

Universidad pública e interculturalidad en Bolivia: normativas, políticas y programas de admisión (1995-2015)

Weimar Giovanni Iño Daza

Resumen

El presente artículo es una aproximación a la Educación Superior Universitaria en Bolivia. El propósito es ofrecer una descripción y explicación de los campos de estudio, los programas y experiencias dirigidas a las poblaciones indígenas, la reconfiguración en la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, y la posición de la universidad pública ante las políticas estatales desplegadas como la interculturalidad y la descolonización. Para ello se ha recurrido a la investigación documental, al análisis de contenido y a la técnica del fichaje dirigida a la recopilación y análisis de las fuentes escritas. Una de las principales conclusiones es que a partir de las políticas de educación superior se tiene, por un lado, su diversificación y por otro, su dispersión.

Palabras clave

Educación Superior Universitaria en Bolivia ; Experiencias educativas ; Políticas de educación superior ; Universidad pública e interculturalidad

Abstract

The article is an approximation to University Higher Education in Bolivia. The purpose is to offer a description and explanation of the fields of study, the programs and experiences directed to the indigenous populations, the reconfiguration in the Law 070 Avelino Siñani and Elizardo Pérez, the position of the public university before the state policies deployed as interculturality and decolonization. For this purpose, documentary research, content analysis and the technique of the transfer aimed at the collection and analysis of written sources have been used. One of the main conclusions is that the higher education policies have, on the one hand, their diversification and on the other, their dispersion.

Key words

University Higher Education in Bolivia ; Educational experiences ; Higher education policies ; Public university and interculturality

* Docente investigador interino, Instituto de Estudios Bolivianos, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia (willkaweimar13@hotmail.com).

Introducción

LA UNIVERSIDAD es el espacio destinado a la formación profesional y producción de conocimientos. Para ello el proceso de formación recurre a la “...transmisión de técnicas, teorías, metodologías...” (Tapia, 2007: 151), los cuales son establecidos en los diseños curriculares y en los planes de estudio. En la universidad pública su orientación se dirige a la formación, investigación e interacción social.

El debate sobre lo intercultural se ha centrado en diversas miradas y proposiciones teórico conceptuales, por ejemplo, proceso de convivencia (Tintaya, 2003), viaje cultural (Clifford, 1999). Otros los conceptualizan, por un lado, como una ficción y medio de la globalización (Jamenson & Zizek, 1998) y, por otro, como una respuesta a las tendencias de globalización (Zimmermann, 1997; Mariaca, 1999; Tintaya, 2003; Arnold y *et al.*, 2005; Walsh, 2010).

Según Walsh (2010) existen tres perspectivas distintas de la interculturalidad. La *relacional* expresa que siempre ha existido en América Latina. La *funcional* reconoce la diversidad y las diferencias culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. La tercera es la *crítica* que no parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial.

En el caso boliviano, específicamente en el sistema educativo regular, su aplicación es desde lo instrumental, nominal e institucional (lo normativo), por ejemplo, en la reforma educativa 1565 de 1994. De acuerdo a Tintaya (2003), disciplinan las relaciones entre las culturas mediante vías democráticas, respeto por el otro, solidaridad e igualdad como principios. A lo que Albó (2002) denomina como el diálogo de sordos entre dos paradigmas: occidental y originario.

En el caso de la educación superior en la Ley de educación 1565 de 1994 su enfoque siguió el mismo que el sistema educativo regular, es decir, se lo entendió como un proceso social que reconoce la diversidad cultural. Pero, la perspectiva crítica y como proyecto político, aún no se vislumbra, como se evidenciará en posteriores párrafos.

Desde la perspectiva crítica, lo intercultural requiere de lo intracultural que hace referencia al diálogo interno, al proceso de creación y formación local, la identidad y el reconocimiento de la incompletud cultural, es decir, el Mismo (Naya-Nanaka): lo Propio con el Otro (Jupa-Jupanaka) (Iño, 2019). De este modo, la interculturalidad adopta la posición del respeto a

la diferencia, el diálogo consigo mismo, la intrarrelación entre lo local con el interior de una cultura, la interrelación entre las culturas e intercambio cultural y las transrelaciones entre diversos grupos.

Mientras que la descolonización, al ser uno de los ejes de la actual Ley de educación 070, “en el plano educativo, implica incorporar al currículo con la misma validez a los saberes y conocimientos indígenas y establecer que la educación debe ser plurilingüe en todos los niveles” (Ministerio de Educación de Bolivia, 2014: 30). Según Fanon (1983) es la búsqueda de la descolonización de la conciencia.

Para Rivera “es descolonizar los gestos, los actos y la lengua con que se nombra el mundo. El retomar el bilingüismo como una práctica descolonizadora permite crear un nosotros de interlocutores(as) y productores(as) de conocimiento que puede posteriormente dialogar, de igual a igual, con otros focos de pensamiento y corrientes en la academia de la región y del mundo” (2010: 70-71). De acuerdo a Spedding (2011) es la búsqueda de esquemas de pensamiento que efectivamente desentronizan el proceso colonial y las categorías resultantes de su posición central, y una posibilidad de hacerlo es a través de una reinterpretación de la historia de los Andes.

La descolonización implica recuperar el conocimiento propio, la identidad, la historia y la de-construcción de las formas discursivas de dominación. “No es volver atrás sino recuperar la propia historia negada, restaurar la humanidad que había sido despojada. No significa el encierro fundamentalista hacia lo meramente autóctono, sino la apropiación crítica del conocimiento actual, para que se pueda posibilitar, de mejor modo, la recuperación del conocimiento propio” (Bautista, 2014: 22).

En este sentido, la descolonización de la conciencia o lo subjetivo implica el desplazamiento de la autoconciencia: conciencia de sí mismo. Un desplazamiento que permite pensar la autodeterminación y la descolonización (Spivak, 2007). Esta búsqueda de conciencia radica en recuperar la propia historia negada, la *conciencia histórica* de su identidad, de su situación en el tiempo, de su continuidad y de su presente, para luego transformar su propia conciencia.

En el artículo interesa reflejar lo sucedido con la educación superior y las reformas educativas que se implementaron en las últimas décadas en Bolivia. La razón se centra en establecer la aplicación de la Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (LASEP, 2010) en el nivel superior, para comprender la presencia de continuidades, cambios o rupturas. Por ejemplo, en la Ley 1565 de 1994 se orientó a instituir una educación superior basada en los

paradigmas neoliberales del mercado y la calidad; en contrapartida, la Ley 070 se sustenta en políticas públicas que descolonizen esos paradigmas.

Para ello se inicia con la metodología empleada y una breve aproximación a los campos de estudio de la Educación Superior Universitaria (ESU) en Bolivia. Posteriormente, se describen algunos programas y experiencias dirigidas a poblaciones indígenas; la diversificación de la ESU, los postulados de interculturalidad y descolonización en la LASEP; las políticas universitarias planteadas por el Sistema de Universidad Boliviana (SUB) ante la Ley 070 en lo concerniente a la interculturalidad, diversidad cultural y saberes. Por ejemplo, el caso de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) vienen implementando durante más de diez años programas de admisión directa dirigida a estudiantes de secundaria de las provincias de los departamentos de Cochabamba y La Paz. En la parte final se ofrecen algunas reflexiones relacionadas con la universidad pública e interculturalidad en Bolivia.

Enfoque metodológico

El artículo es el resultado de la línea de investigación Facultativa: Universidad y Reformas Educativas realizada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en el Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés, en la gestión 2016 se abordó el estudio de las implicancias normativas y epistemológicas de la Ley 070 en el Sistema de Universidad Boliviana (SUB). Para ello se ha procedido a especificar algunos aspectos que merecen ser presentados del caso boliviano, en cuanto a leyes, normativas y experiencias que se han desarrollado dentro de la ESU.

Se acudió a la investigación documental para recopilar la información de las fuentes secundarias, luego se realizó un balance de los campos de estudio que se tienen en Bolivia sobre la ESU. Los criterios de selección de las fuentes se concentraron en la producción bibliográfica de los últimos veinte años, que fueron orientados por campos de análisis como las reformas universitarias, las políticas y reformas educativas y su vinculación con la ESU; pueblos indígenas y ESU; y la situación actual de la ESU en la Ley 070. Estos criterios permitieron fundamentar la discursividad y corpus del artículo.

El análisis de contenido permitió articular la intertextualidad del escrito, para ello se empleó la lectura intuitiva, temática, contextual y relacional, esto con el fin de identificar los elementos importantes, significativos, recurrentes o ausentes en las fuentes de información, sus interpretaciones y compren-

siones de lo significativo y estructurante de los escritos en la producción bibliográfica, las leyes y políticas estatales como institucionales del sub. La técnica del fichaje sirvió para la recopilación y posterior análisis de las fuentes escritas secundarias.

Estudios de la educación superior universitaria en Bolivia

La ESU ha recibido varias contribuciones desde lo histórico (Serrudo, 2006), lo normativo institucional (Daza, 2003), lo administrativo, financiero, las políticas y su relación con la sociedad (Rodríguez 1998 y 2000; Pinto, 2003; Weise, 2004, 2006 y 2007; Salazar, 2008). Uno de los temas que recibió bastante interés es la reforma universitaria de los años 90 (Villareal, 1992; UDAPSO, 1993; Grebe, 1996; Contreras, 1996; UNESCO, 1995 y 1998; Instituto Universitario Ortega y Gasset, 1998; Rodríguez, 2000; Lizarraga, 2002; Rodríguez & Weise, 2003 y 2006), los cuales responden a la coyuntura de la reforma educativa de 1994, en la cual se pretendía abarcar hasta el nivel superior.

En posteriores décadas otros son los temas y preocupaciones como la cuestión de género (Amusquivar, 1999; Zabala, 2003; Sánchez *et al.*, 2004); la investigación en las universidades (Roosta, Suárez & Rodríguez, 2005); la relación y transición entre el nivel secundario y universitario abordado desde estudios específicos (CEBIAE & IEB, 1999; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2015); la formación universitaria (Rivera *et al.*, 2005), en el caso de la UMSA, recibió contribuciones de Talavera (2004, 2007a, 2007b); la evaluación, calidad y acreditación (Daza, 2003; Seleme, 2014); y la autoformación en el ámbito de la educación superior (Navia, 2002).

Frente a la Ley 070 se ha reflexionado la cuestión de la educación superior y los temas emergentes: descolonización, interculturalidad e intraculturalidad (Saavedra, 2007; Weise, 2007 y 2010; Rodríguez, 2009; Yapu, 2016; Zambrana, 2014; Quintanilla, 2014). Mientras el tema de ESU y pueblos indígenas es abordado desde la demanda y acceso (Weise, 2004; Choque, 2012 y 2016), experiencias pedagógicas e institucionales (Delgado, 2008; Saavedra, 2008; Mallea, 2008; Paz Rada, 2012; Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB Andes, 2014; Choque, 2015) y el estudio de las universidades indígenas (Ampuero & Díez, 2013; Manríquez & Gareiz, 2014).

Como se aprecia, las miradas se focalizan más en la educación superior de los años noventa centrándose en su reforma, mientras otros estudios transitan en otras preocupaciones como género, calidad educativa, evaluación y

formación universitaria. En el caso del derecho a la educación superior por parte de los pueblos indígenas en el contexto reciente de la Ley 070, los estudios se han focalizado en ofrecer información de las experiencias educativas, por ejemplo, las universidades indígenas. En lo referido a las universidades públicas se ha reflexionado sobre la necesidad de que estas casas superiores incorporen lo intercultural y la descolonización en los procesos de formación, investigación e interacción social.

El despliegue de experiencias educativas sobre educación superior universitaria y pueblos indígenas en Bolivia

De acuerdo a Mato (2012) desde finales de la década de los años ochenta, algunos Estados, universidades públicas y privadas, así como fundaciones privadas, han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas y otras formas de apoyo dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios de educación superior a individuos indígenas y afrodescendientes. En Bolivia, la población indígena representa aproximadamente 50% del total nacional y durante las últimas décadas se han venido implementando políticas públicas que buscan ampliar la cobertura y acceso a la ESU desde lo público, la acción social, lo privado y lo estatal.

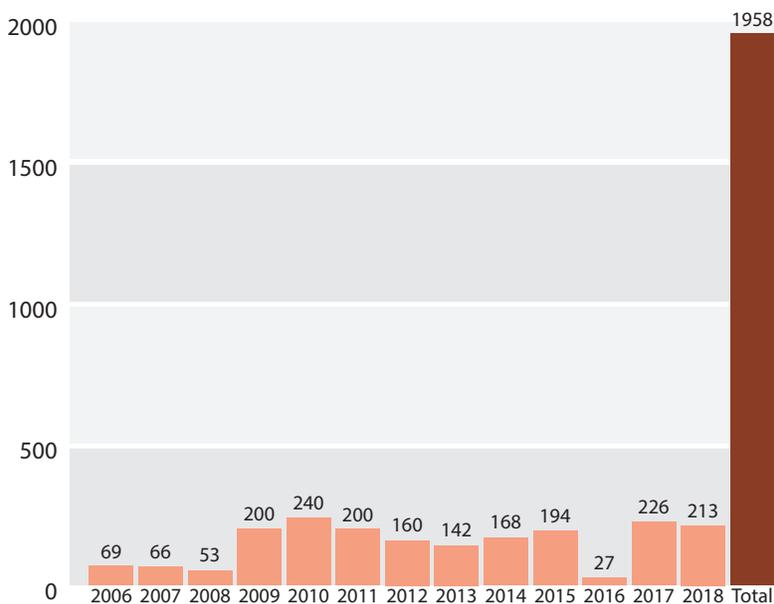
A nivel de la universidad pública resaltan los aportes de la UMSS con la creación en 1985 del Centro de la Facultad de Ciencias Agrícolas Pecuarias, Forestales y Veterinarias (AGRUCO) cuyo objetivo es “...contribuir al desarrollo endógeno sostenible a partir de la ecología, la revalorización de los saberes locales y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios” (Delgado, 2008: 130). En 1996 se implementa el PROEIB-Andes, orientado a mejorar la formación de educadores interculturales bilingües. En la UMSA en el año 2001 surge el Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, para facilitar una formación articulada entre la justicia comunitaria y el derecho positivo, capacitar en la defensa de derechos humanos y derechos indígenas (Mallea, 2008).

En ambas universidades se tienen programas de admisión especial dirigida a pueblos indígenas, en el caso de la UMSA de reciente implementación otorga ingreso libre y becas de estudio a los mejores estudiantes de las diferentes provincias; también se cuenta con la política de desconcentración académica de la UMSA con 41 programas de grado desconcentrados en las provincias del departamento de La Paz.¹ En el caso del Programa de Admisión Provincial (PAP) de la UMSA entra en vigencia a partir del 2006, “se

aprueba el ingreso directo... a los tres mejores alumnos de cada una de las 20 provincias del departamento de La Paz, a partir de la gestión 2006” (UMSA, 2005: 1). Dicho programa responde al cumplimiento del convenio suscrito entre la UMSA con la Federación Departamental Única de Trabajadores Campesinos de La Paz “Tupac Katari” y Federación Departamental de Mujeres Campesinas “Bartolina Sisa” y Ejecutivos Provinciales del Departamento de La Paz (UMSA, 2009).

Asimismo, forma parte de las políticas y principios institucionales de la UMSA en la formación académica de jóvenes bachilleres del área rural del departamento de La Paz en el grado de educación superior. Desde el 2010 hasta la presente gestión se tiene un estimado de 1,958 estudiantes que accedieron bajo la modalidad de ingreso directo. De los datos que se presentan se debe aclarar que en el caso de la gestión 2016 se tiene el registro de los admitidos en la Facultad de Medicina, por lo que el número podría ser superior a los 1,958 becados (Ver Gráfica 1).

Gráfica 1. Número de estudiantes becados, por gestión del PAP-UMSA



Fuente: Elaboración propia 2018 con base en datos estadísticos del Programa de Admisión Provincial de la UMSA.

En lo referente a la acción colectiva de los pueblos indígenas está el movimiento katarista de los años 70 y 80 con la irrupción de aymaras en aulas universitarias, así como propuestas de creación de universidades indígenas en el Altiplano, Valle y Amazonía. En posteriores décadas, según Choque (2012) en 1998 se funda la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay; en el año 2000 en la ciudad de El Alto se crea la Universidad Pública de El Alto, como resultado de una gran movilización. Posteriormente, la Universidad Indígena Intercultural comenzó a funcionar en el año 2005, con sede en Bolivia, iniciativa de carácter y alcance latinoamericano creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. Estas propuestas y experiencias son el horizonte histórico plural y diverso de la búsqueda de acceso a la ESU por parte de los pueblos indígenas.

En el caso de sistema privado, durante “...el 2011 el Ministerio de Educación, en convenio con universidades privadas, entregó trescientas becas para estudiantes indígenas, campesinos, interculturales y afrodescendientes” (Choque, 2012: 172). Estas becas están normadas en el Reglamento General de Universidades Privadas (2012).

A nivel estatal, en agosto de 2008, el presidente Evo Morales promulgó el Decreto Supremo 29664, que estableció la creación de tres Universidades Nacionales Indígenas Bolivianas (UNIBOL), las cuales se inauguraron en abril de 2009 e iniciaron sus actividades en mayo de 2010. De acuerdo a Manríquez & Gareiz (2014), son gratuitas y cuentan con un régimen de internado.² Se fundaron tres: la UNIBOL aymara “Tupac Katari”,³ la quechua “Casimiro Huanca”⁴ y la guaraní y Pueblos de Tierras bajas “Apiaguaiki Tüpa.”⁵

Tabla 1. Estudiantes regulares de las UNIBOL por gestión 2009 a 2017

| UNIBOL | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2017 | Total |
|-----------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Tupak Katari | 156 | 328 | 492 | 698 | 770 | 898 | 577 | 798 | 4,717 |
| Casimiro Huanca | 151 | 299 | 434 | 551 | 792 | 908 | 888 | 832 | 4,855 |
| Apiaguaiki Tüpa | 157 | 275 | 416 | 422 | 575 | 732 | 768 | 798 | 4,143 |
| Total | 464 | 902 | 1,342 | 1,671 | 2,137 | 2,538 | 2,233 | 2,428 | 13,715 |

Fuente: Elaboración propia de acuerdo al Ministerio de Educación (2017a: 169; 2017b: 9).

Para Choque (2012) las UNIBOL tienen como formación terminal la Maestría, con niveles intermedios de titulación: nivel técnico superior y licenciatura. Según Manríquez & Gareiz (2014) cuentan con un instituto de investigaciones culturales que desarrolla una intensa labor vinculada con los estudios lingüísticos interculturales y de fortalecimiento de vínculos interinstitucionales. Su gestión universitaria responde a la lógica comunitaria, de acuerdo al artículo nueve se establece la Junta Comunitaria, Junta Universitaria, Rector y directores de carrera. La Junta Comunitaria está conformada por el Rector y directores de carrera, un representante de los docentes por carrera, otros del Ministerio de Educación, uno por parte de los estudiantes, representantes de las autoridades sindicales y originarias de cada región y otro de las instituciones productivas presentes en la región.

Las UNIBOL tienen por objeto centrarse en los fundamentos filosóficos, políticos y educativos de los pueblos indígenas: lo intracultural, intercultural y descolonización, en la actualidad son las bases del modelo educativo sociocomunitario productivo. Para Choque (2015) el diseño curricular y el desarrollo de los programas se basan en la cosmovisión, el pensamiento y la filosofía indígenas; y se enmarcan en modelos integrales a partir de relaciones estrechas con la comunidad. Las prácticas de campo implican una interacción con la comunidad en el objetivo de la transmisión de los conocimientos indígenas y la interlocución con la ciencia en general.

La población estudiantil tuvo un incremento entre los años 2009 a 2017, de 464 a 2,428; lo que evidencia que existe un mayor número de estudiantes que se encuentran cursando las carreras universitarias en las tres universidades indígenas (Ver Tabla 1). De acuerdo a Choque (2015) hasta el 2014, egresaron 118 estudiantes de las tres universidades, 42 se han titulado en la UNIBOL Aymara “Tupak Katari,” 35 en la guaraní “Apiaguaiki Tupa” y 41

Tabla 2. Titulados de las Universidades Indígenas, gestiones 2014, 2016 y 2017

| UNIBOL | 2014 | 2016 | 2017 | Total |
|-----------------|------|------|------|-------|
| Tupak Katari | 42 | 139 | 164 | 345 |
| Casimiro Huanca | 41 | 118 | 161 | 320 |
| Apiaguaiki Tupa | 35 | 64 | 125 | 224 |
| Total | 118 | 321 | 450 | 889 |

Fuente: Elaboración propia de acuerdo al Ministerio de Educación (2017a: 169; 2017b: 10-11).

en la Quechua “Casimiro Huanca,” formados en la carreras de ingeniería agronómica, textil, medicina veterinaria, zootecnia, ingeniería en industria de alimentos, forestal, ecopiscícola, en petróleo y gas natural e ingeniería y acuicultura (Ver Tabla 2).

Educación Superior Universitaria y la Ley de educación 070 en Bolivia

En Bolivia desde el año 2000 el escenario social, político y económico se vio modificado por la manifestación y presencia de movimientos indígenas, campesinos y urbano-populares que demandaron una mayor atención por parte de los gobiernos en turno y se dieron serios cuestionamientos al modelo económico, político y educativo implementados desde el retorno de la democracia.⁶ Por ejemplo, el modelo económico había logrado superar la hiperinflación de la década de los años ochenta, pero en la aplicación de la segunda generación —en los años noventa— como la privatización y capitalización de empresas estatales no generó mayores ingresos económicos, empleos, y mucho menos disminuyó las brechas de desigualdad social.

El modelo político desde 1982 hasta el 2005 fue edificado sobre pactos políticos celebrados para tomar decisiones que han permitido tener de manera permanente un significativo apoyo en el Congreso y en especial aprobar las reformas económicas y sociales de primera y segunda generación del modelo neoliberal. Esta partidocracia generó el quiebre de la gobernabilidad donde fueron depuestos varios presidentes.⁷ En medio de esta política partidaria de pacto, se dio la irrupción de nuevos actores en el escenario político; el liderazgo político indígena se inició con la presencia de cerca de 40 representantes en el parlamento de la gestión 2002-2005 y en la actualidad son gobierno.

En 1994 se implementaron varias reformas estructurales al sistema económico: Capitalización, Reforma Agraria, Participación Popular y Reforma de la Educación (Iño, 2007). Esta reforma tuvo como propósito superar la crisis de la educación pública con la aplicación de principios tecnocráticos: calidad y descentralización; la aplicación del modelo constructivista y la formación por competencias.⁸

En el caso de la educación superior, la Ley 1565 de 1994 desplegó políticas dirigidas a modernizar e introducir la racionalidad empresarial y lógicas neoliberales: calidad, evaluación, acreditación, eficacia y eficiencia, bajo el argumento de la *crisis universitaria* del sistema público. Según Brunner (1994) fueron políticas de contratos de racionalización con las

universidades públicas. Para Weise (2006 y 2007) las medidas implementadas favorecieron la expansión privada y su respectiva mercantilización fue indirectamente alimentada desde el propio Estado. De este modo, se inicia la masificación de universidades privadas.

En el año 2000 la aplicación de la reforma sólo había llegado al nivel primario. Asimismo, organizaciones y movimientos sociales plantearon la necesidad de revisar sus resultados.

En el año 2005 se inicia el ciclo de un gobierno populista-nacionalista que promoverá la realización de una reforma de la educación que se inicia en el año 2006 con la creación de la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana compuesta por 22 instituciones y organizaciones sociales, el II Congreso Nacional de Educación se presentó el Anteproyecto de la LASEP. Para el caso de la educación superior de formación profesional, se la planteó como la formación de “profesionales idóneos; con vocación de servicio, compromiso social, excelencia académica con conciencia crítica de la realidad sociocultural” (Ministerio de Educación y Culturas, 2006: 24). También se estableció que la educación superior comprende la formación técnica superior de maestros, militar, policial y universitaria (Ministerio de Educación y Culturas, 2006).

En la Constitución Política del Estado (CPE) de 2009 (Asamblea Constituyente, Honorable Congreso Nacional de Bolivia, 2009) se menciona que la educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, integrada por universidades, escuelas superiores de docentes, institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados. Se busca el reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas; la cualificación de profesionales a nivel de posgrado para la generación de conocimientos científicos que contribuyan al desarrollo integral de la sociedad; la participación social con carácter consultivo, coordinación y asesoramiento; el impulso de programas de desconcentración académica y de interculturalidad, en donde las universidades públicas deben promover centros interculturales de formación y capacitación técnica y cultural de acceso libre y desarrollar programas para recuperar las lenguas (CPE, 2009, art. 91).

Para Weise (2007) estos cambios son iniciativas que contribuyen la capacidad de atención hacia las poblaciones rurales y a segmentos de población anteriormente no atendidos y parece una medida más atinada para dar respuesta a las necesidades de reorientación de la formación universitaria y de la atención a las poblaciones indígenas sin romper el sistema, sin generar políticas discriminatorias.

La LASEP (promulgada el 20 de diciembre de 2010) y “...el nuevo Sistema Educativo Plurinacional tiene como fundamento pedagógico al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que reemplaza al modelo constructivista de la Reforma Educativa” (Tintaya, 2015: 120). Para Talavera (2013) es una educación descolonizadora y tiene la misión de apoyar la construcción del Estado Plurinacional. Por lo que el modelo educativo vigente promueve el “proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la Madre Tierra, el Cosmos y una formación integral y holística del [sic] y la estudiante, a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir” (Ministerio de Educación de Bolivia, 2010: 15).

En el capítulo III de la LASEP se establece que el subsistema de educación superior de formación profesional, es el espacio educativo de formación, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y el Estado Plurinacional (Ley 070, 2010, art. 52). Según Weise (2007) la Ley plantea para la universidad pública la necesidad de una reorientación política, ideológica y epistemológica, y también una transformación estructural.

Los objetivos de la educación superior establecidos se refieren a la formación de profesionales con miras al servicio al pueblo; a desarrollar la investigación, ciencia, tecnología e innovación; democratizar el acceso al conocimiento con sentido crítico y reflexivo; garantizar la formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales; y recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

La estructura de la educación superior comprende: a) Formación de maestros;⁹ b) Formación técnica y tecnológica;¹⁰ c) Formación artística;¹¹ y d) Formación universitaria. En el caso de la ESU está destinada a la formación de profesionales y al desarrollo de la investigación científico-tecnológica. Sus objetivos son:

Formar profesionales científicos, productivos y críticos que garanticen un desarrollo humano integral [...] espacio de participación, convivencia democrática y practica intracultural e intercultural [...] desarrollar la investigación en la ciencia, técnica, tecnológica, artes, humanidades y los conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios [...] formación postgradual, políticas de extensión e interacción social (Ley 070, 2010: 53).

Los niveles de formación son el técnico superior, grado y licenciatura; en el posgrado: especialidad, maestría, doctorado y postdoctorado, los cuales ya no solamente son ofertados por las universidades públicas y privadas, sino por otras instituciones como las universidades indígenas, especiales y pedagógicas. Y en el caso del posgrado, los institutos técnicos tecnológicos tienen también la posibilidad de ofertar programas de posgrado.

La formación superior universitaria propuesta por la Ley 070 establece que el sistema universitario está conformado por universidades públicas autónomas, privadas, indígenas y de régimen especial. En cuanto a las públicas, las autónomas son once y cuatro con régimen especial que están reconocidas por el SUB (2014);¹² las privadas son aproximadamente 33 y están normadas por el Reglamento General de Universidades Privadas (Gaceta Oficial de Bolivia, 2012); en las indígenas se instituyeron tres: aymara, quechua y guaraní; en el caso de régimen especial están la universidad policial y la militar.

Para Weise (2007) esta disposición altera de algún modo el predominio del sistema público, es decir, pierden el estatus de exclusividad de formación universitaria frente a otras ofertas. Yapu (2016) menciona que parecen perder el monopolio de la formación profesional de nivel superior, porque no sólo se han creado otras universidades con estatus especiales (de la policía, las indígenas), sino también porque diversas instituciones ya existentes que formaban únicamente hasta el nivel técnico superior (tres años) están habilitadas para proseguir con el nivel de licenciatura y posgrado. Por ejemplo, las Escuelas de Formación de Maestros y las Universidades Pedagógicas.

La universidad pública y la cuestión de interculturalidad y descolonización de la Ley 070

El sistema universitario público tiene como su máxima autoridad al Comité Ejecutivo de Universidades Bolivianas (CEUB).¹³ Una de sus instancias donde se toman decisiones es el Congreso Nacional de Universidades. En la actualidad el SUB:

[...] está encarando en forma sostenida, políticas que se adecuan a estas transformaciones, gracias a la asignación de los recursos de Impuestos Directos de Hidrocarburos IDH. Entre otros avances significativos están la Desconcentración de las Universidades hacia el área rural y provincial, mejora y fortalecimiento de

la Investigación Científica y Tecnológica, ampliación de infraestructura académica e implementación de Laboratorios, Gabinetes y Talleres (CEUB, Modelo Académico del Sistema de Universidad Boliviana, 2011: 17).

Frente a la nueva Ley 070 y modelo educativo, en el caso concreto de la formación universitaria como se apreció en el anterior apartado, ésta ha sufrido, por un lado, una diversificación y, por otro lado, una dispersión. A nivel normativo-institucional, el sistema educativo universitario público ha procedido a incorporar en su Estatuto Orgánico del Sistema de Universidades Bolivianas (2009), en el Modelo Académico del SUB (2011); en el Estatuto Orgánico (2013-2014) y en el Plan Nacional de Desarrollo Universitario 2014-2018 (PNDU), algunos de los planteamientos de la Ley 070 como la interculturalidad, la diversidad cultural y los saberes, el tema de descolonización está ausente.

Uno de los primeros aspectos que el SUB incorpora es la cuestión de la interculturalidad como eje que “vincula y dignifica en complementariedad los saberes, valores, prácticas, conocimientos y lenguas de todas las culturas que coexisten en el país en igualdad y sin ninguna discriminación” (CEUB, 2011: 29). Según el PNDU (2014) estos deben ser incluidos en los diseños curriculares, siendo su meta el 50% de las universidades del SUB han incorporado la interculturalidad en los proyectos curriculares.

Como sugiere Mato (2016) es necesario interculturalizar toda la educación superior, abarcando el diseño de las carreras, sus mallas curriculares, las modalidades de aprendizaje y, muy especialmente, las formas de relacionarse con el resto de la sociedad. Pero, en la universidad pública boliviana no queda claro cómo serán incorporados y aceptados en la jerarquía y estructura curricular vigente, como asignaturas, unidades temáticas, ejes articuladores o como parte integral del currículo. Por lo que, el enfoque se acerca más a la interculturalidad funcional e instrumental.

Con respecto a la diversidad cultural como parte de los fundamentos sociales del Modelo Académico del SUB (2011), se menciona que la ESU “debe responder académicamente con sus planes y programas a la realidad multiétnica, pluricultural, plurilingüe y plurinacional del país reconocida en la Constitución Política del Estado. Vincula y dignifica en complementariedad los saberes, valores, prácticas, conocimiento y lenguas de todas las culturas que coexisten en el país en igualdad de condiciones y sin ninguna discriminación” (CEUB, 2011: 30). En el PNDU se plantea la “tolerancia con nuestras diferencias: como elemento de reconocimiento de

la multiculturalidad boliviana y la necesidad de procesos educativos interculturales” (CEUB, 2014: 5).

Si bien se establece que debe existir un diálogo entre los planes y programas con la realidad boliviana, el respeto y tolerancia, la cuestión radica en cómo se aplicarán en la formación universitaria procesos educativos interculturales, teniendo en cuenta que en el proceso de aprendizaje y enseñanza existe la presencia de una jerarquía de poder que responde a la vieja escuela tradicional, en donde el docente ejerce violencia simbólica; también está la cuestión lingüística, ¿cuántos docentes tienen como segunda lengua a un idioma originario? Según Mato (2011) la tarea de interculturalizar toda la educación superior, de hacerla verdaderamente universalista y no monocultural subalternamente seguidora del legado europeo moderno. Por ejemplo, en el caso de la producción de conocimiento implica construir una interculturalidad emancipadora que emerge de la generación de conocimiento propio y autogestionario, que supera el multiculturalismo presente en las prácticas pedagógicas universitarias colonizantes que ejercen un poder de dominación y violencia epistémica.

En lo concerniente a los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, se plantea en los fundamentos epistemológicos del Modelo Académico del SUB (2011), la complementariedad de los saberes, conocimientos y valores de las naciones y pueblos originarios con los universales. “Aceptación de la diversidad y pluralidad de conocimientos de manera universal, sean estos científicos, técnicos, tecnológicos, ancestrales cuyas tendencias, corrientes, enfoques, modelos y otras formas de clasificación del conocimiento sean empleados en los procesos de formación profesional” (CEUB, 2011: 34). En el PNDU como meta se contempla que “cada universidad, al menos, mantiene un programa que incorpora contenidos de saberes locales y ancestrales para su incorporación al saber universal” (CEUB, 2014: 22).

De acuerdo a Weise (2007), el desafío para las universidades tiene que ver con la incorporación de saberes de las culturas originarias como parte del acervo cultural universitario, la reorientación de la formación científica integrando los conocimientos más elevados de las culturas originarias. Este último implica cómo la universidad incluye algunos principios. “En todos sus estados (tipos de conocimientos), orígenes (de dónde provienen), propiedad (a quiénes corresponden), posiciones (qué posición ocupan en las estructuras y jerarquías de enseñanza) y valores (cómo valoran los conocimientos las personas que enseñan y quiénes aprenden)” (Yapu, 2016: 148).

En este sentido, ¿es desde el diálogo de saberes o es desde monólogo científico que subordina los saberes y conocimientos? Teniendo en cuenta que el diálogo implica la aceptación de la pluralidad de saberes y de conocimientos que no solamente se respetan, sino se consideran como conocimientos que contribuyen a comprender la realidad. Entonces, el diálogo de saberes debe partir, por un lado, desde una perspectiva intercultural como campo de interacción e interrelacionamiento entre las distintas formas y sistemas de conocimiento, por otro, desde una perspectiva de diálogo intracultural que prácticamente es la revalorización de los saberes y conocimientos propios.

Como se aprecia, varios de los postulados de la Ley 070: interculturalidad, diversidad cultural y saberes, están presentes en varios documentos del CEUB como principios, fundamentos y líneas de acción. Por ello, existen algunos aspectos que pueden permitir dialogar entre los ejes de la Ley 070 con las políticas universitarias, sin embargo, existe una discontinuidad en los lenguajes y objetivos de formación, por un lado, la Ley 070 plantea la formación en función de objetivos holísticos, mientras que la universidad lo hace por competencias.

Un aspecto que está ausente en las normativas y políticas universitarias es el tema de la descolonización. “La propuesta de descolonizar la educación y por ende la educación superior es quizás el planteamiento más complejo, menos claro y más difícil de encarar pues tiene en sí mismo contradicciones profundas” (Weise, 2007: 139). De acuerdo a Mato (2016) en las disciplinas académicas, en la propia formación y en las propias subjetividades, es decir, una descolonización de la conciencia. Según Yapu (2016) ¿Cuáles serían las características de una política pública de conocimientos descolonizada?, ¿Los conocimientos indígenas —sin interrogarnos sobre cómo se hayan construido— serán por principio descolonizados?, ¿Descolonizar la universidad implica cambiar de actores indígenas en su seno, en lugar de los actores actuales?

Consideraciones finales

En la LASEP se tiene a la diversificación de la ESU, que es desde dos ámbitos lo privado y lo estatal, está claro que busca la ampliación de oferta educativa en la ESU, pero si se profundiza lo que se aprecia es el desplazamiento de la centralidad y el peso relativo de la universidad pública hacia otras instituciones y ámbitos de formación como de maestros, técnica y tecno-

lógica, artística y universitaria, por lo que promueve la competencia entre instituciones. Asimismo, la diversificación conlleva a la masificación de profesionales, es decir, puede incrementar el *desempleo ilustrado*, producir la dispersión y el debilitamiento de los ámbitos de formación universitaria.

Otro aspecto a mencionar es que no se tienen espacios de interrelacionamiento entre lo público, lo privado y lo estatal, cada institución sigue caminos diferentes, aunque tengan el mismo objetivo de la formación universitaria. Por lo que aún no existe un diálogo intercultural, sino esfuerzos aislados por superar las brechas de inequidad de los pueblos indígenas en la ESU.

En el caso de las universidades indígenas tienen el gran reto de desarrollar los fundamentos del modelo educativo sociocomunitario productivo, la intraculturalidad, la interculturalidad, el diálogo de saberes y la descolonización, pues su gestión universitaria, el diseño curricular dialoga con las lógicas de organización comunitaria y no está restringida por el síndrome ideológico de calidad, evaluación y acreditación impregnado en la universidad pública. Sin embargo, existen algunos aspectos que deben ser discutidos al interior y fuera de las UNIBOL como la dispersión, la generación de particularismos, la aplicación de enfoques uniculturales que se basa sólo en tres plurinacionalidades: aymara, quechua y guaraní, es decir, qué sucede con las otras 33 plurinacionalidades, por ejemplo, el caso de los urus y los afrobolivianos, o con la escasa participación de las mujeres, teniendo en cuenta que las carreras de ingeniería están asociadas con el mundo del patriarcado. En lo referido a la gestión universitaria, si bien existen instancias de participación y control, un aspecto que dificulta su funcionamiento es la dotación presupuestaria y de infraestructura que puede impedir su normal desenvolvimiento.

Con respecto a las actuales políticas educativas, la universidad pública a nivel normativo-institucional ha incorporado varios ejes de la LASEP como la interculturalidad, la diversidad cultural y los saberes en la formación universitaria. Sin embargo, surgen algunas preguntas que problematizan con lo ya plasmado a nivel normativo por la universidad pública. ¿Cómo superar el multiculturalismo de las prácticas pedagógicas universitarias colonizantes? ¿Cómo de-construir el poder de dominación multicultural? ¿Cómo se puede desarrollar lo intracultural e intercultural en la formación universitaria, investigación e interacción social, teniendo en cuenta que existen experiencias educativas dirigidas a poblaciones indígenas como el PAP de la UMSA?

En cuanto a la descolonización, es necesaria su aplicación en la formación, la investigación universitaria y la interacción social. En el caso de los saberes ancestrales (indígenas) la política de la universidad pública plantea su complementariedad, pero no se especifica cómo debe ser su incorporación en igualdad o desigualdad de condiciones, ¿cómo se los aborda en la enseñanza universitaria?, ¿es posible y pertinente una ecología de saberes en la formación, investigación, producción de conocimientos e interacción social?

A nivel de la formación universitaria por competencias, cómo dialoga con la formación holística de la educación regular del Sistema Educativo Plurinacional. Entonces, el modelo académico planteado por el SUB puede transformar y superar la formación y producción de conocimiento disciplinar, memorístico y repetitivo; puede fomentar lo interdisciplinar y lo transdisciplinar. Es posible lograr formar sujetos críticos, históricos, éticos y políticos, y que estos respondan a la demanda de los tipos de profesionales que requiere la sociedad, el mercado y el Estado.

Para finalizar, se hace preciso estudiar las políticas de la universidad pública en lo referente a los programas de admisión especial para jóvenes indígenas: números de matriculados, procedencia, expectativas, identidad cultural, carreras de estudio, género y sus percepciones respecto del derecho a la ESU. Y la sistematización de los programas de desconcentración académica en cuanto al alcance de la profesionalización de jóvenes indígenas en el área rural.

Notas

1. De acuerdo a la UMSA (2015) tienen presencia en las provincias de Omasuyos, Manco Kapac, Aroma, Loayza, Ingavi, Sud Yungas, Caranavi, Iturralde, los cuales están divididos en cinco Centros Regionales Universitarios (CRU): CRU-I Altiplano Norte Lacustre Achacachi (Ancoraimas y Copacabana); CRU-II Altiplano Sur Patacamaya (Colquencha, Luribay, Viacha); CRU-III Yungas Chulumani (Palos Blanco, Sapecho, Irupana, Caranavi); CRU-IV Norte Amazónico San Buenaventura (Ixiamas, Tumupasa).
2. Los requisitos de ingreso son título de bachiller, conocer satisfactoriamente el idioma nativo y un aval de su organización indígena para su postulación. En cuanto a fuentes de financiamiento, exclusivamente provienen del Fondo de Desarrollo de Pueblos Indígenas y Originarios y comunidades campesinas, de recursos específicos y otros de financiamiento externo.
3. Ubicada en la comunidad de Cuyahuani, departamento de La Paz, con cuatro carreras de ingeniería: Agronomía altiplánica, Industria de ali-

mentos, Industria Textil, Veterinaria y Zootecnia, las cuales se relacionan directamente con los ciclos productivos económicos y culturales de las comunidades aymaras.

4. Situada en Chimoré, Cochabamba, oferta las carreras de Ingeniería: Agronómica Tropical, Industria de Alimentos, Forestal y Piscicultura.
5. Localizada en Macharetí del Gran Chaco de Chuquisaca, tienen las carreras de Ingeniería en Hidrocarburos, Forestal, Piscicultura, Veterinaria y Zootecnia.
6. Bolivia se vio sumida en una serie de conflictos sociales que se iniciaron con mayor fuerza desde el 2000: desde tierras bajas la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB); en tierras altas el movimiento campesino de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), liderada por Felipe Quispe; en el Chapare productores de coca bajo la dirección de Evo Morales; el movimiento ciudadano-campesino de Cochabamba por el agua 2000-2001; el movimiento policial del 2002: impuestazo y febrero negro; Warisata septiembre de 2003, en la ciudad de El Alto: la guerra del gas de octubre de 2003, la guerra del agua en enero de 2005 y la segunda guerra del gas del 2005.
7. Los mandatos presidenciales de Gonzalo Sánchez de Lozada (2002-2003), Carlos Mesa (2003-2005) y Eduardo Rodríguez (2005), derivaron en el adelantamiento de las elecciones presidenciales en diciembre de 2005.
8. Su implementación se planificó en tres etapas: la primera (1994-2000) en el nivel primario; la segunda (2001-2007) en el nivel secundario; y la tercera (2007-2013), época en la que se proyectaba comenzar la transformación del sistema universitario público. La segunda y tercera no llegaron a concretarse por cuestiones sociales que se tuvieron a partir del 2001 y que culminaron en el 2005 con la elección de Evo Morales como presidente.
9. Se refiere a la formación profesional de maestros(as) para el subsistema de educación regular, alternativa y especial. Los tipos de formación son: inicial (licenciatura), posgradual y continua.
10. Se articula con el desarrollo productivo, de carácter científico, práctico-teórico. Su estructura comprende a institutos técnicos o tecnológicos que ofrecen programas de formación a nivel técnico; escuelas superiores tecnológicas que ofrecen programas complementarios de formación especializada a nivel de licenciatura y diplomados para técnicos superiores.
11. Destinada a la formación artística y expresión cultural, desde los siguientes niveles: Centros de Capacitación Artística; Instituto de Formación

- Artística: capacitación, técnico medio y superior; Escuelas Bolivianas Interculturales para el grado de licenciatura.
12. En el SUB se tiene a las públicas autónomas iguales en jerarquía y su organismo central es el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana que reúne a la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier (Chuquisaca), Universidad Mayor de San Andrés (La Paz), Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba), Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Santa Cruz), Universidad Autónoma Tomás Frías (Potosí), Universidad Técnica de Oruro, Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (Tarija), Universidad Autónoma del Beni Mariscal José Ballivián, Universidad Nacional Siglo xx (Llallagua-Potosí), Universidad Amazónica de Pando y Universidad Pública de El Alto. En el régimen especial participan con derecho a voz: Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (privada), Escuela Militar de Ingeniería, Universidad Andina Simón Bolívar y Universidad Policial “Mariscal Antonio José de Sucre”.
13. Creada el 16 de septiembre de 1978 como la instancia que representa, programa, coordina y ejecuta las resoluciones de los Congresos y Conferencias que realizan en el Sistema de Universidad Boliviana.

Referencias

- Albó, X. (2002). Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, CIPCA, UNICEF.
- Ampuero, J. & Díez, E. J. (2013). Construcción de la identidad y la alteridad en la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” en Bolivia, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), pp. 95-116.
- Amusquivar, W. (1999). La masificación de la UMSA y la feminización de la matrícula universitaria. Educación Superior y Desarrollo 2. La Paz: CEPIES-UMSA.
- Arnold, D. *et al.* (2005). El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes. La Paz: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, Instituto de Lengua y Cultura Aymara.
- Asamblea Constituyente, Honorable Congreso Nacional de Bolivia (2009). Nueva Constitución Política del Estado. La Paz.
- Bautista, R. (2014). Reflexiones des-coloniales. La Paz: Rincón.

- Brunner, J. J. (coord.) (1994). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Buenos Aires: CEDES.
- CEBIAE & IEB (1999). *La transición de la educación secundaria a la superior*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación Acción Educativas, Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA.
- Choque, M. E. (2012). Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, originarios, campesinos y afro-descendientes en Bolivia, en Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 139-175.
- , (2015). Educación Superior Indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia, en Mato, D. (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 47-72.
- , (2016). La educación como eje potencial de los derechos colectivos, en Mato, D. (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 109-128.
- Clifford, J. (1999). *Itinerarios transculturales. El viaje y la traducción a fines del siglo xx*. Barcelona: Gedisa.
- CEUB (2011). *Modelo académico del Sistema de la Universidad Boliviana*. La Paz: Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, Secretaría Nacional Académica.
- , (2014). *Plan Nacional de Desarrollo Universitario 2014-2018. Marco estratégico*. La Paz: Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, Secretaría Nacional de Desarrollo Institucional.
- Contreras, M. (1996). La evolución de las políticas universitarias en Bolivia, en Grebe, H. (comp.) *Educación superior: contribuciones al debate*. La Paz: Fundación Milenio, pp. 95-121.
- Daza, R. (2003). *Estudio evolutivo de la legislación en educación superior de la República de Bolivia, principales aspectos y transformaciones del sistema educativo (de la legislación política impuesta hacia la Formación de Políticas de Estado Consensuadas)*. Cochabamba: IESALC-UNESCO.
- , (2003). *Los procesos de evaluación y acreditación universitaria. La experiencia de Bolivia*. Buenos Aires: IESALC-UNESCO.

- Delgado, F. (2008). Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del Centro Universitario AGRUCO, en Mato, D. (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 125-136.
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSA (2015). Reunión preparatoria de la Universidad Mayor de San Andrés. Hacia el Foro Departamental y Foro Nacional de Articulación de la Educación Secundaria con la Educación Universitaria. La Paz.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: FCE.
- Gaceta Oficial de Bolivia (2012). Reglamento general de universidades privadas; 12-12-2012. La Paz.
- Grebe, H. (comp.) (1996). *Educación superior: contribuciones al debate*. La Paz: Fundación Milenio.
- Iño, W. (2007). Tres reformas educativas en Bolivia: Liberal, revolucionaria y neoliberal; sus bases y propuestas, en *Historia*, núm. 30, pp. 373-397.
- , (2019). In-surgir la educación desde lo intracultural y lo de-colonial: aportes a las pedagogías con identidad propia. Manuscrito. La Paz.
- Instituto Universitario Ortega y Gasset (IUOG) (1998). *La reforma de la universidad pública en Bolivia*. Santa Fe de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Jameson, F. & Zizek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Lizarraga, K. (2002). *Economía y universidad pública*. La Paz: Fundación Milenio.
- Mallea, J. (2008). El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés, en Mato, D. (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 107-114.
- Manríquez, M. & Gareiz, G. (2014). Educación Superior y Emergencia Indígena en América Latina en el contexto de la Internacionalización. Los casos de Bolivia, Guatemala y México, en *Relec* 5 (5), pp. 55-67.
- Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos, en *Revista andaluza de antropología*, núm. 1, pp. 63-85.
- , (2012). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescen-

- dientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales, en Mato, D. (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 17-102.
- _____, (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos, en Mato, D. (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 21-45.
- Mariaca, G. (1999). Los refugios de la utopía. Apuntes teóricos para una política inter-cultural. La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación, Viceministerio de Asuntos de Género, Generacionales y Familia.
- Ministerio de Educación de Bolivia (2010). Ley N° 070 “Elizardo Pérez y Avelino Siñani” (LASEP). La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia.
- _____, (2014). Unidad de Formación N° 1 Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (educación regular, educación alternativa y especial). Cuaderno de Formación Continua. La Paz: Equipo PROFOCOM.
- _____, (2017a). Plan sectorial de desarrollo integral de educación para el Vivir Bien 2016-2020. La Paz.
- _____, (2017b). Tres universidades indígenas fortalecen el proceso de educación, en *Avanzamos*, año 6, núm. 52, pp. 9-11.
- Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia (2006). Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Anteproyecto de Ley. Documento consensuado y aprobado por el Congreso Nacional de Educación. La Paz.
- Navia, W. (2002). La Autoformación y Educación en el Lenguaje y la Literatura, en *Estudios Bolivianos*, núm. 10, pp. 143-253.
- Paz, E. (2012). Una reflexión sobre las relaciones sociedad-UMSA. La interacción social a través de los foros de Sociología y el Programa de Desconcentración Regional en un contexto de movilizaciones populares, en *Temas Sociales* núm. 32, pp. 91-132.
- Pinto, J. (2003). Las reformas de la educación superior en Bolivia. Caracas: IESALC, UNESCO.
- PROEIB Andes, UMSS (2014). Lengua, cultura, epistemología y participación social en la UNIBOL Apiaguaiki Tüpa. Cochabamba: Programa

- de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos y Universidad Mayor San Simón
- Quintanilla, V. (2014). La “transformación” de la educación en el Estado “Plurinacional” de Bolivia: Una perspectiva descolonial, en *Estudios Bolivianos*, núm. 20, pp. 147-156.
- Rivera, E. *et al.* (2005). Estudio sobre repitencia y deserción en la educación superior en Bolivia. Tarija: IESALC-UNESCO.
- Rivera, S. (2010). Ch’ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rodríguez, G. (1998). Políticas públicas y modernización de la universidad boliviana en Bolivia, en Grebe, H. (comp.) *Educación superior: contribuciones al debate*. La Paz: Fundación Milenio, pp. 123-145.
- , (coord.) (2000). De la revolución a la evaluación universitaria. La Paz: PIEB.
- , (2009). Debates y Desafíos: reformas de la educación superior en Bolivia, una sociedad multicultural, en *Policy Futures in Education*, vol. 7, núm. 5, pp. 513-531.
- Rodríguez, G. & Weise, C. (2003). Bolivia: la reforma, ¿sin forma?, en Mollis, M. (coord.) *Las Universidades en América Latina. Reformas o Identidades Alteradas. La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 123-140.
- , (2006). Educación superior universitaria en Bolivia. Estudio nacional. Cochabamba: IESALC-UNESCO.
- Roosta, M.; Suárez, L. & Rodríguez, J. (2005). Bolivia: Diagnóstico nacional sobre las políticas de Educación Superior Universitaria en Bolivia investigación en las universidades. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Saavedra, J. L. (comp.) (2007). Educación superior, interculturalidad y descolonización. La Paz: PIEB, CEUB.
- , (2008). Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, en Mato, D. (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 115-125.
- Salazar, C. (2008). Estado de la investigación sobre universidad y sociedad, en Estados de la investigación La Paz, vol. I. La Paz: CIDES-UMSA, DIPGIS-UMSA, PIEB.
- Sánchez, C. *et al.* (2004). Educación universitaria y género en el sistema público. La Paz: CIDES-UMSA, Embajada de los Países Bajos, Plural.
- Seleme, A. M. (2014). Sistema de medición de evaluación superior y la posición de la UMSA, en *Estudios Bolivianos*, núm. 20, pp. 141-146.

- Serrudo, M. (2006). Historia de la Universidad Boliviana, en *Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 8, pp. 49-64.
- Sistema de la Universidad Boliviana, Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2014). Estatuto Orgánico y Normas de la Universidad Boliviana, en *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*. La Paz.
- Spedding, A. (2011). Descolonización crítica y problematización a partir del contexto boliviano. La Paz: ISEAT.
- Spivak, G. (2007). Estudios de la Subalternidad: Deconstruyendo la historiografía, en Rivera, S. y Barragán, R. (comps.) *Debates Poscoloniales. Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. La Paz: Historias, SEPHIS, Aruwiyiri, pp. 247-278.
- Talavera, M. L. (2004). Mutación de los contextos de la formación universitaria, en *Estudios Bolivianos*, núm. 11, pp. 217-230.
- , (2007a). Procesos de admisión a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y sus efectos en la calidad de la formación universitaria, en *Cuaderno de Investigación*, núm.12. La Paz: IEB-UMSA.
- , (2007b). Procesos de titulación en el nivel de educación superior. Una mirada a la calidad de la formación universitaria 1979-2003, en *Umbrales*, núm. 15, pp. 191-209.
- , (2013). La educación pública frente a una nueva reforma: Avances de investigación, en *Estudios Bolivianos*, núm. 18, pp. 35-49.
- Tapia, L. (2007). Universidad pública, posgrado y renovación del conocimiento y de las sociedades, en *Umbrales*, núm. 15, pp. 151-161.
- Tintaya, P. (2003). Utopías e interculturalidad. Motivación en niños aymaras. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA.
- , (2015). Estudios Bolivianos y educación superior, en *Estudios Bolivianos*, núm. 23, pp. 115-125.
- UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO.
- , (1998). La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Paris.
- UDAPSO (1993). Desafíos de la educación superior. La Paz: Unidad de Análisis de Políticas Sociales (UDAPSO), Bolivia.
- Universidad Mayor de San Andrés, (2005). Resolución HCU N° 745/05. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- , (2009). Resolución HCU N° 556/09. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

- _____, (2015). Plan Estratégico Institucional 2016–2018 con visión al 2030. Por una nueva universidad autónoma intercultural junto a su pueblo. La Paz: UMSA.
- Villarreal, R. (1992). Crisis de la Universidad Boliviana. La Paz: UDAPSO.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural, en Viaña, J.; Tapia, L. & Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75–96.
- Weise, C. (2004). Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia. Cochabamba: IESALC-UNESCO.
- _____, (2006). La construcción de políticas públicas universitarias en el período neoliberal. Estado y universidad en una década de desconcierto: el caso de Bolivia. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.
- _____, (2007). Visiones de país, visiones de universidad políticas universitarias: ¿cambio real o cambio aparente?, en *Umbrales*, núm. 15, pp. 119–150.
- _____, (2010). Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad postneoliberal en la política universitaria boliviana, en Leher, R. (comp.) *Por una reforma radical de las universidades*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, pp. 235–264.
- Yapu, M. (2016). La interculturalidad y la descolonización en la educación superior y sus desafíos en Bolivia, en Ocampo, A. (coord.) *Los rumbos de la educación inclusiva en el siglo XXI: la necesidad de modernizar el enfoque*. Santiago: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, pp. 131–152.
- Zabala, M. L. (2003). Género y Educación Superior en Bolivia. 1990 –2002. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Zambrana, A. (2014). La universidad frente a la diversidad y al Estado Plurinacional de Bolivia, en Zambrana, A. (ed.) *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSS, pp. 185–208.
- Zimmermann, K. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, pp. 113–128.