

UNIBOL
Apiaguaiki Tüpa

diez años
de caminar en educación superior



UNIBOL
GUARANI Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS
APIAGUAIKI TÜPA

Instituto de Investigaciones

**UNIBOL Apiaguaiki Tüpa
diez años de caminar en
educación superior**



Instituto de Investigaciones

UNIBOL Apiaguaiki Tüpa diez años de caminar en educación superior

**Territorio Guaraní - Ivo - Bolivia
2019**

© UNIBOL GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS
“APIAGUAIKI TÛPA”
2019

Lic. Gonzalo Maratua Pedraza

RECTOR

UNIBOL GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS APIAGUAIKI TÛPA

Lic. Rufino Pasquito Tarumbara

VICE-RECTOR

UNIBOL GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS APIAGUAIKI TÛPA

Ing. Pedro Daniel Angulo Aranda

DIRECTOR INSTITUTO DE INVESTIGACIONES

UNIBOL GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS APIAGUAIKI TÛPA

DIRECTORES DE CARRERA

Lic. Roberto Abad Ureña Sensano - MVZ

Ing. René Amaro Condori - IFO

Ing. Gustavo Flores Montenegro - IPGN

Ing. Martín Arias Vaca - ECO

EQUIPO INVESTIGADOR

Ing. Víctor Hugo Raña Cabello

Mvz. Guillermina Elizabeth Capurata Castillo

Lic. Fructuoso Lara Justiniano

Lic. Daniel Alvarez Alvarez

Lic. Rocío Katherine Dosserich Kippes

EDITORES

Lic. Jorge Alberto Paredes Coimbra

Lic. Edson Santiago Puerta Montero

DISEÑO EDITORIAL

José M. Ledezma

DISEÑO PORTADA

Adriana Herbas

Depósito Legal: 2-1-2066-19

*Impreso en Territorio Guaraní
Comunidad Guaraní Ivo, Macharetí, Bolivia*

Presentación

La UNIBOL GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS “APIAGUAIKI TÛPA”, describe en este libro elementos de su vida institucional, su recorrido y los aportes para la concreción del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo en la educación universitaria.

La mirada a los diez años de nuestro caminar refleja una experiencia de vida única, una aventura comprometida, cargada de buenos y malos momentos. Sin embargo, cada uno de ellos nos ha permitido re inventarnos, sobre la base de un nuevo paradigma educativo. La crisis y su complejidad nos han enseñado lo fuertes que somos y de lo que somos capaces como pueblos indígenas.

La búsqueda de estrategias para una educación emancipadora productiva para nuestros pueblos indígenas de tierras bajas es producto de la lucha de nuestros antepasados, quienes nos dejaron su legado y hoy más que nunca estamos comprometidos con la construcción de un Estado que busca erradicar la falta de valoración de los saberes y conocimientos de nuestros pueblos.

La posibilidad de tener en nuestras manos un instrumento de liberación, como lo es la Educación Superior, emerge de un desafío que implica nuevos escenarios para la gestación de nuevos profesionales con diferente visión de la realidad y del mundo.

Tenemos en cuenta que ésta experiencia fue escrita para la diversidad de lectores, es por ello que en este recorrido amplio y heterogéneo se abordan bastantes cambios, que podemos verlos como una bisagra entre lo tradicional y lo nuevo en educación social comunitaria y productiva.

Somos una universidad diferente, pues el llevar la universidad a la comunidad nos hace diferentes, el romper un esquema clásico de enseñanza aprendizaje nos hace diferentes, el vivir en comunidad e interculturalidad no hace diferentes y esta es nuestra riqueza.

Los diez años de nuestro caminar han marcado momentos históricos en nuestra vida institucional, desde nuestra primera generación de egresados hasta el establecimiento de nuestros módulos productivos fruto de la voluntad de la comunidad universitaria.

La historia y la experiencia nos ubican en un espacio conflictivo y complejo que demanda de la vida orgánica institucional constante renovación, compromiso y reafirmación de nuestra identidad cultural y de la vida institucional académica el reto de encontrar la complementariedad entre lo ancestral y lo occidental, para asentar y patentar nuestro dialogo de saberes.

Este documento constituye un reconocimiento a todos nuestros líderes que lucharon desde sus organizaciones para alcanzar el sueño de una educación propia.

GONZALO MARATUA PEDRAZA
RECTOR UNIBOL “APIAGUAIKI TÛPA”

Contenido

11	I.	INTRODUCCIÓN	
15	II.	ANTECEDENTES	
18	2.1.	El Surgimiento de las Políticas Educativas desde los Pueblos Indígenas	
18	2.1.1.	Las Primeras Experiencias Educativas	
21	2.1.2.	Los Pueblos Indígenas en la Educación Superior	
22	2.2.	Surgimiento de las Universidades Indígenas	
23	2.2.1.	El Sustento Legal de la Propuesta Educativa de las Universidades Indígenas	
23	a.	Constitución Política del Estado Plurinacional	
24	b.	Convenios Internacionales	
25	c.	Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” N° 070	
25	d.	Ley de Revolución Productiva Comunitaria N° 144	
27	III.	PROPUESTA INSTITUCIONAL DE LA UNIBOL “APIAGUAIKI TÛPA”	
31	3.1.	Los primeros pasos de la UNIBOL “APIAGUAIKI TÛPA”	
32	3.2.	Análisis de resultados de la implantación de la propuesta educativa universitaria indígena de la UNIBOL “ Apiaguaiki tupa”	
32	3.2.1.	Registro histórico de los avances académicos	
32	a.	Ingreso y egreso de estudiantes	
34	b.	Cantidad de estudiantes promovidos	
36	c.	Registro de estudiantes por sexo	
38	d.	Rendimiento académico	

39	3.2.2.	Servidores públicos
39	a.	Docentes
40	b.	Administrativos
41	3.3.	Propuesta Educativa UNIBOL
41	3.3.1.	Características del Plan de Estudios
41	3.3.2.	Relación Horizontal de Asignaturas
41	3.3.3.	Relación Vertical de Asignaturas
42	3.3.4.	Relación de Asignaturas por Criterios de Transversalidad
44	3.3.5.	Metodología Didáctica para el Desarrollo Curricular
44	3.3.6.	El Aprendizaje de los Estudiantes
45	3.3.7.	La Participación de los Sabios Indígenas en la Educación Superior
45	3.3.8.	Sistema de Evaluación Curricular
48	3.3.9.	Modalidad de internado
51	3.3.10.	Carácter Productivo de la UNIBOL
55	3.3.11.	Percepción de los estudiantes sobre la importancia de proyectos productivos en su formación profesional
59	3.3.12.	La Interacción Comunitaria como Vínculo a la Comunidad y sus Necesidades
61	3.3.13.	Fortalecimiento de la Identidad Cultural
63	3.3.14.	Participación de Organizaciones Indígenas
67	IV.	A MANERA DE CONCLUSIÓN
70	4.1.	Lecciones Aprendidas
70	4.1.1.	Participación de las Organizaciones
70	4.1.2.	Educación para la Gestión de los Territorios
71	4.1.3.	La pluriculturalidad en la Educación Universitaria
72	4.1.4.	Equipos de Trabajo – Docentes - Administración
72	4.2.	Desafíos
72	4.2.1.	Educación y Producción
73	4.2.2.	Organizaciones Indígenas
73	4.2.3.	Educación desde y para la Diversidad Cultural
74	4.2.4.	Gestión Institucional
75	V.	BIBLIOGRAFÍA
79	VI.	ANEXOS
81	ANEXO 1.	DOCUMENTOS CONSULTADOS
82	ANEXO 2.	ORGANIGRAMAS
85	ANEXO 3.	MALLAS CURRICULARES DE INICIO
89	ANEXO 4.	MALLAS CURRICULARES ACTUALES
93	ANEXO 5.	MALLAS CURRICULARES – PROPUESTA DE REINGENIERIA
97	ANEXO 6.	LISTA DE AUTORIDADES POR GESTIONES
98	ANEXO 7.	APLICACIÓN DE TRABAJO DE CAMPO

Colocado de la piedra fundamental de la UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa", 2009.



Foto: José M. Ledezma

I. Introducción





Para los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas de Bolivia, la educación ha significado una búsqueda constante de propuestas que se han ido enriqueciendo con experiencias innovadoras, planteadas desde los elementos culturales que hacen a su modo de ser. Sin embargo, estas experiencias profundamente renovadoras aún no han sido ampliamente difundidas.

La Universidad Indígena Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, es parte de una estrategia construida colectivamente por las organizaciones indígenas para alcanzar su propio desarrollo, considerando a la educación como la herramienta fundamental para alcanzar su libre determinación.

Los avances, logros y dificultades de los primeros diez años de funcionamiento de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, serán expuestos en el presente documento, como enseñanzas prácticas en la construcción de un modelo propio de educación universitaria, que permita recuperar y valorar cualitativamente el proceso desarrollado y plantearse desafíos para consolidar la estrategia educativa de formación de recursos humanos al servicio de sus naciones y pueblos originarios. Los datos que se presentan son el resultado de

una investigación cuanti cualitativa, que recoge las impresiones de todos los actores, analiza documentos institucionales junto a encuestas y entrevistas aplicadas a estudiantes, autoridades, funcionarios en ejercicio, egresados, ex autoridades y ex funcionarios de la comunidad universitaria, además de autoridades políticas y dirigentes de las organizaciones indígenas.

El documento se ha organizado en tres partes, una primera en la que se describen los antecedentes que dieron lugar a la creación de las universidades Indígenas; la segunda en la cual se describe la propuesta del modelo educativo en educación superior como elementos centrales de la propuesta educativa de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, elementos como la caracterización de los actores, la participación de la organización, la propuesta curricular, la interacción comunitaria, el fortalecimiento de la identidad cultural, el carácter comunitario y productivo del modelo y una tercera parte en la que, a manera de conclusiones, se describen desde la percepción de los actores las lecciones aprendidas y los desafíos.

II. Antecedentes





La educación es y ha sido considerada como la principal responsabilidad del Estado para alcanzar su desarrollo, sin embargo, para los pueblos indígenas del continente, la educación fue la principal herramienta de colonización causante del desarraigo y pérdida cultural, que los aisló de sus familias, aceleró la pérdida de los idiomas y principalmente los condicionó ideológica, espiritual y socialmente al sistema dominante.

Las universidades en el período colonial reproducían y daban continuidad a los modelos sociales, económicos y espirituales de la época, desarrollando conocimientos desde un modelo precursor de un capitalismo extractivista, no obstante por su carácter elitista, solo fortaleció los poderes dominantes constituidos.

En este contexto, desde estos grupos surgieron universidades que respondían a los intereses de los grupos de poder, creando las condiciones para dar continuidad al proceso de control territorial desde la explotación de los recursos y

el sometimiento de las poblaciones originarias. En este marco, el modelo de educación universitario impuso una visión de desarrollo eurocéntrica que interrumpió y negó el avance de los modelos propios gestados desde las naciones indígenas del continente.

Bolivia con el nacimiento de la República dió continuidad al sistema colonial de dominación, que criollos y mestizos asumieron como propio, legitimando la marginación de los pueblos indígenas, aun cuando este proceso fue construido en base a las luchas emancipadoras de los movimientos indígenas. Las bases de la República en su carta magna, condicionó la pertenencia ciudadana a todos los que sabían leer y escribir: *“Para ser ciudadano es necesario... saber leer y escribir bien que esta calidad solo se exigirá desde el año mil novecientos treinta y seis”* (Constitución Política del Estado, 1826). En este enunciado se reconoce una visión de Estado que condiciona la ciudadanía a partir de la imposición de procesos educativos.

La educación en la república sirvió como herramienta de dominación y marginación de los indígenas en la toma de decisiones y el control de sus territorios, dando continuidad al proceso de colonización y consolidación de un modelo liberal y capitalista.

Este modelo de Estado ha perdurado en el tiempo, reproduciendo con mayor fuerza los esquemas sociales e ideológicos, a través de sistemas educativos que recrean pensamientos y modos de vida ajenos e individualistas, en contra de lo propio y comunitario:

“Esta tendencia hacia la atención de los intereses de un grupo social afín al mundo capitalista y globalizado, ha generado múltiples problemas, especialmente de índole sociocultural ya que, en pro de una formación profesional competitiva, se han acentuado en las universidades los principios mercantilistas de índole neoliberal y con ello han signado el carácter individualista y egocéntrico en la personalidad de los profesionistas” (Documento de organización curricular, UNIBOL Apiaguaiki Tüpa, 2011, p. 7).

La implementación de las políticas del Estado colonialista, en distintos periodos, fueron cimentadas bajo criterios homogeneizantes y totalitarios, generando el rechazo de las poblaciones indígenas y la búsqueda de alternativas que permitan desde sus organizaciones replantear la estructura del estado y la transformación de los sistemas de administración y desarrollo de sus territorios ancestrales, donde la educación se asume como pilar fundamental para la consecución de sus reivindicaciones.

Es en este marco, que los pueblos indígenas fueron conquistando espacios sociales y políticos, avanzando organizativamente en la visibilización de sus demandas y exigibilidad de sus derechos colectivos, convirtiéndose en un actor social con capacidad de propuestas en el ámbito de la reconstitución de sus modos de

vida, expresados principalmente en la defensa y control de sus territorios, desarrollo de su cultura y fortalecimiento de sus organizaciones.

2.1. EL SURGIMIENTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DESDE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

El proceso de transformación de las políticas educativas hacia el reconocimiento de los saberes, conocimientos y valores de los pueblos indígenas en nuestro país, es el resultado de un largo proceso de construcción colectiva escalonado, resolviendo a su paso demandas emergentes como el acceso a servicios integrales de educación en las comunidades, formación docente, investigación, producción de materiales y otros, acordes a su cultura y visión propia de desarrollo. De esta manera, inicialmente se hizo énfasis en la consolidación de la educación primaria, secundaria y formación técnica, para finalmente, consolidar el *Proyecto Histórico de los Pueblos Indígenas*, con una propuesta propia de educación superior universitaria.

2.1.1. LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

La apropiación de la educación como herramienta de empoderamiento y transformación de la realidad a favor de las poblaciones indígenas y campesinas en el país, dio origen a diversas iniciativas educativas con enfoque comunitario. Estas prácticas innovadoras, espontáneas, clandestinas, ambulantes y comunitarias, han propiciado desde los años 20 el surgimiento de una propuesta educativa contestataria y emancipadora del sistema de dominación imperante, trazando líneas directrices para la construcción de un modelo educativo que responda a las estructuras organizativas propias y sea consecuente con la cosmovisión indígena.

En este sentido, las primeras experiencias educativas rurales, no solo sirvieron para acercar el conocimiento occidental a las poblaciones indígenas (como la lectoescritura y las matemáticas), sino también replantearon la necesidad de desarrollar aspectos de la territorialidad, identidad cultural y organización comunitaria en los contenidos educativos.

Experiencias como la de Warisata en el altiplano boliviano, serían el comienzo de un largo e intrincado camino hacia la concreción de un modelo propio de educación desde y para los pueblos indígenas.

“...en la historia boliviana y ...referente internacional es el surgimiento de la Escuela Ayllu de Warisata de 1931 sentando un precedente en el aspecto pedagógico en diferentes ámbitos espaciales por sus características significativas, perseguía objetivos como la reproducción comunitaria, recuperación de la identidad comunitaria y la revalorización de la cultura” (Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios Reencuentro del Bloque Educativo Indígena, 2017)

El aporte fundamental de esta experiencia educativa, fue la incorporación de contenidos de formación política y análisis de la realidad, que contribuyeron al desarrollo de una conciencia colectiva dando origen a los principales movimientos sociales de la época, en defensa de sus derechos.

“...resaltó para los indígenas después de Warisata, fue la realización del I Congreso Indígena en 1945, con participación de más de 4.000 participantes, de donde emergieron las siguientes conclusiones:

- 1) La abolición del pongueaje y otros servicios gratuitos,*
- 2) Educación para los hijos de los indígenas,*
- 3) Libre tránsito en el territorio y en las ciudades y*

4) Reforma agraria y tierras para los indígenas.

A pesar del apoyo del Presidente de entonces Gualberto Villarroel, no se pudo efectivizar estas conclusiones”. (Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios Reencuentro del Bloque Educativo Indígena La Paz, 2017, pág.5)

Movimientos como éste, son el resultado de procesos organizativos que fueron afianzados desde el análisis crítico de la realidad y promovidos al interior de procesos educativos. Reafirmando la capacidad de las organizaciones para articular, convocar, proponer y defender sus derechos colectivos.

Las constantes luchas de las organizaciones indígenas y sectores sociales marginados, permitió que el *Código de la Educación boliviana de 1955*, incorpore la universalización de la educación. Sin embargo, esta normativa desde su formulación continuó reproduciendo los conocimientos occidentales, con un sentido utilitarista de los idiomas nativos, para expandir la cultura dominante en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

“La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominan las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo, como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüístico nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano” (Código de la Educación Boliviana, 1955. Art. 115)

De la misma manera, las Naciones Indígenas de Tierras Bajas (Amazonia, Oriente y Chaco), en diversos periodos irrumpieron en el escenario nacional, con demandas que inicialmente fueron articuladas y compartidas con movimientos campesinos y sectores sociales marginados del país.

“A la conclusión de la Guerra del Chaco (1932-1935) entre Bolivia y Paraguay, en nuestro país la reconfiguración del escenario sociopolítico ha sido un común denominador ya que sólo concluiría con la Revolución Nacional en 1952; y pues, la región chaqueña no estuvo exenta a dicho fenómeno. Una de ella fue la creación de escuelas en las áreas rurales, siendo la primera en Warisata y posteriormente en abril de 1936 se crea la escuela Rafael Peña en San Antonio del Parapetí. La Escuela Rafael Peña estaba entre las mejores que marchaban en sus funciones y logros. “Es por esa razón que esta escuela [Rafael Peña] es histórica y como consecuencia del funcionamiento de este centro educativo es que se existen muchos ancianos indígenas que leen y escriben.” (Caurey, 2006: 60). Lo novedoso de las escuelas rurales es que tenían una amplia visión de ser una educación productiva. En el caso del Rafael Peña, no sólo se enseñaban a leer y escribir, sino que también hacían curso de carpintería, ganadería (el colegio tenía bastante ganado, tejido, alfarería, cocina y agricultura). Pedro Cusaire, 2010 MINEDU.

En la década de los 80 con la conformación de la CIDOB, se inicia un proceso organizativo que da lugar al análisis de diversos temas de carácter vinculante como el respeto por los territorios ancestrales, autodeterminación, educación y fortalecimiento organizativo.

Las organizaciones indígenas en la década de los 80 - 90 sentaron las bases programáticas, para la incorporación de elementos de la identidad cultural en el sistema educativo nacional, dando comienzo al Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

“El rol protagónico de las organizaciones como la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano – CIDOB, Asamblea del Pueblo Guaraní – APG, Confederación Sindical Única de Trabajadores de Bolivia – CSUTCEB y otras que surgieron desde la década del 40-80 del siglo pasado y se consolidaron con la instauración de la democracia a partir de 1982 en el país y con ella los planteamientos de sus demandas para mejorar la calidad de vida y el desarrollo de

sus comunidades a partir de la incursión de una educación intercultural bilingüe - EIB que responda a las necesidades sociales. La década del 90 fue clave para la unión de los diferentes pueblos indígenas de Bolivia encabezado por tierras bajas cansadas de la falta de atención a las demandas históricas sobre tierra, educación y salud, protagonizaron la histórica marcha denominada “por el territorio y la dignidad”, donde una de las principales aspiraciones fue la atención a la educación de los Pueblos Indígenas y Originarios, basadas en las propuestas realizadas donde se sienta las bases en la Ley de Reforma Educativa que como pilares fundamentales se plantea la Interculturalidad y la Participación Popular en Educación (Propuesta educativa de los pueblos indígena originario campesinos y afroboliviano, 2017, Pág. 6)

Las propuestas educativas planteadas desde las organizaciones indígenas de tierras bajas, fueron lideradas de alguna manera, por las experiencias educativas que la Asamblea del Pueblo Guaraní APG implemento desde la década de los 80, en el marco de un plan de desarrollo, que incorporaba a la educación como elemento central para la recuperación de la lengua y el desarrollo de la cultura, expresado en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe refrendado por la ley de Reforma educativa en 1994 como parte del Plan de Ajuste Estructural del Estado boliviano.

Desde la visión de la APG la estrategia para alcanzar los objetivos de una educación intercultural y bilingüe, se sustentaba con la formación de sus recursos humanos, preparados académicamente para apropiarse y liderar dicha propuesta. En este sentido, orientó sus esfuerzos hacia la formación de profesionales guaraní en educación regular, llegando a concretar luego de muchas luchas y presiones institucionales, la creación del *Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco*, como un espacio alternativo para que los nuevos maestros transformen el sistema de dominación impuesto desde la educación oficial.

Sin las organizaciones indígenas estos procesos no hubieran alcanzado los niveles de reconocimiento por parte de las estructuras del Estado, que legítimo en 1997 su rol protagónico con la conformación de los *Consejos Educativos de Pueblos Originarios CEPOs*, para la consolidación de las nuevas políticas educativas.

La Educación Intercultural Bilingüe implementada bajo un modelo de estado neoliberal y financiada por organismos internacionales, a pesar contar con ejes políticos que proponían *la gestión, la calidad, la educación intercultural bilingüe y la participación de las juntas escolares*, no contribuyó a la concreción de los planes y propuestas de las organizaciones indígenas en su proceso de liberación y autodeterminación.

“Desde la historia de la APG a partir del 1982 a 1986, se construye una propuesta de educación que en 1990 se negocia con gobiernos transitorios de derecha e izquierda. Consolidándose con la llegada del compañero Evo a la presidencia, quien hace posible la concreción de este pensamiento y sueño de los pueblos indígenas, con la creación de universidades indígenas a través de un decreto supremo”. (Amancio Vaca, Mayo 2018).

Estas experiencias educativas de los pueblos indígenas de tierras bajas, como parte de su resistencia social, serán asumidas y valoradas como aportes esenciales en la construcción del actual Estado Plurinacional de Bolivia. Para la consolidación de estos cambios estructurales y con el puntal de las organizaciones indígenas, se promulga la ley de educación 070, que revoluciona la educación desde un *modelo liberador, intercultural, plurilingüe y comunitario*, formulado a partir de los valores, saberes y conocimientos ancestrales.

2.1.2. LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El acceso a la educación superior por parte de los pueblos indígenas, ha estado limitado por diversos factores, que van desde la incompleta formación primaria y secundaria en las comunidades, hasta la constatación de que las ofertas educativas no responden a sus contextos y demandas. Lo más cercano a las demandas indígenas fueron los centros de formación técnica como los CETHAS (Centros Técnico Humanísticos Agropecuarios), *instituciones educativas de formación técnica*, que impartían principalmente conocimientos agropecuarios orientados a poblaciones rurales y sectores empobrecidos.

Las universidades por su parte, desarrollaron estrategias de atención a las poblaciones rurales, ampliando su cobertura y aumento de la población universitaria, con la creación de unidades académicas desconcentradas. Sin embargo, la oferta académica no siempre respondía a las necesidades y expectativas de formación de los pueblos indígenas.

El acceso de los pueblos indígenas a las universidades sean estas públicas o privadas no ha sido restringido institucionalmente, aun cuando estas no están diseñadas para la atención particular de sus demandas y formas culturales de desarrollo, dando lugar en estas condiciones al diseño de propuestas de formación especializadas en temáticas relacionadas a los pueblos indígenas. Weise hace una caracterización de la oferta educativa para pueblos indígenas en el sistema universitario.

Entendemos como educación superior universitaria indígena a la oferta educativa de nivel universitario ofrecido por todas las universidades establecidas en el sistema público y privado que está disponible y/o en uso para las poblaciones indígenas. Podemos entonces identificar tres grandes tipos de oferta: Aquella que se encuentra en las universidades tradicionales públicas o privadas que atienden intencionalmente o no a poblaciones indígenas; Programas de formación acerca de problemáticas indígenas o intencionalmente dirigidas a poblaciones indígenas. Experiencias de constitución de universidades autodenominadas indígenas (Weise, 2004, p. 34-35).

Muchos estudiantes indígenas que aspiraron a una educación superior universitaria, al no contar con una oferta propia, acudieron a las universidades públicas y privadas en busca de una formación que les permita la tan anhelada profesionalización y con esta la posibilidad de acceder a mayores espacios de participación social. Sin embargo, la oferta académica en vez de acercarlos los alejó de sus contextos y cultura.

En el desarrollo de propuestas educativas universitarias especializadas y orientadas a poblaciones indígenas, se reconocen los esfuerzos de universidades como la UMSA y la UMSS en el desarrollo de cursos de formación especializada en educación, lingüística, antropología desde el enfoque de pueblos indígenas.

A finales de la década de los 90 surgieron universidades que se autodenominaron indígenas, como la Universidad Pública del Alto, del Valle de Sacta en Cochabamba, Universidad Indígena Tahuantinsuyo-Ajlla en la localidad de Laja y la Universidad Andina Kawsay, que pese a contar con el respaldo de las organizaciones indígenas no lograron alcanzar el reconocimiento del sistema universitario y tampoco contar con el apoyo del Estado para su funcionamiento.

Ante estos esfuerzos, la demanda por una educación superior universitaria desde y para los pueblos indígenas, sigue siendo vigente y desafiante. Una universidad indígena que se construya para enfrentar los nuevos retos y desafíos del nuevo escenario nacional, comprometida con la defensa y gestión de los territorios ancestrales y el fortalecimiento de sus capacidades para ejercer el autogobierno y la libre determinación, basada en su riqueza cultural y modos de vida sostenibles.

2.2. SURGIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS

Desde mucho tiempo antes de la creación de las universidades indígenas en el 2008, las organizaciones sociales y de pueblos indígenas realizaron planteamientos que fueron recogidos en el documento: *Acta del Pacto de Unidad sobre la "Propuesta de Constitución Política del Estado"* presentada en agosto del 2006 previa a la instalación de la Asamblea Constituyente, que resalta en el Art. 21 inciso H "... el derecho a una educación de acuerdo a su cultura, historia y lenguas, a sus necesidades y aspiraciones, orientadas a su fortalecimiento y a la construcción de una sociedad intercultural".

El proceso de negociación de las demandas históricas de los pueblos indígenas ante el Estado Nacional, ha pasado por diferentes momentos de luchas y movilizaciones constantes por la concreción de sus planteamientos, que no solo estaban orientados a la resolución de problemas estrictamente sectoriales, más al contrario fueron parte de la reconstitución del Estado Nacional, en beneficio de toda la población boliviana. Las luchas de los pueblos indígenas siempre tuvo como elemento central la defensa de sus territorios, manejo sostenible de los recursos naturales, dignidad, organización e identidad cultural. En este marco, las propuestas de educación y particularmente la de formación

universitaria, estaban orientadas a la creación de capacidades profesionales para responder a los desafíos sociales, políticos y económicos del nuevo escenario nacional e internacional, además de recuperar, valorar y difundir los conocimientos, saberes y valores ancestrales, para el desarrollo de los territorios indígenas y el país.

Las conquistas del movimiento indígena de tierras bajas, avanzan inicialmente con la implementación de experiencias educativas interculturales y Bilingües - EIB, luego el reconocimiento de sus representaciones orgánicas en educación a través de los *Consejos Educativos de Pueblos Originarios*, la formación técnica impartida en centros especializados en educación y salud, hasta alcanzar la creación de las universidades indígenas, que se constituyen en el *referente nacional y regional para la formación profesional universitaria indígena* en diferentes áreas del conocimiento, articuladas a las demandas de territorio, autogobierno e identidad cultural.

Es así que con la asunción del Gobierno del Pdte. Evo Morales, se da comienzo a procesos sociales de transformación profunda de un Estado Republicano a un Estado Plurinacional, donde los pueblos indígenas son protagonistas de las nuevas políticas públicas.

El año 2006 con la promulgación de la Ley de la organización del poder ejecutivo, se otorgan atribuciones específicas a los ministerios, desde donde se evidencia la voluntad del Estado para implementar políticas educativas transformadoras.

Los Ministros de Estado tendrán las siguientes atribuciones específicas: Ministro de educación y culturas.

- a) *Formular una política y estrategia nacionales de desarrollo educativo y de culturas en coordinación con el Ministro de Planificación del Desarrollo.*

- b) *Vincular los programas educativos con las políticas de desarrollo del país.*
- c) *Promover el desarrollo de teorías pedagógicas nacionales, a partir de nuestra identidad, filosofía y experiencias educativas (Ley N° 3351, 2006).*

Estas atribuciones ministeriales crean el escenario adecuado para replantear el modelo educativo con la participación y visión de las organizaciones indígenas.

El II Congreso Nacional de Educación del año 2006 dio relevancia a los aspectos desarrollados por la Escuela Ayllu de Warisata. Además, este encuentro ratificó la necesidad de contar con universidades indígenas para la formación de recursos humanos cualificados y con conciencia social. Sentando así las bases para la elaboración del proyecto de Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez - ASEP.

Es así como se llega a la creación de las tres universidades indígenas según DS 29664/2008, la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva UNIBOL - “Guarani y Pueblos de Tierras Bajas” Apiaguaiki Tüpa, Quechua y Aymara para los pueblos de tierras altas, fruto de las luchas sociales constantes de las organizaciones de los pueblos indígenas de Bolivia,.

2.2.1. EL SUSTENTO LEGAL DE LA PROPUESTA EDUCATIVA DE LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS

A. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL

La actual Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, que entra en vigencia en febrero del 2009, reconoce los derechos colectivos de las naciones y pueblos indígenas y asume la educación como la función suprema del Estado.

Dada la existencia pre colonial de las naciones indígenas, originarias y campesinas y su dominio ancestral sobre sus territorios se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del estado, que consiste en su derecho a la autonomía, autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales conforme a esta Constitución y la Ley (Art. 2 de CPEPB)

La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla. II. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional” (Constitución Política del Estado art. 77.I, II, 2009).

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

La educación es intra cultural, inter cultural y plurilingüe en todo el sistema educativo

El sistema educativo se fundamente en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora, revolucionaria, crítica y solidaria. (Art. 78 Numeral I, II, III).

El compromiso del Estado Plurinacional referido a la educación como un derecho de todos, se manifiesta en los artículos 9; 17; 30.12; 77.I; 78.I.II; 80.I; 81.I (Constitución Política del Estado, 2009). Afirmando el carácter intracultural, intercultural, plurilingüe, con formación integral, crítica-reflexiva, comunitaria, participativa, descolonizadora, fiscal y gratuita de la educación nacional.

Estos artículos sustentan el desarrollo de políticas educativas desde y para los pueblos indígenas, creando el marco legal e institucional adecuado para la creación de las Universidades Indígenas.

B. CONVENIOS INTERNACIONALES

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo ratificado por Ley N° 1257, del 11 de julio de 1991 y la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas ratificada por Ley N° 3760, del 7 de noviembre de 2007, constituyen el marco legal que da sustento a la implementación de políticas nacionales referidas a pueblos indígenas y son el referente indivisible de los argumentos de constitucionalidad para la creación de las universidades indígenas (Parágrafo IV del Artículo 13 de la Constitución Política del Estado).

Esta normativa determina que los estados que se adscriban por los derechos colectivos de los pueblos indígenas, deberán reconocer en sus sistemas educativos nacionales el derecho a la lengua y la cultura: “deberá enseñarse a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo que pertenezca” Art. 28 Convenio 169 OIT.

La lucha de los pueblos indígenas es, ha sido y será por la tierra y el territorio, tal es el caso de la Nación Guaraní, esto es por lo que han considerado que teniendo tierra se hace la reproducción de la identidad cultural, de igual manera han luchado por tener una educación propia que responda al contexto sociocultural y real, en ese aspecto desde el año 1985, 1989 se vino dando la adopción a los derechos de los Pueblos Indígenas, pero en el año 1991 entró con más vigor, por ello es preciso mencionar, el sustento legal que tienen su logro, en el Art. 7; numeral 1 señala que, “los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida de lo posible su propio desarrollo económico, social y cultural (...)”, en el numeral 2; enfatiza a que, “las condiciones de vida y de trabajo y del nivel de salud y educación de los pueblos interesado, con su participación y cooperación deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de la región donde habitan”. Pedro Cusaire, 2010 MINEDU.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los PIOs en el art. 4 reafirma que: “...los pueblos indígenas, en ejercicio de su libre determinación, tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales (...) asimismo en el art. 13, menciona que: “los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales y filosofías (...)”.

C. LEY DE EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI – ELIZARDO PÉREZ” N° 070

La Ley N° 070 de educación del Estado Plurinacional boliviano promulgada el 2010 en el inciso “c” del artículo 55 incorpora a las universidades indígenas, como parte del sistema educativo y en el Art. 60 determina sus objetivos y marco institucional de funcionamiento.

Son instituciones académico científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional, que desarrollan formación profesional e investigación, generan ciencia, tecnología e innovación a nivel de pre grado y post grado. Desarrollan procesos de recuperación, fortalecimiento, creación y recreación de conocimientos, saberes e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, desde el espacio académico científico, comunitario y productivo. La instancia de definición de políticas institucionales, en las Universidades Indígenas, son las Juntas Comunitarias, compuestas por organizaciones indígenas nacionales y departamentales, su funcionamiento será reglamentada por el Ministerio de Educación. Están autorizadas para emitir Diplomas Académicos, los Títulos Profesionales serán otorgados por el Ministerio de Educación. (Ley N° 070 numerales 1, 2, 3, 4 del artículo 60, 2010).

La educación descolonizadora, revolucionaria, inclusiva, intercultural, intracultural, plurilingüe, productiva, liberadora, técnica, tecnológica, comunitaria, con valoración de los saberes y conocimientos mediante un dialogo de saberes, el fortalecimiento de la identidad cultural y otros aspectos característicos de la naturaleza institucional, son los postulados que constituyen la base ideológica para la constitución de la UNIBOL “Apiaguaki Tüpa” respaldada por los Art. 3, 4, 5 y 7 en la misma normativa legal.

D. LEY DE REVOLUCIÓN PRODUCTIVA COMUNITARIA N° 144

La búsqueda por el “*Vivir Bien*” como paradigma de las políticas sociales, económicas y productivas expresado en la Constitución Política del Estado Plurinacional, es refrendado por el el Plan de Desarrollo Económico Social, la Agenda Patriótica 2025 y la Ley de Revolución Productiva Comunitaria, forjando el marco legal ideal para el desarrollo de estrategias económicas y productivas que se puedan innovar en el desarrollo de procesos pedagógicos y de autosostenibilidad emanados desde las universidades indígenas.

Siguiendo estos postulados, las universidades indígenas promueven emprendimientos productivos que favorecen el aprovechamiento sostenible y sustentable de los recursos naturales, desde los principios de armonía y equilibrio con la madre naturaleza, complementariedad, corresponsabilidad, transparencia, vivir bien, reciprocidad y solidaridad, alimentación adecuada y soberanía alimentaria que se manifiestan en la Ley N° 144 de *Revolución productiva comunitaria agropecuaria* promulgada el 2011, articulando la educación superior con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las organizaciones indígenas.

III. Propuesta institucional de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”





La UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” institucionalmente sigue los lineamientos planteados desde la Ley de Educación 070 y se estructura bajo los siguientes principios ordenadores:

- Desarrollar procesos de formación profesional dentro del marco ético, democrático, comunitario e intercultural.
- Valorar, rescatar y vivenciar las particularidades pedagógicas de los pueblos indígenas mediante la incorporación de los sabios indígenas en la formación profesional para mantener viva la raíz cultural en las comunidades, en los estudiantes y docentes.
- Incorporar los saberes y conocimientos ancestrales en la planificación curricular de cada asignatura de formación profesional, pero sin desvirtuar la amalgama de conocimientos que caracterizan a la ciencia convencional.
- Fortalecer la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, mediante la recreación de los usos y costumbres de su cultura de referencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada área de formación curricular.
- Impulsar la descolonización ideológica, epistemológica, tecnológica, política, lingüística, filosófica y cultural desarrollando un modelo educativo propio para cada carrera de formación profesional.
- Desarrollar las cualidades interculturales en los estudiantes y docentes generando espacios de análisis, debates, talleres y seminarios dentro del marco crítico, creativo y propositivo que significa su tratamiento.
- Incorporar el uso de las lenguas indígenas de las naciones y pueblos de tierras bajas en los procesos de enseñanza y aprendizaje para promover el status lingüístico de las mismas.
- Incorporar el aprendizaje del idioma inglés —como lengua extranjera— en la formación profesional de los estudiantes para promover la apertura y comprensión de la dinámica social y cultural vigente en mundo neoliberal capitalista.

La UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” rige su accionar para responder a la demanda de los pueblos indígenas de Tierras Bajas de acuerdo a los siguientes fundamentos políticos y filosóficos:

- Descolonización, intraculturalidad e interculturalidad;
- Educación productiva, comunitaria y familiar;
- Democracia Comunitaria;
- Modelo Productivo Comunitario;
- Integración Universidad, Sociedad y Estado.

Consecuentemente desde su visión institucional la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, se proyecta como una institución educativa de formación superior, humanista, comunitaria y productiva, con pertinencia y calidad en la formación profesional; vanguardia en la transformación del carácter colonial del Estado y de la Educación Superior, que concreta el dialogo de saberes y conocimientos de las naciones indígenas con los occidentales en función del desarrollo económico y sociopolítico del estado plurinacional. Y asume la misión de formar profesionales idóneos; con alto nivel de preparación técnica, científica, productiva, comunitaria; de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, para que respondan con calidad y pertinencia a las demandas de desarrollo social, político y productivo de las naciones y pueblos indígenas de Tierras Bajas en el marco del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo.

Una propuesta de formación superior desde las *universidades indígenas*, requería de una estructura institucional diferente, por ello, en el Decreto de creación 29664, *en su artículo 9 del marco institucional*, se explicitó una instancia que permitiera la presencia permanente y real de las organizaciones indígenas de los Pueblos de Tierras Bajas en todos los ámbitos de la vida institucional, planteando los siguientes niveles de participación:

Órgano de gobierno de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, conformado por:

- Junta Comunitaria
- Junta Universitaria
- Rector.
- Directores de Carrera

La Junta Comunitaria de la universidad, estará integrada por:

- Rector y directores de Carrera
- Un representante de docentes por cada carrera
- Representantes del Ministerio de Educación y Culturas.
- Un representante de los estudiantes por cada carrera
- Representantes de las autoridades sindicales y originarias de cada región.
- Representante de las instituciones productivas presentes en la región.

Estas instancias políticas que aglutinan a representantes de los actores involucrados en el que hacer de la institución, plantean una particularidad organizativa y de toma de decisiones con relación a las universidades públicas, que se manifiesta *con la participación directa de las organizaciones sociales e indígenas encargadas de sustentar, orientar y determinar las políticas institucionales*, como instancia máxima para concretar la implementación del modelo educativo universitario.

“La Junta Comunitaria establece los lineamientos de planificación y evalúa su cumplimiento, de acuerdo con la demanda social y las características productivas de la región. No interviene en la administración ni en la planificación académica de la universidad” (D.S. 29664. Art. 9).

3.1. LOS PRIMEROS PASOS DE LA UNIBOL “APIAGUAIKI TÜPA”

El DS N° 29664, estableció a la comunidad de Kuruyuki, de la zona Ivo del Municipio de Machareti, como el espacio para la construcción de la infraestructura universitaria de la UNIBOL “Apiaguaki Tüpa”, decisión que fue cambiada posteriormente por la carencia de condiciones adecuadas para su realización.

La UNIBOL inicio sus labores académicas en la gestión II/2009 en terrenos cedidos provisionalmente por el municipio de Machareti, mientras se tomaban las decisiones institucionales para definir la ubicación donde se construirían las infraestructuras universitarias.

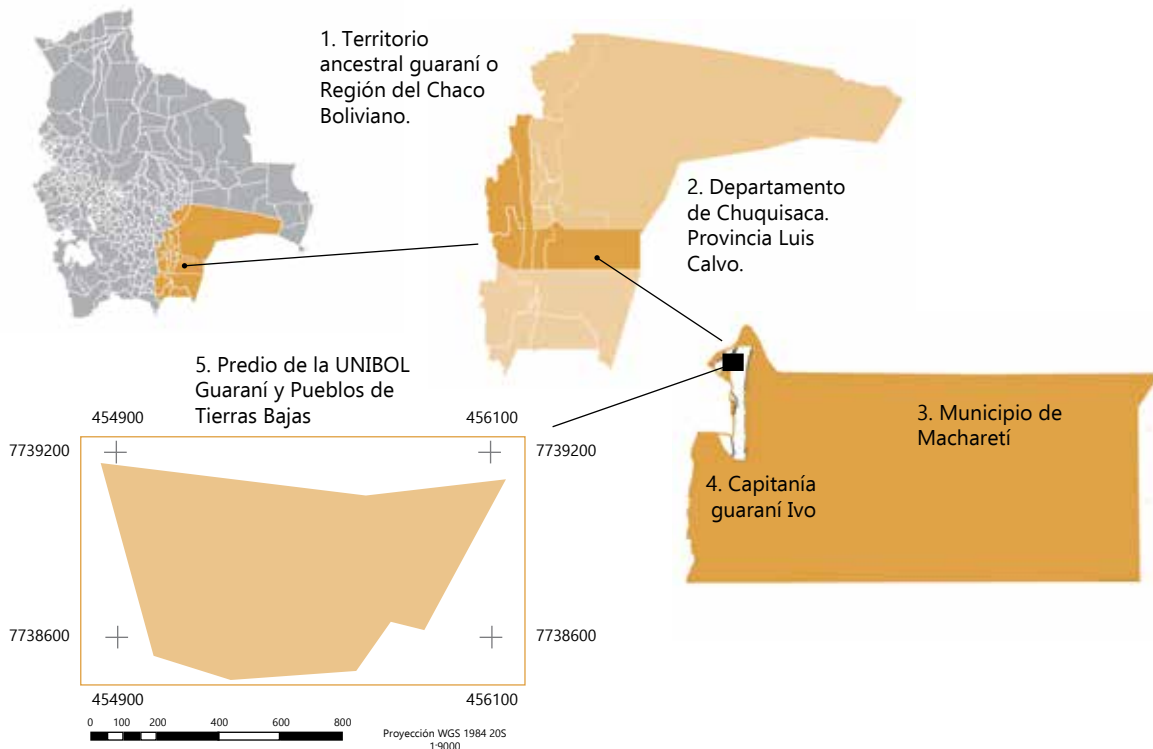
El 19 de mayo del 2009 la UNIBOL Apiaguaiki Tüpa inicia sus labores registrando a 157 estudiantes procedentes de trece naciones indígenas, incluyendo a estudiantes de las naciones quechua y pueblos interculturales,

que postularon al curso propedéutico. En este periodo todas las actividades institucionales (académicas, administrativas y residencia) se desarrollaron en ambientes comunes.

Por gestiones de las autoridades de la comunidad de Ivo, posteriormente se justificó la construcción de la infraestructura universitaria en esta localidad ubicada en el municipio de Machareti del departamento de Chuquisaca, lugar histórico donde anualmente el pueblo guaraní conmemora la masacre y muerte del líder “Apiaguaki Tüpa”.

Para la construcción de la infraestructura de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, la comunidad de Ivo entregó en la modalidad de comodato aproximadamente 70 Ha y 30 adicionales en la comunidad de Huari, para la instalación de iniciativas productivas agrícolas y ganaderas. Las nuevas infraestructuras fueron inauguradas en el año 2014.

MAPA 1. UBICACIÓN DE LA UNIBOL GUARANÍ Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS “APIAGUAIKI TÜPA”



3.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA EDUCATIVA UNIVERSITARIA INDÍGENA DE LA UNIBOL GUARANÍ APIAGUAIKI TÛPA

3.2.1. REGISTRO HISTÓRICO DE LOS AVANCES ACADÉMICOS

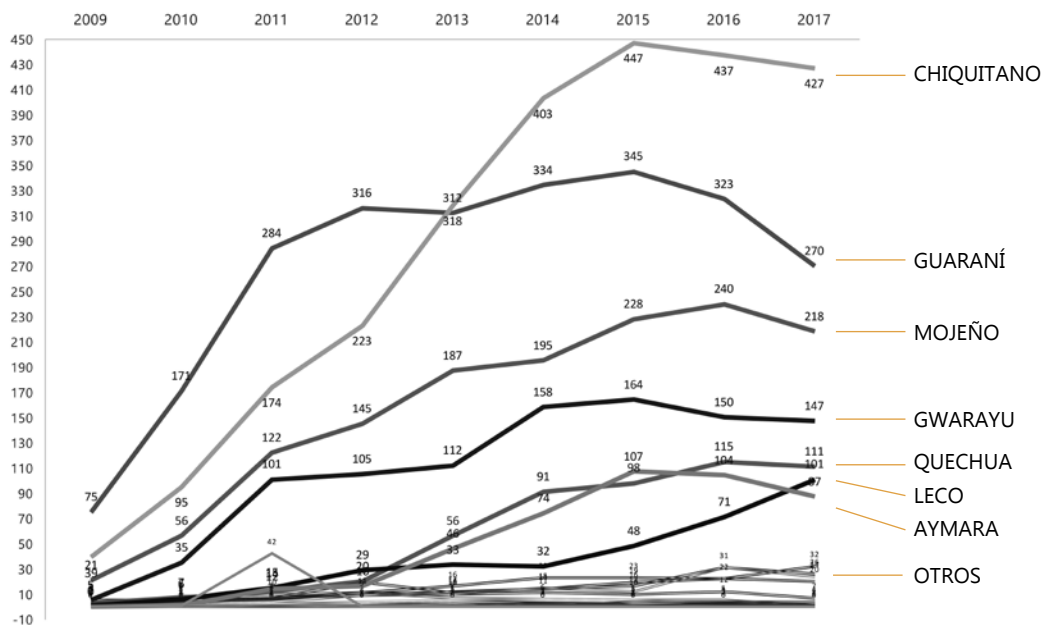
Se presentan a continuación datos que reflejan las acciones emprendidas por la UNIBOL “Apiaguaki TÛpa” a partir de su oferta educativa con cuatro carreras: Ingeniería del Petróleo y Gas (IPGN), Ingeniería Forestal (IFO), Ingeniería en Ecopiscicultura (ECO) y Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ) y que muestran su evolución en el transcurso de los diez primeros años de su funcionamiento.

A. INGRESO Y EGRESO DE ESTUDIANTES

La UNIBOL “Apiaguaki TÛpa” brinda oportunidad de formación superior a todos los jóvenes provenientes de las naciones indígenas de las regiones de la amazonia, oriente y chaco, constituyéndose en la alternativa educativa que las organizaciones han decidido para garantizar la sostenibilidad de sus planes territoriales de desarrollo. Este respaldo orgánico se expresa en la masiva participación de estudiantes con una diversidad cultural que luego se verá reflejada en el enfoque curricular pluricultural y multilingüe.

La presencia estudiantil que se refleja en el siguiente cuadro, destaca la diversidad cultural y la prevalencia de algunas naciones en relación a otras, resaltado la presencia de estudiantes provenientes de la nación Guaraní, Gwarayu, Mojeña y Chiquitano actualmente denominada Nación Mokox.

FIGURA 1. CRECIMIENTO POBLACIONAL SEGÚN CULTURA Y GESTIÓN

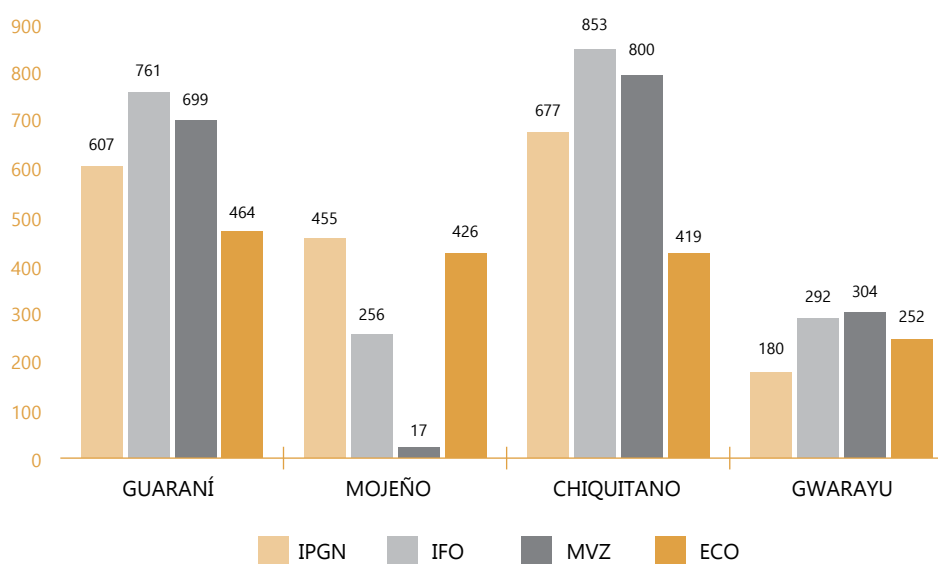


Fuente: Unidad de Admisiones y Registros UNIBOL “Apiaguaki TÛpa”

Entre los periodos 2009 - 2017 la universidad ha registrado estudiantes provenientes de 25 naciones indígenas, incluyendo estudiantes de pueblos interculturales, aymaras y quechuas. Los estudiantes de las naciones: guaraní, gwarayu, monkox y mojeño representan el 78% de inscritos a la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”.

En el siguiente cuadro se identifica la preferencia estudiantil por nación según la oferta académica, en los periodos 2009 - 2017.

FIGURA 2. ESTUDIANTES POR NACIÓN SEGÚN CARRERA



Fuente: Unidad de Admisiones y Registros UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”

Según los datos obtenidos de la población estudiantil de las naciones mayoritarias registradas durante los diez años de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, se observa que el mayor índice de estudiantes guaraní se registraron en la carrera de Ingeniería Forestal con un 30% en relación a las demás, en tanto que los estudiantes de la Nación Gwarayu se registran principalmente en la carrera de MVZ con un 30%, la nación Chiquitana opta por la carrera de IFO con un 31% y la nación Mojeña presenta un mayor índice de estudiantes registrados en

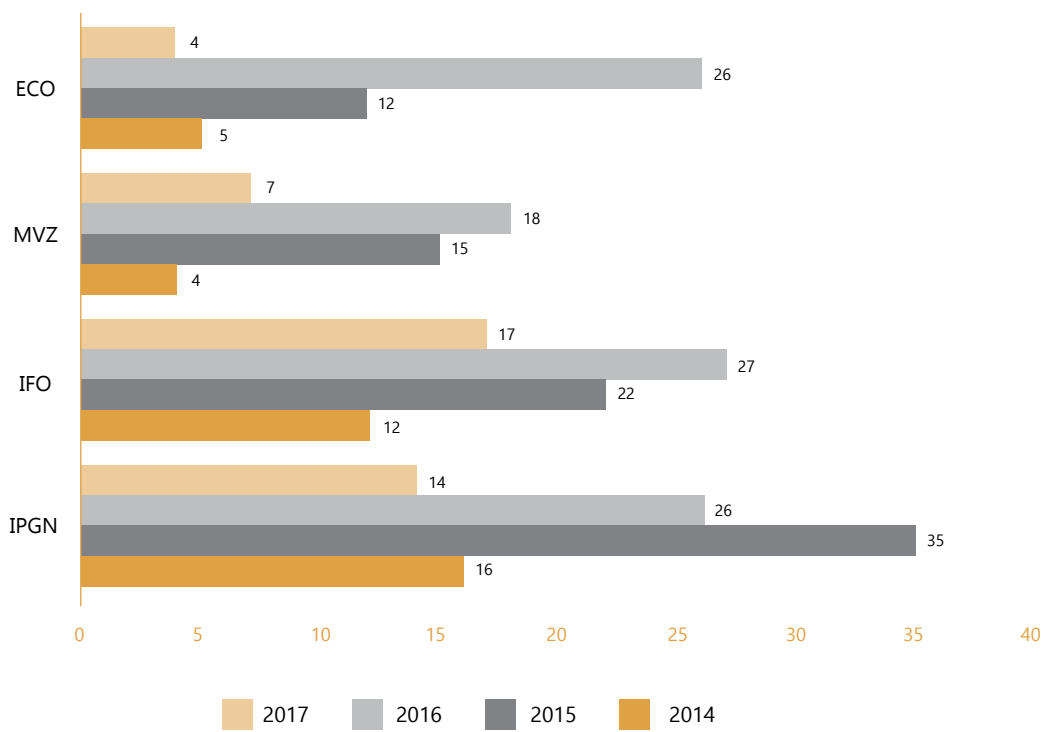
la carrera de IPGN con 30% con relación a las demás carreras.

De estos datos podemos deducir que la preferencia por las distintas carreras y de acuerdo a la nación de origen, puede provenir por el interés en la oferta laboral y/o por los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes en estos rubros. Sin descartar que la elección también responda a intereses y proyecciones de su organización.

B. CANTIDAD DE ESTUDIANTES PROMOVIDOS

A continuación se exponen los porcentajes de estudiantes egresados por carrera y gestión entre los periodos 2014-2017.

FIGURA 3. EGRESADOS POR CARRERA Y GESTIÓN EXPRESADO EN PORCENTAJES



Fuente: Unidad de Admisiones y Registros UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa"

De un total de 260 egresados hasta la gestión 2017 el mayor porcentaje corresponde a la carrera de IPGN con un 35%, seguido por un 30% de egresados en IFO, 18% en ECO y un menor porcentaje de egresados de MVZ con 17%.

**TABLA 1. RELACIÓN DE ESTUDIANTES INSCRITOS Y EGRESADOS
EN LOS PERIODOS 2009-2017**

Periodo	Estudiantes Inscritos	Estudiantes Egresados
2009	157	
2010	156	
2011	237	
2012	154	
2013	220	
2014	147	37
2015		84
2016		97
2017		42
Total	1071	260
Porcentaje (%)		24

Fuente: Unidad de Admisiones y Registros UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa"

Este cuadro expresa el número de inscritos por gestión desde su incorporación hasta la culminación prevista en el plan de estudios, correspondiente a un periodo de cinco años. En este sentido, la cantidad de estudiantes egresados representa el 24% en relación a los inscritos, estableciendo una alta diferencia porcentual, que puede ser comprendida por los siguientes factores:

- El nivel de formación con el que ingresan manifiesta una debilidad académica del sistema regular, que influye en el rendimiento de los estudiantes, provocando un rezago en sus avances curriculares.
- La permanencia de los estudiantes en la Universidad requiere en muchos casos de

un desarraigo voluntario de sus entornos familiares y comunales, generándole una tensión permanente para regresar a sus lugares de origen, lo que ocasiona el abandono de sus estudios.

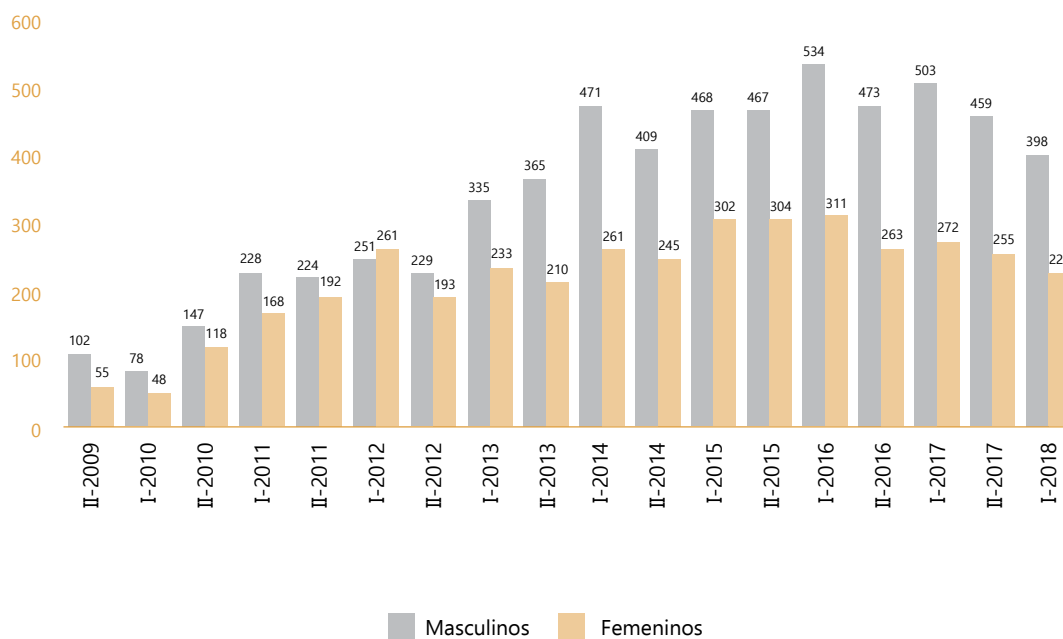
- En algunos estudiantes se observa cierto nivel de resistencia al modelo educativo de internado debido a sus rigurosas normas de convivencia, lo que ocasiona el abandono voluntario y/o la expulsión por incumplimiento de las mismas.
- Entre otros aspectos, el sistema de evaluación considera la inasistencia prolongada como causante de suspensión, que junto a la reprobación de asignaturas extiende el proceso formativo más allá del periodo establecido para su egreso.

C. REGISTRO DE ESTUDIANTES POR GÉNERO

Para la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, uno de los principios rectores en la promoción humana sin discriminación alguna, es la búsqueda equitativa de la participación estudiantil, privilegiando el acceso de las mujeres indígenas en la educación universitaria, no obstante, este

sector de la población ha sido históricamente marginado, no contando con las oportunidades para acceder a los servicios educativos regulares y mucho menos a la educación superior, condicionando de esta manera sus roles y niveles de participación en las instancias de decisión públicas y organizativas.

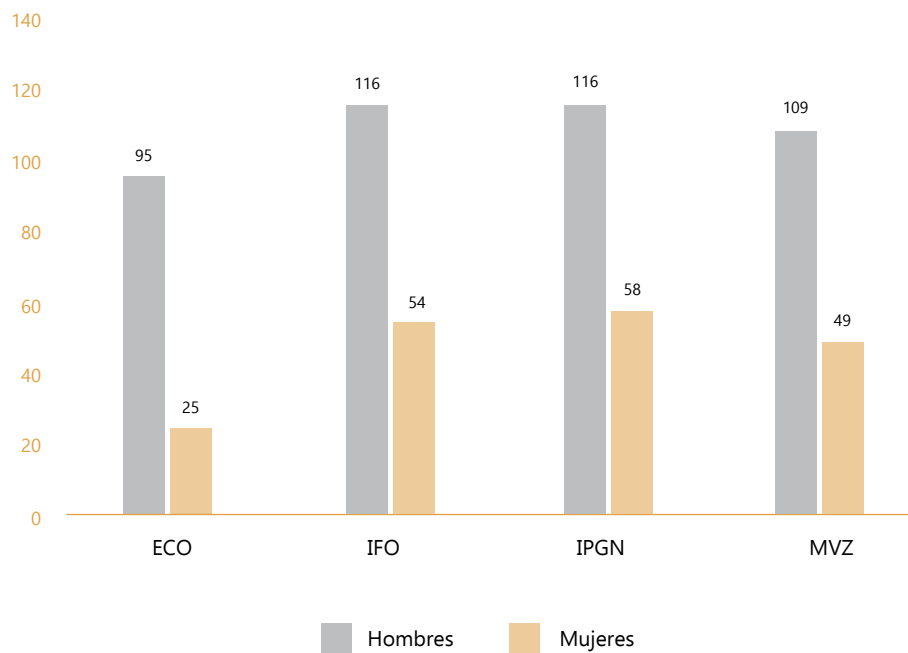
FIGURA 4. REGISTRO DE INSCRITOS SEGÚN GÉNERO EN LOS PERIODOS 2009-2018



La presencia indistinta de hombres y mujeres en las distintas carreras y periodos, indica que se inscribieron en promedio un 61% de hombres y 39% de mujeres. Estos datos sólo reconocen la necesidad de promover acciones que equiparen

la participación bajo un enfoque de equidad e igualdad de géneros. Para analizar esta situación recuperamos los datos de la gestión 2018 en la siguiente figura:

FIGURA 5. REGISTRO DE ESTUDIANTES POR GÉNERO Y CARRERA, GESTIÓN 2018



Fuente: Unidad de Admisiones y Registros UNIBOL "Apiaguaike Tüpa"

Según los datos obtenidos de los alumnos inscritos en la gestión 2018, podemos apreciar que la presencia femenina se registra indistintamente en todas las carreras, sin

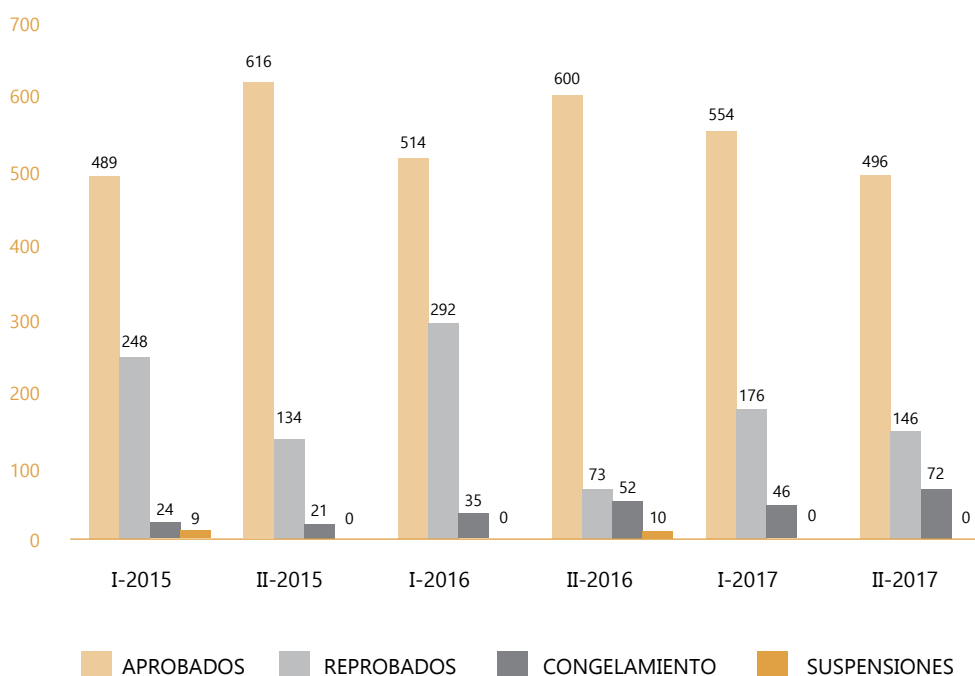
embargo, resalta un mayor número de mujeres en las carreras de IPGN e IFO con relación a las carreras de MVZ y ECO Piscicultura.

D. RENDIMIENTO ACADÉMICO

La aprobación satisfactoria de la culminación de los procesos educativos se manifiesta en los índices de estudiantes aprobados y reprobados, de acuerdo a los sistemas de evaluación establecidos y contemplados en los planes de estudio.

En la siguiente figura observamos una relación de datos entre estudiantes aprobados, reprobados, suspendidos y en congelamiento.

FIGURA 6. ÍNDICE DE RENDIMIENTO ACADÉMICO (APROBADOS/REPROBADOS) POR GESTIÓN: 2015 A 2017



- 38 -

Fuente: Unidad de Admisiones y Registros UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa"

Del 100% de estudiantes registrados en los periodos 2015-2017 aprobaron en promedio un 71%, mientras que un 23% fue reprobado y

un 6% representa a los estudiantes que fueron suspendidos o congelaron sus estudios por diversas razones.

3.2.2. SERVIDORES PÚBLICOS

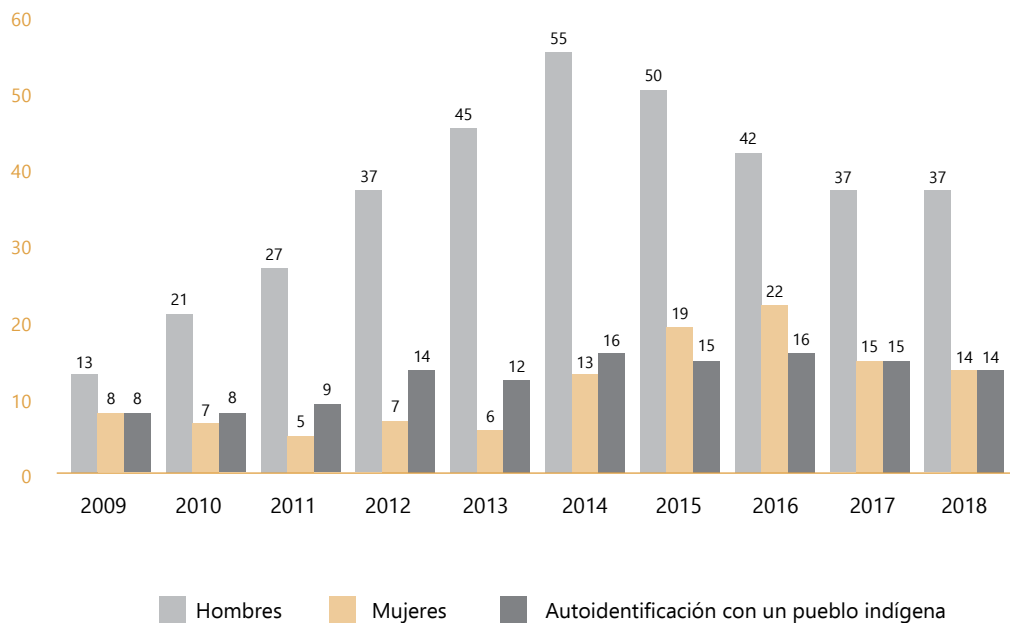
La estructura institucional prevé la participación de servidores públicos en las áreas administrativas y académicas, según la siguiente relación:

A. DOCENTES

El plantel docente de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” es encargado de desarrollar los procesos de formación en las áreas técnico tecnológica, transversal y lingüística, garantizando de esta manera la formación integral de los estudiantes.

En la siguiente figura se presenta la conformación del personal docente según género y auto identificación cultural.

FIGURA 7. PERSONAL DOCENTE SEGÚN GÉNERO Y NACIÓN



Fuente: Recursos Humanos UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”. Mayo 2018

En los periodos de referencia se observa una presencia de docentes de ambos géneros, a pesar de que en su mayoría son hombres. Esta situación posiblemente se deba a que las carreras que oferta la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, estuvieron tradicionalmente orientadas al género masculino. No obstante, podemos apreciar que el número de docentes mujeres en

los últimos tiempos se ha incrementado en más de un 50% aproximadamente.

Respecto a la auto identificación cultural, la presencia de profesionales indígenas en el plantel docente, es significativamente importante para la consolidación de los objetivos de la UNIBOL, en tanto, reforzaría el enfoque intra cultural de

la educación. De acuerdo a los datos se observa que el porcentaje de docentes identificados con una nación indígena durante todo este periodo, se ha mantenido en un 30% aproximadamente.

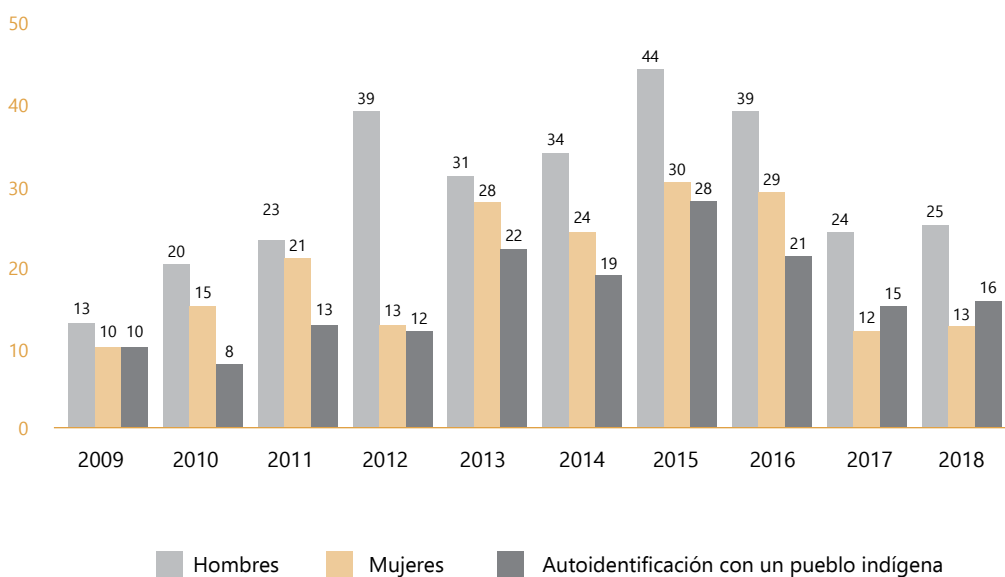
B. ADMINISTRATIVOS

El personal responsable de llevar adelante la gestión administrativa y financiera institucional

fue cambiando progresivamente de acuerdo a las necesidades emergentes y a la implementación de políticas institucionales acordes al desarrollo del modelo educativo propuesto.

En la siguiente figura se presenta la participación de hombres y mujeres en la estructura administrativa, así como su auto identificación cultural.

FIGURA 8. PERSONAL ADMINISTRATIVO 2009-2018



El número de servidores públicos que componen el personal administrativo fue cambiando como efecto de las políticas institucionales definidas anualmente y condicionadas por la asignación de recursos económicos para su funcionamiento por parte del Gobierno Central.

Según el gráfico los cargos administrativos están siendo ocupados en un mayor porcentaje por

hombres en relación a las mujeres, aunque la brecha es menor a lo observado en el plantel docente.

Respecto a la auto identificación cultural, en el último periodo un 42% del personal se identifica con una nación indígena, lo que expresa una alta incorporación de profesionales provenientes y al servicio de las naciones indígenas.

3.3. PROPUESTA EDUCATIVA UNIBOL

3.3.1. CARACTERÍSTICAS DEL PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, se estructura en función a seis áreas curriculares: técnica y tecnológica, investigativa científica, lingüística, filosófico espiritual, político organizativo y comunitario, finalmente el área productiva territorial y ecológica. La articulación interdisciplinar de todas las áreas se concreta a través de una relación horizontal y vertical de las asignaturas según el avance de contenidos. Esta relación interdisciplinar está regida por ejes articuladores como: tierra y territorio, intra e interculturalidad y plurilingüismo.

Los ejes articuladores en el proceso de enseñanza y aprendizaje son desarrollados en los planes curriculares de todas las carreras, a partir de las reivindicaciones históricas en la defensa de sus *territorios*, el fortalecimiento de la *identidad cultural* y la revitalización de las *lenguas y culturas*.

Asimismo, el plurilingüismo como eje articulador de la organización curricular, contribuye el proceso de formación y generación de nuevos conocimientos que los docentes “a través del uso de las lenguas indígenas” aplicaran en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Esto implica que el uso de las lenguas, se inscribe en el plan de estudios como una unidad sociolingüística, para la revitalización, desarrollo y mantenimiento de las lenguas indígenas como parte de las políticas educativas que institucionalizan el plurilingüismo en la educación universitaria.

La construcción del plan de estudio propone una articulación horizontal y vertical entre las asignaturas, para lograr continuidad, secuencia e integración de las distintas unidades.

3.3.2. RELACIÓN HORIZONTAL DE ASIGNATURAS

Es fundamental la consideración de esta articulación horizontal entre asignaturas en los diferentes niveles de formación, por el carácter inter disciplinario del plan de estudio como estrategia metodológico para la complementariedad de los distintos saberes y conocimientos en la formación profesional.

Las asignaturas al ser parte de los subsistemas de cada área (*Técnico tecnológico, investigativo científico, filosófico espiritual, político organizativo comunitario y productivo territorial y ecológico*), tienen como objetivo organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta los criterios **lógicos** (lógica interna de las ciencias) y **pedagógicos** (cuando la ciencia se adecua a la lógica del aprendizaje del estudiante), de modo que se garantice la formación integral de los egresados.

En esta construcción curricular se adopta el criterio de *transdisciplinariedad*; es decir, que no existen límites o fronteras claramente demarcadas entre una asignatura y otra, pudiendo abordar el desarrollo de un mismo contenido desde diversas asignaturas, sean estas técnicas o sociales.

3.3.3. RELACIÓN VERTICAL DE ASIGNATURAS

La relación vertical del plan de estudio se entiende por el orden secuencial en el que se van desarrollando las asignaturas en el proceso de formación profesional. El desarrollo curricular y la relación entre asignaturas parten de conocimientos básicos que progresivamente se van complejizando con el avance de los semestres.

Esta relación horizontal y vertical de las asignaturas, se concreta en la malla curricular enriquecida con los fundamentos, principios y

valores, provenientes de las culturas indígenas, que para su implementación requieren del compromiso de los actores vinculados al proceso formativo.

3.3.4. RELACIÓN DE ASIGNATURAS POR CRITERIOS DE TRANSVERSALIDAD

El plan de estudio se organiza en cuatro grandes áreas transversales del conocimiento: Medio ambiente, Ciencias Sociales, Historia y Economía; cuya razón de ser en la estructura curricular es la de posicionar la perspectiva política de la educación, basada en los siguientes criterios directrices:

- Motivar a los estudiantes sobre el cuidado y preservación del medio ambiente, considerando las técnicas ancestrales de los pueblos indígenas y originarios.
- Impulsar los principios, valores y tecnologías que signan el desarrollo histórico de los pueblos indígenas de tierras bajas.

- Desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia la diversidad cultural y lingüística del Estado Plurinacional.
- Poner de manifiesto la relevancia de las formas de vida propia de las culturas indígenas y con ello sus instituciones, sus normas de organización social y política.
- Resaltar los modelos económico-productivos que desarrollaron los pueblos indígenas y la sociedad occidental de forma complementaria para incorporarlos en el proceso de formación profesional de los estudiantes de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”.

Estos criterios se abordaran desde una visión integradora, donde las transversales relacionan y articulan contenidos, que podrán ser desarrollados desde cualquier asignatura del plan de estudio.

A continuación, se mostrará una matriz, que detallara las asignaturas transversales que se desarrollaron en todo el proceso de formación.

TABLA 2. ASIGNATURAS TRANSVERSALES

Hasta el 2011	Desde el 2012
Cultura e Identidad de los Pueblos Indígenas de TB (TVS)	Cultura e Identidad de los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas PITB
Estudio Sociológico de los Pueblos Indígenas de TB	Estudio Sociológico de los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas PITB
Introducción a la Economía Comunitaria (TVE)	Descolonización y Economía Plural
Tierra y Territorio (TVM)	Tierra y Territorio
Historia de los Pueblos Indígenas de TB (TVH)	Historia de los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas PITB
Movimientos Sociales e Indígenas (TVS)	Movimientos Sociales e Indígenas
Género, Educación y Sociedad	Género Educación y Sociedad
Organización Institucional del estado y Derecho Indígena	Organización Institucional del Estado y Derecho Indígena
Ordenamiento Territorial	

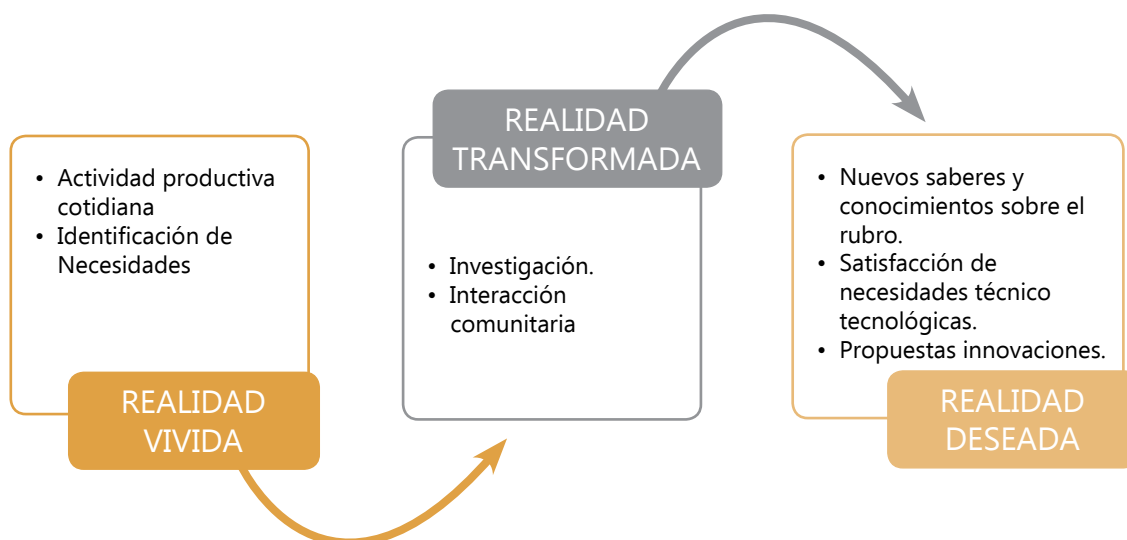
Fuente: Documentos curriculares II-2009 y II-2012

La permanente reflexión sobre los procesos de transformación del estado y la participación de las organizaciones indígenas en la consolidación de sus propios modelos de desarrollo, permiten flexibilizar y adecuar los enfoques de los

contenidos de las áreas transversales, ampliando la dimensión política de la formación. Por lo que se observan ajustes de las asignaturas en diferentes periodos.

3.3.5. METODOLOGÍA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

FIGURA 9. METODOLOGÍA



La metodología propuesta parte de un reconocimiento de la realidad y la valoración de los conocimientos ancestrales que serán sistematizados junto a los conocimientos universales en procesos de investigación participativa, para luego ser compartidos y enriquecidos con los conocimientos previos de los estudiantes e internalizados en los momentos de práctica mejorada con la producción intelectual y material desde los contenidos desarrollados, generando nuevos conocimientos y capacidades que contribuyan a la transformación de la realidad inicial.

3.3.6. EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

El proceso de enseñanza – aprendizaje concibe al estudiante como un individuo integral que siente y piensa desde sus propias maneras

culturales de ser. Esta condición humana permite construir el conocimiento desde las experiencias particulares y enriquecerlas con la facilitación docente.

“.. tiene que saber leer la realidad del estudiante, no tiene que ser un simple transmisor de teoría, tiene que saber sacar los conocimientos dormidos que cada uno trae de su propia realidad y de su cultura” (Rolando Moi, 15/02/2009)

Los estudiantes en este proceso participan en la construcción de conocimientos a través espacios de observación de la realidad a través de la interacción comunitaria, reflexiona críticamente junto a sus pares y docentes sobre la realidad observada, incorpora nuevos conocimientos y aplica sus aprendizajes en espacios productivos diseñados pedagógicamente para cada carrera.

En la experiencia educativa desarrollada los docentes han enriquecido sus prácticas pedagógicas con la utilización de técnicas grupales que contribuyeron a la internalización de los conocimientos compartidos y en espacios de diálogo colectivo.

3.3.7. LA PARTICIPACIÓN DE LOS SABIOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la propuesta educativa se incorporaron sabios de las naciones indígenas Guaraní, Gwarayu, Monkox y Mojeña, que cuentan con mayor presencia estudiantil registrada en las diferentes carreras.

Los sabios son personas reconocidas en sus comunidades por sus cualidades particulares en determinado campo del conocimiento, así como por su integralidad con respecto a los valores y principios culturales. Su incorporación en la institución fue una atribución directa de sus organizaciones.

Estas personas cumplieron un rol decisivo en la generación de espacios para el intercambio de saberes, interacción con las comunidades y la relación con la dimensión espiritual, presente en todas las manifestaciones culturales indígenas. Asimismo, en espacios áulicos y eventos colectivos se recrearon los mitos y expresiones artísticas, que constituyen la base del modo de ser particular de cada nación indígena.

La riqueza de conocimientos que guardan las culturas ha sido ampliamente desarrollada por los sabios, utilizando el idioma en todo momento como elemento clave para la transmisión de los valores y saberes.

3.3.8. SISTEMA DE EVALUACIÓN CURRICULAR

El sistema de evaluación se concibe como un proceso sistémico, gradual continuo que se aplicó durante todo el proceso formativo e institucional. Permitiendo observar, valorar y refutar la realidad socioeducativa identificada. Este sistema de evaluación adoptó el enfoque integral comunitario, haciendo énfasis en el carácter cualitativo de la evaluación, sin dejar de lado la evaluación cuantitativa.

Es **integral** porque permite una valoración global de las cualidades personales, basada en los aspectos cognoscitivo, psicomotor y afectivo de los aprendizajes sobre los *“conocimientos científicos, tecnología, arte, valores, espiritualidad, saberes de la realidad sociocultural, habilidades, destrezas, valores y vocación de servicio a la comunidad”* (Ministerio de educación, 2008: 2).

También es **comunitaria** porque involucra a los sabios indígenas, docentes, estudiantes, autoridades y demás actores de la comunidad universitaria, en los momentos de planificación, ejecución, control, seguimiento y evaluación de la gestión académica institucional.

Las siguientes tablas reflejan los criterios de evaluación cualitativa y cuantitativa utilizados para medir el desempeño estudiantil.

TABLA 3. SISTEMA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

Evaluación cualitativa			
Momentos	Tipología	Medio	Escala
Al inicio	Diagnostico	Observación y descripción	S: Satisfactorio EP: En proceso NA: Necesita apoyo
Durante el proceso	Formativa		
Al final	Sumativa		

Fuente: Documento curricular UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa"

TABLA 4. SISTEMA DE EVALUACIÓN CUANTITATIVA

Evaluación Cuantitativa			
Momentos	Tipología	Medio	Escala
Al final de todo proceso formativo	Exámenes parciales	Escrito	1-60 Reprobado 61-100 Aprobado
	Repasos	Escrito	
	Prácticas	Escrito	

Fuente: Documento curricular UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa"

En la planilla de Informe de Evaluación de Parciales del Semestre II – 2011 se encuentra estos criterios cuantitativos que continuaron vigente hasta la actualidad:

TABLA 5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterio	Puntuaciones	Total
Asistencia	5	100
Interacción y Producción Comunitaria	10	
Actividades de Aplicación Práctica	35	
Actividades de Aplicación Práctica	50	

Fuente: Documento curricular UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”

La UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” priorizó las técnicas de evaluación como: *la observación sistemática y las entrevistas*. Los instrumentos de mayor utilidad para la formación de los estudiantes universitarios son los siguientes: *Registro de observación sistemática, Lista de Cotejo o Control, Diario de Campo/Aula, Registro Anecdótico, Pruebas orales, Pruebas escritas y Ensayos*.

La aplicación de estos instrumentos cualitativos permitió observar el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes universitarios y con ello sus logros y dificultades de aprendizaje y por supuesto su interacción grupal.

La evaluación cuantitativa consideró las dimensiones del ser, hacer, saber y decidir, sobre las cuales determina una calificación ponderada, cuya sumatoria expresa la aprobación o reprobación por asignatura cursada. Asimismo se considera parte de la calificación la participación en eventos extra curriculares como: *Cursos, Ferias, Seminarios, Talleres, Conferencias, Investigaciones de campo y Prácticas en las unidades investigativas*.

El sistema de evaluación no solo se aplicó al aprendizaje estudiantil, sino también al desempeño docente. Las formas y modalidades de valoración que se aplicaron fueron: *la Autoevaluación y Co evaluación, Observación*

en el salón de clase, Encuesta de opinión a los alumnos, Entrevista a docentes, Desempeño académico de los alumnos y Portafolios. Estas formas particulares de evaluación docente, permitió a los evaluadores contar con información oportuna en pro de mejorar la calidad de la educación superior.

A nivel institucional se evaluaron los aspectos financieros, calidad en el servicio, procesos internos y desarrollo del personal de la institución. Además que el rector deberá presentar anualmente la rendición pública de cuentas ante las reparticiones oficiales del estado y las organizaciones sociales e indígenas.

3.3.9. MODALIDAD DE INTERNADO

La modalidad de internado se planteó como un espacio colectivo donde se recreen los valores y principios culturales para la convivencia armónica, el fortalecimiento de las capacidades organizativas y la administración de bienes comunes, que refuercen los aprendizajes de los estudiantes.

La residencia brinda los servicios de vivienda y alimentación de los estudiantes becados, con espacios exclusivos para hombres y mujeres con capacidad de albergar a 640 estudiantes, distribuidos en nueve ambientes para mujeres y quince para varones en ocho módulos.

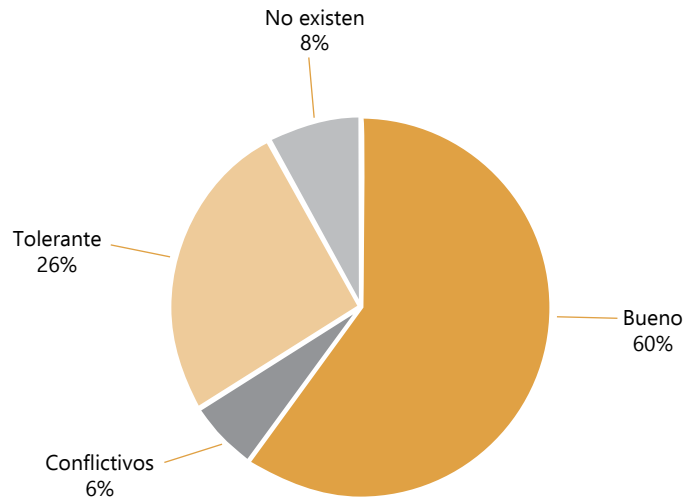
Para su funcionamiento cuenta con un reglamento que establece las normas de convivencia, organización y administración de los bienes colectivos.

El funcionamiento de la residencia, requirió del trabajo de un equipo a la cabeza de una persona responsable encargada de la organización y coordinación de las actividades con los estudiantes, para lograr un mayor involucramiento y ejercicio del control social y coparticipación en las actividades planificadas.

La diversidad cultural presente en el conjunto de estudiantes, constituye un potencial y al mismo tiempo un desafío, porque permite por un lado desarrollar procesos de intercambio cultural y por otro, el que sea posible una convivencia tolerante con las particulares culturales y capacidades para organizarse y distribuir responsabilidades en el cumplimiento de trabajos colectivos asignados. Fortaleciendo lazos de interrelación, interacción y convivencia de los estudiantes, consolidando valores en su formación integral.

La siguiente figura muestra la opinión de los estudiantes sobre el tipo de convivencia en la residencia, un 60% considera que es buena, un 26% señala que es tolerante y un 9% expresa que existe conflictividad entre estudiantes.

FIGURA 10. LAS RELACIONES ENTRE CULTURAS EN EL INTERIOR DE LA UNIVERSIDAD



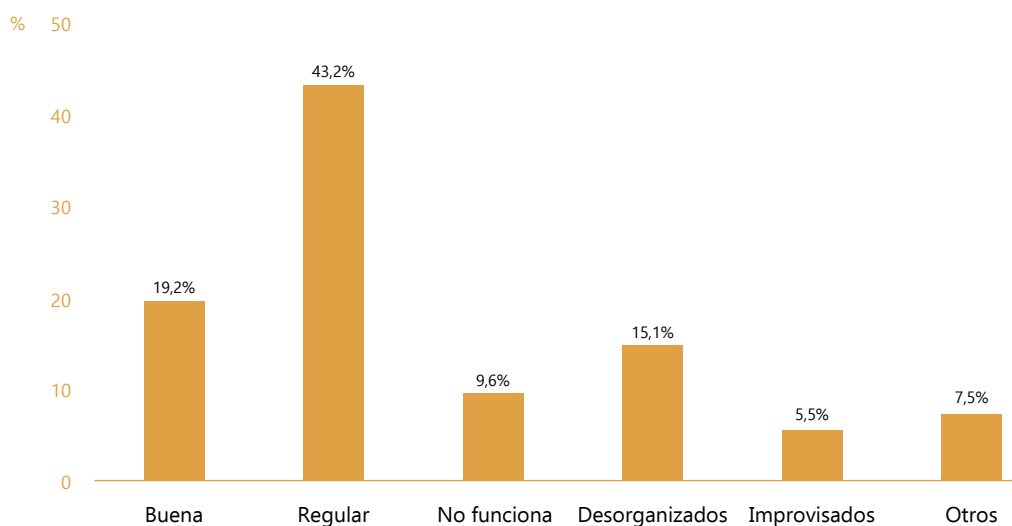
Fuente: Encuesta a estudiantes actuales. UNIBOL "Apiaguaike Tüpa", Mayo 2018

Desde sus inicios, en el marco del funcionamiento y la organización interna de los residentes, se desarrollaban trabajos comunitarios que permitían la inter relación con todos los estudiantes de las diferentes carreras, los mismos en su momento estaban dirigidos por el responsable de residencia y coordinación con administración, docentes, directores de carrera y rector, de tal forma, que exista un involucramiento de todas las partes en garantizar las actividades planificadas. Se realizan actividades de limpieza, panadería,

cocina, mantenimiento de los ambientes, entre otros.

La organización de trabajos comunitarios es considerado por parte de los estudiantes como regular en un 43 %, un 19 % considera que es buena, un 15% que es desorganizada, lo que denota que si bien las actividades colectivas son ampliamente respaldadas tienen debilidad en su organización y distribución de responsabilidades.

FIGURA 11. VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE TRABAJOS COMUNITARIO DE LA RESIDENCIA EN PORCENTAJES



Fuente: Encuesta a estudiantes actuales. UNIBOL "Apiaguaki Tüpa", Mayo 2018

Estos resultados, nos demuestran que, si bien se han fortalecido progresivamente los trabajos comunitarios en la residencia y otras instancias, continúa el reto de buscar los mecanismos que nos permitan fortalecer estos indicadores.

De acuerdo al reglamento de Residencia, se conformaron comisiones de residentes, administrativos y docentes para asumir responsabilidades en las áreas de cocina, mantenimiento, aseo y vigilancia. (Reglamento universitario 2012, Cap. VII. Art. 27,28 y29)

- 50 -

Las actividades de la residencia universitaria están articuladas con la parte administrativa para coordinar la seguridad alimentaria, garantizar con las direcciones de carrera para la salida de prácticas de los estudiantes, en cuanto a insumos y alimentos, con el vicerrectorado en la parte académica sobre estudiantes que llevan arrastre materias y se los planifica para que apoyen en la parte de cocina, panadería y otros (Daniel Guzmán, Mayo, 2018).

La UNIBOL "Apiaguaki Tüpa" dispone de becas universitarias para recibir estudiantes de todo el país en la residencia, esta modalidad para estudiantes universitarios es única en el país, permite el acceso a la educación superior, sobre todo para poblaciones indígenas de los territorios de tierras bajas.

3.3.10. CARÁCTER PRODUCTIVO DE LA UNIBOL

En lo académico se parte de la necesidad de generar procesos educativos holísticos e integrales, y se asumen a los proyectos productivos como una estrategia que permitirá esta integración de áreas, la vinculación entre asignaturas y por lo tanto, hará posible la concreción de una formación integral de los estudiantes.

Para la implementación de módulos productivos, luego de una primera etapa en la que no se contaba con terreno propio y las prácticas productivas se las realizaba en las comunidades vecinas, la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” pudo concretar la integración de lo académico con lo productivo en terrenos de la comunidad indígena guaraní de Ivo en el Municipio de Machareti del departamento de Chuquisaca, que fueron cedidos por la organización para que se construya la infraestructura necesaria (aulas, salones, oficinas, áreas recreativas y módulos productivos para cada carrera).

A. PROYECTO PRODUCTIVO DE LA CARRERA DE INGENIERÍA EN ECOPISCICULTURA - ECO

Es de esta manera que la carrera de ingeniería en Ecopiscicultura, a partir de la gestión 2009 inicia sus actividades académicas y prácticas, al no disponer de espacios propios, en el marco de un convenio inter institucional implementó módulos piscícolas en la comunidad de Capirendita de la Nación Weenhayek del municipio de Villa Montes, posteriormente en el Municipio de Machareti, en las comunidades guaraní de Pozo el Monte, Isipotindi, Ipitá, Santisteban y entre otras, para la producción piscícola de carpa, pacú y sábalo, logrando que estudiantes y comunarios conozcan el manejo productivo y las estrategias para aprovechar este recurso natural en los territorios indígenas.

En la gestión 2014, cuando la universidad se establece en la comunidad de Ivo, se siguieron utilizando los espacios comunales para las prácticas productivas de la carrera. A partir de la gestión 2017 la carrera inicia la construcción e implementación de módulos piscícolas propios en predios de la universidad, asignados para este rubro. Así tenemos el módulo de acuariología de peces ornamentales, el museo ictícola de especies piscícolas en extinción de las tres cuencas hidrográficas de Bolivia, dos pozas cada una con capacidad de 649m³ de espejo de agua para la producción de 1.000 peces y seis pozas de 10 m³ cada una, para la producción de tilapia roja y negra. En estos módulos productivos los estudiantes desarrollan sus proyectos de tesis, tesinas y diseños experimentales, favoreciendo la adquisición de conocimientos a partir de la práctica y en contacto directo con las comunidades indígenas.

La carrera de Ecopiscicultura tiene como objetivo valorar y respetar los recursos naturales del contexto, fortaleciendo el proceso del desarrollo de la producción piscícola, implementando y acondicionado las unidades productiva para promover el aprovechamiento de los recursos naturales para la formación socio comunitaria productiva de los estudiantes y su entorno.

La carrera como parte de su plan curricular, prioriza la *“operativización y funcionamiento de las unidades piscícolas”* convirtiendo esta necesidad en su proyecto semestral, permitiendo que estudiantes de 3ro y 6to semestre participen en el acondicionamiento y manejo integral de las unidades productivas piscícolas. Los contenidos establecidos en este primer nivel, están compuestos por las siguientes temáticas: el estudio físico, químico y biológico para la habilitación de las unidades productivas (pozas), control y monitoreo de factores ambientales en la eco región chaqueña (comunidad Ivo), acondicionamiento de ambientes de especímenes para investigación y reproducción, diagnóstico de las tecnologías

ancestrales para el rescate y sistematización de los saberes y conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En un segundo nivel, los estudiantes del 7^{mo} a 10^{mo} semestre en sus prácticas productivas correspondiente a las unidades piscícolas en producción, desarrollan los aspectos técnicos relacionados a las siembra de alevines, buenas prácticas de manejo piscícola, gestión y administración de unidades piscícolas, diagnóstico de las tecnologías ancestrales para el rescate y sistematización de los saberes y conocimientos en el proceso de enseñanza.

B. PROYECTO PRODUCTIVO DE LA CARRERA DE INGENIERÍA FORESTAL - IFO

La carrera de Ingeniería Forestal, en sus inicios desarrollo sus prácticas académicas en terrenos alquilados en la comunidad de Macharetí, implementado un vivero forestal para la producción de plantines. Al transcurrir los años con la experiencia de gestiones pasadas y con infraestructura propia, la carrera amplió sus horizontes formativos dándole una mirada más integral al rol del ingeniero forestal y se determinó fortalecer el vivero produciendo plantines forestales y medicinales. Al contar con terrenos propios se inicia la implementación de parcelas agro forestales, con la producción de maíz, sorgo y otras especies, siguiendo los lineamientos de las políticas públicas de seguridad alimentaria y la agenda patriótica 2025, ampliando las perspectivas y capacidades formativas, para el manejo de los recursos forestales en asociación con especies agrícolas que contribuyan al cuidado de la Madre Tierra.

La carrera desde el 2015 implemento de manera experimental un módulo productivo denominado “Rodal Forestal” para la trabajabilidad de la madera, con el objetivo de producir muebles, conocer las características de

las diferentes especies forestales maderables y realizar cortes (transversal, radial, longitudinal).

El módulo actualmente es un centro de experimentación que cuenta con 324 individuos en 10 especies, las mismas tienen un sistema de plantación experimental de cuadrado superpuesto. En este espacio se realizan también prácticas experimentales como la instalación de sistemas de riego. En una proyección futura se espera poder realizar la cuantificación de captura de carbono en áreas forestales, todo esto en el marco del programa nacional de forestación y reforestación. Asimismo se tiene prevista la instalación de una estación meteorológica, capaz de generar información oportuna para planificar y programar cultivos agropecuarios.

El módulo productivo forestal es fortalecido con la implementación de los proyectos semestrales que lleva adelante la carrera. El proyecto semestral que se inicia en la gestión 2018, se propone el objetivo de: *“fortalecer las capacidades técnicas tecnológicas, científicas y ancestrales, Sin embargo, los módulos se van fortaleciendo con los proyectos semestrales de la carrera para ello en la gestión I-2018, está enfocado a fortalecer las capacidades técnicas-tecnológicas, científicas y ancestrales, a través del trabajo en comunidad, con responsabilidad y respeto a la madre tierra, en la parcela agrícola y el taller de trabajabilidad de la madera, para formar profesionales integrales al servicio de la comunidad”*.

Las actividades prácticas en el módulo son planificadas por ciclos, en el primer ciclo se aborda la producción de plantines, desarrollando contenidos referidos al acopio de tierra vegetal para sustrato, preparación de sustrato y llenado de bolsas, siembra directa en macetas, acopio e inventario de plantines, aplicación de agroquímicos, deshierbe y riego, mantenimiento de platabandas, traslado de bolsas para reutilizar y limpieza de platabandas.

El segundo ciclo cuyo contenido hace referencia al abastecimiento de materia prima, desarrolla los aspectos relacionados al traslado de troncas y madera aserrado, saneo y rallado de tablas, registro de datos de campo para carguío y traslado de troncas y madera rallada en tablas. Estas prácticas se realizan en coordinación con la comunidad de Ipati de Ivo cercana a las instalaciones de la UNIBOL “Apiaguaki Tüpa”.

El tercer ciclo orientado a la Producción de muebles rústicos, desarrolla como contenidos el tabloneado de trozas, groseado, dimensionamiento de las tablas, manejo de cierra circular, diseño de muebles y manejo de maquinaria de carpintería y acabado.

El cuarto ciclo sobre la Producción agrícola, corresponde a la preparación de suelos para almacenar humedad, habilitación, recuperación y ampliación de superficies para usos hortícolas, producción y uso de abono orgánico, riego permanente de la parcela de hortalizas y bajereado del monte nativo como ampliación para la producción de otras especies.

C. PROYECTO PRODUCTIVO DE LA CARRERA DE INGENIERÍA DE PETRÓLEO Y GAS NATURAL – IPGN

La carrera de Ingeniería de Petróleo y Gas Natural, inicialmente desarrollo sus prácticas productivas, a través de visitas técnicas a plantas petroleras, pozos, estación de bombeo y de compresión, plantas de tratamiento de gas, ingenios azucareros en diferentes instituciones y empresas del país. Actualmente además de las visitas técnicas, se implementa un taller de soldadura para fortalecer capacidades en soldadura, seguridad industrial y aplicación de la soldadura en la construcción de muebles metálicos.

La carrera en los últimos tiempos ha iniciado un proceso de reconducción de la oferta académica incursionando en la producción de energías alternativas renovables, concordantes con las estrategias generales de manejo sostenible de los territorios indígenas y como un aporte importante para la cualificación de la formación universitaria en el marco de las políticas nacionales e internacionales para mitigar los efectos del cambio climático, convirtiéndose éstas temáticas en investigaciones que son desarrolladas a través de tesis y tesinas que los estudiantes optan para obtener los títulos de licenciatura y técnico superior respectivamente.

En el módulo productivo que encara la carrera, se implementó una *planta de biogás* con el objetivo de generar energía a partir de la recuperación de residuos orgánicos generados en la granja de cerdos que administra la carrera de veterinaria y el recojo de residuos líquidos provenientes de las baterías de baños de la UNIBOL “Apiaguaki Tüpa”. Los aprendizajes compartidos son fortalecidos con prácticas y nuevos conocimientos durante la producción de biogás desde un enfoque holístico y comunitario, para la construcción propuestas productivas innovadoras que promuevan el uso eficiente de los recursos locales.

La implementación del proyecto productivo que lleva adelante la carrera, está orientado a la *“construcción de planta piloto de biogás como alternativa comunitaria para contribuir a la conservación al medio ambiente”* con el objetivo de desarrollar nuevas tecnologías a partir de la recuperación y reciclado de residuos orgánicos (heces humanas, estiércoles, basura orgánica de origen vegetal) que serán aprovechados para la producción de biogás y bio fertilizantes, en una primera fase de diseño y pre factibilidad.

Desde esta propuesta tecnológica se identifican alternativas económicas, sociales, ambientales y productivas por ser de fácil acceso y bajo costo, contribuyendo a disminuir la dependencia de energías provenientes de los hidrocarburos.

El resultado de esta innovación tecnológica será medido con la utilización de biogás en las instalaciones de la universidad, reduciendo el gasto en combustible y mejorando la calidad de vida de la comunidad universitaria, además este proyecto se enmarca en las políticas de auto financiamiento de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”.

D. PROYECTO PRODUCTIVO DE LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA - MVZ

La carrera de medicina veterinaria y zootecnia en sus inicios, debido a la carencia de espacios propios para implementar módulos productivos, alquiló una propiedad privada denominada “Los ángeles”, ubicada a 20 km la localidad de Macharetí, con el objetivo de que los estudiantes cuenten con prácticas complementarias a su formación teórica sobre la crianza de animales mayores y menores.

El proceso formativo emprendido, ha incorporado como una alternativa pedagógica para estudiantes y docentes, las visitas técnicas a distintos centros productivos, productores independientes e instituciones públicas y privadas especializadas en el manejo y sanidad animal, con el objetivo de recuperar las distintas experiencias técnicas que se desarrollan en diferentes regiones y ecosistemas del país.

Para promover las practicas técnicas y el acercamiento directo de los estudiantes con proyectos y programas en la crianza de animales, se firmaron convenios inter institucionales con el Laboratorio de Diagnostico veterinario (LIDIVET-UGARM), Asociación de ganaderos

de Camiri (AGACAM), Servicio Nacional de Sanidad Agropecuaria e Inocuidad Alimentaria (SENASAG), Asociación de Criadores de Ganado Criollo (ASOCRIOLLO) y recientemente con el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (ONG CIPCA) y con el Centro Experimental - Salvador y PDA-Proyecto de Área de Visión Mundial se realizan gestión para acuerdos de cooperación mutua.

A partir de la gestión 2014, la carrera inicia la instalación de infraestructura para los módulos productivos en terrenos propios en la comunidad de Ivo y Huari del Municipio de Macharetí. Se dispone de 30 has en la comunidad de Huari, donde se implementa progresivamente los módulos productivos para la crianza de ganado bovino, ovino, caprino y en predios de la universidad se implementan los módulos productivos para la crianza de avestruces, aves de corral, apicultura y producción agrícola para la provisión de forraje. Además se prevé la instalación de un criadero de codornices.

Estos módulos contribuyen a la adquisición de nuevos conocimientos para generar capacidades técnico-científicas en los estudiantes, promuevan la investigación académica y permitan reconocer la realidad local y definir propuestas económicas, sociales y técnicas viablemente sostenibles que respondan a las necesidades de las naciones indígenas y las regiones. Además estos módulos han sido diseñados para promover una cultura emprendedora en los estudiantes y generar ingresos económicos que contribuyan a la estrategia de autofinanciamiento institucional.

La carrera de medicina veterinaria y zootecnia, implemento el proyecto productivo “Acondicionamiento y refacción de la infraestructura productiva y mejoramiento nutricional de la producción animal”, con el objetivo de conocer las características de la producción regional y desarrollar procesos productivos en armonía con la madre tierra y con valores socio comunitarios. En los módulos

productivos se comparten conocimientos sobre el mejoramiento de la maternidad porcina, instalación de embudos y mangas para el manejo del ganado bovino, refacción de alambradas que contribuyan a la productividad y transformación de productos de origen pecuario.

El proyecto productivo se desarrolla en dos ciclos o niveles, con actividades específicas. En el primer nivel Técnico Productivo los estudiantes del tercer y sexto semestre, realizan prácticas en la producción y conservación de forraje, manejo de la maternidad porcina - empedrada; construcción y uso del embudo y manga para el manejo de ganado bovino bajo un sistema de producción semi-intensivo. En el segundo nivel denominado Gestor Productivo los estudiantes del séptimo al décimo semestre, desarrollan el manejo sanitario con criterio técnico y ancestral en la producción de aves de corral, avestruces, apicultura, crianza de ganado bovino, ovino y caprino. En el área de transformación conocen sobre la cosecha y envasado de miel de abejas, elaboración de chorizos, yogurt y queso de cerdo.

Todas estas iniciativas que se implementan en los proyectos productivos de las distintas carreras, son planificadas desde la malla curricular y hacen parte del proceso de enseñanza aprendizaje, que privilegia la práctica como el principal momento para la construcción e internalización de conocimientos.

Para garantizar el funcionamiento e inversión productiva, la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” anualmente asigna recursos económicos en el presupuesto de cada carrera. Con estas iniciativas productivas la universidad proyecta la generación de ingresos económicos que aporten a la estrategia de auto financiamiento institucional.

3.3.11. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA IMPORTANCIA DE PROYECTOS PRODUCTIVOS EN SU FORMACIÓN PROFESIONAL

Los proyectos productivos implantados en los módulos y diseñados para distintos niveles de la formación universitaria según el plan de estudio de cada carrera, generan un encuentro entre estudiantes provenientes de diversas culturas que traen consigo experiencias previas en rubros productivos, propiciando un diálogo vivencial en el intercambio de conocimientos y valores para la organización y realización de los trabajos asignados.

En este sentido, las actividades productivas se constituyen en espacios educativos concretos para el ejercicio práctico de conocimientos que se construyen a partir de la valoración de las experiencias previas junto a nuevos aprendizajes, que en contacto con la realidad son internalizados en cada uno de los estudiantes, fortaleciendo sus capacidades para el trabajo en equipo, elevar el autoestima y promover un pensamiento crítico en la toma de decisiones individuales y colectivas.

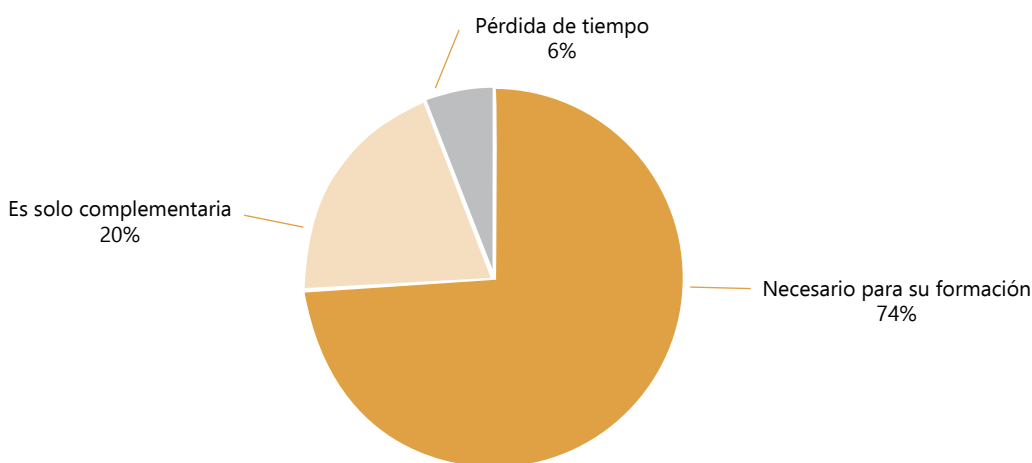
Para las prácticas productivas se establecen roles y responsabilidad, tanto de estudiantes como de docentes. Los docentes asumen el rol de facilitadores que guían las prácticas especializadas y refuerzan los aprendizajes en momentos de reflexión teórica de los contenidos curriculares compartidos.

La apropiación de los estudiantes a este modelo educativo comunitario y productivo, puede ser caracterizada por diversos aspectos íntimamente relacionados a sus prácticas culturales de procedencia, expectativas sobre su formación profesional y condicionamientos del modelo educativo tradicional en la adquisición de conocimientos.

Para conocer la percepción de los estudiantes sobre la importancia de las prácticas productivas en los módulos de cada carrera, encontramos que una gran mayoría de los consultados opinan que son necesarias para su formación profesional con un 74%, en tanto un 20% afirma que estas prácticas solo son complementarias y un 6% que estas son una pérdida de tiempo. Las respuestas

confirman que el modelo educativo está siendo apropiado progresivamente por los estudiantes y plantea desafíos para el desarrollo de estrategias didácticas y la flexibilización del plan de estudios, que deberá ser actualizado permanentemente para contribuir al enriquecimiento del nivel de formación universitaria.

FIGURA 11. PERCEPCIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LOS MÓDULOS PRODUCTIVOS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL



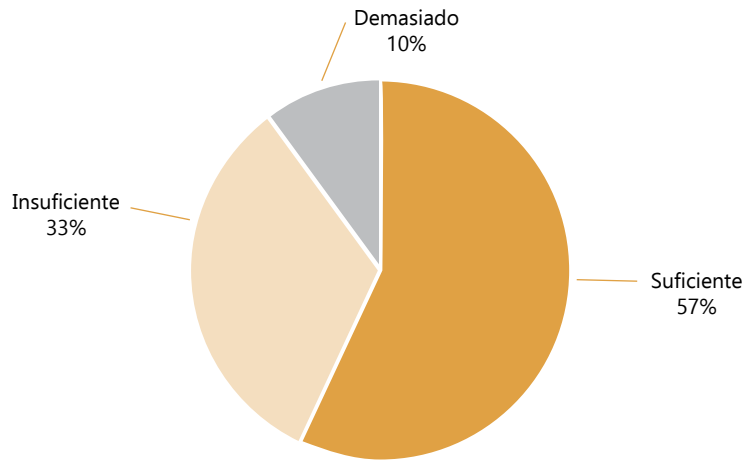
Fuente: Encuesta a estudiantes actuales. UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa", Mayo 2018

De acuerdo a la planificación curricular de cada carrera se establecen diversos tiempos y frecuencias para las prácticas estudiantiles en los módulos productivos. La intensidad de las actividades y la distribución de responsabilidades se determina de acuerdo al desarrollo de cada rubro, que por sus características irán requiriendo progresivamente mayor atención.

El tiempo y frecuencia destinada a las actividades productivas en la formación profesional, en opinión de los estudiantes es valorada como suficiente en un 57%, denotando un cierto nivel de aceptación y condescendencia con los tiempos establecidos institucionalmente, sin embargo,

un importante porcentaje de estudiantes con un 33% considera que el tiempo de los periodos productivos es insuficiente y debe ser ampliado profundizando las prácticas productivas como elemento central y determinante de su formación profesional y un 10% manifiesta que el tiempo destinado es demasiado, criterio que podría estar condicionado a la percepción de la formación universitaria vista desde el modelo tradicional academicista.

FIGURA 12. PERCEPCIÓN SOBRE EL TIEMPO UTILIZADO EN MÓDULOS PRODUCTIVOS

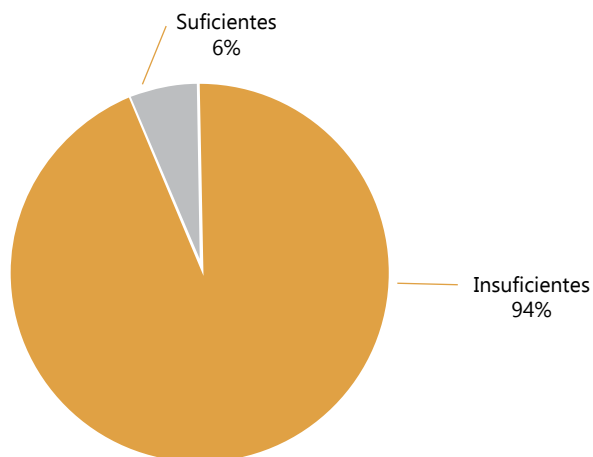


Fuente: Encuesta a estudiantes actuales. UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa", Mayo 2018

El desarrollo de las actividades productivas se complementa con visitas de campo y prácticas directas en los módulos productivos, instalados en los predios de la universidad. Consultados los estudiantes sobre la dinámica en la que se ejecutan estas prácticas, 94 % considera que son insuficientes y deben incrementarse, 6% considera que son suficientes. La valoración de

los estudiantes está condicionada por tiempo que se destina a las visitas de campo en relación a las prácticas en los módulos productivos de la universidad. Considerando que las visitas de campo aportan significativamente al fortalecimiento de su relación con el entorno comunitario y comprensión de la realidad socio productiva.

FIGURA 13. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS PRÁCTICAS EN SU FORMACIÓN PROFESIONAL



Fuente: Encuesta a estudiantes actuales. UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa", Mayo 2018

Las actividades productivas planificadas desde el plan curricular de cada carrera determina la carga horaria que se destinan a la atención de los módulos productivos, identificadas como horas/producción, las mismas que según el enfoque del modelo educativo, se suman a las horas destinadas a la investigación y la producción intelectual, que refuerzan los conocimientos adquiridos en las prácticas productivas, sean estas visitas de campo y trabajos en los módulos

productivos. En consecuencia la carga horaria de los docentes está distribuida en horas destinadas a la producción, horas de investigación y horas de producción intelectual.

En el siguiente cuadro se evidencia las horas mensuales de producción asignadas a los docentes por carrera articulando el avance de contenidos teóricos y prácticos en las clases diarias.

TABLA 6. DISTRIBUCIÓN DE HORAS ACADÉMICAS

CARRERAS	HORAS ACADEMICAS/ MES/CARRERA	TOTAL, HRS DOCENTES/ PRODUCCION	%
Medicina Veterinaria y Zootecnia	1.728	300	17,4
Ingeniería Forestal	1.720	304	17,7
Ingeniería de petróleo y gas natural	1.568	168	10,7
Ingeniería en Ecopiscicultura.	1.636	232	14,2

Fuente: Documento de Organización Curricular. UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa", Mayo 2018

Los proyectos de emprendimiento productivo que los estudiantes formulan como parte de su formación, son ampliamente respaldados por las autoridades de las organizaciones indígenas, que ven en estas prácticas una oportunidad para concretar acciones que respondan y mejoren la calidad de vida de las comunidades.

“... por un lado quisiéramos que los estudiantes que ya salieron de la UNIBOL se nos acerquen y nos hagan conocer sus

proyectos para ver como los apoyamos, porque si no hay proyectos dentro de una comunidad no hay trabajo... pero también, sabemos que ellos buscan mejorar sus propias condiciones porque muchas veces en las comunidades no tenemos como apoyarles... pero este tiene que ser el proceso que los estudiantes realicen proyectos pensando en mejorar la producción en la comunidad y que la comunidad busque el apoyo...” (Rony Masai Mirenda, Mayo, 2018)

Los proyectos de emprendimiento productivo que formulan los estudiantes hacen parte de los requisitos de egreso para los niveles de técnico superior así como de licenciatura. Con ellos se busca contribuir a la solución de problemas comunales en el marco de la construcción de una visión integral del desarrollo.

“...más que todo hay limitaciones económicas en la realización de emprendimientos productivos, poca relación de los estudiantes con sus comunidades y las mismas autoridades municipales por falta de convenios interinstitucionales en la zona, el trabajo desarrollado como requisito solo es una cuestión de cumplimiento y por tal razón no hay una incidencia ... (Mario Andere, mayo 2018).

La concreción de estas propuestas productivas presenta limitaciones que han sido identificadas por los actores. Mientras las autoridades indígenas demandan mayor participación de los universitarios en espacios de decisión orgánicos con propuestas técnicas, los estudiantes expresan la necesidad de contar con mayor apoyo logístico y económico para implementarlas luego de haber sido defendidas académicamente. Este es el nexo ideal para concretar un modelo educativo comunitario productivo, que brinde alternativas técnico – productivas elaboradas por recursos humanos formados y comprometidos, fortaleciendo las capacidades de servicio de los nuevos profesionales con su organización.

3.3.12. LA INTERACCIÓN COMUNITARIA COMO VÍNCULO A LA COMUNIDAD Y SUS NECESIDADES

La interacción comunitaria desde el documento de organización curricular de la institución, están referidas a las prácticas que los estudiantes realizan para afianzar e internalizar los conocimientos específicos de cada carrera así como las acciones que vinculan a los estudiantes con la realidad comunitaria. En los documentos institucionales se expresa de la siguiente manera:

Esta área de formación profesional conlleva en si dos dimensiones eminentemente prácticas; por un lado, las de orden técnico tecnológico que involucran actividades de aplicación sobre la base de contenidos teóricos; es decir, la recreación de habilidades y destrezas manuales durante el análisis y síntesis del objeto mismo de estudio. Por otra parte, las cualidades sociales y culturales que son promovidas desde las asignaturas de orden transversal y lingüístico, condicionan el involucramiento de las carreras con las comunidades, centros experimentales, módulos de producción y entre otros espacios de formación práctica, pero no únicamente con la finalidad asistencialista o de inspección panorámica (observación pasiva) - condición habitual en las universidades clásicas - sino desde una perspectiva de interacción reciproca; vale decir, que la comunidad universitaria en su conjunto también rescata aquellos conocimientos y experiencias tecnológicas orientadas a la producción en todos sus niveles agrícola, pecuaria, piscícola, etc. (Documento de Organización Curricular UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, 2011, p. 31)

Inicialmente las actividades de interacción comunitaria se realizaron bajo un modelo institucional que integró a autoridades, docentes y estudiantes en los procesos de relación con las comunidades, mismos que se fueron transformando con el transcurrir del tiempo y la distribución de nuevas responsabilidades al interior de la estructura administrativa y académica. El ex director de la carrera de Ingeniería del Petróleo y Gas Natural, nos hace conocer su apreciación:

“En un principio cuando la UNIBOL se encontraba instalada en la población de Machareti, se establecieron relaciones de reciprocidad entre la institución y la comunidad, con la participación de todos los actores institucionales, sin importar su cargo y rango, en el desarrollo de actividades comunitarias, internas y externas. Pero con el paso del tiempo, debido a la adecuación de sus instalaciones propias en la localidad de Ivo y los ajustes a la estructura de funcionamiento institucional, genero la individualización de funciones administrativas y académicas, en este sentido, las actividades de interacción

comunitaria, solo se enmarcaban en las decisiones de la junta comunitaria” (Vallejos junio, 2018).

Esta modalidad de aprendizaje fue delineada para la concreción del proceso formativo, constituyéndose en una experiencia innovadora que involucro todos los actores de la comunidad universitaria. Sin embargo, con el crecimiento de la estructura administrativa y las proyecciones académicas, las estrategias para la interacción comunitaria, fueron cambiando hacia actividades internas de la universidad, disminuyendo aquellas que propiciaban el encuentro con las comunidades.

“Los proyectos, la práctica y la interacción comunitaria son espacios que permiten la interrelación entre todos. Nos falta que se involucren quizás un poco más las otras unidades como la administración... el trabajo en conjunto es un factor determinante para que se logren los objetivos en investigación, interacción comunitaria y todos los trabajos productivos” (Edson Cayo – director de la carrera de IPGN, mayo, 2017)

La interacción comunitaria en los últimos años fue cambiando de orientación, debido a los requerimientos que suponía la instalación de su nueva infraestructura en la comunidad de Ivo, privilegiando acciones destinadas al mantenimiento y adecuación de los ambientes, así como actividades que dinamicen la convivencia entre los actores de la institución. Esta situación favoreció el desarrollo de aprendizajes en valores, como la responsabilidad y el trabajo en equipo, sin embargo, progresivamente fueron desvinculadas de lo estrictamente académico y consideradas sólo como actividades complementarias.

“... hay actividades de interacciones pequeñas e internas como las de limpieza por ejemplo que son ya tareas establecidas por carrera y para todos ... sin embargo, no podemos quedarnos con esa idea, ya que la interacción comunitaria debe permitirnos vincularnos

con la comunidad y contribuir a la solución de sus demandas y necesidades... esto deben apropiarse los docentes...” (René Amaro mayo, 2018)

La interacción comunitaria, desde la percepción de los docentes contribuyo a la concreción del diálogo de saberes, que en el contexto de la comunidad universitaria se expresa en la convivencia pluricultural de todos los actores, al compartir acciones colectivas y recuperación de saberes, conocimientos y valores en contacto con la comunidad. Estos aspectos son valorados en el desarrollo de los procesos pedagógicos evaluados periódicamente.

Desde la percepción de los estudiantes la interacción comunitaria contribuyo a la consecución de los objetivos y normas institucionales que hacen a su “razón de ser”, convirtiéndose en el eje articulador entre la vida institucional y la vida comunitaria.

La práctica comunitaria se desarrolló en cada carrera, de acuerdo a la naturaleza de cada una, en la caso de la *carrera de ingeniería de petróleo y gas natural*, se concretaron a través de visitas técnicas a empresas petroleras y prácticas específicas relacionadas a la cadena productiva de los hidrocarburos. Estas prácticas no estuvieron exentas de dificultades, por un lado, se encuentran las limitaciones referidas a las normas de seguridad establecidas en las empresas petroleras y por otro lado, a la falta de convenios interinstitucionales que garanticen la presencia de estudiantes en estos espacios laborales. A partir de las prácticas se identificaron temáticas de importancia comunal como la conservación del medio ambiente y capacitación especializada en áreas específicas de la carrera.

Desde las carreras de Ingeniería Forestal, Ingeniería en Ecopiscicultura y la carrera de Medicina Veterinaria Zootecnia las prácticas se vincularon naturalmente a las comunidades y

su potencial productivo, en tanto, el diseño de estas carreras se relaciona directamente con el manejo de los recursos naturales y los planes de gestión territorial indígena.

3.3.13. FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Para la UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa", es un desafío la construcción de un modelo educativo que reconozca la pluriculturalidad de sus estudiantes e incorpore este potencial en el desarrollo curricular. La lengua, cultura y el territorio, son elementos indivisibles en el fortalecimiento de la identidad cultural y las bases para generar políticas de desarrollo propio.

“Es una fortaleza la diversidad cultural en el sentido que cada uno de ellos trae un conocimiento empírico de su cosmogonía por lo tanto es un enriquecimiento en la formación” (Torricono mayo, 2018)

En la práctica este enfoque educativo, dio inicio a la recuperación y valoración de los conocimientos ancestrales compartido en procesos colectivos por sabios indígenas, cuyo rol principal fue el promover en los estudiantes una lectura crítica de la realidad desde la cosmovisión de los pueblos indígenas.

La lengua como vehículo de comunicación y reservorio de los conocimientos ancestrales, fue incorporada como una asignatura para la revitalización y desarrollo de los diversos idiomas indígenas de tierras bajas, priorizando el idioma guaraní, gwarayu, mojeño y besiro, aplicado en todos los niveles y todas las carreras de la universidad.

La aplicación práctica de estos conocimientos y el desarrollo de las competencias lingüísticas, solo fue posible desarrollarlas en contacto directo con las comunidades indígenas donde los territorios brindan las condiciones ideales para su recreación vivencial.

El Decreto Supremo de creación enunciado en su artículo cinco referido a las finalidades, refrenda este enfoque metodológico:

“Transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural; articular la educación superior con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades organizadas en la región” (DS N° 29664, 2008).

La identidad cultural en el plan curricular se aborda desde las asignaturas específicas en el área socio lingüística y socio cultural que se describen en el siguiente cuadro:

TABLA 7. ASIGNATURAS TRANSVERSALES

Nº	Asignaturas	Semestres	Total Horas
1	Cultura e Identidad de los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas	Primero	640 en el pregrado
2	Estudio Sociológico de los pueblos indígenas de Tierras Bajas	Segundo	
3	Tierra y Territorio	Tercero	
4	Historia de los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas	Cuarto	
5	Movimientos sociales e indígenas	Séptimo	
6	Género Educación y Sociedad	Octavo	
7	Organización Institucional del estado y derecho indígena	Noveno	

Fuente: Documento de Organización Curricular. UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa", Mayo 2018

Desde la percepción de los docentes, el fortalecimiento de la identidad cultural es considerada como aspecto esencial de la formación universitaria articulada con, para y desde la diversidad cultural de los estudiantes.

fortaleza más que tiene la universidad el tener estudiantes de diferentes culturas uno se enriquece de información.” (Luz Angélica Alcoba, docente, mayo, 2018)

-62-

“... tener estudiantes de diferentes culturas es algo interesante como cualquier otra diversidad mi experiencia en clase es que uno puede enriquecerse con esta diversidad, puesto que traen mucha experiencia y conocimiento de diversas áreas contextos y entornos que nos ayuda y enriquece. Creo que es una

En la práctica los estudiantes reconocen que los idiomas originarios, como parte de las asignaturas del área sociolingüística, mayormente son utilizados en las clases de idiomas originarios y como requisito en la presentación de trabajos finales de graduación a nivel técnico superior y licenciatura, como lo expresa el siguiente cuadro:

TABLA 8. PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE EL USO DE IDIOMAS ORIGINARIOS EN LA UNIVERSIDAD

Nº	GRUPO	%
1	Solo en clases	32,2
2	En espacios de recreación	9,6
3	Solo en defensas de trabajos de grado	11,0
4	Cotidianamente	7,5
5	1 y 2	6,2
6	1 y 3	28,8
7	2 y 3	2,7
8	Otros	1,4
9	No respondió	0,7
Total		100

Fuente: Documento de Organización Curricular. UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa", Mayo 2018

Con el fin de fortalecer los aprendizajes sobre la lengua y la cultura, los estudiantes junto a sus docentes, participaron en espacios comunales con el objetivo de compartir conocimientos específicos en los rubros de cada carrera, utilizando el idioma como vehículo de interacción social y para afianzar su pertenencia con los proyectos de desarrollo comunal.

La pluriculturalidad en la educación superior, se constituye en el elemento particular y referente de la UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa", para el posicionamiento de las demandas de las organizaciones indígenas en la construcción de modelos de educación propia y desde la diversidad cultural.

3.3.14. PARTICIPACIÓN DE ORGANIZACIONES INDÍGENAS

La UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa" es fruto de las demandas de las organizaciones indígenas, cuya participación en la vida institucional, se concreta a través de la Junta Comunitaria, como instancia máxima encargada de dar los lineamientos de planificación y evaluación de su cumplimiento en la consolidación institucional.

Las organizaciones indígenas participaron activamente en la formulación y validación inicial de la propuesta curricular, rol que desde la percepción de las autoridades universitarias y docentes de ese entonces, demandaba un mayor involucramiento de la Junta Comunitaria para su aplicación, así lo afirma la primera rectora de la universidad:

“Los primeros años hubo que hacer un proceso para formar la instancia en la que la presencia de las autoridades indígenas la Junta Comunitaria. Ya existía un diseño curricular como propuesta y lo que se hizo fue que con la Junta inicio un proceso de revisión del mismo. Sin embargo...se ha tenido una participación muy activa de los CEPOs, dirigentes y organizaciones en la construcción del diseño, se logró recoger las demandas de los pueblos indígenas, sobre todo esto de integrar en la propuesta la parte de los saberes y conocimientos, ya que si bien de la parte técnica se encargaban lo profesionales de las áreas, en temas de la enseñanza de las lenguas y de incorporar la historia, identidad y características de los Pueblos Indígenas en las transversales requería de la participación de los dirigentes y de los pueblos”. (Marcia Mandepora, Mayo 2018)

Por otro lado, se evidencia que la Junta Comunitaria priorizó aspectos administrativos en desmedro de su rol de planificación, seguimiento y evaluación de la propuesta curricular. Como lo manifiesta la ex rectora:

“En el proceso de ejecución hubo ya debilidades, es decir que la participación de la Junta fue fuerte en el proceso del diseño, después hubo una debilidad en ver como esa propuesta se puso en práctica. Obviamente había informes en las reuniones de la JC, del avance académico, comportamiento, pero la gran debilidad fue el descuidar el proceso, tener espacios de evaluación del proceso, porque en ultima la JC centro su atención en el ámbito de gestión, muy institucional muy administrativo. Pero no hubo preocupación por lo que estaban aprendiendo los estudiantes, cómo estaban enseñando los docentes o cuáles eran las estrategias que se estaban empleando. Dejaron que esa sea tarea de nosotros el observar el desempeño docente, esa fue una debilidad dejar esta responsabilidad no involucrarse en el proceso académico...” (Marcia Mandepora, Mayo 2018)

La participación de las organizaciones indígenas en la vida institucional a inicios del 2017 fue modificada por el Decreto Supremo 3079, que cambia la estructura orgánica estableciendo como máxima instancia para la toma de decisiones al Consejo institucional, del que



forman parte el Rector (a), Vicerrector (a), Directores (as) de carrera y tres miembros del Ministerios de Educación, quedando sin efecto la Junta Comunitaria.

La relación de la UNIBOL con las organizaciones ha existido desde su creación y permanecerán más allá de la normativa vigente, más al contrario este vínculo orgánico debe dar continuidad y garantizar que los recursos humanos formados respondan a las políticas territoriales de desarrollo indígena y se conviertan en su brazo técnico. La universidad para mantener el vínculo con la comunidad diseña e implementa prácticas comunitarias, proyectos de emprendimiento productivo, ferias pedagógicas, desarrollo de áreas transversales, en el marco del modelo educativo socio comunitario productivo.

Para esta articulación desde el punto de vista de las autoridades es importante fortalecer el compromiso de los estudiantes para con su pueblo. Es por esto necesario que las organizaciones brinden oportunidades

comunales que incorporen a los nuevos profesionales, en las dinámicas productivas.

“... el profesional debe tener un compromiso con la comunidad y la organización que lo avaló, tiene que tener respeto a la organización y la obligación moral de trabajar ad honorem por lo menos 2 años por la organización como devolución de aquello que la organización le ha dado” (Ramiro Zenteno – CPESC. Mayo 2018)

“El vínculo de los estudiantes con sus comunidades se mantiene en algunos casos aislados, pero solo de manera casual y no así con una convicción de estar siempre con la organización, porque no se puede ofrecerle nada al profesional y es donde se rompe el cordón umbilical y el recurso profesional va en busca de espacios laborales por otros lugares.” (Mario Andere – CCCH. Mayo 2018)

Los estudiantes por su parte, reconocen que han establecido escaso y esporádicos vínculos con las estructuras dirigenciales de sus organizaciones, involucrándose directamente en las actividades productivas de las comunidades.



IV.

A manera de conclusión





La UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” es una experiencia educativa única en la construcción de un *modelo educativo universitario pluricultural, comunitario y productivo*, articulada políticamente a la demanda histórica de los pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia, en la irrenunciable defensa de sus *territorios ancestrales*, donde la educación sea la herramienta para reproducir dignamente sus *modos de vida*, desde sus propias *estructuras orgánicas* y hacia la consolidación de sus *visiones colectivas* de desarrollo, en *libertad y con identidad cultural*.

Este modelo educativo que se construye *desde y para la diversidad cultural de los pueblos indígenas* de tierras bajas, no hubiera sido posible sin la participación de las organizaciones indígenas movilizadas por la *transformación de los esquemas de dominación heredados del estado colonial*.

La *lucha de los movimientos indígenas por el cambio y refundación del Estado*, ha sido materializada con la promulgación de una nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, y la implementación de una política nacional de educación que recoge los principios de inter, intra y pluriculturalidad del sistema educativo, definido en la Ley de Educación 0/70 Avelino Siñani Elizardo Perez.

A 10 años de su caminar la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, recorre un intrincado proceso de la mano de sus *organizaciones*, para plasmar desde la *visión de desarrollo indígena* un modelo educativo, que promueva el *dialogo de saberes* a partir de una nueva *propuesta curricular* socio productiva, comunitaria y pluricultural, con una *estructura institucional* que se fue adecuando política y administrativamente a los requerimientos y *desafíos del proceso en construcción*. Estos elementos que han sido

expuestos en el desarrollo de este documento fueron analizados y planteados como lecciones aprendidas por los actores sociales participes del proceso.

4.1. LECCIONES APRENDIDAS

4.1.1. PARTICIPACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES

- La construcción de un modelo educativo alternativo que revierta los procesos de marginación y sometimiento de las naciones indígenas, solo es posible concretarlo a partir de los lineamientos políticos planteados por sus organizaciones. En este sentido, la propuesta curricular debe contener la visión política de sus estructuras orgánicas, brindando oportunidades para la formación de sus recursos humanos que aporten a la consolidación y gestión de los territorios indígenas ancestrales.
- La puesta en marcha de esta propuesta educativa universitaria requiere de una estructura institucional que sea funcional a las demandas indígenas y concordantes con las políticas del sistema educativo nacional. Reconociendo la participación de las organizaciones indígenas, desde sus prácticas culturales, en las instancias de decisión institucional, donde conjuntamente con representantes del estado, ejecutivos y docentes de la universidad planifican, acompañan y evalúan el cumplimiento de los planes institucionales.
- La gestión del proceso educativo demanda la definición de instancias académicas y administrativas organizadas en función de una estructura institucional que dé cumplimiento a los objetivos de su creación y proyecciones institucionales. Las organizaciones a través de sus representantes

participaron como miembros de la Junta comunitaria, asumiendo roles consultivos, deliberativos y de referencia político ideológico. Roles que con el transcurso del tiempo y en diferentes momentos de la vida institucional se fueron problematizando, dejando al descubierto la existencia de enfoques y lógicas culturalmente diferentes, al momento de analizar, decidir y participar bajo un modelo institucional que aún conserva esquemas ajenos a las formas asamblearias de decisión de los pueblos indígenas.

4.1.2. EDUCACIÓN PARA LA GESTIÓN DE LOS TERRITORIOS

- La gestión de los territorios indígenas requiere de una *propuesta educativa alternativa y eminentemente productiva*, que aporte académicamente al *manejo sostenible de sus recursos naturales y a la identificación de propuestas productivas, técnica – tecnológicas, económicas y socialmente apropiadas a su identidad cultural y territorial*.
- Las prácticas productivas universitarias planteadas inicialmente desde un enfoque extensionista, establecieron los primeros vínculos entre la universidad y las comunidades. En el transcurso de la implementación del modelo educativo el enfoque fue ajustándose reconociendo la necesidad de valorar los conocimientos y prácticas locales para establecer un diálogo de saberes acorde al modelo educativo socio comunitario productivo.
- La universidad ha desarrollado proyectos de emprendimiento productivo en módulos propios, que sirven para que los estudiantes además de acceder a nuevos conocimientos, contribuyan a la identificación de temas

de investigación que serán plasmados en sus tesis y tesinas como requisito único de graduación.

- Las iniciativas productivas implementadas han requerido de recursos económicos, técnicos y logísticos para su puesta en marcha. Los recursos para la inversión productiva se encuentran asignados en los presupuestos anuales de cada carrera en concordancia con los planes curriculares. Las carreras de acuerdo a su proyecto productivo, determinan horas académicas para la producción e investigación, con roles y responsabilidades para docentes y estudiantes, según el nivel de formación. La experiencia confirma que la aplicación del modelo educativo socio comunitario productivo requiere de una propuesta curricular donde el componente productivo sea el eje articulador de los procesos de enseñanza – aprendizaje y generador de una capacidad económica institucional para su implementación.

4.1.3. LA PLURICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Las organizaciones indígenas demandaron la construcción de una propuesta educativa propia que incorpore la lengua y la cultura como componentes transversales del proceso de enseñanza – aprendizaje.

- La universidad en su propuesta curricular incorpora el enfoque inter intra y pluricultural de la educación, de manera transversal en todas las carreras, que son desarrollados por sabios y docentes de lengua provenientes de distintos pueblos indígenas, designados en coordinación con sus organizaciones. Los sabios en el proceso educativo implementado han contribuido en

la formación de valores y principios culturales de los estudiantes, fortaleciendo su relación con las comunidades y la comprensión de su cosmovisión. Asimismo orientaron la labor docente para la adecuación de la propuesta curricular desde los saberes y conocimientos ancestrales, asumiendo también el rol de consejeros de las autoridades universitarias.

- La participación de los sabios indígenas en los primeros años de la universidad, se vio condicionada por una estructura institucional ajena a sus prácticas culturales, lo que genero desencuentros sobre sus roles y responsabilidades, mismos que interpelan los procedimientos de administración institucional en contextos interculturales.
- La lengua como elemento central para la reproducción de la cultura, es el vehículo esencial en los procesos de comunicación pero significativamente constituye el reservorio de los principales conocimientos y valores de la cultura. En la experiencia desarrollada la lengua fue articulada a los planes curriculares de cada carrera con el objetivo de cimentar las competencias lingüísticas en los estudiantes. Se priorizaron cuatro lenguas (guaraní, gwarayu, besiro y mojeño) en relación con la pertenencia cultural de los estudiantes. Los docentes de estas lenguas desarrollaron una malla curricular, buscando garantizar el dominio de las lenguas maternas, que es valorado en la defensa de sus trabajos de grado, al final del proceso formativo.
- Los estudiantes provienen de distintos pueblos indígenas de tierras bajas, que históricamente han sido sometidos a procesos de castellanización, lo que se refleja en un bajo dominio de las lenguas maternas, aspecto condicionante para la definición de contenidos y estrategias metodológicas en la enseñanza de los idiomas.

- La procedencia pluricultural de los estudiantes genera desafíos diversos sea en el ámbito académico como en los espacios de convivencia al interior de la comunidad universitaria. La diversidad cultural enriquece el ejercicio de valores en la convivencia universitaria e interacción comunitaria, así como en el intercambio de conocimientos en los momentos de prácticas productivas, recreativas, culturales y asignación de responsabilidades para el mantenimiento de la infraestructura de la comunidad universitaria.
- La modalidad de internado democratiza el acceso a la formación universitaria y garantiza la permanencia de los estudiantes, brindando servicios de alimentación y alojamiento. Los estudiantes se involucran en todas las actividades de la convivencia universitaria asumiendo roles y responsabilidades que son complementadas con las académicas y las tareas asignadas para el funcionamiento de los emprendimientos productivos.

4.1.4. EQUIPOS DE TRABAJO – DOCENTES - ADMINISTRACIÓN

- La implementación del modelo educación de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, requiere de profesionales comprometidos con la visión territorial del desarrollo de los pueblos indígenas, con pertenencia cultural y dominio de los códigos lingüístico y culturales, para asumir responsabilidades académicas y administrativas desde su especialidad profesional.
- Las naciones indígenas, al no contar con profesionales propios en las áreas específicas requeridas por las carreras que se implementaron, incorporaron profesionales que carecían de vivencias en

los procesos sociales y reivindicativos de las organizaciones indígenas, en este caso la conformación de equipos interculturales e interdisciplinarios plantea la necesidad de contar con un proceso permanente de inducción y formación que garantice el cumplimiento de los objetivos y proyecciones institucionales.

4.2. DESAFÍOS

4.2.1. EDUCACIÓN Y PRODUCCIÓN

- La educación para la producción en un *modelo educativo universitario comunitario y pluricultural*, plantea el *desafío de formar profesionales* con conocimientos para el uso y manejo eficiente de los recursos existentes en los territorios indígenas y que aporten a la consolidación de modelos propios de desarrollo, para la reproducción de sus modos de vida comunitaria.
- Las propuestas productivas en este modelo educativo deben demostrar que son viables y replicables en territorios indígenas, capaces de generar ingresos para su auto financiamiento y desarrollo, constituyéndose en alternativas técnicas y económicas para mejorar la vida comunitaria.
- La UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, requiere de propuestas productivas que sean sustentadas por investigaciones que recuperen y sistematicen los conocimientos ancestrales en un dialogo de saberes con el conocimiento universal, para aportar al país con alternativas tecnológicas capaces de responder a las políticas de desarrollo para el *vivir bien*.

4.2.2. ORGANIZACIONES INDÍGENAS

- El nuevo contexto institucional de la UNIBOL GUARANI, genera oportunidades para seguir construyendo junto a las organizaciones indígenas, *procesos sociales* que reafirmen los objetivos de su creación y la proyecten como un referente de educación superior universitaria a nivel nacional y regional.
- Las estrategias metodológicas en la aplicación del plan curricular, deben propiciar que los estudiantes mantengan el nexo con sus organizaciones, a través de prácticas, elaboración de proyectos e investigaciones, para comprender la realidad territorial y aportar desde su formación académica.

4.2.3. EDUCACIÓN DESDE Y PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL

- La educación universitaria en contextos pluriculturales, reconoce como un potencial la existencia de idiomas y prácticas culturales diversas, que expresan la riqueza de conocimientos y valores, que le dan sentido y razón al modelo educativo.
- El proceso de revitalización de los idiomas originarios debe trascender las aulas universitarias, para irradiar el pensamiento indígena a todos los ámbitos universitarios y del contexto social local, nacional y regional. Los medios de comunicación y redes sociales acercan la tecnología al cumplimiento de este desafío.
- La producción intelectual generada por la UNIBOL en los procesos de enseñanza-aprendizaje con base en investigaciones comunitarias y participativas, deben convertirse en materiales educativos científicos y con identidad cultural.

- Propiciar espacios comunitarios para que los sabios recreen los modos de vida de los pueblos indígenas que orienten la consolidación del modelo educativo - productivo y fortalezcan los procesos administrativos y de gestión institucional.

4.2.4. GESTIÓN INSTITUCIONAL

- La UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, para la consolidación de una gestión institucional con calidad y calidez, que contribuya a una formación académica inter intra y pluricultural, se deben *fortalecer los procesos de planificación, seguimiento y evaluación con enfoque comunitario* aplicado a los aspectos académicos y administrativos.
- La modernización del sistema de administración de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, para alcanzar niveles sociales que democratizen la información, agilicen los trámites, transparenten los procesos administrativos y en suma favorezcan el acceso a la información por parte de todos los actores institucionales y organizacionales involucrados, requiere el sustento de *Tecnologías de Información y Comunicación* al servicio de la comunidad universitaria, aperturando la administración institucional a un “Gobierno electrónico”.
- El crecimiento de la capacidad de gestión institucional de la UNIBOL “APIGUAIKI TÛPA”, se verá reflejado en las *alianzas estratégicas* que aporten a la formación integral y científica universitaria orientada a dinamizar las iniciativas socio productivas de los territorios indígenas.
- La proyección y fortalecimiento institucional de la UNIBOL “Apiaguaki Tüpa”, desde la

perspectiva del *autofinanciamiento*, requiere ampliar su oferta de servicios que aporten a la generación de recursos propios y la sostenibilidad institucional. La dinamización financiera, propone como estrategias productivas: *la transformación de productos y ofertas de servicios técnicos especializados en diversos rubros de interés regional, como la consolidación de la unidad de posgrado, clínica veterinaria, instituto de investigaciones, el taller de soldadura, taller de trabajabilidad de la madera y laboratorios especializados.*

- Para fortalecer y responder a las demandas emergentes de desarrollo de los territorios indígenas, la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”,

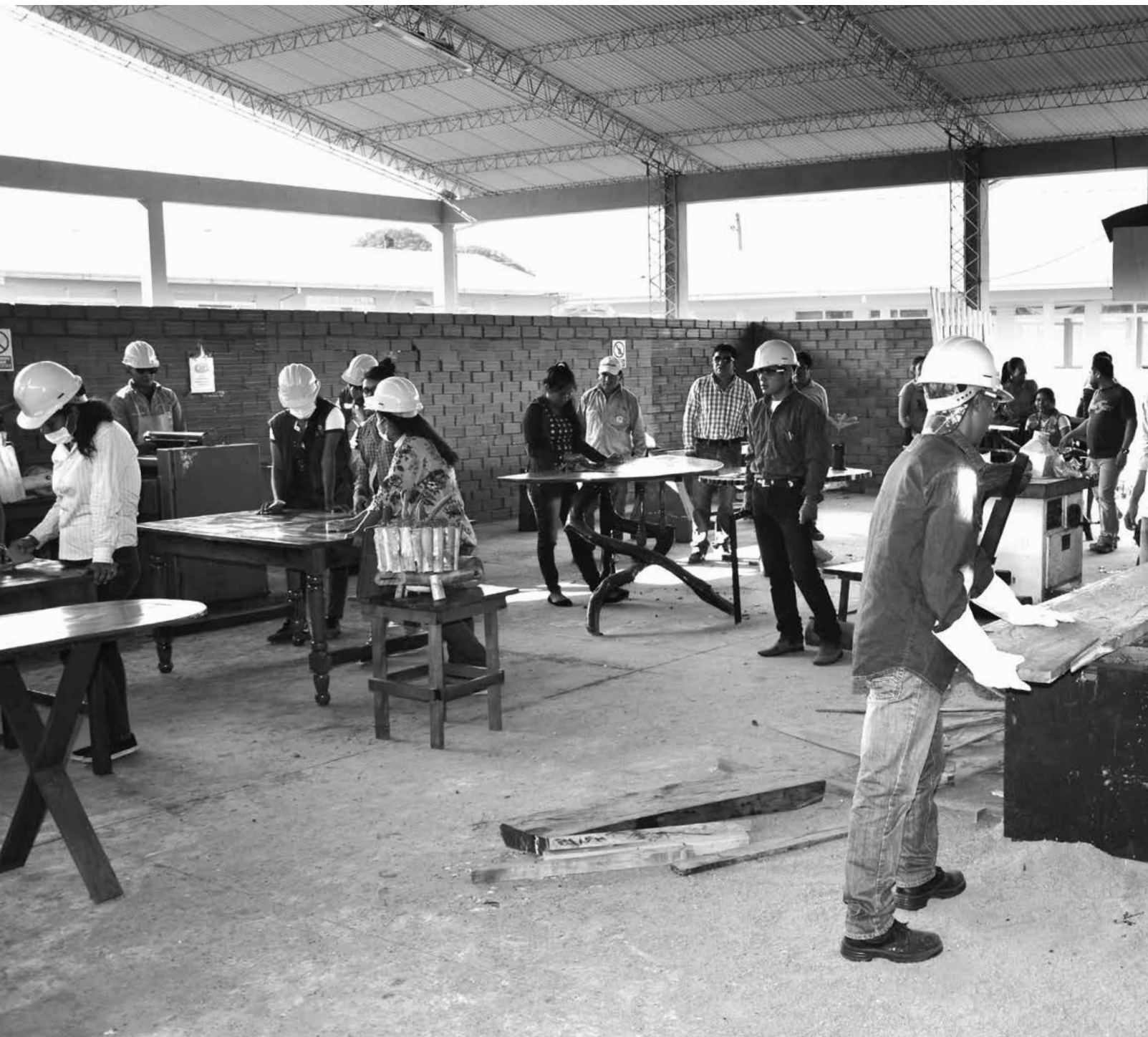
analiza la problemática económica, social, productiva, ambiental y cultural de las naciones indígenas para la creación de nuevas carreras.

- El marco legal vigente de la educación nacional debe ir adecuándose para dar lugar a la consolidación del modelo de educación que desarrollan las universidades indígenas, con el impulso y gestión de sus organizaciones.
- La UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” a partir de propuestas en las áreas de su especialidad, deberá incidir en las políticas públicas a favor de los pueblos indígenas.



V.

Bibliografía





PROPUESTA EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDIGENA ORIGINARIO CAMPESINOS Y AFROBOLIVIANO. Coordinadora nacional comunitaria de los consejos educativos de los pueblos originarios reencuentro del bloque educativo indígena La Paz. 2017. Recuperado de www.cepos.bo/cnc-cepos/wp-content/uploads/2_Doc

Constitución Política del Estado 1826. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz, Bolivia, 28 de noviembre del 2016

UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas de tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa. 2011. Documento de organización Curricular. Edición Área Académica. Macharetí, Chuquisaca, Bolivia.

Weise C. 2014. IESALC – UNESCO, Educación Superior y Poblaciones Indígenas en Bolivia. Cochabamba. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0013/001399/139974s.pdf&ved>

Ley N° 3351. Gaceta Oficial del Estado de Bolivia N°GOB-61, La Paz, Bolivia, 21 de febrero del 2006.

Decreto de Ley N° 3937. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz, Bolivia, 20 de enero de 1955.

Constitución Política del Estado 2009. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz, Bolivia, 28 de noviembre del 2016.

Ley N° 70. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz, Bolivia, 20 de diciembre del 2010.

VI.
Anexos

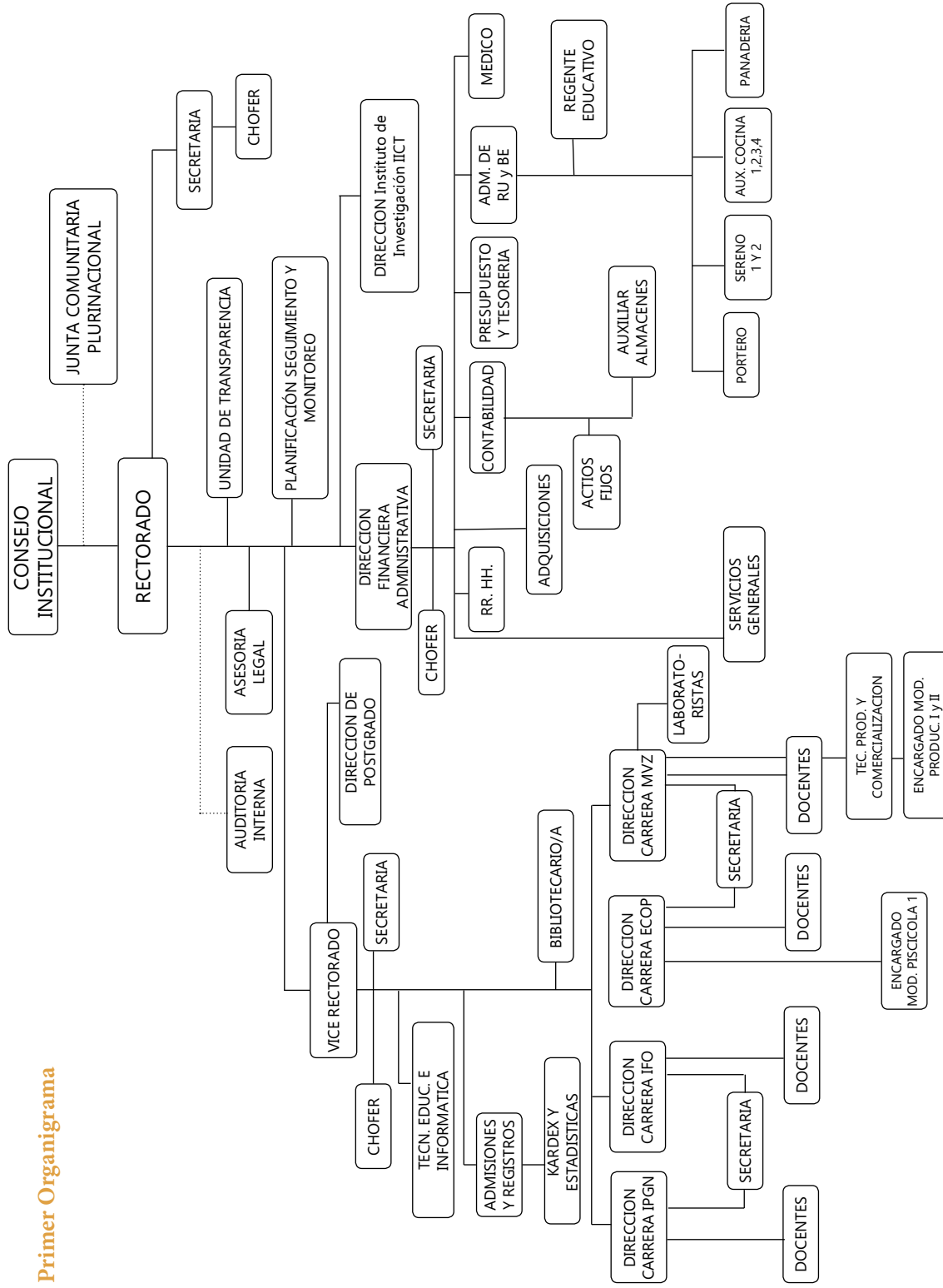


ANEXO 1. DOCUMENTOS CONSULTADOS

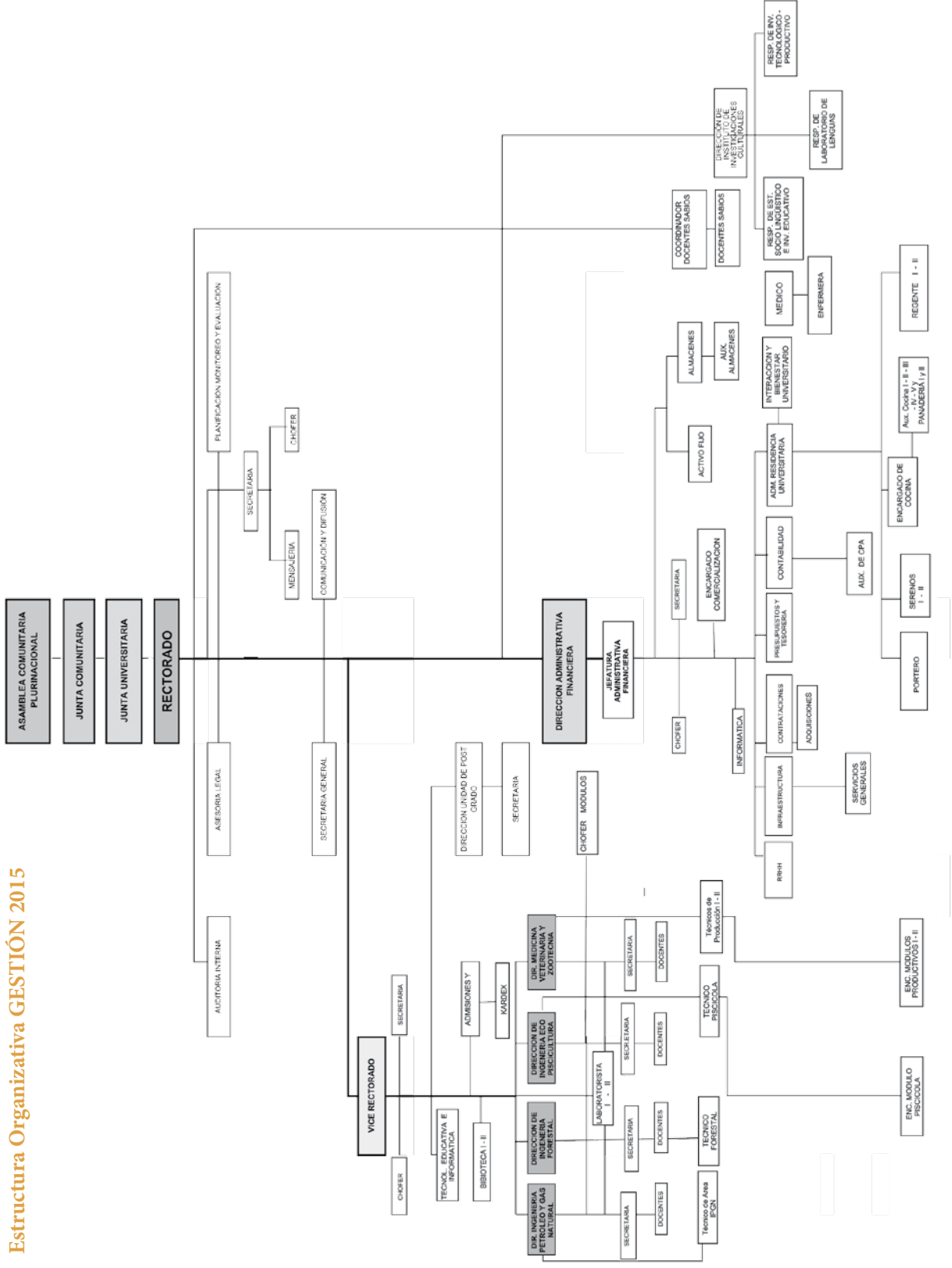
- Constitución Política del Estado del 2009
- Ley de Educación Boliviana 070 del 2010
- Ley de Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales
- Ley de Organización del Poder Ejecutivo N° 3351 del 2006
- DS. N° 29664 del 2008
- DS. N° 3078 DEL 2017
- Documento de Organización Curricular 2009, 2010, 2011 y 2012
- Informes de la unidad de Kardex de la Institución
- Informes financieros de Presupuesto y Tesorería de la Institución
- Informes de las Direcciones de Carrera
- Informes de Vicerrectorado 2015, 2016 y 2017
- Estatuto orgánico de la Institución
- Reglamento Docentes, Estudiantes, Residencia Universitaria y Evaluación

ANEXO 2. ORGANIGRAMAS

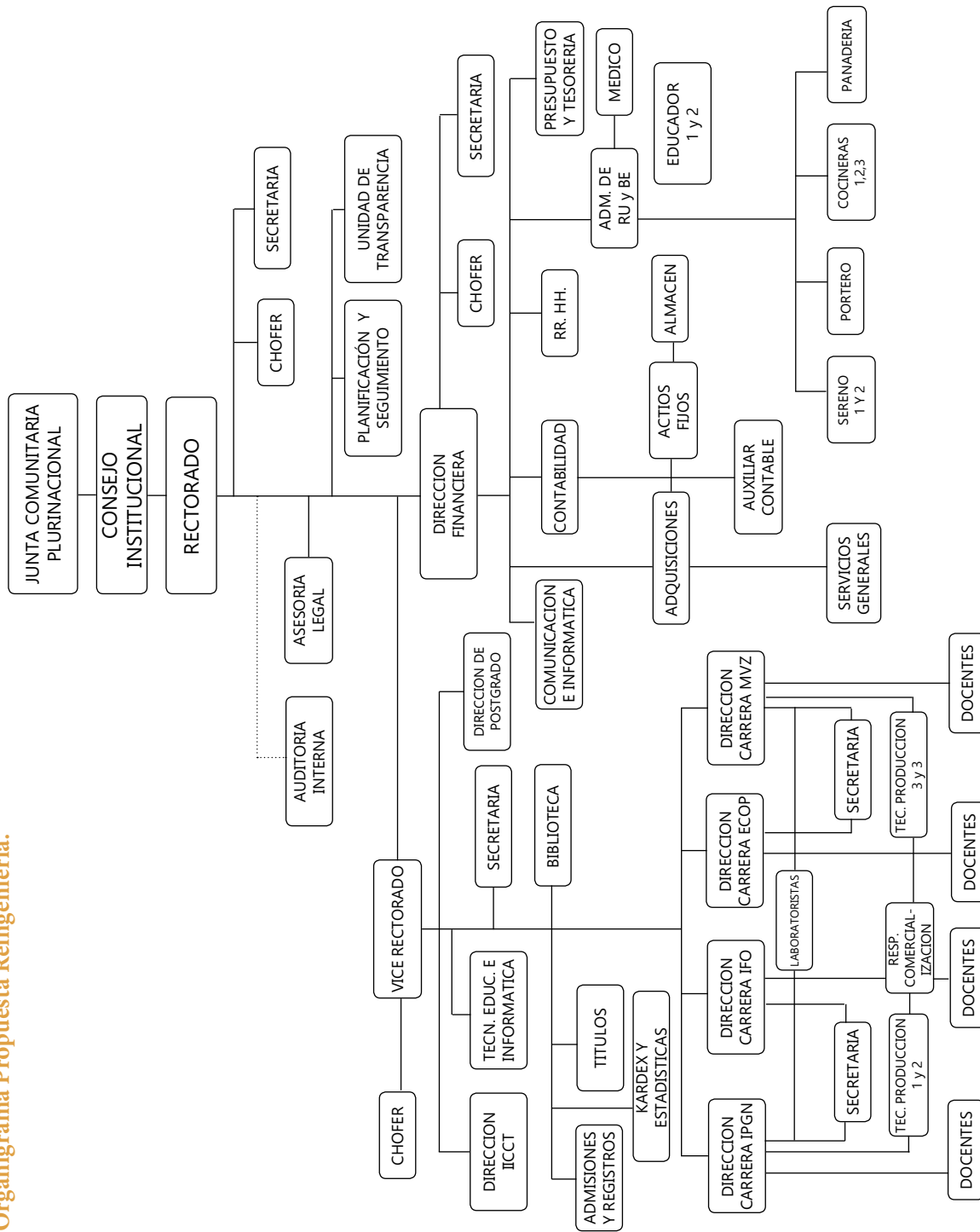
Primer Organigrama



Estructura Organizativa GESTIÓN 2015



Organigrama Propuesta Reingeniería.



ANEXO 3. MALLAS CURRICULARES DE INICIO

CARRERA INGENIERÍA DEL PETRÓLEO Y GAS NATURAL (IPGN)
(Malla Curricular Inicio)

AREAS	CICLO DE FORMACIÓN BÁSICA COMÚN						CICLO DE FORMACIÓN PRÁCTICA						CICLO DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA							
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10	Semestre 11	Semestre 12	Semestre 13	Semestre 14	Semestre 15	Semestre 16	Semestre 17	Semestre 18	Semestre 19	Semestre 20
Técnica y tecnológica (1)	1. Álgebra 2. Cálculo I 3. Física I y laboratorio 4. Dibujo técnico I 5. Geología física	6. Química General y Laboratorio 7. Geología estructural y del petróleo 8. Perforación Petrolera I 9. Cálculo II	10. Física II y laboratorio 11. Lodos y fluidos de terminación y cementos mas laboratorio 12. Química orgánica y laboratorio 13. Perforación Petrolera II	14. Ecuaciones diferenciales 15. Termodinámica de H ₂ 16. Álgebra lineal y Teoría matricial	17. Física química y laboratorio 18. Reservorio I 19. Operaciones unitarias I 20. Resistencia de materiales	21. Operaciones unitarias II 22. Recuperación mejorada de hidrocarburos 23. Registro de pozos 24. Reservorio II	25. Instrumentación y automatización 26. Refinación del petróleo 27. Programación aplicada II 28. Topografía	29. Transporte y almacenaje de Hidrocarburos I 30. Tecnología de gas natural I 33. Economía del Petróleo 34. Tecnología del gas natural II	31. Transporte y almacenaje de hidrocarburos II 32. Prospección geofísica 33. Economía del Petróleo 34. Tecnología del gas natural II	35. Petroquímica básica										
Investigativa - científica (2)		1. Programación más laboratorio			2. Investigación Científica I (TVL)	3. Probabilidad - estadística	4. Costos y presupuestos	5. Sistema de información geográfica 6. Programación III (Opcional) 7. Simulación y predicción de producción de procesos	8. Investigación científica II (TVL)	9. Preparación y evaluación de proyectos 10. Proyecto de grado aplicado y comunitario										
Lingüística (3)	1. Lengua originaria materna I (Bilingües) 2. Aprendizaje de lengua originaria (Monolingües) 3. Ingles I	4. Lengua originaria materna II (Bilingües) 5. Lengua originaria 2 (Monolingües) 6. Ingles II	7. Lengua Originaria materna III 8. Ingles III	9. Lengua originaria materna IV 10. Ingles IV	11. Lengua originaria materna V 12. Ingles V	13. Lengua originaria materna VI 14. Ingles VI	15. Lengua originaria materna VII 16. Ingles VII	17. Lengua originaria materna VIII 18. Ingles VIII	19. Lengua originaria materna IX 20. Ingles IX	21. Lengua originaria materna X 22. Ingles X										
Filosófico espiritual (4)	1. Estudio sociológico de los pueblos indígenas de TB (TVL)	2. Cultura e identidad de los pueblos indígenas de TB (TVL)	3. Tierra y Territorio II (TVL)																	
Político, organizativo y comunitario (5)				1. Historia de los pueblos indígenas de TB en la pre colonia (TVL)	2. Derecho indígena I (TVL)	3. Movimientos sociales e indígenas (TVL) 4. Historia de los pueblos indígenas de TB en la época colonial (TVL)	5. Historia de los pueblos indígenas de TB en la época republicana													
Productiva, territorial y ecológica (6)	1. Tierra y territorio I (TVL)	2. Introducción a la economía (TVL)	3. Producción Petrolera I	4. Producción II 5. Perforación III 6. Geografía económica (TVL)	7. Perforación IV	8. Organización Institucional del Estado (TVL)	9. Seguridad industrial 10. Comercialización (TVL) (Opcional)													

Intra-interculturalidad, plurilingüe y TERRA Y TERRITORIO

EFS ARTICULADORES:

CARRERA INGENIERÍA FORESTAL (IFO)
(Malla Curricular Inicio)

AREAS	CICLO DE FORMACIÓN BÁSICA COMÚN						CICLO DE FORMACIÓN PRÁCTICA						CICLO DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA			
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10	Semestre 11	Semestre 12	Semestre 13	Semestre 14	Semestre 15	
Técnica y tecnológica (1)	1. Botánica general 2. Álgebra y geometría analítica 3. Química general e inorgánica	4. Cálculo diferencial e integral 5. Botánica forestal	6. Física básica 7. Química orgánica	8. Dendrología 9. Topografía	10. Edafología forestal 11. Fisiología vegetal 12. Fundamentos de tecnología de la madera	13. Patología forestal	14. Introducción a la zoología y manejo de fauna silvestre 15. Entomología forestal 16. Hidráulica forestal	17. Inventario forestal	18. Industria de primera transformación de la madera	19. Aprovechamiento forestal 20. Ordenamiento forestal 21. Industria de segunda transformación de la madera						
Investigativa - científica (2)	1. Redacción técnica y científica		2. Estadística forestal	3. Investigación Científica I (TVL)	4. Estadísticas experimentales	5. Sistema de información geográfica	6. Formulación y evaluación de proyectos	7. Investigación científica II (TVL)	8. Evaluación de impacto ambiental							
Lingüística (3)	1. Lengua originaria materna I (Bilingües) 2. Aprendizaje de lengua originaria (Monolingües) 3. Inglés I	4. Lengua originaria materna II (Bilingües) 5. Lengua originaria 2 (Monolingües) 6. Inglés II	7. Lengua Originaria materna III 8. Inglés III	9. Lengua originaria materna IV 10. Inglés IV	11. Lengua originaria materna V 12. Inglés V	13. Lengua originaria materna VI 14. Inglés VI	15. Lengua originaria materna VII 16. Inglés VII	17. Lengua originaria materna VIII 18. Inglés VIII	19. Lengua originaria materna IX 20. Inglés IX	21. Lengua originaria materna X 22. Inglés X						
Filosófico espiritual (4)	1. Estudio sociológico de los pueblos indígenas de TB (TVL) 3. Tierra y Territorio II (TVL)	2. Cultura e identidad de los pueblos indígenas de TB (TVL)														
Político, organizativo y comunitario (5)				1. Historia de los pueblos indígenas de TB en la pre colonia (TVL)	2. Derecho indígena I (TVL) 3. Fundamentos de economía y administración	4. Movimientos sociales e indígenas (TVL) 5. Historia de los pueblos indígenas de TB en la época colonia (TVL)	6. Historia de los pueblos indígenas de TB en la época republicana (TVL)	7. Extensión forestal 8. Economía política forestal	9. Derecho indígena II (TVL) 10. Educación y sociedad (TVL)	11. Historia de los Pueblos Indígenas de TB en la coyuntura actual (TVL) 12. Género y Educación (TVL)						
Productiva, territorial y ecológica (6)	1. Tierra y territorio I (TVL)	2. Introducción a la economía (TVL)	3. Conservación de la biodiversidad y manejo de áreas protegidas	4. Geografía económica (TVL) 5. Agrometeorología		6. Ecología forestal 7. Silvicultura I 8. Dasonometría forestal	9. Organización institucional del Estado (TVL) 10. Silvicultura II	11. Comercialización (TVL)	12. Mejoramiento forestal 13. Agrosilvicultura							

Intra-interculturalidad, plurilingüe y TERRITORIO

EJES ARTICULADORES:

CARRERA INGENIERÍA EN ECOPISCICULTURA (ECO)
(Malla Curricular Inicio)

AREAS	CICLO DE FORMACIÓN BÁSICA COMÚN					CICLO DE FORMACIÓN PRÁCTICA					CICLO DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA				
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10	Semestre 11	Semestre 12	Semestre 13	Semestre 14	Semestre 15
Técnica y tecnológica (1)	1. Análisis matemático I 2. Física aplicada 3. Zoología general 4. Química Inorgánica y orgánica 5. Botánica general y sistemática	6. Análisis matemático II 7. Bioquímica 8. Anatomía y fisiología de los peces 9. Topografía y dibujo técnico	1. Bioestadística	10. Hidráulica aplicada	11. Sistema de producción de peces	12. Técnicas de conservación y procesamiento de peces 13. Artes y técnicas de pesca	14. Microbiología	15. Alimentos y alimentación de peces		16. Fisiología de la producción de peces 17. Biotecnología de peces					
Investigativa - científica (2)															
Linguística (3)	1. Lengua originaria materna I (Bilingües) 2. Aprendizaje de lengua originaria (Monolingües) 3. Inglés I	4. Lengua originaria materna II (Bilingües) 5. Lengua originaria 2 (Monolingües) 6. Inglés II	7. Lengua Originaria materna III 8. Inglés III	9. Lengua originaria materna IV 10. Inglés IV	11. Lengua originaria materna V 12. Inglés V	13. Lengua originaria materna VI 14. Inglés VI	15. Lengua originaria materna VII 16. Inglés VII	17. Lengua originaria materna VIII 18. Inglés VIII	19. Lengua originaria materna IX 20. Inglés IX	21. Lengua originaria materna X 22. Inglés X					
Filosófico espiritual (4)	1. Estudio sociológico de los pueblos indígenas de TB (TVL)	2. Cultura e identidad de los pueblos indígenas de TB (TVL)	3. Tierra y Territorio II (TVL) 4. Etnofología 5. Agroclimatología												
Político, organizativo y comunitario (5)															
Productiva, territorial y ecológica (6)	1. Tierra y territorio I (TVL)	2. Introducción a la economía (TVL)	3. Ecología 4. Sanidad animal	5. Geografía económica (TVL) 6. Entomología aplicada 7. Nutrición de peces 8. Limnología	9. Construcciones e infraestructura piscícola 10. Reproducción natural y artificial de peces 11. Manejo de ganado y peces	12. Ictopatología	13. Organización institucional del Estado (TVL) 14. Economía pesquera	15. Comercialización (TVL) Opcional 16. Producción de peces de la cuenca del Plata 17. Agroecología y desarrollo sostenible (opcional)	18. Cultivos asociados de producción de peces 19. Producción de peces de la cuenca Amazónica 20. Producción de peces ornamentales y cultivos secundarios (plancton, etc) (opcional)	21. Producción acuícola en Bolivia					

EYES ARTICULADORES:
Intra-interculturalidad, plurilingüe y TERRA Y TERRITORIO

CARRERA MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA (MVZ)
(Malla Curricular Inicio)

AREAS	CICLO DE FORMACIÓN BÁSICA COMÚN				CICLO DE FORMACIÓN PRÁCTICA				CICLO DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA			
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10		
Técnica y tecnológica (1)	1. Anatomía descriptiva veterinaria 2. Histología veterinaria 3. Bioquímica veterinaria 4. Administración y contabilidad (optativo)	5. Anatomía topográfica veterinaria 6. Bacteriología veterinaria y micología 7. Herramientas y maquinaria agrícola (optativa)	8. Fisiología veterinaria I 9. Patología general veterinaria 10. Virología e inmunología veterinaria	11. Fisiología veterinaria II 12. Enfermedades infecciosas de los animales domésticos 13. Farmacología y terapéutica veterinaria I	14. Farmacología y terapéutica veterinaria II 15. Semiólogía y propedéutica	16. Etnoclinica y etnociurgia de animales menores 17. Administración y gestión pecuaria (optativo)	18. Etnoclinica y etnociurgia de animales mayores 19. Laboratorio clínico 20. Economía pecuaria (opcional)	21. Patología de la reproducción obstruccion sanitaria de alimentos 23. Tecnología de alimentos para la carne	24. Medicina veterinaria comunitaria 25. Tecnología de alimentos lácteos			
Investigativa - científica (2)	1. Bioestadística	2. Etnografía y genética veterinaria 3. Diseño experimental pecuario	4. Mejoramiento ganadero		5. Parasitología veterinaria	6. Enfermedades parasitarias		7. Preparación y evaluación de proyectos pecuarios	8. Práctica social comunitaria	9. Medicina veterinaria hospitalaria 10. Desarrollo comunitario en zootécnica y fauna silvestre 11. Desarrollo comunitario en tecnología de alimentos 12. Taller de tesis		
Lingüística (3)	1. Lengua originaria materna I (Bilingües) 2. Aprendizaje de lengua originaria (Monolingües) 3. Ingles I	4. Lengua originaria materna II (Bilingües) 5. Lengua originaria 2 (Monolingües) 6. Ingles II	7. Lengua Originaria materna III 8. Ingles III	9. Lengua originaria materna IV 10. Ingles IV	11. Lengua originaria materna V 12. Ingles V	13. Lengua originaria materna VI 14. Ingles VI	15. Lengua originaria materna VII 16. Ingles VII	17. Lengua originaria materna VIII 18. Ingles VIII	19. Lengua originaria materna IX 20. Ingles IX	21. Lengua originaria materna X 22. Ingles X		
Filosófico espiritual (4)	1. Estudio sociológico de los pueblos indígenas de TB (TVL)	2. Culturas e identidad de los pueblos indígenas de TB (TVL)	3. Tierra y Territorio II (TVL)									
Político, organizativo y comunitario (5)			1. Historia de los pueblos indígenas de TB en la pre colonia (TVL)	2. Derecho indígena I (TVL)	3. Movimientos sociales e indígenas (TVL) 4. Historia de los pueblos indígenas de TB en la época colonia (TVL)	5. Historia de los pueblos indígenas de TB en la época republicana (TVL)			6. Derecho indígena II (TVL) 7. Educación y sociedad (TVL)	8. Historia de los Pueblos Indígenas de TB en la coyuntura actual (TVL) 9. Género y Educación (TVL)		
Productiva, territorial y ecológica (6)	1. Ecología y climatología 2. Tierra y territorio I (TVL)	3. Botánica forrajera y de plantas medicinales 4. Introducción a la economía (TVL)	5. Suelos, pastos y forrajes 6. Diseño y construcciones rurales	7. Reproducción animal e inseminación artificial 8. Nutrición animal 9. Manejo de bosques y praderas nativas 10. Geografía económica (TVL) (Optativo)	11. Alimentos animal 12. Crianza y producción apícola 13. Crianza y producción de aves	14. Crianza y producción de porcinos 15. Crianza y producción de bovinos para carne 16. Crianza y producción de ovinos y caprinos	17. Crianza y producción de bovinos para la leche 18. Crianza y producción de peces 19. Crianza y producción de la fauna silvestre 20. Organización institucional del Estado (TVL)	21. Crianza y producción de equinos 22. Crianza y producción de la fauna silvestre 23. Comercialización (TVL)				

Intra-interculturalidad, plurilingüe y TERRA Y TERRITORIO

ESES ARTICULADORES:

ANEXO 4. MALLAS CURRICULARES ACTUALES

**CARRERA MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA (MVZ)
(Malla Curricular 2012-Actual)**

ÁREAS DE FORMACIÓN	NIVEL TECNICO SUPERIOR										NIVEL LICENCIATURA				
	CICLO TÉCNICO BÁSICO					CICLO TÉCNICO PRODUCTIVO					CICLO GESTOR PRODUCTIVO				
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10	Semestre 11	Semestre 12	Semestre 13	Semestre 14	Semestre 15
TÉCNICO TECNOLÓGICO (ancestral / occidental) (1)	1.- Anatomía descriptiva veterinaria	4.- Anatomía topográfica veterinaria	6.- Fisiología veterinaria	10.- Enfermedades parasitarias de los animales.	13.- Técnica Quirúrgica e Imagenología	16.- Clínica y cirugía de animales.	17.- Patología de la reproducción y obstetricia.	18.- Laboratorio clínico.	19.- Inspección sanitaria de alimentos.	21.- Medicina veterinaria hospitalaria.					
	2.- Bioquímica Veterinaria	5.- Bacteriología y Micología Veterinaria	7.- Parasitología Veterinaria .	11.- Farmacología y terapéutica veterinaria I	14.- Farmacología y terapéutica veterinaria II										
	3.- Histología veterinaria		8.- Virología e inmunología veterinaria	12.- Semiología y propedéutica Veterinaria.	15.- Enfermedades infecciosas de los animales.										
	1.- Técnicas de Estudio y Redacción	4.- Diseño experimental pecuario		9.- Patología general veterinaria	11.- Taller de Grado I										
PRODUCTIVO COMUNITARIO E INVESTIGACIÓN (2)	2.- Bioestadística		7.- Etnografía y genética pecuaria	9.- Mejoramiento genético Pecuario	12.- Reproducción animal e inseminación artificial	15.- Administración y Contabilidad agropecuaria	16.- Producción de bovinos para carne.	21.- Planificación, Elaboración y evaluación de proyectos agropecuarios	26.- Comercialización Agropecuaria	30.- Desarrollo comunitario en Zootecnia y fauna silvestre.					
	3.- Ecología y Meteorología	5.- Suelos, pastos y forrajes.	8.- Manejo de praderas y bosques.	10.- Alimentos y alimentación animal.	13.- Nutrición animal	16.- Producción de bovinos para leche.	18.- Producción de aves.	22.- Producción de ovinos y caprinos.	27.- Tecnología de alimentos cárnicos						
		6.- Manejo de recursos hídricos			14.- Producción de porcinos.	17.- Producción de peces.	19.- Producción de bovinos para leche.	19.- Producción de aves.	23.- Tecnología de alimentos lácteos.	28.- Producción de avestruces					
							20.- Acuicultura	20.- Acuicultura	24.- Producción de aves.	29.- Conservación y Aprovechamiento sostenible de animales silvestres.					
SOCIO POLITICO, CULTURAL Y LINGÜÍSTICO (3)	1.- Lengua Originaria Materna I	4.- Lengua Originaria Materna II	8.- Lengua Originaria I	10.- Lengua Originaria II	12.- Lengua Originaria III	13.- Lengua Originaria IV	15.- Lengua Originaria V	18.- Lengua Originaria Materna VI							
	2.- Aprendizaje de Lengua Originaria Materna I	5.- Aprendizaje de Lengua Originaria Materna II				14.- Inglés como Lengua Extranjera I	16.- Inglés como Lengua Extranjera II	19.- Inglés como Lengua Extranjera III							
	3.- Cultura e identidad de los pueblos indígenas de tierras bajas	6.- Descolonización y economía plural	9.- Tierra y Territorio												
PRACTICA COMUNITARIA PRODUCTIVA (4)	Seminario Taller I	Seminario Taller II	Vivencia e Interacción comunitaria I	Vivencia e Interacción comunitaria II	Vivencia e Interacción comunitaria III	Taller de Sistematización I	Seminario Taller III	Vivencia e Interacción comunitaria IV	Taller de Sistematización II						

EFS ARTICULADORES: Intra-Interculturalidad, Plurilingüismo y Tierra y Territorio

CARRERA INGENIERÍA DEL PETRÓLEO Y GAS NATURAL (IPGN)
(Malla Curricular 2012-Actual)

ÁREAS DE FORMACIÓN	NIVEL TECNICO SUPERIOR																						
	CICLO TÉCNICO BÁSICO					CICLO TÉCNICO PRODUCTIVO					NIVEL LICENCIATURA												
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10													
TÉCNICO TECNOLÓGICO (ancestral / occidental) (1)	1. Álgebra		10. Álgebra Lineal y Teoría Matricial																				
	2. Cálculo I	6. Cálculo II	11. Ecuaciones Diferenciales	14. Resistencia de Materiales																			
	3. Química General + Laboratorio	7. Química Orgánica + Laboratorio	12. Físico-Química + Laboratorio	15. Termodinámica de Hidrocarburos	19. Lodos Cementos y Fluidos de Terminación + Laboratorio																37. Petroquímica Básica		
	4. Física Básica I + Laboratorio	8. Física Básica II + Laboratorio	13. Física Básica III + Laboratorio	16. Mecánica de Fluidos																			
		9. Geología Física		17. Geología Estructural y del Petróleo		24. Ingeniería de Reservorio II																	
				18. Operaciones Unitarias I	21. Operaciones Unitarias II	20. Ingeniería de Reservorio I	26. Ingeniería de Reservorio III	27. Tecnología del Gas Natural I															
					22. Instrumentación y Automatización	25. Perforación Petrolera I	28. Perforación Petrolera III	29. Tecnología del Gas Natural II															
					23. Perforación Petrolera I	28. Perforación Petrolera II	30. Perforación Petrolera IV	30. Perforación Petrolera IV															
					5. Metodología de la Investigación	6. Taller de Orientación de Trabajo de Grado I	31. Registro de Pozo	31. Registro de Pozo															
		1. Técnicas de Estudio	2. Probabilidad y Estadística	3. Informática	8. Programación Aplicada	12. Sistemas de Información Geográfica	14. Formulación y Evaluación de Proyectos	14. Formulación y Evaluación de Proyectos															
PRODUCTIVO COMUNITARIO E INVESTIGACIÓN (2)	5. Dibujo Técnico y Topografía																						
SOCIO POLÍTICO, CULTURAL Y LINGÜÍSTICO (3)	1. Lengua Originaria Materna I	4. Lengua Originaria Materna II	8. Lengua Originaria I	10. Lengua Originaria II	12. Lengua Originaria III	13. Lengua Originaria IV	15. Lengua Originaria V	18. Lengua Originaria VI															
	2. Aprendizaje de Lengua Originaria Materna I	5. Aprendizaje de Lengua Originaria Materna II	9. Tierra y Territorio	11. Historia de los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas PITB		14. Inglés como Lengua Extranjera I	16. Inglés como Lengua Extranjera II	19. Inglés como Lengua Extranjera III	20. Género Educación y Sociedad														
	3. Cultura e Identidad Indígenas de Tierras Bajas PITB	6. Estudio Sociológico Indígenas de Tierras Bajas PITB	7. Tierra y Territorio	7. Descolonización y Economía Plural																			
PRÁCTICA COMUNITARIA PRODUCTIVA (4)	1. Orientación a la Práctica Comunitaria e Investigación I	2. Orientación a la Práctica Comunitaria e Investigación II	3. Vivencia e Interacción Comunitaria I	4. Vivencia e Interacción Comunitaria II	5. Taller de Sistematización	6. Taller de Sistematización de Resultados I	7. Orientación a la Práctica Comunitaria e Investigación Especializada	8. Vivencia e Interacción Comunitaria III	9. Taller de Sistematización II	10. Taller de Sistematización de Resultados II	11. Taller de Sistematización de Resultados III	12. Taller de Sistematización de Resultados III	13. Taller de Sistematización de Resultados III	14. Taller de Sistematización de Resultados III	15. Taller de Sistematización de Resultados III	16. Taller de Sistematización de Resultados III	17. Taller de Sistematización de Resultados III	18. Taller de Sistematización de Resultados III	19. Taller de Sistematización de Resultados III	20. Taller de Sistematización de Resultados III	21. Taller de Sistematización de Resultados III	22. Taller de Sistematización de Resultados III	

CARRERA INGENIERÍA EN ECOPISCICULTURA (ECO)
(Malla Curricular 2012-Actual)

ÁREAS DE FORMACIÓN	NIVEL TECNICO SUPERIOR									
	CICLO TÉCNICO BÁSICO			CICLO TÉCNICO PRODUCTIVO				NIVEL LICENCIATURA		
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10
TÉCNICO TECNOLÓGICO (ancestral / occidental) (1)	1.- Álgebra y Trigonometría Plana	5.- Cálculo Diferencial e Integral	10.- Climatología y Meteorología	15.- Hidráulica Aplicada	20.- Construcción de Infraestructuras Piscícolas					
	2.- Física Aplicada	6.- Topografía y Dibujo Técnico	11.- Bioquímica General	16.- Nutrición de Peces	21.- Elaboración de raciones para peces en laboratorio					
	3.- Química general e inorgánica	7.- Química Analítica del Agua	12.- Edafología	17.- Artes y Técnicas de cosechas de Peces		28.- Laboratorio y Análisis Clínico				
			13.- Microbiología de los peces y del Agua	18.- Ictiología y Clasificación de los Peces						
	4.- Zoología de Especies Acuáticas	8.- Anatomía y fisiología de los peces	14.- Producción de Pláncton	19.- Entomología del Agua	22.- Limnología					
		9.- Ecología Acuática			23.- Mejoramiento Genético de los peces e inducción a la reproducción	29.- Reproducción natural y artificial de peces en cautiverio				33.- Variedad Piscícola Marina
					24.- Genética Aplicada	30.- Farmacología y Toxicología				
					25.- Sistemas de Producción de Peces, producción del sábalo y Pacú	26.- Ictiopatología				
		1. Técnicas de Estudio	2.- Bioestadísticas	3.- Metodología de investigación	4. Taller de Grado I					8.- Mercado y comercio Pesquero
PRODUCTIVO COMUNITARIO E INVESTIGACION (2)										
SOCIO POLÍTICO, CULTURAL Y LINGÜÍSTICO (3)	1. Lengua Originaria Mameña I (Bilingüe)	4. Lengua Originaria Mameña II (Bilingüe)	8. Lengua Originaria I	10. Lengua Originaria II	12. Lengua Originaria III	13. Lengua Originaria IV	15. Lengua Originaria V	18. Lengua Originaria VI		
	2. Aprendizaje de Lengua Originaria Mameña II (Monolingüe)	5. Aprendizaje de Lengua Originaria Mameña III (Monolingüe)	9. Tierra y Territorio (TVM)	11. Historia de los Pueblos Indígenas de TB (TVH)		6. Elaboración de Proyectos Productivos		9. Evaluación de proyectos pesqueros y Piscícolas	14. Legislación Ambiental y Pesquera	18. Producción Acuicola en Bolivia
	3. Cultura e Identidad de los Pueblos Indígenas de TB (TVS)	6. Estudio Sociológico de los Pueblos Indígenas de TB (TVS)	Vivencia e Interacción Comunitaria I	Vivencia e Interacción Comunitaria II	Taller de sistematización I				10.- Producción de Peces de la cuenca del Plata	15.- Producción de peces de la Cuenca Amazónica
		7. Descolonización y Economía Pluri	Vivencia e Interacción Comunitaria I	Vivencia e Interacción Comunitaria II	Taller de sistematización I				11.- Producción de Peces de la hoya lacustre	16. Producción y Manejos de Alevines
PRÁCTICA COMUNITARIA PRODUCTIVA (4)	Orientación a la Investigación I	Orientación a la Investigación II	Vivencia e Interacción Comunitaria I	Vivencia e Interacción Comunitaria II	Taller de sistematización I				17. Movimientos Sociales e Indígenas (TVS)	21. Organización Institucional del Estado y Derecho Indígena (TVS)
	Orientación a la Investigación I	Orientación a la Investigación II	Vivencia e Interacción Comunitaria I	Vivencia e Interacción Comunitaria II	Taller de sistematización I				19.- Producción de peces Ornamentales y Cultrivos Secundarios	Taller de Presentación de Resultados II

EYES ARTICULADORES: Intra-Interculturalidad, Plurinacionalismo y Tierra y Territorio

CARRERA INGENIERÍA FORESTAL (IFO)
(Malla Curricular 2012-Actual)

ÁREAS DE FORMACIÓN	NIVEL TECNICO SUPERIOR														
	CICLO TÉCNICO BÁSICO					CICLO TÉCNICO PRODUCTIVO					NIVEL LICENCIATURA				
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9	Semestre 10					
TÉCNICO TECNOLÓGICO (ancestral/occidental) (1)	1. Botánica General y Fisiología Vegetal	5. Sistemática Forestal	9. Dendrología	17. Anatomía de la Madera	20. Tecnología de la Madera	23. Secado y Preservación de la Madera									
	2. Álgebra y Trigonometría plana	6. Cálculo Diferencial e Integral I	10. Cálculo Diferencial e Integral II	18. Diseños Experimentales	22. Genética y Mejoramiento Forestal	24. Biotecnología Forestal									
	3. Química General e Inorgánica	7. Química Orgánica	11. Biostatística Forestal	19. Entomología y Patología Forestal											
	4. Física I	8. Física II	13. Inventario Forestal	14. Química de la Madera	15. Climatología y Meteorología										
			12. Topografía y Caminos Forestales	16. Cartografía y Sistemas de Posicionamiento Global	21. SIG y Teledetección Forestal	25. Hidrología Forestal	26. Manejo de Cuenca Hidrográficas								
			3. Ecología Forestal	7. Conservación de la Biodiversidad y Manejo de Áreas Protegidas	11. Forestaría Comunitaria	13. Cambio Climático									
				8. Aprovechamiento Forestal Sostenible		14. Manejo de Bosques	18. Formulación y Evaluación de Proyectos								
						15. Administración y Economía Forestal	19. Industrias Forestales								
						2. Edafología	16. Mercado y Comercio de Productos Forestales	20. Manejo, Conservación y Recuperación de Suelos							
						4. Silvicultura I	12. Productos Forestales no Maderables								
PRODUCTIVO COMUNITARIO E INVESTIGACIÓN (2)	1. Técnicas de Estudio			6. Metodología de la Investigación	10. Taller de Grado I										
SOCIO POLÍTICO, CULTURAL Y LINGÜÍSTICO (3)	1. Lengua Originaria Materna I (Bilingüe)	4. Lengua Originaria Materna II (Bilingüe)	8. Lengua Originaria I	10. Lengua Originaria II	12. Lengua Originaria III	13. Lengua Originaria IV	15. Lengua Originaria V	18. Lengua Originaria VI							
	2. Aprendizaje de Lengua Originaria Materna I (Monolingüe)	5. Aprendizaje de Lengua Originaria Materna II (Monolingüe)													
	3. Cultura e Identidad de los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas	6. Estudio Sociológico de los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas	9. Tierra y Territorio	11. Historia de los Pueblos Indígenas de Tierras Bajas											
PRÁCTICA COMUNITARIA PRODUCTIVA (4)		7. Descolonización y Economía Plural													
	Orientación a la Práctica Comunitaria e Investigación I	Orientación a la Práctica Comunitaria e Investigación II	Vivencia e Interacción Comunitaria I	Vivencia e Interacción Comunitaria II	Taller de Sistematización I	Taller de Presentación de Resultados I	Orientación a la Práctica Comunitaria e Investigación Especializada	Vivencia e Interacción Comunitaria III	Taller de Sistematización II						

ANEXO 5. MALLAS CURRICULARES – PROPUESTA DE REINGENIERIA

CARRERA INGENIERÍA DEL PETRÓLEO Y GAS NATURAL (IPGN) (Malla Curricular Reingeniería)

No.	NIVEL TÉCNICO SUPERIOR				NIVEL LICENCIATURA	
	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	GESTOR PRODUCTIVO
1	Álgebra	Ecuaciones Diferenciales	Ingeniería de Reservorio I + Laboratorio	Ingeniería de Reservorio II + Laboratorio	Industrialización de los Hidrocarburos	
2	Cálculo Diferencial e Integral	Informática Aplicada	Fluidos de Perforación, Terminación y Cementación + Laboratorio	Perforación Petrolera II	Gestión Ambiental y Legislación Petrolera	
3	Química Aplicada a los Hidrocarburos + Laboratorio	Termodinámica de los Hidrocarburos + Laboratorio	Producción de Hidrocarburos I	Producción de Hidrocarburos II	Economía y Comercialización de los Hidrocarburos	
4	Física Aplicada a Ingeniería + Laboratorio	Transporte y Almacenaje de Hidrocarburos	Metodologías de Investigación	Tecnología del Gas Natural	Instrumentalización, Automatización y Simulación de Procesos	
5	Geología de los Hidrocarburos	Perforación Petrolera I	Gestión de la Seguridad Industrial	Inglés	Elaboración, Gestión y Evaluación de Proyectos	
6	Sistemas de la Información Geográfica	Probabilidad, Estadística	Idioma Originario III	Organización Institucional del Estado y Derecho Indígena	Explotación del Gas Natural	
7	Cultura e Identidad	Historia de los Movimientos Sociales e Indígenas	Descolonización y Economía Plural	Idioma Originario IV		
8	Idioma Originario I	Idioma Originario II				

CARRERA INGENIERÍA FORESTAL (IFO)
(Malla Curricular Reingeniería)

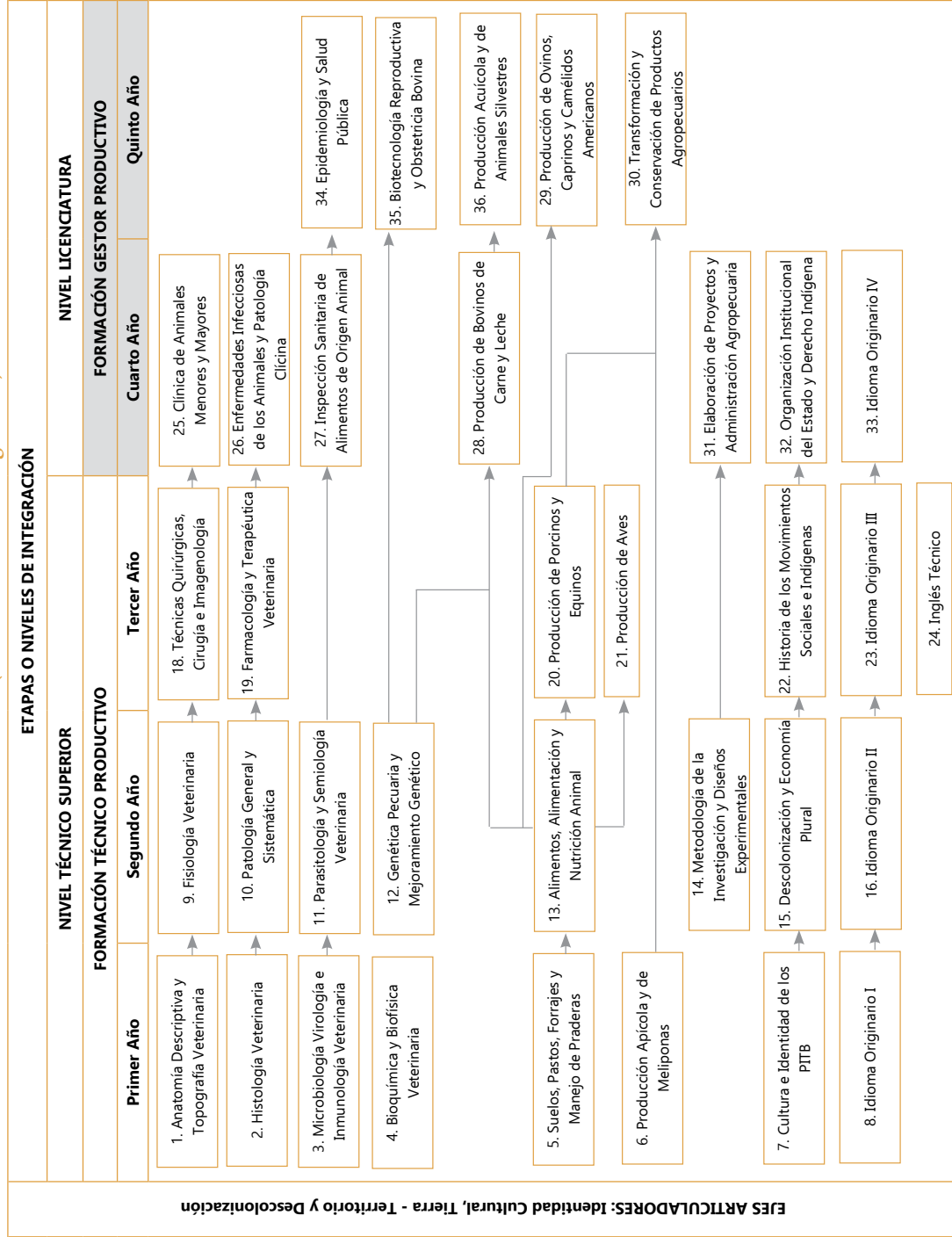
ETAPAS O NIVELES DE INTEGRACIÓN				NIVEL LICENCIATURA	
NIVEL TÉCNICO SUPERIOR				FORMACIÓN GESTOR PRODUCTIVO	
FORMACIÓN TÉCNICO PRODUCTIVO					
Primer Año	Segundo Año	Tercer Año	Cuarto Año	Quinto Año	
1. Cálculo Diferencial e Integral	10. Bioestadística y Diseños Experimentales	18. Climatología y Fenología	26. Hidrología y Manejo del Agua	34. Manejo y Conservación de Cuencas Hidrográficas	
2. Física Básica	11. Física Aplicada a las Ciencias Forestales	19. Dasonometría e Inventario Forestal	27. Aprovechamiento Forestal Sostenible (PM y PFNM)	35. Productos y Servicios de los Bosques	
3. Química General e Inorgánica	12. Química Orgánica y Propiedades Anatómicas de la Madera	20. Xilotecología (proceso y tratamiento)	28. Genética y Biotecnología		
4. Botánica General y Fisiología Vegetal	13. Sistemática y Dendrología Forestal		29. Industrias Forestales (transformación mecánica y química de la madera)		
5. Ecología, Cambio Climático y Restauración de Ecosistemas	14. Silvicultura I (propagación, producción, diseño de paisaje y plantaciones forestales)	21. Silvicultura II y Manejo Integral de Plagas	30. Forestería Comunitaria y Producción Orgánica	36. Gestión Ambiental	
6. Técnicas de Estudio y Metodología de la Investigación Científica		→	31. Formulación y Evaluación de Proyectos de Producción Forestal		
7. Geomorfología y Edafología	15. Cartografía, Topografía y Caminos Forestales	22. Informática SIG y Teledetección		37. Uso de la Tierra y Planificación Territorial Sustentable	
8. Idioma Originario I	16. Idioma Originario II	23. Idioma Originario III	32. Idioma Originario IV		
9. Cultura e Identidad	17. Descolonización y Economía Plural	24. Historia de los Movimientos Sociales e Indígenas	33. Organización Institucional del Estado y Derecho Indígena	38. Política y Legislación Ambiental (Áreas Protegidas)	
		25. Inglés Técnico			

EJES ARTICULADORES: Identidad Cultural, Tierra - Territorio y Descolonización

CARRERA INGENIERÍA EN ECOFISIOCULTURA (ECO)
(Malla Curricular Reingeniería)

		NIVELES DE FORMACIÓN			NIVEL LICENCIATURA	
		NIVEL TÉCNICO SUPERIOR			FORMACIÓN GESTOR PRODUCTIVO	
FORMACIÓN TÉCNICO PRODUCTIVO		Tercer Año			Quinto Año	
EFS ARTICULADORES: Identidad Cultural, Tierra - Territorio y Descolonización	Primer Año	Segundo Año				
	Cálculo Diferencial e Integral	Bioestadística y Diseño Experimental				
	Química General y Analítica del Agua	Hidráulica y Construcciones de Infraestructuras				
	Física Aplicada	Metodologías de la Investigación				
	Hidrobiología, Anatomía y Fisiología Acuicola		Manejo de los Recursos Hídricos			
			Nutrición y Elaboración de Alimentos			
		Bioquímica General	Genética y Mejoramiento Genético			
	Ictiología y Clasificación de las Especies Acuicolas		Producción Acuicola I			
	Ecología General	Microbiología, Virología e Inmunología	Ictiopatología y Laboratorio Clínico			
	Cultura e Identidad	Descolonización y Economía Plural	Historia de los Movimientos Sociales e Indígena			
Idioma Originario I	Inglés Técnico	Idioma Originario III				
	Idioma Originario II	Idioma Originario IV				
		Larvicultura y Manejo de Alevines				
		Legislación Ambiental y Gestión de Riesgo Acuicola				
		Biotecnología y Reproducción Artificial				
		Administración y Contabilidad Acuicola				
		Elaboración y Evaluación de Proyectos				
		Innovación Tecnológica y Manejo de Equipos				
		Inspección Sanitaria e Inocuidad				

CARRERA MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA (MVZ)
(Malla Curricular Reingeniería)



ANEXO 6. LISTA DE AUTORIDADES POR GESTIONES

CARGOS AUTORIDADES	GESTIONES ACADÉMICAS									
	2019	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Rector/a:	Marcia Mandepora Chunday	Marcia Mandepora Chunday	Marcia Mandepora Chunday	Marcia Mandepora Chunday	Marcia Mandepora Chunday	Marcia Mandepora Chunday	Marcia Mandepora Chunday	Roberto Gualuo Aguilera	Gonzalo Maratua Pedraza	Gonzalo Maratua Pedraza
Director Académico	Abram Leonardo Tito Herrera	Abram Leonardo Tito Herrera	Abram Leonardo Tito Herrera	-	-	-	-	-	-	-
Vice-Rector	-	-	-	Roberto Gualuo Aguilera	Roberto Gualuo Aguilera	Roberto Gualuo Aguilera	Gonzalo Maratua Pedraza	Gonzalo Maratua Pedraza	Milton Chacay Guayupari	Milton Chacay Guayupari
Director de carrera de medicina veterinaria y zootecnia.	Ángel Martínez Paredes	Ángel Martínez Paredes	Adenio Soruco Tejerina	Adenio Soruco Tejerina	Adenio Soruco Tejerina	Adenio Soruco Tejerina	Víctor Hugo Paniagua Choquevilca	Víctor Hugo Paniagua Choquevilca	Roberto Abad Ureña Sensano	Roberto Abad Ureña Sensano
Director de Carrera de ingeniería Forestal.	Apolinar Manu García	Juan Jacobo Leño Sanabria.	Miguel Ángel Vázquez Romero.	Juan Rivera Liqitaya	Aldo Javier Sulca Rivera	Aldo Javier Sulca Rivera	Aldo Javier Sulca Rivera	Rene Amaro Condori	Rene Amaro Condori	Rene Amaro Condori
Director de Carrera de ingeniería de ecopiscicultura	Blanca Elena Paz Peña	Juan Chinchilla Soria	Lotar Horacio Hassenteufel Peñaranda	Lotar Horacio Hassenteufel Peñaranda	Juan Chinchilla Soria	Juan Chinchilla Soria	Juan Chinchilla Soria	Juan Chinchilla Soria	Martin Arias Vaca	Martin Arias Vaca
Director de carrera de Ingeniería de Petróleo y Gas Natural	Miguel Vallejos Pérez	Zaida Noemi Estrada Araoz	Miguel Vallejos Pérez	Miguel Vallejos Pérez	Miguel Vallejos Pérez	Miguel Vallejos Pérez	Rodrigo Vásquez Rodríguez	Rodrigo Vásquez Rodríguez	Edson Senon Cayo Azuly	Edson Senon Cayo Azuly

ANEXO 7. APLICACIÓN DE TRABAJO DE CAMPO



Momentos de planificación y asignación de responsabilidades del equipo.



Entrevista con el Presidente del CEPOG.



Entrevista con la autoridad de la CPESC.



Entrevista con la autoridades de la CIDOB.



Entrevista con la autoridad de la OICH.

