. El uso de la lenguas originaria del estudiante en otros ambientes (en su comunidad, en la ciudad u otros ambientes y con quienes).
3. ¿Qué te parece la licenciatura, como te está ayudando?
4. Percepciones sobre el uso de las lenguas originarias en ambientes de la universidad (en clases, fuera de clases).
5. Opinión respecto a la elaboración de trabajos finales (tesis, proyectos, monografías y otros)
6. Conocimiento respecto a normativas vigentes, a nivel nacional e institucional, que promuevan la utilización y desarrollo de las lenguas originarias.
7. Opiniones respeto a la incorporación de revitalización de las lenguas originaria a la licenciatura.

Nota: el presente instrumento fue de guía base para las entrevistas, es por ello que no está planteado en forma de pregunta. Asimismo, las entrevistas fueron más informales iniciadas a partir de conversaciones sobre otras temáticas de interés de las y los entrevistados, por tanto, fueron conversaciones abiertas que hicieron amena las entrevistas.

Anexo 4: Cuestionario sociolingüístico

Fecha:…….. Nº…..…

1. DATOS PERSONALES

Nombres y apellidos:

Edad: Sexo: F M

Lugar de procedencia (comunidad, municipio, Depto.):

Auto identificación cultural/étnico:

Primera lengua (lengua materna):

Segunda lengua que habla:

Lenguas que habla:

Año que cursa en la LGDEA:

1. ¿Cuál es su ocupación?

Ocupación	Principal:
	Otras actividades:

2. ¿Por qué ha elegido estudiar esta carrera?

R……

3. ¿Realiza otros estudios aparte de la Licenciatura en GDEA y cuál es?
S I NO

¿Cuál?.....

2. USO DE LENGUAS INDÍGENAS ORIGINARIAS EN LA LICENCIATURA EN GDEA

4. ¿En qué lengua habla con su(s):
(Marco con una "X")

	Abuelo/a	Mamá	Papá	Esposo/a	Hermanos	Hijo/as	Parientes	Otros ¿cuáles?
Más en Lengua originaria								
Igual en Castellano y Lengua Indígena								

Más en Castellano								

5. Durante las clases presenciales de la Licenciatura en GDEA ¿en qué lengua se comunica dentro la institución con…?
(Marco con una "X")

	Docentes	Autoridades de Agruco	Ingenieros de Agruco	Administrativos	Compañeras	Compañeros	Otros (Cuáles)
Más en Lengua originaria							
Igual en Castellano y Lengua Indígena							
Más en Castellano							

6. Durante las clases presenciales, fuera de la Institución ¿en qué lengua se comunica con…?
(Marco con una "X")

	Vendedora de comidas	Transportista publico	Tiendera	En el hospedaje donde descansan	Otros (Cuáles)
Más en Lengua originaria					
Igual en Castellano y Lengua Indígena					
Más en Castellano					

7. ¿Qué lenguas se hablan en la licenciatura en GDEA?

Escriba las lenguas que hablan en la Licenciatura LGDEA	todos	Casi todos	algunos	Muy pocos
1……				
2……				
3……...				
4……...				

8. ¿Cuál es su nivel de competencia lingüística en:…?
(Responda con SI)

	Entiende	Habla	Lee	Escribe
Quechua				
Aimara				

Castellano				
Ingles				
Otras lenguas ¿Cuál? …….				

9. ¿Qué influye para que NO uses la lengua originaria?

R……..……....

10. ¿En qué lengua se desenvuelve mejor cuando…?
(Poner inicial Castellano = C, Quechua = Q, Aimara = A, Otros: escribir).

Se comunica con los docentes	
Expone en clase	
Se comunica con sus compañeros/as	
Hace las tareas escritas	
Realiza actividades recreativas	
Hace alguna compra	
Otros (mencionar)…… ……	

11. ¿Qué se está haciendo en la Licenciatura en Gestión de Desarrollo Endógeno y Agroecología (LGDEA) para mantener, fortalecer y usar la lengua materna de los estudiantes (lengua indígena)?

R……..……....

3. OPINIÓN RESPECTO AL USO DE LENGUAS INDÍGENA ORIGINARIAS EN LA LGDEA

12. ¿Según usted, cuáles serían las acciones más importantes para la revitalización de las lenguas indígenas en la Licenciatura en GDEA?

R……..……....

13. ¿En qué lengua le gustaría…?
(Poner inicial Castellano = C, Quechua = Q, Aimara = A, Otros: escribir).

Exponer en las clases	
Hacer sus prácticas fuera de clase	
Presentar trabajos escritos	
Los docentes dicten clases	
Hacer su perfil de tesis	
Hacer su defensa de tesis/trabajo de grado	
Otros (mencionar)	

¿Por qué? ……..……

14. ¿Considera necesario escribir las lenguas indígena originarias en su posterior desenvolvimiento profesional (en su trabajo)?

Si NO

¿Por qué? ……..……

15. ¿Qué opina sobre la revalorización de las lenguas indígenas?

R……..……

Anexo 5: Primer afiche del Programa Licenciatura en GDEA

Anexo 6: Propuesta de intervención

Estrategia 1

Evento de presentación de resultados y socialización de las políticas lingüísticas

Evento de presentación de resultados y socialización de las políticas lingüísticas		
Actividad	**Metodología**	**Recursos**
Coordinación con responsables del Programa y de AGRUCO	- Explicativa - Dialogada en oficina de AGRUCO	- Copia de tesis para la institución. - Programa de la propuesta de socialización e intervención.
Presentación de resultados de la tesis a docentes y estudiantes del Programa.	- Expositiva - Reflexiva	- Presentación de tesis (PPT) - Laptop - Proyectora - Hojas de color - Planilla de asistencia
Presentación de antecedentes de NPIOCyA y sus lenguas a docentes y estudiantes del Programa.	- Lluvia de ideas - Expositiva - Dialogada - Reflexiva	- Presentación (PPT) - Laptop - Proyectora - Hojas de color - Planilla de asistencia
Presentación de políticas en cuanto a las lenguas originarias a docentes y estudiantes del Programa.		

Estrategia 2

Evento de revisión y aprobación de plan de intervención

Evento de revisión y aprobación de plan de intervención		
Actividad	**Metodología**	**Recursos**
Presentación de la propuesta de intervención	- Expositiva - Reflexiva - Analítica	- Presentación (PPT) - Laptop - Proyectora - Hojas de color - Planilla de asistencia

Estrategia 2

Aplicación del plan de intervención del uso de las lenguas originarias en actividades del Programa de LGDEA.

Aplicación de las lenguas originarias en actividades del Programa de LGDEA			
Actividad	**Metodología**	**Recursos**	**Resultados**
Requerimiento del personal docentes u otro	Dialogada	Predisposición Compromiso	Los responsables de contratación y/o convocatorias introducen el requisito del manejo de una lengua originaria.
En reuniones entre docentes y autoridades	Dialogada	Predisposición Compromiso	Los docentes y autoridades del programa/AGRUCO realizan saludos en lengua originaria de preferencia.
Durante las clases de aula	Dialogada	Predisposición Compromiso	Los estudiantes entre pares realizan los saludos en lengua materna.
			Los estudiantes exponen en su lengua materna las conclusiones, introducciones y/o contenido si prefieren en alternancia con el castellano.
			Los docentes y estudiantes realizan saludos en Lengua originaria.
			Los docentes con mayor dominio realizan la introducción y/o conclusión de la clase en una lengua originaria y/o vehicular.
Trabajos prácticos en terreno	Dialogada	Predisposición Compromiso	Los estudiantes realizan conversaciones en lengua originaria con personas de la misma cultura.
			Con estudiantes de otras culturas utilizar alternativamente ambas lenguas (lengua originaria y vehicular)
Actividades recreativas y/o complementarias	Dialogada	Predisposición Compromiso	Los estudiantes realizan conversaciones en lengua originaria con personas de la misma cultura.
			Con estudiantes de otras culturas utilizar alternativamente ambas lenguas (lengua originaria y vehicular)
En el hospedaje	Dialogada	Predisposición Compromiso	Los estudiantes realizan conversaciones en lengua originaria con personas de la misma cultura.
			Con estudiantes de otras culturas utilizar alternativamente ambas lenguas (lengua originaria y vehicular)

Glosario

***Agroecología*:** es la ciencia que estudia los agroecosistemas, como el resultado de la co evolución sociedad-naturaleza.

Endógeno: se define como el surgimiento desde dentro, y que a menudo se refiere a algo que surgió en un determinado sistema o sociedad, pero ha sido modificado y mejorado por el diálogo y la co-creación con otros sistemas. Endógeno es lo opuesto a lo exógeno.

Exógeno: se refiere a una acción o un objeto que ha surgido desde fuera de un sistema.