UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

VICERRECTORADO

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

DIÁLOGO DE SABERES EN EL PROGRAMA DE DERECHOS DE LAS NACIONES ORIGINARIAS – UMSA: ANÁLISIS HERMENEÚTICO

TESIS DE MAESTRÍA PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER SCIENTIARUM EN EDUCACIÓN SUPERIOR

POR: Lic. SUCY JUSTA MITRE IRUSTA

TUTOR: Ph.D. RAMIRO SALAZAR ANTEQUERA

LA PAZ – BOLIVIA
2016

DEDICATORIA:

A MI FUENTE DE INSPIRACIÓN: AMIRA BERENICE
A MIS ESTUDIANTES DE LA UPEA Y LA UMSA
A LA VIDA QUE PERMITE CERRAR UN CICLO Y CONTINUAR OTRO

AGRADECIMIENTOS:

A MI TUTOR POR SU SABIDURÍA Y TIEMPO,
A MIS DOCENTES CON QUIENES APRENDÍ,
A DOCENTES Y ESTUDIANTES DEL PDDNO QUIENES ME BRINDARON LA INFORMACIÓN REQUERIDA,
A MI GRAN, INCONDICIONAL Y SABIA FAMILIA CON QUIENES ME TOCÓ APRENDER EN LA VIDA Y QUIENES AUN SON MIS MAESTROS/AS EN EL DÍA A DIA,
A MI FUENTE, ORIGEN Y ESENCIA… QUIENES ME DIERON EL SER: BRAULIA Y RAYMUNDO.

TABLA DE CONTENIDO

pág.

i. Índice de cuadros……..…….……. 07

ii. Índice de gráficos…….. 08

iii. Resumen en español y palabras clave……..... 09

iv. Súmmary and keywords……... 11

CAPÍTULO I

I. INTRODUCCIÓN…… 14

CAPÍTULO II

II. ESTADO DEL ARTE ……. 26

A. Relación histórica de la universidad con indígenas/indios…….…… 26

B. Avances de investigación en el diálogo de saberes…….……... 45

C. Aproximaciones conceptuales a cerca del diálogo……. 46

1. El diálogo en el proceso de enseñanza - aprendizaje……. 51

2. De la pedagogía de la liberación y la educación decolonial...…… 56

D. El contexto social actual en el que se mueve la educación superior……..... 59

E. El proceso de enseñanza – aprendizaje (PEA)……. 64

1. El proceso de enseñanza y aprendizaje en adultos…… 65

F. La LASEP y el diálogo de saberes……..…… 67

CAPÍTULO III

III. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN……... 76

A. Tipo de estudio…….……..…….. 76

B. Método de investigación……. 77

1. Principios ontológicos…… 77

C. Fases de la investigación…….. 78

D. Procedimiento del análisis hermenéutico e interpretación……..…… 80

1. Procedimiento de comprensión general……. 82

E. Técnicas e instrumentos usados…….. 83

1. Análisis de documentos…….. 84

2. Observación…… 84

2.1. Situaciones observadas……. 85

3. Libreta o diario de campo…….. 85

4. Entrevista en profundidad y semiestructurada…….. 86
4.1. Informantes de las entrevistas…….. 86
F. Las unidades temáticas de análisis…… 86
G. La muestra……. 87
1. Justificación de la muestra…… 87
2. Determinación de la muestra……. 88
H. Triangulación de datos…….. 88
I. Diseño Metodológico……. 89
CAPÍTULO IV
IV. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN HERMENEÚTICA……..……. 91
A. Procedimiento de análisis de los datos cualitativos: Triangulación…..……. 91
B. Contexto histórico institucional en el que se analiza el diálogo de saberes.. 92
1. Los docentes del PDDNO……. 102
C. Aproximación crítica analítica a las formas de interpretación
del dialogo de saberes en el PDDNO….……..…….…. 103
D. Manifestaciones del diálogo de saberes en el PEA……..……..... 112
1. Manifestación del diálogo en la misión, visión del PDDNO……..…. 112
2. Manifestación del diálogo de saberes en la organización pedagógica del PDDNO……. 114
3. Manifestación del diálogo de saberes en las normas y reglamentos del PDDNO……..... 115
4. Manifestación del diálogo de saberes en el currículo del PDDNO…….……. 116
5. Manifestación de diálogo de saberes en la relación docente-estudiante… 118
6. Manifestación del diálogo de saberes en los contenidos del PDDNO…... 121
7. Manifestación del diálogo de saberes en el método del PEA…… 123
8. Manifestación del diálogo de saberes en la evaluación…… 126
E. Características del diálogo de saberes en el PEA del PDDNO…….……. 127
1. La horizontalidad epistémica en la relación docente - estudiante……. 127
2. El acceso a los conocimientos…… 134
3. Construcción conjunta de conocimientos…….……. 138
4. Participación en el diálogo de saberes……..... 140
F. Inferencia sobre la coherencia existente entre lo que se manifiesta como
diálogo de saberes en el PEA y lo que se busca idealmente en el PDDNO… 142

CAPÍTULO V

V. Conclusiones y recomendaciones…… 148
A. Conclusiones……. 148
B. Recomendaciones…….. 157
C. Glosario……..…… 158
D. Bibliografía……..…….. 160
E. Anexos y apéndices…….……... 173

ANEXO 1. Fotografías de referidas al PDDNO
ANEXO 2. Estudios sobre la Ley 070, hasta 2014
ANEXO 3. Ejemplo de observación de una clase regular
ANEXO 4. Cuadro de Matrices de análisis de Programas de materias
ANEXO 5. Muestra de entrevistas a estudiantes y docentes
ANEXO 6. Matriz de análisis de entrevistas a estudiantes
ANEXO 7. Matriz de sistematización de diarios de campo
ANEXO 8. Ruta crítica seguida para el análisis de cuerpos textuales de entrevistas, observaciones y documentos
ANEXO 09. Tesinas defendidas por egresados del PDDNO

i. ÍNDICE DE CUADROS

pág.

Cuadro 1: Investigaciones y reflexiones sobre el diálogo de saberes……..... 45

Cuadro 2: Técnicas, instrumentos de la investigación……..... 83

Cuadro 3: Diseño metodológico …… 89

Cuadro 4: Número de estudiantes por grado y sexo……... 100

Cuadro 5: Interpretaciones del diálogo de saberes……..... 107

Cuadro 6: Organización por grado y aula…… 114

Cuadro 7: Plan de estudios vigente del PDDNO…… 117

Cuadro 8: Temas del plan de estudios y su clasificación por campo temático…... 136

Cuadro 9: Campos temáticos sobre los que versan las tesinas…… 139

Cuadro 10: Obra intelectual de los docentes del PDDNO……. 139

Cuadro 11: Libros producidos por el PDDNO …….. 140

ii. ÍNDICE DE GRÁFICOS

pág.

Gráfico 1. Elementos del diálogo de saberes……. 71

Gráfico 2. Elementos del diálogo de saberes……. 72

Gráfico 3. Método Hermeneútico - Crítica del autor……. 77

Gráfico 4. Triangulación de datos…….. 88

Gráfico 5. Análisis de Interpretaciones y manifestaciones de categorías…….. 91

Gráfico 6. Organigrama funcional del PDDNO……. 95

iii. RESUMEN

Esta investigación versa sobre las formas de interpretación, manifestación y características del Diálogo de Saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA)[1] a la luz de la Ley de educación Nro. 070, "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" (LASEP)[2] en el Programa de Derechos de las Naciones Originarias (PDDNO)[3] de 2013 a 2015, en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)[4] que es parte del sistema de educación superior pública y formal de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas en la ciudad de La Paz.

El PDDNO surge como proyecto a demanda de pobladores del área rural, con el fin de apoyarlos en la difusión y resolución de conflictos a través de la formación de Técnicos Universitarios Superiores en Derecho de las Naciones Originarias provenientes de 20 provincias del departamento de La Paz, posterior a un conjunto de reformas normativas que dejó desinformados y desorientados a los indígenas/indios del área rural en el período neoliberal.

El Programa ya tiene quince años de implementar distintas estrategias educativas, que permitieron superar las diferencias, culturales generadas en el espacio académico, por el origen rural de los estudiantes, lo cual fue posible en parte por el diálogo de saberes. Que aparentemente se ha constituido en el mecanismo viabilizador de procesos educativos, permitiendo entender: lógicas locales de justicia comunitaria; prácticas de justicia; el pluralismo jurídico; ir en contra del pensamiento académico globalizante, vencer algunas resistencias y generar aperturas.

Además de existir múltiples interpretaciones, escasa sistematización, el conocimiento del derecho originario acumulado y la propuesta pluralista del diálogo de

[1] De aquí para adelante el Proceso de Enseñanza Aprendizaje se abreviará con PEA.

[2] De aquí para adelante Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez se abreviará con LASEP.

[3] De aquí para adelante el Programa de Derecho de las Naciones Originarias se abreviará con PDDNO.

[4] De aquí para adelante Universidad Mayor de San Andrés se abreviará con UMSA.

saberes, se retraen ante la forma en que se plantea en el PDNO los programas o planes analíticos condicionados por las normas universitarias, una práctica docente y administrativa conservadora, anti reflexiva y colonial.

En esta investigación hermenéutico crítica; se utilizó la observación participante, entrevista en profundidad, revisión documental y matrices de análisis, entre otros. Su estructura cuenta con cinco capítulos referidos: al diseño de la investigación, el estado del arte, el método, los resultados referidos a las interpretaciones sobre el diálogo de saberes, manifestaciones en el PEA, su relación con el diálogo de saberes, la coherencia, finalmente las conclusiones y recomendaciones.

PALABRAS CLAVE

Diálogo de saberes, diálogo inter jurídico, diálogo intercultural, dinámica pedagógica participativa, comunicación horizontal, metodología educativa horizontal, educación a indígenas/indios.

iv. SUMMARY

This research deals with the forms of interpretation, manifestation and characteristics on the Knowledge Dialogue in the teaching and learning process (PEA) [1] in light of Law 070, Avelino Siñani - Elizardo Pérez (LASEP) [2] Program of Native Nations Rights (PDDNO) [3] from 2013 to 2015, at the Mayor University of San Andrés (UMSA) [4], part of the higher public and formal education system of the Faculty of Law and Political Science at La Paz city.

The PDDNO born as a project in order to support the dissemination, conflict resolution, through training of technicians in Native Nations Rights from 20 provinces in La Paz city, after a regulatory reform package that left misinformed and misled the Indigenous / Indians in rural areas and in the neoliberal period.

It has fifteen years of implementing different education strategies, which to some extent helped to overcome cultural differences generated in the academic space because of the origin of the students, which was made possible by the knowledge dialogue. It has become the enabling mechanism of educational processes that has allowed in some degree to "understand" local logic of community justice; justice practices; to understand legal pluralism; go against the globalizing academic thought, overcome resistors and generate openings.

In addition there are multiple interpretations, little systematization, knowledge of the original right accumulated and pluralist proposal of dialogue of knowledge, shrink back from the way that arises in the PDNO programs or analytical plans conditioned by university rules, teaching practice and administrative conservative, anti reflective and colonial.

The research was conducted by applying the hermeneutic and inductive approach, for which participant observations was used, in-depth interviews, document reviews, analysis matrices applied to a theoretical sample and another experts sample. The report has five chapters: refer to design research, state of the art, the method, interpretation

results from knowledge dialogue, knowledge dialogue manifestation forms in the PEA, finally the conclusions and recommendations.

KEYWORDS

Knowledge dialogue, inter legal dialogue, intercultural dialogue, participative pedagogical dynamic, horizontal communication, horizontal educational methodology, education to Indian.

[1] From here forward the Learning Process will be symbolized EAP.
[2] From here forward Avelino Siñani-Elizardo Pérez Law will be symbolized LASEP.
[3] From here forward the Program of Native Nations Rights will be symbolized PDDNO.
[4] From here forward the Mayor University of San Andres will be symbolized UMSA.

CAPÍTULO I

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación busca comprender sobre las formas en que se interpreta el diálogo de saberes, entender sus manifestaciones y características en el proceso de enseñanza aprendizaje del Programa de Derechos de las Naciones Originarios de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UMSA entre 2013 a 2015, busca además dar respuestas a una serie de dudas planteadas en el marco de la retórica descolonizadora[5] y anti neoliberal en la que se encuentra en Bolivia, un país mayoritariamente indígena[6], donde desde 2016 se ha implementado procesos de "transformación nacional"[7] con un modelo de desarrollo "Económico, Social, Comunitario y Productivo" (Ministerio de Economía y Finanzas, 2013).

Modelo que ha sido planteado como una alternativa al modelo de desarrollo capitalista el mismo que "[…] recoge tradiciones y valores de los pueblos originarios, campesinos, que se estaban excluyendo" (Ministerio de Economía y Finanzas, 2011 p. 12) en la idea de acabar con más de 500 años de práctica colonial[8]. Población a la que la UMSA a través del PDDNO abrió las puertas el año 2001, cinco años antes de las reformas referidas.

Es una investigación que intenta responder a la pregunta central **¿Qué se está entendiendo por diálogo de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje del**

---

[5] De acuerdo a Franco Gamboa (2011) que escribe un artículo sobre la Reforma educativa y los movimientos indígenas "La descolonización tiene como prioridad que los pueblos indígenas tomen y ejerzan el poder, reconstruyendo el conjunto de sus instituciones; por lo tanto, la educación cumple un papel central de liberación intelectual para facilitar el rescate de las profundas identidades ancestrales" (Gamboa, 2011).

[6] De acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda (2011) en Bolivia hay un total de 10.389.913 de habitantes, de los cuales el 41% dice pertenecer a los 36 pueblos indígenas reconocidos por la CPEPB y el 61% dice que no.

[7] Según el Ministerio de Finanzas (2011) permitirá cambiar el modelo de país y la igualdad social.

[8] En el 1er. Discurso de posesión como presidente Evo Morales (2006) afirmó "Estamos acá para decir basta a la resistencia […] para acabar con la injustica, para acabar con la desigualdad, para acabar sobre todo con la discriminación, opresión donde hemos sido sometidos como aymaras, quechuas, guaraníes" (Morales, 2006, p. 10).

PDDNO de la FDDCP de la UMSA, cómo se manifiesta y qué características tiene entre 2013 a 2015?

El PDDNO iniciado entre 1999 y 2001 y que funciona en el sistema de educación superior pública y formal de la Facultad de Derecho y Ciencias políticas de la Universidad Mayor de San Andrés de la ciudad de La Paz generó estrategias para dar a conocer a la institucionalidad de la UMSA la necesidad de trabajar sobre la resolución de conflictos en el área rural, a cerca de la importancia de la difusión y educación de los derechos de las naciones originarias, las reformas normativas del "Estado Neoliberal" a demanda de la población, que dejaron desinformada y desorientada a los pobladores sobre todo del área rural.

Espacio que históricamente ha sido descuidado, desatendido y que ante la ausencia de un sistema de justicia y del Estado, creo formas locales de resolución de conflictos y desarrollo dinámicas de justicia comunitaria estructuradas de acuerdo a las características locales, sociales y culturales.

Lo que además ha generado sometimiento, exclusión, invisibilización del indígena, racismo extremo y discriminación que han sido el pilar para marcar las diferencias sociales y económicas, cuyas tensiones han derivado en acciones violentas entre 2002 y 2003 llegando a extremos de convulsionar al país, pero a la vez mostrar las grandes diferencias entre la comunidad nacional y la comunidad étnica o "las dos Bolivias" [9].

Todas las acciones violentas que dejaron un vacio de poder y el cual fue subsanado tras la elección presidencial en diciembre de 2005[10], donde Bolivia elige al presidente indígena Juan Evo Morales Ayma[11] quien en el primer discurso de su mandato expresó

[9] Entre los años 2000 a 2003, cuando regía el modelo neoliberal, la unidad nacional se veía resquebrajada a raíz de las grandes diferencias económicas y sociales, donde quienes detentaban los privilegios no eran los indígenas, por lo que Felipe Quispe "El *Mallku"* habló de las dos Bolivias la privilegiada y la que no era privilegiada.

[10] Juan Evo Morales Ayma actualmente presidente de Bolivia obtuvo el 54% de apoyo en las elecciones de diciembre de 2005. Fu posesionado oficialmente el 22 de enero de 2016.

[11] Es el sexagésimo quinto presidente de Bolivia Morales, que en las primeras elecciones contó con el 54% de apoyo electoral y en la segunda oportunidad alcanzó un 64%. Es de origen aymara y fue sindicalista cocalero.

que su gestión estaría basada en resolver las demandas sociales, económicas, políticas, marcadas en la "Agenda de Octubre Negro de 2003".

Agenda que marcó los lineamientos de un nuevo Estado que buscó responder a la demanda social de poblaciones excluidas históricamente, como fueron los indígenas, campesinos, mineros, fabriles, desempleados que buscaron terminar con el Estado excluyente, por lo que la acción trascendental fue modificar el contrato social que sostenía el viejo Estado por otro incluyente y respetuoso de los derechos.

De tal forma que tras formarse una Asamblea Constituyente que duró casi dos años, se modificó la Constitución Política del Estado, arribando a una nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPEPB)[12] implementada desde 2009 y que refiere: "Hoy [...] [vivimos] la oportunidad histórica de cerrarle las puertas al racismo, a la discriminación y a la exclusión empezando a construir un Estado Plurinacional, intercultural y auténticamente democrático que se funde en la pluralidad cultural de nuestra patria" (CPEPB, 2008, p. 5) (El agregado en corchetes es mío).

De acuerdo al filósofo Raúl Prada Alcoreza ex asesor de Estado, el nuevo modelo económico social busca dar un giro decolonial[13] que se expresa en la Constitución aprobada en 2008 y que rige desde 2009, cuyo primer Título de las Bases (título 1, Capítulo primero) refiere que Bolivia es: Un país plural, comunitario, intercultural; garantiza la libre determinación y la inclusión de todos[14] y garantiza la libertad de religión, etc.

Cita como Principios en el Capítulo segundo: la Promoción de los principios ético-morales de la sociedad plural, entre ellos la igualdad, el respeto, la equidad. Debido a

[12] De aquí para adelante Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia se abreviará con CPEPB.

[13] El giro decolonial va de la crítica que está en contra la colonialidad del saber, a la transformación afirmativa de diferentes espacios, subjetividades individuales y colectivas, que perpetúan las relaciones de dominación. Implica una producción de sentido que remite a la experiencia generada por la diferencia colonial. Busca develar la experiencia subalterna de mundo, permitiendo la articulación de diferentes lugares, saberes y subjetividades sometidas.

[14] Se incluye a todos por igual y pone énfasis en naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afro bolivianas.

que los pilares sobre los que se sustenta el Estado son: unidad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, respeto, complementariedad, equilibrio, igualdad y diálogo.

Modelo implantado a través del denominado proceso de revolución social en un nuevo Estado Plurinacional cuya esencia es la descolonización, y que busca "Garantizar el bienestar, el desarrollo, la seguridad y la protección e igual dignidad de las personas, las naciones, los pueblos y las comunidades, y fomentar el respeto mutuo y **el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe"** (CPEPB, 2008, p. 10) (el resaltado es mío).

En coherencia con ello se hacen cambios en el aparato estatal, se habilita el Viceministerio de Descolonización, y se modifican leyes, que en el ámbito educativo significa la derogación de la Ley Reforma Educativa (1565) y aprobación de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez (070).

Ley 070 que responde a los principios de la CPEPB y por tanto intenta responder a la demanda de inclusión de las diversidades culturales, poniendo énfasis en lo comunitario, el diálogo intracultural e intercultural.

Pero cuya aprobación fue resistida ya que en su elaboración conllevó fricciones, que hicieron incluso fracasar el Congreso Nacional de Educación[15] en Sucre el año 2006, evento que buscó consensos para definir la nueva política educativa.

> "Por primera vez en la historia de Bolivia, el Congreso Nacional de Educación que empieza este lunes en esta capital, recogerá las propuestas de organizaciones sociales, pueblos indígenas e instituciones públicas y privadas para construir una nueva ley educativa, que reemplazará a una última impuesta y resistida en más de una década, como tantas otras desde el siglo pasado" (Agencia Boliviana de Información, 2006).

Según el sociólogo y ministro de educación de entonces Félix Patzi[16] en el Congreso se quiso establecer "una forma de pensar, hacer y entender el mundo diferente

[15] Se afirma (Agencia Boliviana de Información, 2006) que éste fue el primero, ya que los anteriores fueron pedagógicos es decir con la participación de los maestros y Este Congreso de Sucre se hizo con el fin de definir la nueva política educativa y cambiar la Ley 1565 que se implementaba desde julio de 1994, tanto con las propuestas educativas de organizaciones sociales, pueblos indígenas e instituciones públicas y privadas y la revisión del anteproyecto de LASEP (Agencia Boliviana de Información, 2006).

[16] Sociólogo intelectual aymara y Ministro de educación (2006-2007).

a la forma tradicional obedeciendo a otro paradigma, que es la educación comunitaria donde se valoriza los saberes ancestrales" (Patzi, 2016), se diría que se quiso hacer del evento un hito de transformación poniendo en acción la pedagogía participativa y comunitaria acorde al Estado Plurinacional y pluricultural, pero no dio resultado. El Congreso fracasó y la idea de poner los saberes de los indígenas a la altura de la ciencia moderna no fue aceptada por un gran grupo[17] de organizaciones sociales y sobre todo por los maestros, principales actores quienes antes de abandonar el evento afirmaron que el proyecto de la LASEP era "acientífica y retrógrada, que lejos de que los estudiantes avancen en el conocimiento van a retroceder". (Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, 2010, p. 2).

Demostrando de esta forma la intolerancia, la poca aceptación de las visiones de otras culturas y manifestando otra vez el carácter colonial de la educación e imposibilitando el diálogo intercultural y la concreción de una educación decolonial.

Por tanto el proyecto de LASEP planteaba un real diálogo de saberes, entendido como:

> […] relación simétrica de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre las culturas [que] promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones de mundo, para proyectar y universalizar la sabiduría propia (Ministerio de Educación, 2006, p. 12).

Por la radicalidad del significado se lo reemplaza con el denominativo de interculturalidad que aparece en el documento final aprobado en la Ley 070, porque además es más aceptado y tolerado.

[17] De inicio el evento contó con la participación de 650 delegados provenientes de 26 organizaciones sociales e instituciones, pero se afirma (Agencia Boliviana de Información, 2006) que fracasó según publicaciones de la fecha, porque se polarizó entre representantes de las organizaciones sociales y los representantes del magisterio urbano y rural (ente que aglutina a los maestros), la universidad, representantes de colegios y universidades privadas y la iglesia, que abandonaron el evento.

No se debe olvidar que la interculturalidad es una "estrategia articuladora del sistema educativo" que luego "se convirtió en un slogan" (Gamboa. 2011) para modernizar a la sociedad.

Pero en el nuevo Estado de "revolución social" se planteó lo contrario, la "Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe" que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas […]" (Ministerio de Educación, 2014, p. 4), lo cual sería posible con un real diálogo de saberes entre otras.

Por lo tanto ya no sería una estrategia de modernización, como en el anterior gobierno, sino, uno de los mecanismos que viabilizaría la construcción de un nuevo sistema educativo "comunitario" donde la educación transformadora propuesta entraría en acción en el currículo donde se complementarían a la experiencia de la escuela "Ayllu Warisata", la escuela liberadora de Paulo Freire, el aprendizaje sociocultural de Vigotsky y del constructivismo de acuerdo a los documentos del Programa de Formación Complementaria de Maestros y Maestras en Ejercicio (PROFOCOM)[18] (Viceministerio de Educación Regular, 2012, p. 18).

Bajo esa lógica al hablar de educación intercultural, desde la LASEP, y todos los documentos que emanan del Ministerio de Educación se estará considerando que el diálogo de saberes es un objetivo a alcanzar, luego de una dinámica de intraculturalidad y con una mirada crítica de interculturalidad.

Pero dado que la concreción del cambio educativo es un camino por andar. En un pronunciamiento publicado en 2012 los integrantes de la "Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación", conformada por más de 24 instituciones educativas, afirmaron que el conflicto del Congreso fracasó por varias razones, entre las que estaba buscar la comodidad de los profesores que no están dispuestos a cambiar sus hábitos de trabajo, trabajar mas y abrirse a otros conocimientos "[…] se quiere seguir manteniendo una

[18] De aquí para adelante Programa de formación complementaria de maestros y maestras en ejercicio se abreviará con PROFOCOM

forma elemental […] pero cuando ya se trata de atender las diferencias […] tomar en cuenta el conocimiento de los pueblos indígenas, habría que ver si esto es retrógrado […] ha habido un importante desarrollo científico […]" (Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, 2010, p. 12).

Se conocen algunos estudios (Ver anexo 2) en distintas temáticas sobre la aplicación de la LASEP en la educación formal básica, pero muy pocos en el ámbito de la Educación Superior. Además existen tres instituciones de educación superior donde se aplicaba el diálogo de saberes de manera declarada: En el Centro universitario Agroecología, Universidad de Cochabamba (AGRUCO)[19], en la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay en Oruro y Cochabamba y en el PDDNO las tres instituciones son parte del sistema universitario boliviano e iniciaron sus actividades antes que se declare al Estado como plurinacional, las cuales presentan las siguientes características:

- AGRUCO tiene como filosofía el endogenismo, era una organización mixta desde 1985 y actualmente depende de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Cochabamba, trabaja sobre todo con comunarios rurales y se ha constituido en un centro universitario que trabaja en el campo de la educación superior, el agro, la ecología, la cultura, el desarrollo endógeno sustentable para vivir bien y el diálogo de saberes el eje de su accionar pedagógico.

- La Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, que se fundó en 1995 y en 1998 formalizó sus existencia después de un proceso de sondeo y consulta que se hizo entre las comunidades y las organizaciones indígenas en torno a qué tipo de cursos preferían de manera unánime, plantearon los temas educativo y productivo como prioridades, trabaja principalmente en las comunidades de Oruro y Cochabamba, su dinámica recupera el diálogo de saberes además de otros componentes de la cultura andina.

[19] De aquí para adelante el Centro universitario Agroecología Universidad de Cochabamba se entenderá por AGRUCO.

•El PDDNO perteneciente a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (FDDCP)[20] de la UMSA destinada a pobladores rurales; cuyo proyecto se gestiona desde 1999 y funciona desde el año 2001 en el campo de la justicia comunitaria busca, la formación de estudiantes rurales y el saneamiento de tierras.

Si bien se conoce desde 2009 la existencia de universidades indígenas y originarias tales como: Casimiro Huanca (quechua) en Chimoré de Cochabamba, Tupac Katari (aymara) en Warisata de La Paz y Apiaguaiki Tüpa (guaraní) en Macharetí del Gran Chaco de Chuquisaca, sin embargo, la presente investigación tiene por objeto de estudio al PDDNO.

PROBLEMA

Las tres entidades educativas en educación superior y fundadas antes que se declare al Estado como Plurinacional aplican el "diálogo de saberes" con pobladores que presentan diferencias culturales, sin embargo se desconoce cómo se viene aplicando.

Dado que existen teorías que aseguran que las instituciones están permeadas por una lógica de pensamiento positivista que se recrea en el ámbito académico universitario conocido por muchos como una entidad modernizadora y progresista, corresponde preguntar si ¿**Será posible que se dé un diálogo de saberes en la Academia?**

Dicha lógica positivista que rige en la UMSA sobre todo en la FDDCP, es percibida, sobre todo, por las organizaciones de indígenas/indios, como excluyentes y monoculturales[21], con una institucionalidad conservadora, que en cierto grado ha generado la imagen de una facultad y universidad ajena a los problemas sociales, sobre

[20] De aquí para adelante la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas se entenderá por FDDCP.

[21] De acuerdo a un estudio de Daniel Mato (2011) sobre universidades indígenas de América Latina, éstas en cierto grado son racistas y excluyentes porque no incorporan los saberes, lenguas, propuestas, modalidades de aprendizaje de los pueblos originarios, priorizando una educación monocultural "seguidora de legado europeo moderno e igualmente articulada al mercado mundial" (Mato, 2011).

todo de indígenas y campesinos, a quienes se busca incorporar en la educación superior impartida por la UMSA a través del PDDNO desde 2001(Responsables del Proyecto, 2010) que inicialmente se llamó Programa Justicia Comunitaria y que tras la formación otorga un título académico.

Este PDDNO entiende que la historia de los indígenas fue una historia de exterminio físico, de imposición de religión, conocimientos, formas de salud, idioma, forma de vestir, que ignora y prohíbe una identidad, cultura, epistemología originaria bajo la filosofía del "*ego conquiro*"[22] y que en la academia moderna se transforma en "*ego cogito"*[23] cartesiano, por lo cual lleva a cabo reflexiones novedosas en una sociedad de pensamiento globalizado por la tecnología, la economía y la industria cultural.

A pesar de ello, llama la atención que un Programa que se afirma como inclusiva, intercultural y formadora de defensores de derechos, realice acciones contradictorias en el ámbito de la educación superior. Ya que refiere que está en pro de la defensa de los derechos, la autodeterminación y la recuperación de sus conocimientos, pero pone en acción dinámicas pedagógicas y estrategias que le permite apropiarse del patrimonio cultural y natural y del conocimiento, lo que le ha significado el reconocimiento del Programa en 2004 por el Convenio Andrés Bello otorgado por "la Apropiación Cultural Oral y Natural a través de procesos educativos" (PDDNO, 2015, p. 207).

Todo lo cual se ha estado realizando bajo el rótulo de educación intercultural, luego de diálogo de saberes y ahora diálogo interjurídico. Para el caso sería importante saber qué se entiende por "diálogo de saberes".

Si es aquel saber o razón referida por Horkheimer, filósofo de la escuela de Frankfurt, que habla de la razón o saber instrumental, entendiéndolo como el

[22] Viene del latín clásico significa yo conquisto y es el "[…] ideal de subjetividad iniciado durante el eufemísticamente llamado 'encuentro' entre europeos y gente del 'nuevo mundo' en el siglo XV. La proto-historia del ego cogito es, sin lugar a dudas, el ego conquiro en tanto configurador de la identidad del nuevo sujeto burgués (blanco, varón, propietario, trabajador, ilustrado, heterosexual) […]" (Lepe, 2014).

[23] Viene del latín clásico, significa yo pienso, de acuerdo a Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (2007).

conocimiento que se adapta a todo, con el fin de mantener el Statu Quo, es decir, al orden establecido, por lo que aparentemente no parece ser un buen método y que genere intercambio de conocimientos en condiciones de igualdad y que permita la reafirmación de la dignidad, porque no da opción al diálogo, sino al monólogo. Por lo cual sería importante saber **¿De qué forma se interpreta el diálogo de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje del PDDNO de la FDDCP de la UMSA a la luz de la LASEP cómo se manifiesta y caracteriza entre 2013 a 2015?**

JUSTIFICACIÓN

Es una investigación que permite conocer y comprender sobre las prácticas educativas donde se aplicó el enfoque intercultural en las relaciones pedagógicas, además, describe una experiencia en el ámbito de la educación superior universitaria, donde se conocen pocas experiencias sistematizadas. Lo cual llama la atención ya que nos encontramos en una sociedad con población indígena rural mayoritaria y tradicionalmente marginada del sistema de educación superior.

Da cuenta de la apertura, dinámica y experiencia lograda a través de la metodología del encuentro, como es el diálogo de saberes aplicada, como es el caso, a grupos sociales multiculturales en el PDDNO de la FDDCP, recientemente acreditada y con más de 15 años formando "Técnico Universitario Superior en Derechos de las Naciones Originarias" con título académico. Constituyéndose en propuesta educativa alternativa al discurso y práctica educativas tradicionales.

El análisis del diálogo de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA)[24] a la luz de la LASEP aporta al debate, desde una visión hermenéutico crítico en el ámbito educativo dado que explora las condiciones de posibilidades que permiten concretar un diálogo inter científico e intercultural. Aporta desde una visión crítica al análisis realizado en dieciséis investigaciones y reflexiones sobre el diálogo de saberes (Ver

[24] A partir de aquí se abreviará con PEA queriendo significar Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

cuadro 1) previas a éste, de los cuales once documentos realizan un análisis con instrumental del diálogo de saberes y cinco realizan reflexiones críticas.

La importancia de la investigación se da porque se explora y describe una experiencia pedagógica, donde los conocimientos endógenos y tradicionales de los pueblos indígena originario campesinos son considerados como ciencias por derecho propio.

OBJETIVO GENERAL

Comprender sobre las formas en que se interpreta el diálogo de saberes, sus manifestaciones y características en el PEA del "Programa de derecho de las naciones originarias" de la UMSA a la luz de la LASEP desde el año 2013 al 2015.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Construir una aproximación a las interpretaciones que se hace del "diálogo de saberes" en el PEA del PDDNO de la FDDCP de la UMSA a la luz de la LASEP desde 2013 a 2015.
- Entender las formas de manifestación y características del diálogo de saberes en el PEA del PDDNO de la FDDCP de la UMSA a la luz de la LASEP desde 2013 a 2015.
- Inferir sobre la coherencia existente entre lo que se concreta como diálogo de saberes y lo que se busca idealmente en el PDDNO de la FDDCP de la UMSA a la luz de la LASEP desde 2013 a 2015.

Para realizar la investigación se optó por el método hermenéutico crítico dado que permite interpretar y comprender el fenómeno del diálogo de saberes, que a su vez conlleva a un análisis cualitativo y de alcance descriptivo en algunos aspectos y explicativo en otros.

CAPÍTULO II

II. ESTADO DEL ARTE

Entendiendo al estado del arte como la revisión de las investigaciones y conocimientos referidos al tema, que permiten dar sentido al proceso cognitivo para entender el fenómeno, sus dimensiones, contexto que va más allá de la descripción, la explicación y da lugar a la comprensión crítica. Para la presente investigación se procedió a revisar diferentes factores organizados de la siguiente forma: en la primera parte de este capítulo se da a conocer sobre la relación de la universidad con los indígenas, luego aproximarnos a los avances en la investigación en diálogo de saberes en Bolivia y América Latina, con lo que se identificaron ámbitos en los cuales se realizaron los estudios y reflexiones; la forma funcional y crítica en que se usó la teoría del diálogo de saberes. En la tercera parte se realiza aproximaciones conceptuales al "diálogo", sobre el diálogo de saberes y finalmente del diálogo de saberes en la educación.

En la cuarta sección se realiza un análisis crítico de la educación en la sociedad, el análisis crítico de la educación, en la quinta parte se hace una revisión de concepciones sobre el PEA y la educación de adultos y finalmente se revisa el enfoque intercultural de la LASEP y el diálogo de saberes.

A. Relación histórica de la universidad con indígenas/indios

Al pretender entender las interpretaciones y las formas en que se concreta el diálogo de saberes en el PDDNO desde una perspectiva hermenéutica, es importante considerar que se está hablando de una relación histórica, que está condicionada por una serie de factores y la institucionalidad, dicho de otra forma, por la ontología de la relación entre la universidad expresada en sus docentes y los indígenas/indios.

La relación de la universidad con los indígenas/indios es una relación tensa porque esta nutrida de una historia que desde su inicio fue de dominación o colonización,

posteriormente ese "ontos"[25] dominante se resignificó en un discurso de igualdad, pero dado que mantiene su esencia, ésta aflora en distintos momentos y las tensiones se mantienen, por lo que se dan manifestaciones violencias encubiertas que no resuelven y se expresan de distintas formas.

Se afirma que en la colonia la universidad conciliaba con la lógica de dominación porque en todo el período colonial tuvo el objetivo de "cristianizar, salvar almas y extirpar idolatrías" (Serrudo, 2006, p. 58), además de velar por el interés del rey y cuidar el poder monárquico.

Por eso las universidades "[…] surgieron al lado de las grandes sedes de poder político, eclesiástico y económico, en beneficio de los hijos de las élites de origen europeo" (Gonzales, 2010, p. 9).

Las universidades se establecían sólo con la venia del Rey y el Papa en América Latina, debían regirse a lo cánones establecidos por ellos, es decir debían copiar el modelo salamantino[26] hasta el mas mínimo detalle: desde la infraestructura, "el contenido de las asignaturas, libros de texto, métodos de enseñanza, duración, horario de clases, y ejercicios prácticos, hasta la manera en que debían celebrarse las ceremonias de otorgamiento de grados" (Díaz, 2014).

Además si las universidades cumplían correctamente las funciones de: velar por el interés del Rey, acumular conocimientos, difundir un pensamiento único y adoctrinar, la universidad aspirante podía ser declarada como "real y pontificia"[27], su máximo

---

[25] Ontos proviene del griego *οντος*, genitivo del participio del verbo *ειμι,* ser. Así, la ontología es en filosofía la ciencia del ser, se refiere al aspecto central, a la esencia de todos nosotros como individuos. (Oscarmz, 2008)

[26] Las universidades copiaron el modelo de la universidad de Salamanca, además de su currículo (Haperin, 1962, p. 16).

[27] El otorgamiento del denominativo de "Real" se daba luego de un gran trámite ante el Rey, quien si lo veía conveniente extendía la cédula real. Por otro lado el otorgamiento del denominativo de pontificia era posible si el Papa emitía una bula papal y "poseían validez legal solamente cuando eran aprobadas por el Consejo del Rey; en caso contrario, eran simples proyectos, 'hostias sin consagrar' –según la expresión de fray Cipriano de Utrera" (Varcárcel, 1968, p. 64).

galardón. Otro requisito previo era ser declaradas como universidad "Mayor" (Varcárcel, 1968, p. 65, 66).

En la universidad y los cleros se preparaba a la población que demostraba su fidelidad al rey, con el fin de cuidar en tierras lejanas los intereses del Rey y del papado. Según Donghi (1962) los hijos de hidalgos españoles y la aristocracia española recibían educación en latín "con el fin de permitir la continuidad cultural y evitar la barbarie"(Haperin Donghi, 1962) mientras que el pueblo en general era formado para su sometimiento u obligado.

De acuerdo a Escobari (2009, p. 11) los caciques y nobles indios que eran reconocidos como tales, si bien tenían derecho a educarse en la universidad, sólo se les permitía el ingreso a colegios especiales o "Casa de indios caciques", donde los evangelizaban al grado que denunciaban la ubicación de los centros ceremoniales, ayudando en la extirpación de idolatrías y colonización:

> El Virrey Toledo y su ejecutor el Virrey Príncipe de Esquilache pensaron que el mejor modo de extirpar la idolatría era dar a los indios una sólida moral, y a los caciques en especial, ya que constituían la autoridad natural entre los indios. Los hijos de los caciques que salían del Colegio […] iban luego a sus pueblos adoctrinados en el cristianismo, contando entonces la iglesia con verdaderos soldados contra el demonio, ya que ellos enseñarían después a sus propios padres y parientes convenciéndoles en razones y verdades(Historia de la alfabetización en Bolivia, Epoca Colonial, S. XVI.XVII, 2009 pág. 12).

Por lo tanto quienes ingresaban a las universidades eran hidalgos españoles y la aristocracia española[28] que a su vez despreciaba a los mestizos e indígenas/indios, a su cultura y conocimientos; pero además despreciaban el trabajo manual, sobre exaltaban

[28] "El Inca Garcilazo de la Vega fue uno de los primeros mestizos en la época del virreinato […] Su nombre de pila fue Gómez Suárez de Figueroa, hijo de un militar español, Sebastián Garcilaso de la Vega y de una princesa Inca, Chimpu Ocllo bautizada luego como Isabel Suarez (quien fue hija de Huallpa Túpac, cuyo tío era Huayna Cápac y cuyos primos fueran Huáscar y Atahualpa), nació un 12 de abril de 1539 en el Cuzco. […] recibió en Cuzco una esmerada educación al lado de los hijos de Francisco y Gonzalo Pizarro, mestizos e ilegítimos como él. A los veintiún años se trasladó a España, donde siguió la carrera militar. […] en 1590, muy probablemente dolido por la poca consideración en que se le tenía en el ejército por su condición de mestizo, dejó las armas y entró en religión" (Borda, 2016).

los valores hispánicos y sobreponían la supremacía del criollo por encima de la condición social, cultural y humana del indígena/indio (Escobari, 2009).

Tal desprecio que fue reforzado por la lógica de dominación existen en la época, había la noción de que los nobles elegidos de dios: eran "*puros*, honrados o notorios" y los "otros" eran innobles y lejos de dios es decir: "impuros, manchados, infectos, defectuosos, señalados, infames, viles" (Hernández, 1996, p. 12), y que si bien en España eran los moros, judíos, gitanos; en América eran los indígenas/indios.

Es decir que se creó la noción del "deber ser" y el "no deber ser", que fue difundido por los centros de predicación y de educación. Además, esta forma de pensar trascendió a todas las normas, formas de vida, costumbres, pero también a la universidad y la identidad de los "Doctores de Charcas" (Hinkelammert, 2005 pág. 70) que eran fieles defensores de los intereses del Rey y la iglesia católica.

Si bien en la colonia se dieron rebeliones importantes de los indígenas/indios en distintos momentos de la historia, eran replegados estratégicamente, por ejemplo el período de 1560 a 1572 cuando se dio la ceremonia religiosa de liberación "Taqui Onkoy" que fue cruelmente frenada. (Programa de Fortalecimiento, 2006) y en contraposición, la iglesia y las audiencias elevaban los castigos, multiplicaban las acciones represivas, entre ellas: cristianizar con mayor intensidad, hacer más dóciles a los indígenas/indios y por lo tanto abrir más universidades, colegios y cleros autóctonos. (Gonzales, 2010, p. 10).

Ante la demanda de ascenso social que viabilizaba la universidad y su notable crecimiento en América Latina, se generaron restricciones para su ingreso, que estaban en torno a la noción de "pureza de sangre" [29], dando a entender que estudiar en la

[29] Coello (s.a.) refiere que era uno de los mecanismos para llegar, y/o mantener privilegios, normado a través del estatuto de limpieza de sangre aplicado entre las élites y ratificado por el papa en 1671 a 1674, que establecía la aplicación de un orden jurídico de discriminación entre limpios de sangre y puros de fe que se supone eran los cristianos españoles, diferenciados de los que no eran limpios de sangre e impuros de fe, es decir los no cristianos españoles (Coello, s.f.).

universidad era sólo para pobladores de origen español y sus descendientes, es decir los puros de sangre (Gonzales, 2010, p. 10).

Con ello se creó en el imaginario de la época que la "pureza de sangre" era un requisito para obtener y/o mantener privilegios, que está ligado a su vez a la idea de progreso.

Que además se recreaba en la sociedad usando frecuentemente adjetivos calificativos clasificadores con cargas sígnicas racializadas en torno a tres conceptos "color, pureza y raza" (Hering, 2011, p. 452). Adjetivos que se mantienen hasta ahora, por ejemplo cuando se hablaba del español, se lo relacionaba a términos como: hombre de honor, gente de linaje, nobles, gente de estirpe, gente de familia, gente de alcurnia, de buen apellido, etc.; mientras que cuando se hablaba de los nacidos en "Abiayala" se ligaba a categorías como: indio, mitayo, misti o mestizo, criollo, aborigen, salvaje, bárbaro, basura, animal, bruto, etc. siendo éstas últimas de descalificación y subvaloración (Gonzales, 2010, p. 10).

Nociones y conceptos reforzados en las universidades, lo cual permitió la construcción de variados mecanismos de ascenso social, que a su vez se fortaleció por los títulos y status otorgados principalmente en la universidad. Con el correr de los siglos se extrapoló la simbología de prestigio que se otorgaba el título nobiliario obtenido del rey, al título que otorgaba la universidad.

Por ejemplo en los años de levantamientos pre-revolucionarios, la idea de que la universidad era restrictiva para ciertos grupos se mantenía, si bien el estudioso Enrique Villalba (2003) refiere que en algunas universidades de América Latina a principios del siglo XVIII se generaron pequeños cambios influidos por la ilustración, las bases establecidas en San Francisco Xavier se mantuvieron firmes, porque estaba bajo la dirección de la iglesia católica[30] (Villalba, 2003).

[30] La formación era tan Escolástica que para modernizarlos en algo se fundó la Academia Carolina en 1776 por Ramón de Rivera y Peña, a la salida de los sacerdotes jesuitas, "destinada a superar las deficiencias en la educación de los universitarios abogados, proponiendo un seminario de dos años para que los candidatos se familiaricen con

Por lo tanto se puede afirmar que en la colonia se constituyó un tejido social, reforzado por el tejido jurídico, a su vez instrumentos de dominación donde la universidad jugó un rol fundamental, consolidándose el derecho del sujeto conquistador por encima del consquistado. Según el filósofo Franz Hinkelamert (225) se desarrolló la lógica del capital con estructura legal "que justifica y legitima el robo y el despojo del ser humano y la naturaleza"[31] (Hinkelammert, 2005).

En tiempos de sublevaciones, movimientos libertarios y de república; estas nociones ontológicas no cambiaron y mas bien se resignificaron para perpetuar la dominación.

De acuerdo a Gabriel René Moreno en la universidad de Charcas y la Academia Carolina, si bien se escucharon discursos revolucionarios y libertarios legitimados por el sufrimiento y maltrato al indígena, que demandaban la liberación del yugo español, esa necesidad de libertad fue aprovechada de manera estratégica en la lucha criolla[32] (Moreno, 2003, p. 35).

---

los textos legales" (Thibaud, 1997) y si bien este instituto se adhería parcialmente a la ideología de la Ilustración mostraba su fidelidad al rey.

[31] "[…] el concepto de modernidad se formula de una manera distinta a muchas otras teorías. Concebimos la modernidad como aquel período histórico en el cual toda la sociedad es interpretada y también tratada a partir del concepto de la racionalidad formal o, en palabras de Max Weber, de la racionalidad medio-fin. Esta situación nos pone en cercanía con Adorno y Horkheimer. […] la iluminación precisamente elabora el 'relato de legitimación' de toda la modernidad […] esta modernidad ya está constituida en los siglos XIV al XVI […] Con la conquista de América se inician los imperios de aspiración a la dominación del mundo entero, empieza la aplicación de nuevos conocimientos científicos por las empresas productoras […]" (Hinkelammert, 2005, p. 19, 20).

[32] Pero además, Gabriel René Moreno (1901 citado en Prudencio, 2012) ratifica que no se da una rebelión contra el Rey, sino por el vacío de poder que los justifica en el silogismo altoperuano: "Como todo silogismo, éste estaba constituido de dos premisas y una conclusión. Premisa Mayor: el vasallaje colonial es atributo debido no a España sino a la persona del legítimo rey borbónico de España. Premisa Menor: nuestro legítimo y recién jurado rey Fernando VII abdicó junto con toda su familia borbónica de España. Conclusión: la monarquía está legal y definitivamente acéfala por vacancia del trono. Debe ser desobedecido el rey Bonaparte o cualquier otro que España quiera darse. Deben cesar en sus funciones delegados y mandatarios de la extinta autoridad soberana, y deben en este caso proveer por sí mismas las Provincias Altas a su propio gobierno supremo" (Prudencio, 2012, p. 21).

Se conoce por ejemplo, gracias al diario del Tambor Vargas (s.a. citado en Mamani 1982) investigado por el historiador Roger Mamani (1982), que la participación de los indígenas en los levantamientos guerrilleros entre 1814 a 1817 fueron masivos: "[…] actuaban en masa […] no bajaban de los 100 hombres y podían llegar a los 1.000 o 2.000 […] 'Los indios participaron de una forma activa en la guerra de independencia`"(Díaz de Oropeza, 2014) y que cuando se retiraban los indígenas/indios prácticamente los criollos quedaban solos: "'éramos solamente 27 hombres armados porque la indiada se nos había rebelado enteramente', escribe Vargas en junio de 1816" (Demelás, 2007, p. 267).

Por lo tanto la creación del nuevo Estado Nación en 1825 se apoyó en la energía, sed de cambio de indígenas/indios y el sentido revolucionario de los criollos, fue administrada y dirigida por autoridades criollas[33] que se aseguraron que los cambios no les afecte[34]:

> […] los doctores de Charcas que presentaban buenos servicios a la corona española, porque constituían la burocracia del virreinato, fueron los que rápidamente maniobraron para escribir una constitución a la altura de sus apetitos e intereses, por eso presionaron para que la cede de la naciente república no estuviese ubicada donde efectivamente los alto peruanos habían luchado por la independencia, sino precisamente en Charcas donde habitaba la burocracia colonizada […] (Bautista, 2010, p. 108).

Por lo que se puede afirmar que hubo continuidad en el poder y nunca se dio "una ruptura drástica en el paso de la Colonia a la Independencia en Charcas, si no mas bien un proceso de transición progresivo con varios puntos de continuidad"(Revilla, 2008), ya que el régimen normativo del nuevo Estado-nación liberal se basó en modelos y fue

[33] Así afirman Bautista (2010)(Ratio Studiorum. El sistema educativo de la compañía de Jesus, 1999), Klein (1982), Arnade (2008) y otros.

[34] En la Academia Carolina se pretendía respetar las "jerarquías naturales" se inscribían "[…] a presentación de la fe de bautismo de padres y abuelos, para verificar la pureza de sangre de los postulantes, además de las tres atestaciones clásicas de personalidades reconocidas (curas, regidores, alcaldes, funcionarios del Rey) que atestiguarían sobre la honorabilidad de la familia. En este sentido, el oficio se cerró considerablemente para los indios, los mestizos y los criollos, juzgados indignos para ser abogados" (Thibaud, 1997). Por tanto eran hijos de las élites criollas que velarían sus intereses y el de su familia por encima de cualquier teoría.

elaboradora por conocedores de la estructura político-administrativa que sirvió a la monarquía, por lo tanto con conciencia colonial y conservadora se inició la "defensa de lo privado y apropiación de lo que era común o comunitario […] así, el primer congreso […] nació siendo ilegítimo, éticamente perverso, o sea foránea y no nacional." (Bautista, 2010, p. 109).

Es más podría decirse que algunos que quedaron como líderes odiaban a la nueva república:

> "Cuando se firmó el Acta de la Independencia de la República de Bolívar, excepto José Miguel Lanza, ningún patriota fue convocado para la Asamblea de Representantes. Allí estaban los Olañeta, los Urcullo, en suma, los doctores altos peruanos. ¡Hasta el nombre de la patria despreciaron!" (Oporto, 2015, p. 23).

Por lo tanto, el nuevo Estado-Nación asumió gran parte de la identidad de la oligarquía dominadora, conservadora y criollo-mestiza; además, además el ser autoritario y dogmático de la colonia "se materializó en instituciones educativas, jurídicas y políticas" (Mansilla, 2016).

Por otro lado, al profesor de Simón Bolívar, don Simón Rodríguez[35] nunca se le ocurrió recuperar los conocimientos originarios existentes, todo lo contrario en el plano formal y con la mente colonizada dedujo que no habían conocimientos locales, ya que veía a los indígenas/indios como ignorantes y al pueblo en la misma condición; por lo tanto buscó sentar las bases de una educación que permitiera la modernización del país[36], es decir, civilizar lo más pronto posible y así crear una sociedad a imagen y

---

[35] Nombrado luego como "Director de ciencias físicas, matemáticas, artes y de minas, agricultura y caminos públicos de la República" (Palizza, 2012, p. 1).

[36] De acuerdo a Hernán Saravia de la Riva (1997) en su libro Educación Boliviana luego de la emisión del decreto, los criollos no aceptaron educarse en tareas rurales y de múltiples acciones donde se use la mano de obra porque asumían que ésta tarea estaba destinada a indígenas y mujeres, por lo que plantean el "Plan de enseñanza de primeras letras" el 09 de enero de 1827 (Saravia de la Riva, 1997, p. 50) que no busca formar obreros. Pero además como la norma plantea que las unidades escolares debían sobrepasar o tener 200 estudiantes, y como ningún cantón o pueblo tenía más de 200 personas se margina a los indígenas con lo que según Chávez Mamani Sabino (2011) otra vez se plantea "formar hombres para la dominación y pongueaje de los indios" (Chávez, 2011, p. 49).

semejanza de su mente ilustrada por eso aplicó el método de la educación popular para convertir a todos en ciudadanos (Palizza, 2012).

Con la aprobación de la primera Constitución de la República Boliviana el 6 de noviembre de 1826, redactada por los "Doctores de Charcas" se legalizó la carta de ciudadanía para aquellos que sabían "leer y escribir" (artículo 14, inciso 3) y se oficializó la exclusión de indígenas/indios y mujeres del nuevo Estado-Nación, plasmando "un teatro político en que se cambian las cabezas" (Chavez, 2011, p. 59).

> "Antes del 6 de agosto, de 1825 la discriminación racial y la esclavitud eran notorios y feroces […] a partir del Acta de Independencia de 1825, la constitución de 1826 y el Plan de Enseñanza de las primeras letras de 1827, la exclusión racial y la esclavitud era legal y constitucional, por tanto, nadie tenía el derecho de reclamar" (Chavez, 2011, p. 65).

En el contexto de ordenamiento del nuevo Estado – Nación en el plan educativo, las primeras normativas regularon la formación básica y los institutos de formación para maestros en la gestión de Antonio José de Sucre, en la presidencia de Andrés de Santa Cruz la regulación e intervención en la educación superior fue notoria. El 25 de octubre de 1830 mediante D.S. autorizó la apertura de la Universidad Mayor de San Andrés, que inicialmente fue declarada como Universidad Menor (dependiente de Sucre) bajo el nombre de "Universidad de San Andrés de La Paz de Ayacucho" (Salinas, 1967).

La UMSA inició sus funciones el 30 de noviembre[37] en los ambientes del Colegio Seminario de Ciencias y Artes San Carlos y su capilla[38] (Salinas, 1967, p. 46). De inicio emuló los modelos de universidades existentes, copio las actividades e incorporó a profesionales formados en universidades coloniales, por tanto se impregnó del ontos civilizatorio así se demuestra en el discurso inaugural:

> "[…] la culta Atenas, que se ha reproducido en varios puntos de Europa, ha sido el foco del saber y el manantial de varones ilustres, hoy se instala […] en el colegio de ciencias y artes

[37] Salinas (1967) afirma que dado el nombre del santo "San Andrés" cada 30 de noviembre se celebraba una solemne misa, con sermón a cargo de los eclesiásticos.

[38] Los fundadores fueron José María Dalence, el Dean José Agustín Fernández de Córdova y el Dr. José Manuel Loza (Salinas, 1967).

de La Paz de Ayacucho […] Comenzó a brillar la antorcha de la civilización" (Salinas, 1967, p. 49).

El 13 de agosto de 1831 se formalizó la creación de la UMSA y declaró "Mayor" es decir se le otorgó "los mismos privilegios y preeminencias que gozaba la universidad" Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca" (Salinas, 1967, p. 30), a pesar de la oposición del Dr. Miguel María Aguirre que expresaba: "las universidades no son de utilidad alguna a los pueblos" (Salinas, 1967, p. 72) dando a entender que sólo eran de utilidad de las élites y el clero[39].

Desde su inicio la UMSA contó con la cátedra de Jurisprudencia, que en 1845 se denominó Facultad de Derecho y ciencias políticas una vez dictado el Estatuto Universitario conocido como Estatuto Ballivián[40] (Salinas, 1967, p. 96).

Adoptó junto a otras adoptó el modelo y cultura institucional de la Universidad de San Francisco Xavier y de otras establecidas en la región como: la organización académica, ceremonias, rutinas, prácticas, símbolos, estructura, nombres, funciones, tradiciones, formas de hacer los exámenes de grado, graduación, etc.

Además de acuerdo a expertos la UMSA nació adoptando el modelo Napoleónico francés que es: de grandes escuelas orientadas a la formación profesional demandada principalmente por el Estado, en desmedro del desarrollo de la investigación, además su objetivo es formar élites sociales para impulsar el desarrollo económico del país. (Estado-Nación) [41] (Gaete, 2010, p. 219).

---

[39] La razón de su argumento se justifica porque las carreras con las que inició la UMSA no eran de utilidad productiva para el país. Sólo reforzaba una élite constituida en la colonia con cátedras como: Jurisprudencia; Cánones e historia eclesiástica; Economía política; Bella literatura; Filosofía; Gramática castellana; Escritura y Moral; Gramática latina; Teología dogmática y pastoral y Medicina; además de clases en materias profanas y eclesiásticas según el primer estatuto universitario de la UMSA y que se dictó hasta el 24 de marzo de 1832. (Salinas, 1967, p. 41)

[40] Que en 75 artículos regula diferentes temas relacionados a las universidades, según Salinas (1967).

[41] El modelo alemán Humboldtiano: Se define por el papel primordial que se otorga a la investigación y plantea como su principal protagonista a la Universidad de Berlín. Los docentes deben plantear la docencia siempre como si constara de problemas todavía no resueltos y por tanto, siempre en modo de investigación y El modelo Anglosajón: Está basado en los contenidos tradicionales de las universidades medievales de Oxford y Cambridge, se orienta a la

A fines del siglo XVIII e inicios del XIX la UMSA reforzó su identidad elitista apoyada en la teoría del darwinismo social, que se dio a conocer en las aulas universitarias de Sucre por el catedrático Benjamín Fernández que promovió "el Apartheismo racial de las élites blancas bolivianas en contra de la masa de indígenas, aymaras" (Contreras, 2014).

Esta teoría, calificada como científica y de moda, explica la preeminencia genética de los caucásicos por ser mejor dotados que los indígenas. Usa la craneometría y afirmaba que: los limitados psíquicamente eran tontos, por lo tanto dado que los indígenas "no aportan para nada en la escala efectiva del progreso […] están condenados al exterminio para dar paso a la raza blanca" (Contreras, 2014).

Los libros de esta teoría fueron leídos en las bibliotecas de todas las universidades y según Contreras (2014) fue reforzado por las obras de Modesto Omiste y Gabriel René Moreno, por lo que José Manuel Pando, jefe del Partido Liberal propone la eliminación progresiva de los indios en la región oriental (Contreras, 2014).

Por lo tanto el Estado trataba de exterminarlos, según Alonso Contreras (2014), no fue casual que en 1892 se produjera la masacre de los chiriguanos en tierras del Chaco. "Los sobrevivientes de esa milenaria etnia (o pueblo indígena) fueron vendidos como esclavos a los dueños de los siringales en el Beni para la explotación del caucho" (Contreras, 2014).

Otra muestra de ellos se dio en 1899, luego del enfrentamiento entre liberales y conservadores, cuando Pando hizo un pacto con Pablo Zárate Willca a quien le prometió la liberación a los indígenas/indios y la recuperación de sus tierras, y quien se movilizó junto a miles de indígenas, apoyando a los liberales, para luego constituirse en sólo en carne de cañón, ya que una vez ganada la contienda por los liberales los traicionaron, torturaron y masacraron.

---

educación liberal, tiene como fin la formación del hombre, es decir provee una formación lo más general posible. (Gaete, 2010, p. 219).

El racismo contra el indígena/indio era tan fuerte en la sociedad latino americana y boliviana, que se dieron sendos debates continentales (Giraudo, 2010, p. 519), al grado que se planteó la necesidad de incorporar o eliminar al indio. En el caso boliviano[42] los liberales que gobernaban el país propusieron reconstruir el Estado-Nación[43] y usar a la educación como el mecanismo para aculturizar y modernizar a los indígenas/indios (Demelas, 1981).

Por lo tanto, de acuerdo a Francoise Martínez (2009) y Weimar Iño Daza (2009)[44]citados por Estefanoni (2010) en el período de la historia liberal de 1898 a 1920 se buscó educar para: "modernizar, civilizar y educar a la sociedad con el fin de conducir a Bolivia por el camino del progreso como Estado-Nación, pero sin arriesgar los privilegios de su hegemonía política, económica y social" (Estefanoni, 2010, p. 42).

> "Una política educativa de unificación y de desindianización, aplica principios destinados a alejar a la población de la barbarie primitiva y permitir la vertebración de este cuerpo social fragmentado. Para ello se utilizarán los logros de la pedagogía belga, recibiendo a la misión dirigida por Georges Rouma" (Estefanoni, 2010, p. 41).

Las universidades no estaban al margen de los debates que incidieron en las universidades donde se obligó a leer a Comte y Spencer -los teóricos liberales- y se puso énfasis en la visión de educación cientificista (Estefanoni, 2010, p. 42).

---

[42] De acuerdo a Contreras (2014) salen a la palestra terratenientes como Alcides Arguedas y Rigoberto Paredes que defienden al indio y ven el problema en el mestizo, para Alcides Arguedas y Franz Tamayo el aymara es un ser perfecto, mientras que otros intelectuales proponen la supremacía del quechua, y otros proponen la "cholificación" de los indígenas "esos enunciados de la dignificación del aymara, como del quechua, no pasaban de ser un simple saludo a la bandera. En la práctica, los indios de los valles y de la puna continuaban discriminados, ignorados y explotados, usados como mano de obra barata. Ministerios y oficinas públicas eran recintos sagrados de los blancos e instruidos. Los marginados del campo, analfabetos y sin credencial, no tenían derecho a votar en las elecciones, trabajaban en la propiedad agraria del patrón y, no pocas veces, sus incipientes movilizaciones de protesta eran castigadas de manera severa, sino a través de escarmientos corporales, con masacres digitadas desde lo gobiernos sirvientes de los intereses gamonales." (Contreras, 2014).

[43] Entendido como aquel estado donde la historia, el idioma y las culturas son homogéneas o únicas.

[44] Escribe sobre la reforma educativa liberal (1899-1920): Modernización de la educación pública en Bolivia.

En el período liberal el estado contaba con muchos recursos proveniente de la compensación que hizo Brasil y Chile por territorios invadidos, además se vivía bonanza económica apoyada en el auge gomero y estañífero, si bien se efectuaron tareas de modernización de las principales ciudades, en el área rural no se invirtió nada, la explotación se hizo más dura, tanto en la expoliación de tierras a las comunidades y el pongueaje.

Si bien en el gobierno de José Gutiérrez Guerra se propuso un sistema educativo estatal, moderno y unificado que llegue a todos, paradójicamente se creó el sistema dual: urbano y rural, es decir se propuso la civilización por etapas para los indios, que dará lugar –en 1919- al Estatuto de educación de la raza indígena. (Estefanoni, 2010, p. 40). Creándose de esta forma las escuelas normales rurales, con la concepción de que las elites estaban en la ciudad y los indígenas en el campo (Giraudo, 2010, p. 520).

A pesar del debate iniciado por Franz Tamayo en su columna del matutino "El Diario" de La Paz, donde planteó la necesidad de combatir el Bobarysmo pedagógico[45] y desarrollar la "creación de una pedagogía nacional", Felipe Segundo Guzmán[46] autoridad gubernamental defendió la copia de los modelos extranjeros y el trabajo con expertos forasteros (Estefanoni, 2010).

Mientras tanto en la UMSA si bien las políticas y autoridades eran establecidas en acuerdo con personeros del ente estatal, las reformas educativas que se hacían eran para el nivel primario de manera que en las aulas universitarias, las prácticas de discriminación se mantuvieron, por ejemplo en la inscripción, se veló por mantener la pureza de sangre como requisito de los ingresantes, al igual que en la Academia

[45] Que consiste en aparentar, respecto de sí mismo y de los demás , tal vez sincera – no se sabe – una cosa que no es real, y es la simulación de todo: del talento, de la ciencia, de la energía, sin poseer naturalmente nada de ello. En educación se trata de ciencia pedagógica. Lo que llamaría Gantier "bovarysmo pedagógico" Los simuladores pedagógicos tienen dos características: una pobreza radical y de inteligencia científica y el deseo de vivir bien (Capobianco, 2007).

[46] Secretario de Daniel Sánchez Bustamante quien fue Ministro de Instrucción Pública y de Asuntos Exteriores de Bolivia en diversos periodos, entre 1909 y 1931. Este autor le responde a Tamayo a través de artículos escritos en el periódico "La Época" titulados "El problema pedagógico en Bolivia"(Capobianco, 2007).

Carolina (Weimar, 2012). Pero además se seguía repitiendo el Ratio Studiorum usado en la colonia y muy conocido por los catedráticos.

Lo único diferente fue que las peleas políticas entre docentes y autoridades eran constantes; en su libro "Historia de la UMSA" Salinas (1967), da cuenta del caos y peleas que reinaba citando un trozo del periódico El Comercio de 1897 de junio 29:

> Nada hay resuelto: ni prórroga, ni cancelación de matrícula, ni clases, ni exámenes. Todo es caos, desacierto y error. Entretanto el pobre Ministro se ve metido en un verengenal, sin saber cómo ni por qué. Es claro que su Cancelario (Dr. Casimiro Corral) y profesores son malos y peores sus alumnos: que no hay disciplina, enseñanza ni aprendizaje; todo embrollo, mentiras, y embuste; nada serio y correcto ¿no sería bueno una poda radical Señor Ministro? (Salinas, 1967, p. 86).

Los indígenas se dieron cuenta que la instrucción era "un medio de acceso al conocimiento de las leyes criollas" (Programa de Fortalecimiento, 2006, p. 50) que los doctores salidos de las universidades a los que conocían como "doctorcitos" abusaban de su ignorancia y si bien se hacían cargo de sus trámites era para engañarlos, así lo testimonian los problemas vividos por Santos Marka Tula, quien apoyó la creación de las escuelas indigenales[47] donde aprenderían a leer y así evitar mayores engaños.

---

[47] Cabe aclarar para más adelante "En ese entonces, la escuela era para la mentalidad civilizadora de la oligarquía, otro mecanismo de usurpación de las tierras y para suprimir al indio. Los gobernantes de turno, como Saavedra, sostenían que la educación rural no debe ser alfabetizadora o instructiva, sino 'educativa'; es decir, debe cambiar las costumbres del indio, crearle ´hábitos civilizados´ y capacitarlo para las labores agrícolas y manuales (Soria, 1992:53) de educación indigenal de la oligarquía, 'sólo fue el medio de civilizar y culturiza [...] *desde su etnocentrismo cultural occidental-criollo*, para recuperarlo e integrarlo a la vida nacional" (Claure, 1986, p. 42).

Por su lado, "los caciques apoderados deciden luchar dentro del marco de las leyes liberales y se apropian de la lectura y escritura porque `los comunarios perciben la instrucción como un medio de acceso al conocimiento de las leyes criollas, la lectura de los títulos antiguos y todos los trámites de reivindicación de sus tierras. De ese modo la escuela acaba convirtiéndose en un nuevo instrumento de lucha para el movimiento de caciques apoderados` (Soria, 1992:53). En este periodo se extiende las escuelas indigenales porque Santos Marka T'ula, por experiencia propia, conocía la gran necesidad de saber leer y escribir para defender la tierra. Los propósitos para el movimiento cacical de esa época estaban claros: ellos querían aprender a leer y escribir para defender sus tierras comunitarias. Otra de las medidas de los gobernantes, intelectuales y latifundistas es que vieron al cuartel como centro disciplinario, castellanizador y de ciudadanización forzada." (Programa de fortalecimiento, 2006, p. 50, 51).

> "Santos Marka y los caciques sabían que la ley facilitaba las ventas fraudulentas de tierras comunales, a través de la manipulación de tinterillos y mestizos de los pueblos vecinos. Es que la ley tenía dos caras: la parte legal y la parte fraudulenta que favorece a los criollos (THOA 1988, p. 16)" (Programa de fortalecimiento, 2006, p. 50).

En los años 30, si bien una junta militar dirigida por Carlos Blanco Galindo[48] dictó el Estatuto de Educación Pública que planteó la autonomía de la educación y por tanto: "la autonomía universitaria, entendida como gobierno propio y como auto-gestión económica" (Lora, 1997, p. 11), en ninguna parte del documento se hace referencia al ingreso de indígenas/indios a la universidad o se plantean programas especiales.

Sin embargo se conoce que muchos indígenas fueron reclutados por la fuerza "en una verdadera cacería" organizada por los terratenientes y militares tanto en tierras altas y bajas para la Guerra del Chaco (1932 y 1935) donde se les obligó a pelear por una patria que les despreciaba y excluía (Lora, 1997, p. 522).

Años después, las protestas de indígenas/indios se multiplicaron, lo que derivó en Congresos Indigenales en 1942, luego en 1945 donde 2.000 caciques movilizados en la ciudad pidieron la supresión del pongueaje, la mita, el esclavismo, el derecho a establecer escuelas rurales y lograr que el gobierno dicte el Código del Trabajador Agrario (Programa de Fortalecimiento, 2006, p. 56) y (CSUTCB, 1997) pero nada cambio para ellos.

Lo cierto es que quien osaba apoyar en ese período a los indígenas corría el riesgo de ser asesinado o hasta colgado, como sucedió con el presidente Villarroel que apoyó al Congreso Indigenal y además hizo otras reformas, por lo que fue colgado. Tras ello los hacendados se hicieron más fuertes. (Programa de Fortalecimiento, 2006, p. 58)

Con las reformas en 1952 convergen las movilizaciones[49] y cambios sociales, pero en la universidad tampoco cambio nada para los indígenas, en lo social se negó

---

[48] Se afirma que Carlos Blanco Galindo respondía a intereses de los empresarios mineros ya que era "masón, gerente de Patiño en Cochabamba" (Augusto Céspedes).

[49] Después de la Guerra del Chaco, la emergencia de movimientos obreros y campesinos obligaron al Partido Liberal (influenciado por ideologías europeas modernizantes) a adoptar un discurso nacionalista y preparar un cambio en las estructuras del país. "El proceso histórico muestra que se consolida el intento de 'desindigenizar' a los indígenas

formalmente la identidad indígena/india y se fortaleció la identidad campesina[50], que luego el indígena asumió estratégicamente por un tiempo, tras lo cual se les dotó de tierras y se generó una especie de manipulación civil[51] que se consolidó con el pacto militar-campesino que les convirtió en serviles al nuevo estado revolucionario[52].

Si bien en 1955 se formó la Universidad Político Sindical Tupaj Katari (UPTK)[53], donde ingresaban los obreros y fabriles, no proporcionaba educación formal y tampoco otorgaba títulos (Escobar, 2013).

---

y convertirlos en campesinos […] se impone los parámetros y criterios de clase en desmedro de la visión étnica" (CSUTCB, 1997, p. 61).

A su vez "se da la subordinación de un liderazgo a una retórica foránea con criterios economicistas y se niega el discurso liberador del proyecto original que hizo posible la convergencia de intereses de clase y la revolución de abril de 1952" (Sandoval, 1987, p. 357).

[50] Al imponerse tanto la categoría "campesino" y envolverlos en una dinámica de lucha sindical (la izquierda) "tenían la esperanza de poder liquidar para siempre el 'problema del indio', incorporándonos a la 'civilización' […] [socavaron] en buena medida la representación directa de las autoridades indias ante el Estado […] esa representación fuera usurpada por los dirigentes sindicales" (CSUTCB, 1997, p. 5).

[51] Se hizo creer a los indígenas que tenían los mismos derechos que todos, que eran iguales a todos, pero con el correr del tiempo se fueron dando cuenta que no era así, no recibían los mismos beneficios del Estado, eran discriminados, excluidos y marginados.

[52] Fellman Velarde (1976, citado en Rivera 2003) quien habla sobre el complejo político cultural del gobierno del MNR en el que los indígenas eran usados para un discurso, los indígenas "[…] se hallaban completamente obliterados, omitidos incluso como campesinos, subsumidos en la categoría de 'pequeños propietarios', parte a su vez de la categoría de la 'clase media'. Este desplazamiento del análisis de clase y la doble borradura del indio en tanto 'raza' o grupo étnico, y en tanto productor rural campesino, delatan un nivel más atrevido, y a la vez más ciego, en la construcción del discurso de la nación boliviana como parte del mundo occidental." (Rivera, 2003) agrega Rivera "para los movimientistas parientes pobres de la oligarquía y ansiosos de ser reconocidos como 'occidentales' había pues una tarea prioritaria: borrar a los indios de la memoria, a la vez que reformarlos hasta en lo más íntimo de sus conductas domésticas" (Rivera, 2003).

[53] En 1955 los movimientos obreros y fabriles impulsaron la universidad popular, creada por Ley 3937 el 20 de enero que planteó la "Educación Obrera" y que tuvo como antecedente las manifestaciones universitarias en 1954 que permitieron la creación de la universidad popular llamada de inicio Universidad Político Sindical (UPS) y luego Tupaj Katari (UPTK) dirigida por el Consejo Mixto Revolucionario (gobierno docente-estudiantil) y subdividida a su vez en tres entidades según el profesor Reynaldo Escobar Céspedes, el: Instituto Técnico Profesional, el (ITP, Instituto de Recuperación Pre Universitaria (IRPU) y el Instituto de Maestros Alfabetizadores (IMA) (Escobar, 2013).

La UPTK funcionó paralela a la UMSA hasta 1969; y una especie de instituto residual de la UPTK actuó en comités revolucionarios demandando reestructuración académica y la implementación de un modelo socialista desde 1970 a septiembre de 1972 con el apoyo de la Central Obrera Boliviana (COB), pero dado el golpe de Estado dirigida por el Coronel Hugo Banzer, se terminó su accionar la clausura de la UMSA (Escobar, 2013).

A inicios de la década de los 60 se conocen de los primeros partidos con tendencia indianista en La Paz: entre los que está el Partido Agrario Nacional (PAN), en 1965 el Partido Indio de Aymaras Keswas (PIAK) y que en 1966 se transforma en el Partido Indio de Bolivia (PIB) y a fines de esa misma década se conoce de partidos en la universidad. En 1968 en la Facultad de Derecho, Raymundo Tambo[54], Constantino Lima y Juan Rosendo Condori alumnos de la facultad, organizaron el Movimiento Universitario Julián Apaza (MUJA) "en esa época la cantidad de indios en la universidad era poca y había mucha discriminación" (Macusaya, 2011).

> "Son los primeros que comienzan a quejarse por: 'sentirse extranjeros en su propio país'. A pesar de que la revolución de 1952 los había incorporado formalmente como ciudadanos, en la práctica continuaban sintiéndose objeto de discriminación étnica y manipulación política" (Ticona, 2000, p. 44).

También se formó el frente "Senda Universitaria del Movimiento Anticolonial Katarista (SUMA-K), cuya visión tendía a acercarse más a grupos no indígenas"(Salazar, 2012), ya que su tendencia era de izquierda y los indígenas no podían indentificarse como tales porque eran blanco de maltrato, discriminación y racismo, por tanto se autoidentificaban como "campesinos". Constantino Lima en una entrevista otorgada a Pedro Portugal refiere que usar la "*wiphala*" en la universidad era suicida:

[54] De acuerdo a Macusaya "la figura de Katari surge de las luchas indianistas (desde los 60) en lo partidario, universitario y sindical, en un ambiente saturado de racismo; surge en tiempos en los que afirmar una identidad 'india' era hacerse merecedor de escupitajos y patadas por parte de la izquierda blancoide; surge gracias al esfuerzo y valentía de personas como Raymundo Tambo" (Macusaya, 2011).

> Cuando popularizamos la *wiphala* en la universidad, eso nos costó sangre. Ir con la *wiphala* era hacerse corretear a patadas por izquierdistas y derechistas. Para unos la bandera tenía que ser roja proletaria y para los otros no había más que la tricolor boliviana. Me recuerdo de Teófilo Tarquino, de Isidoro Arismendi y otros que teníamos que defender a puñetazos nuestra bandera que los bolivianos querían destrozar (Portugal, 2008).

En los años 80 los estudiantes no se declaraban de origen indígena/indio, "era mejor ignorar su identidad". En entrevista a Pedro Callisaya dirigente universitario en la UMSA, actualmente historiador y a Roberto Choque, también historiador, refieren que ser indígena/indio o campesino en la universidad, era constituirse en blanco de presión, maltrato y burla en las aulas, tanto de los docentes como de los estudiantes.

Pero también si querían continuar estudiando debían soportar situaciones de discriminación y violencia encubierta, pero además debían superar la mala formación básica recibida en algunos casos y resolver trabajando su deficitaria situación económica:

> […] la limitación de su ingreso no depende de las Universidades, sino de las condiciones económicas, y culturales en que se encuentran dichas clases […] mientras las masas populares sean analfabetas en su gran mayoría […] no dispongan de tiempo y recursos económicos suficientes para dedicarse al estudio, es claro que no podrán llegar a las universidades, sean éstas autónomas o no lo sean (Durán, 1961).

Si bien el Movimiento Revolucionario Túpaj Katari (MRTK) y el Movimiento Indio Túpac Katari (MITKA) fundados en 1978, participaron de las elecciones nacionales en 1979 y 1980 logrando obtener diputaciones, "después del retorno a la época democrática, en 1982, […] se fueron debilitando las movilizaciones indígenas andinas" lo cual se debió a la "fuerte crisis económica, que dejó algunas conquistas sólo en el papel, […] por la implantación del modelo neoliberal, o los propios conflictos internos de liderazgo dentro del movimiento indígena y campesino" (Ticona, 2003).

A pesar de que el Vicepresidente Víctor Hugo Cárdenas asumió su cargo desde 1993 a 1997 incorporando "en la política pública el tema indígena", en la universidad la actitud discriminadora, racista y conservadora se mantuvo, por tanto los indígenas y

campesinos debían sopesar una serie de dificultades de todo estudiantes, además de las dificultades que les generaba su identidad.

Aunque en 1992 se recordó los 500 años de "invasión española" a Abiayala, los movimientos indígenas y campesinos otra vez ingresaron a una fase de reflexión profunda. En el año 2000 se dieron las movilizaciones contra el gobierno neoliberal que estaba en una lógica de privatización de las empresas estratégicas.

Tras las reflexiones de tanto Organismos no Gubernamentales, como de otras entidades que tomaron en serio la marginal situación de los indígenas. En la UMSA desde 2001 comenzó a funcionar el PDDNO que preparó durante tres años a "Técnico Universitario Superior en Justicia Comunitaria" y desde 2011 otorgó el título de "Técnico universitario superior en Derechos de las Naciones Originarias" vigentes en la actualidad.

Desde el 2005 se inició un programa de becas en la UMSA que permite a bachilleres pertenecientes a 85 municipios del área rural de La Paz, con promedios altos, ingresar de forma directa a la institución universitaria y pueden optar a una de las 55 carreras con la que cuenta. Pero en ningún evento y de manera formal y pública se discutió sobre la situación de los indígenas en la universidad, su situación mientras están estudiando, sus aspiraciones y sus problemas.

El año 2006 tras registrarse las elecciones presidenciales done ganó Evo Morales, un indígena cocalero, cuya condición identitaria dejó en vilo por mucho tiempo a gran parte de la población boliviana conservador y que gobierna hasta 2016.

Mientras tanto año tras año en la UMSA se repite la fórmula clásica en la graduación, de la fidelidad a Dios, y a la de la patria en remplazo del rey, se sigue nombrando padrinos que entregan anillos, como sucedía en la colonia, o los docentes se los viste con clásica toga o sotana que viene de la colonia al momento de la entrega de los "Títulos", el Ratio Studiorum aún es practicado en las aulas.

Ignacio Prudencio Bustillo citado por Baptista afirmaba en 1924: "demasiado apego a sus tradiciones, carga nuestra Universidad tres siglos de recuerdos, que en verdad no la dejan caminar a prisa" (Baptista, 1956, p. 67).

B. Avances de investigación en el diálogo de saberes

Sobre el diálogo de saberes hay muy poco escrito aún, de los dieciséis libros leídos ninguno hace un meta-análisis, la otra característica es que al diálogo de saberes se lo liga a distintos ámbitos, sobresalen los dedicados al medio ambiente y agricultura, luego están los dedicados a la antropología, en concreto la interculturalidad y en tercer lugar están los que la unen a la educación; si bien existen otros ámbitos en los que se aplica el diálogo de saberes, son variados: es decir el 69% de las publicaciones se la ve como una herramienta, puente o bisagra para juntar dos fenómenos, dos dinámicas, o varias intervenciones de campo, el 31% restante de las publicaciones fueron reflexiones inacabadas sobre el meta tema y si bien profundizan sobre el tema en si son inacabados. Por ende se puede colegir sobre la existencia de dos enfoques para tratar el tema: uno eminentemente funcional y el otro en cierto grado crítico.

A la vez se puede afirmar que es un tema relativamente nuevo en el país, ya que las publicaciones se hicieron a mediados de los años 90 al presente. Las pocas publicaciones halladas sobre el tema en Bolivia, se han realizado en AGRUCO, Cochabamba y a nivel latinoamericano si bien existen aportes, sobresalen los de Colombia, Ecuador, México y Perú.

Cuadro 1: Investigaciones y reflexiones sobre el diálogo de saberes

Autor	Título	Ámbito	Contenido
Alfonso Ghiso	Potenciando la diversidad. (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva).	Educación e investigación comunitaria	Busca entender al diálogo de saberes como un tipo de "hermenéutica colectiva" donde la interacción caracterizada por lo dialógico, re contextualiza, re significa los dispositivos pedagógicos e investigativos que configuran los sentidos (2000).
AGRUCO	Metodologías participativas.	Hacia el Diálogo de Saberes	Es la memoria de un curso sobre metodologías de investigación participativa para rescatar tecnologías locales para el que se planteó la búsqueda del diálogo de saberes. Cochabamba (2000).
Cordero Rodríguez, Xiomeli y Romero Elizabeth	Abordaje comunitario y el diálogo de saberes: experiencia desde la educ superior.	Educación superior	Reflexiones sobre el proceso metodológico en la educación comunitaria en salud, experiencia de un proyecto en Maracaibo (2004).
Tito Villarroel/Juan Carlos Marisca	Innovación tecnológica a partir del diálogo de saberes, pautas metodológicas y experiencias.	Medio ambiente	Según sus autores este libro sintetiza y describe, el proceso de innovación tecnológica basado en el diálogo de saberes, la revalorización de los saberes locales y la agroecología, orientada al desarrollo endógeno sustentable.
Enrique Leff	Complejidad, racionalidad ambiental	Medio ambiente	Hace un análisis sobre la crisis ambiental y la importancia de repensar el mundo y la posmodernidad, la reinvención de las identidades y

	y diálogo de saberes.		sentidos como parte de procesos socio-educativos y participación ciudadana.
Enrique Leff	Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable.	Medio ambiente	Según el autor problematiza las categorías de análisis, "racionalidad comunicativa" (Habermas); "otredad", "infinito" y "totalidad" (Lévinas), "racionalidad ambiental", "saber ambiental" y "diálogo de saberes". Donde el diálogo de saberes se inscribe en una política de la diferencia que desborda al pensamiento ecologista y al sistema de los saberes existentes.
Bastidas Acebedo, Miriam y otros	El diálogo de saberes como posición humana frente al otro.	Salud, educación y comunicación	Reflexionan sobre el diálogo de saberes como propuesta al método de educación tradicional utilizado en salud (2009).
Mitre Sucy	Es posible el diálogo de saberes entre la medicina occidental y la tradicional.	Salud	Hace un análisis sobre la experiencia que da cuenta de la posibilidad de realizar un diálogo de saberes entre una y otra medicina en un centro de salud del área rural.
Bertus Haverkort, Freddy Delgado, Darshan Shankar y David Millar	Hacia el Diálogo inter Científico.	Varios temas	Cerca de 15 autores compilan sus reflexiones sobre el diálogo inter científico a través de un diálogo intra e intercultural, –un diálogo en el que cada forma de saber se expresa libremente, donde las diferencias se consideran positivas y de forma respetuosa, existiendo la posibilidad de complementariedad y los aspectos de la inconmensurabilidad potencial que puede quedar en evidencia.
Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Díaz, C.J.	La complejidad y el diálogo transdiciplinario de saberes.	Filosofía y medio ambiente	Relaciona lo multidisciplinario con el enfoque de la teoría de la complejidad y el diálogo de saberes.
Sergio Boisier.	Diálogo de saberes para encontrar propósitos comunes	Tierra y territorio	Reflexiona sobre la temática de territorio rural y el aprendizaje colectivo y colaborativo que apoye a las sinergias en un sistema dinámico, complejo, adaptativo. Universidad de Chile.
Santiago Jiménez Evelinda y Jorfín H. Ma del Carmen	Diálogo de saberes a través de la actividad turística.	Turismo	Proponen la Animación Turística como herramienta pedagógica para construir el diálogo de saberes… para crear consciencia en las zonas de destino.
Pérez Luna, Enrique y Norys Alfonzo	Diálogo de Saberes y proyectos de investigación en la escuela.	Educación	Analiza al diálogo de saberes como una herramienta que permita realizar investigaciones sobre la relación escuela – realidad.
Institución universitaria Colegio Mayor de Angioquía	Diálogo de saberes interculturales en torno a la problematización del desarrollo.	Desarrollo	Es una experiencia de intervención, formación e investigación en miras al Desarrollo utilizando el Diálogo de saberes como método. Medellín. 2014.
Calle Zoraida, Giraldo Eudaly, Piedrahita Lorena	Diálogo de saberes para la restauración ecológica de bosques.	Medio Ambiente	En el proyecto "identificación de especies nativas para la restauración ecológica de los bosques con participación comunitaria" se usa al diálogo de saberes como estrategia metodológica (El Cauca. 2008).
Jorge Ishizawa	Diálogo de saberes una aproximación epistemológica	Filosofía	Se observa al diálogo de saberes como una herramienta intercultural para recuperar el conocimiento de los indígenas en distintas tecnologías (Perú, 2012).

Fuente: Elaboración propia en base a lectura y revisión bibliográfica.

C. Aproximaciones conceptuales a cerca del diálogo

Últimamente el término de diálogo se viene utilizando en distintos espacios de conversación común y científica, sin conocerse en muchos casos los aportes teóricos

sobretodo desde la filosofía que ha realizado a ésta categoría. Lo cual está generando interpretaciones y combinaciones retóricas inexactas.

Dado que nuestro tema de investigación utiliza el sustantivo diálogo de saberes como categoría es importante conocer el significado de diálogo y las distintas acepciones que recibe.

El término diálogo o en latín *dialŏgus* proviene de dos palabras en griego *δια λογο δια* que es un preposición y significa 'por, a través de, de un lado a otro, y la raíz griega *λογο* que significa palabra o discurso(Varden, 2009), llegando a significar palabra o discurso que va de un lado a otro, o a través del cual pasa la palabra o el discurso, en si aquella relación a través de la cual se intercambian palabras o discursos.

Por su antigüedad y significado muchos filósofos han usado el término poniendo énfasis en su raíz; es decir la noción de discurso o palabra que va de un lado a otro. Entre ellos Sócrates que desarrolla sus "Diálogos Socráticos".

Otros autores han usado el término haciendo énfasis en la preposición (es decir de un lado a otro, por y a través) además de darle una visión hermenéutica como: Victoria Ocampo que titula a su estudio de Borges, Diálogo con Borges, o Gianni Vattimo Diálogo con Nietzsche, entre otros.

A pesar de las distintas definiciones y variadas dialogo de saberes es una categoría a considerar cuando se enuncia un palabra o discurso que va de un lado a otro, por y a través de diferentes, pero para el caso, la enunciación de saberes como sucede con el PDDNO; y entre los autores que trabajaron sobre éstas temáticas están los filósofos, psicólogos, administradores y físicos como: son Bubber, William, Bohom, Maré y Habermas, que dan luces a la investigación sobre las formas de entender el diálogo de inicio.

El filósofo Martín Bubber[55] (1998, citado en Torregrosa 2012) plantea al diálogo como el axioma principal del ser humano, el fundamento del ser. Donde el "Yo-Ello" es una relación objetiva, instrumental y el "Yo-Tu" es la expresión del ser completo que

[55] Conocido como el filósofo del diálogo.

hace de fuente de sentido, donde la relación está caracterizada por la mutualidad, la apertura y la presencia (Torregrosa, 2012, p. 11 y 12).

De acuerdo a José María Torregrosa (2012) que hace un análisis de Bubber (1998) hay tres niveles de realización del diálogo:

- El individualismo, que es una visión incompleta de las relaciones humanas.
- El colectivismo, que se afirma en la pérdida del ser humano dentro de la masa difuminada.
- La visión comunitaria que es intermedio entre el individualismo y el colectivismo (Torregrosa, 2012, p. 12 a 14).

El físico David Bohom (1996) que estudia el fenómeno de inteligencia colectiva, entiende al diálogo como una corriente de significado que fluye entre, dentro y a través de los implicados, donde nadie pierde y todos ganan, nadie juega contra nadie, sino con. Se requiere de tres condiciones para que el diálogo funcione de esa forma y no haya resistencia al flujo. (Bohm, 1996):

- Todos los participantes deben suspender sus supuestos y mantenerlos como suspendidos ante sí mismos, deben abrirse a la escucha.
- Todos los participantes deben verse como compañeros.
- Tiene que haber un Coach o coordinador que mantenga el contexto de diálogo.

El administrador William Issacs (1999) junto a Peter Senge en su libro "El diálogo, el arte de pensar juntos" propone que dialogar es:

> "[…] un proceso en el que debe haber apertura ante diferentes puntos de vista, para construir y desarrollar una verdadera comunicación […] el diálogo es un vehículo que permite la permanente indagación a las creencias tácitas, que si bien abre nuevos campos, privilegia la primacía del todo sobre pensamientos insulares o individuales" (Issacs W. y., 1999).

Basado en estas dos propuestas, el instituto Dia Logos en Estados Unidos y Colombia trabaja en las mesas de pensamiento colectivo frente a la solución de problemas urgentes, viendo al diálogo, como agente dinamizador de resolución de conflictos y negociación.

Otro autor que analiza el Diálogo es el psicólogo Patrick De Maré (1998) que ve en el diálogo el primer acto de consciencia, contrario a Ricouer (2002), que piensa que el primer acto de la conciencia es el significado. De Maré (1998) agrega que el diálogo tiene un carácter relacional por tanto es parte de la esencia de la persona por eso puede aplicarse para transformar sentimientos (frustraciones y odios que pueden pasar a ser *´koinonia´* o compañerismo) tanto en grupos pequeños, medianos y grandes (Maré, 1988).

Según Maré (1998) "el diálogo también está en movimiento, no así la palabra que la ve estática, por lo que puede ser un dispositivo que se puede manejar [controlar] […] y generar transformación cultural" (Maré, 1988).

Con el diálogo también se puede tratar la mente en psicoterapia, según Maré (1998) en el diálogo el incosciente está presente en la situación colectiva desde el principio, pero el consciente no lo puede sacar a la luz hasta que el diálogo no lo haya creado "[por eso] El lenguaje no es diálogo […] es un proceso [que] transforma el pensamiento en lenguaje y viceversa, en un sistema de doble faz" (Maré, 1988, p. 24).

> Además, "[…] los grupos pequeños se ocupan de la matriz grupal, el grupo grande se interesa por el equivalente de la mente grupal en la forma de cultura […] la cultura constituye el límite común entre el contexto individual y social [...]. El grupo mediano funciona como un objeto tradicional de un rito de pasaje." (Maré, 1988, p. 15).

Para Maré (1998) el diálogo tampoco es conversación, pero está en movimiento[56], es dialéctico, va de la indagación crítica al razonamiento demostrativo[57]. Al referirse

[56] Por su forma antinómica es dinámica en conflicto.

[57] Razonamiento dialéctico, Aristóteles distinguió entre el razonamiento dialéctico, el cual se desarrolla por medio de silogismos a partir de opiniones generalmente aceptadas (un proceso de criticismo en el cual estriba el principio de todas las indagaciones), 'a diferencia del razonamiento demostrativo, que empieza en lo que está ocurriendo realmente' (como en la ciencia empírica). El razonamiento erístico era el arte del razonamiento capcioso con el propósito de ganar la discusión. En la filosofía moderna, la dialéctica substituyó la dualidad medieval en la forma activa de las antinomias de Kant, de tesis y antítesis de "*noúmenos*" (cosas en sí mismas) y *fenómenos* (cosas como

Hegel a la dialéctica hablaba de cómo se forma el conocimiento en las ideas (tesis, antítesis y síntesis) y es esa misma dialéctica polarizada la que se observa en el diálogo:

> "Lo social y lo cultural están radicalmente polarizados -distinción crucial que antes no era tan explícita […] entre una infraestructura social y una superestructura cultural- entre individuos versus estructuras culturales. Conduciendo al cambio de la cultura." (Maré, 1988, p. 23).

Por otro lado, al darse el diálogo en una relación, lo que no se puede nombrar pasa a ser silencio, según Maré (1998), al emplear las palabras correctamente se aprende el arte de renunciar al entusiasmo, dándose el triunfo personal inmediato, lo que a su vez permite curar mentiras conscientes de las falsedades inconscientes, por lo que el diálogo puede criticar (interrogar) o relatar lo que pasa.

Cuando habla de grupos refiere que el inconsciente colectivo no está en un grupo recién formado, está en un grupo con historia y desde el principio no lo puede sacar a la luz hasta que el diálogo no lo haya creado.

> El diálogo construye y llega a conclusiones en el futuro. Es lo contrario a las proposiciones y razonamientos que comienzan con conclusiones. Como posee la plenitud y precisión de lo análogo, a diferencia de la forma digital binaria, actúa sin verdad final y cuenta con la permanente evolución de un sistema totalizante. Es un modo general de interactuar, atañe a la conexión, relación y conjuntos (tanto estructuras como sistemas); y no está únicamente subordinado al proceso dialéctico de tesis y antítesis. Es tangencial, con matices de relación y significado, incluyendo las pausas y silencios. Está relacionado con un continuo y no simplemente con fronteras y permite diferentes comunicaciones que ocurren de manera simultánea. A la vez que influye al ambiente y al contexto cultural, es influido por ellos. Puede volverse abierto, libremente flotante, indomado, evocador y provocativo; empático y rico en ambigüedades; lleno de significados verbales, con poesía, ritmo, estilo, calidad y complejidad. Por ser multipersonal, no sigue el curso de la lógica silogística. El diálogo utiliza el lenguaje y lo transforma. El diálogo del grupo grande puede hacer lo mismo con la cultura si se le brinda la oportunidad (Maré, 1988, p. 26).

P. de Maré (1998) diferencia tres grupos y por tanto culturas: "[…] el grupo pequeño es oligárquico […]" (Maré, 1988, p. 24) (p.ej. familia, comité, jurado, camarilla,

---

nos aparecen en sensaciones y percepciones). Gran parte de "*La Crítica de la Razón Pura*" está dedicada a mostrar las falacias que se originan al confundir cosas que son experimentales con otras que no lo son (Maré, 1988).

enclave, oficina), el grupo mediano que es donde se manifiestan las microculturas y el grupo grande donde se manifiestan las grandes estructuras.

Maré ve resistencias de diálogo entre grupos cuando, los grupos grandes ven a los pequeños como microculturas u hordas; cuando hay líderes puestos y no naturales; cuando el espíritu de grupo es pasado por encima a favor del grande por lo que se puede crear "dependencia, ataque, fuga, apareamiento y culturas de trabajo", otro impedimento es que se puede infantilizar a la gente.

> "[…] exacerbar las interpretaciones y al 'cientificismo', hacer 'una especie de mercado de ganado' semiorganizado, en el cual 'cabe cualquier cosa', de ninguna manera fomenta el diálogo. Aquí el sistema se ve puramente como empírico o experimental, negando prácticamente la matriz cultural en rápida evolución que puede producirse como microculturas en el grupo grande." (Maré, 1988, p. 16).

Finalmente la actitud de los monitores, para el caso docentes o quienes dirigen los grupos también puede generar sentimientos de separación (ellos y nosotros), envidia al equipo de monitores por ser una oligarquía informada y a la que no se pueden incorporar (Maré, 1988, p. 16).

1. El diálogo en el proceso de enseñanza aprendizaje

Al momento de analizar el diálogo en ámbitos de educación superior y en el PEA, se debe considerar que son espacios, donde el conocimiento denominado como saber para el caso, se produce, reproduce, circula, difunde, memoriza y distribuye y el diálogo es un agente mediador, dinamizador o mecanismo que permite se de y es importante conocer los enfoques y análisis que se hicieron al respecto.

Entre los que reflexionaron sobre el diálogo en la educación están: Henry Giroux, Peter McLaren, Ira Shor, Maher, Schniedewind, Weiler, Burbules y Freire. Para la presente investigación se trabajó con el aporte teórico de tres destacados autores: el Inglés Nicholas C. Burbules (1993) doctor en filosofía de la educación, el brasilero

Paulo Reglus Neves Freire (1985) doctor en filosofía de la educación, el doctor en sociología Boaventura de Sousa Santos (2012) y el doctor Enrique Dussell.

Nicholas C. Burbules nacido en Londres. En su libro "El diálogo en la enseñanza" (Burbules, 1993) señala que para la investigación es entendida como diálogo de saberes porque en el PEA la materia esencial en cuestión es el conocimiento, o lo que llamamos saber. Para éste autor es hablar de una teoría y práctica del diálogo bajo una mirada crítica[58] y posmoderna (Burbules, 1993, p. 30) porque según él, el diálogo de saberes es la manifestación de la tensión entre una concepción teleológica[59] y otra no teleológica del diálogo.

Viendo a lo posmoderno como la negación del enfoque mono-lógico de enseñanza, la crítica es a las jerarquías, a las concepciones tradicionales de la autoridad del maestro y el fin de la enseñanza vertical, negándose así a lo teleológico y abriéndose una construcción colectiva; por lo tanto las conclusiones dejan de importar, lo que importa son "los beneficios [que] están más en la construcción que en el hallazgo de la verdad" y a eso denomina no teleológico. El diálogo, como novedad emergente, o una verdad de consenso (Burbules, 1993, p. 28).

Plantea que el diálogo, la conversación y la discusión son diferentes, pero que en determinado momento pueden estar unidos y haber continuidad entre uno y otro. Que el diálogo se caracteriza por el clima de apertura entre dos o más personas, se guía por un espíritu de descubrimiento: el diálogo "muestra una actitud de reciprocidad entre los

[58] Además el autor sugiere un enfoque de diálogo que cuestione las jerarquías y concepciones tradicionales de la autoridad del maestro; que tolere y apoye la diversidad, que no descanse en supuestos teleológicos sobre respuestas correctas y verdades últimas; que no se apoye en esfuerzos individuales aislados, sino en relaciones comunicativas mutuas y recíprocas; que mantenga abierta la conversación en el sentido, en tanto carezca de un termino final y abierta a la diversidad de voces y estilos (Burbules, 1993, p. 30).

[59] Según el diccionario la palabra teleológico (Gardey, 2014) viene de las palabras en griego *Télos* (fin, meta, propósito) y *Logos* (razón, explicación) viniendo a significar razón de un fin o propósito, o es la explicación inmanente que trasciende al fin o propósito, es el sentido. Se opone al carácter aleatorio, casual o indeterminado, que sería lo no teleológico (Definición, 2010).

participantes: un interés, respeto y cuidado de cada uno hacia los demás, aún ante los desacuerdos" (Burbules, 1993, p. 31), es necesariamente divergente porque el espíritu de descubrimiento prima sobre la relación.

El diálogo pedagógico es una forma de expresar y de crear comprensiones nuevas en el PEA (para el caso) según Burbules (1993), está basada en preguntas y respuestas, es sensible al contexto y a propósitos que varían, por eso considera que el diálogo permite la construcción de una sociedad democrática y pluralista.

Afirma que el diálogo requiere de reglas no manifiestas para que se pueda avanzar en el proceso de educación, reglas que no inhiban al espíritu lúdico, sino que promuevan la reflexión y que indiquen una dirección general, éstas son: la participación activa de los interlocutores y su promoción; el compromiso de respeto de las diferencias y de preservar el proceso a través de la entrega y confianza; la reciprocidad negando toda pretensión de autoridad y mas bien promoviendo la apertura, la búsqueda cooperativa de comprensión y que la autoridad sea cuestionada.

Sostiene que el diálogo tiene patrones o movidas regulares y combinables, "[…] como conversación, el diálogo como indagación, el diálogo como debate y como enseñanza […]" (Burbules, 1993, p. 157) en el mismo orden por tanto son: inclusivo divergente, inclusivo convergente, crítico divergente y crítico convergente.

Finalmente Burbules (1993) plantea que al existir el diálogo como enseñanza debe haber una intensión de contribuir a dar luz las creaciones del estudiante, para lo cual se requieren estrategias como: asumir por turnos el papel de maestro y como parte del intercambio; la predicción; generación de preguntas; resumen y aclaración en una lógica colaborativa y desarrollo del conocimiento previo, lo que llevará a alcanzar resultados como:

- Un acuerdo y consenso en la que todos estén de acuerdo.
- La comprensión común para discutir diferencias.
- La comprensión de las diferencias.
- Respeto de las diferencias.
- Pluralidad inconmensurable.

Advierte que no sería bueno ver al diálogo como método porque "[…] amenaza con convertirlo en un proceso estratégico, dirigido y menos abierto y exagera la responsabilidad del docente en relación con el diálogo […]" (Burbules, 1993, p. 181).

Otro autor que aportó teóricamente sobre el diálogo de saberes en la educación desde una perspectiva crítica es Paulo Regles Neves Freire (1985), analizado por una serie de autores y según Búrbules la teoría de Freire tiene dos fines: alfabetizar y afianzar la conciencia política, por lo que "tiene un carácter relacional, una visión constructivista del conocimiento y una concepción no autoritaria de la enseñanza", busca reemplazar la noción de que el conocimiento es parte de una posesión cosificada y estática, o bancaria donde la "verdad" es depositada en los que aprenden. El diálogo exige una aproximación dinámica al objeto y lo más importante: donde el maestro-texto-Estado no están sobre el sujeto como algo impuesto y con espíritu de autoridad, sino, son elementos de liberación de la mente (Burbules, 1993, p. 28).

Sobre Freire se menciona que tiene tres fases[60] en su desarrollo teórico, en las que cuestionan la educación bancaria y propone la construcción del conocimiento en conjunto. Además busca una alfabetización crítica y a partir de ello, una educación problematizadora, que a su vez, generará autonomía e independencia, plantea la pedagogía de la liberación.

Para ello propone la reflexión y la praxis de la transformación que se concretará en la dialoguicidad que es la esencia de la educación como práctica de libertad, lo que ratifica Alice Peña Maldonado (2008), que trabaja "El legado de Freire al pensamiento emancipador en el Siglo XX", (2001) la propuesta de Freire tiene dos dimensiones:

[60] Lidia Mercedes Rodríguez (Rodriguez, 2009) analiza en su tesis doctoral de la Universidad de París, que las fases no son claras y tienen perspectiva de espiral: La primera fase es de conformación de una propuesta: basada en el desarrollismo y catolicismo que es cuando escribe Pedagogía del oprimido y Educación, comunicación, Educación *y* actualidad Brasileña y su producción hasta la década de lo 70. La segunda fase de re escritura de su propuesta: que se desarrolla en el exilio y es donde reflexiona sobre las sociedades en transformación revolucionaria, escribe su libro Cartas a Guinea Bisau y su producción intelectual desde el 75 al 90. La tercera fase que es de contexto neoliberal y regreso a la democracia en que además ejerce como gestor público y escribe Pedagogía de la esperanza y Pedagogía de la autonomía y lo que viene después.

acción y reflexión, donde su derivación es la praxis que transforma el mundo, para lo cual se necesita la conciencia de si, que permitirá detectar la alienación "mediante el verbalismo alienado y el activismo alienante no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia sin compromiso de transformación ni compromiso sin acción" (Freire. , 1985, p. 99).

Peña (2008) refiere que Freire caracteriza el antidiálogo en las siguientes características(Aportes de Paulo Freyre al pensamiento emancipador y humanista latinoamericano del siglo XX, 2008): La conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural.

A continuación desglosaremos cada categoría:

- La **conquista** y su necesidad, se da de distintas forma ya sea triviales hasta sofisticadas, a veces represivas y hasta farsantes. Donde la relación es sujeto-objeto y donde el sujeto determina el ser del objeto conquistado, y suprime su forma ya que le introyecta su ser; dándose de esa forma la imposición, negación de la palabra, negación de la expresividad y cultura y "Si bien es cierto que los contenidos y los métodos de la conquista varían históricamente, lo que no cambia, en tanto existe la élite dominadora, es este anhelo de apropiarse de lo que no es suyo" (Freire P. , 1985, p. 179 a 180).

  El conquistador aliena al oprimido, lo hace pasivo, lo hace espectador del mundo al que sólo puede ajustarse y si llega a controlar ese mundo es para mantener el mismo estado de opresión. De esta manera se mantiene a raya a los oprimidos creando los mitos de la libertad, de igualdad, de heroísmo, dándose la dadiva, el asistencialismo que hay que agradecer. Se da la propiedad privada como base del desarrollo humano, de la productividad, el pensar que el opresor es humano y el oprimido es perezoso, se da el mito de su inferioridad ontológica y también epistemológica.

- La **división** permite mantener: el sometimiento y la continuidad del poder; la unificación no es agradable, busca "Aislarlos, debilitarlos y profundizar sus

divisiones a través de diversos métodos y procedimientos" la realidad deja de ser totalidad y es parcialidad, por lo tanto las conquistas se parcializan.

- La **manipulación** donde las personas inmaduras política y culturalmente son las más susceptibles de ser manipuladas aparece como imperiosa y para ello se engaña y promete mitos del sistema, como el ascenso social, el éxito inmediato y personal, la felicidad de corto plazo el famoso "*carpe diem*", cabe aclarar que es innecesaria la manipulación cuando los oprimidos están sumergidos en las creencias que promueve los opresores (Freire P. , 1985, p. 188 a 194).
- Finalmente la **invasión cultural** donde el sujeto, autor y actor del proceso es el invasor, los otros son objetos de recepción, el invasor actúa y los invadidos tienen la ilusión de actuar, se frena su creatividad, se da la expansión cultural, el invadido se ve a través de los ojos del invasor, reconoce sus cualidades y se valora en función de ellos. Se da una inferioridad intrínseca del invasor y sólo se reconoce la superioridad del invasor, por lo tanto las tendencias de imitación se elevan. Mientras más se anulan las posibilidades de pensar, se acentúa la invasión.

Freire (1985) en su texto "Pedagogía: diálogo y conflicto" da cuenta de su preocupación por el cambio social en miras al desarrollo, menciona su preocupación por el desarrollismo, el positivismo científico, plantea la necesidad de la investigación participativa[61] como mecanismo para que la población tome consciencia de la situación del "infradesarrollo" que viven y para que busquen mecanismos de cambio social (Freire P. , 1985).

2. De la pedagogía de la liberación y la educación decolonial

Dos autores han aportado teóricamente en la búsqueda de otras formas de pedagogía o andragogía en la misma línea filosófica, Paulo Freire y Boaventura de

[61] Basada en autores como: Cariola, P. Gajardo, M.; Barreiro, J; Bosco Pinto, J; Fals Borda, O; García Huidobro, J.E.

Sousa Santos[62] (2012) que plantean la existencia de las epistemologías del Sur[63] y por tanto proponen la posibilidad de un diálogo de saberes entre las epistemologías del sur y las eurocéntricas; y Enrique Dussel[64] que propone la pedagógica latinoamericana que va en la línea del discurso decolonial que a su vez lo asume la Ley 070.

Boaventura junto a Pablo Gonzales, Bruno Latour, Gilles Deleuze, plantean la crítica al conocimiento positivista; a la monocultura del saber; denuncian el rigor epistemológico que sobrepone el objeto por sobre el sujeto estudiado; y plantean la multiplicidad de conocimientos que genera tensiones, debieran ser resueltas con la ecología del saber:

> "[…] un ejercicio epistemológico de carácter dialógico, e intercultural que reconoce la pluralidad de saberes heterogéneos y fomenta las articulaciones dinámicas entre ellos […] a su vez cuestiona las relaciones de poder entre conocimientos y en su lugar aboga por reconocer la diversidad epistemológica del mundo […]" (Aguiló, 2010, p. 146).

Sin embargo, afirman, se usa a las universidades para difundir, producir y distribuir conocimientos acríticos. (Sousa, 2012) con lo cual la epistemología universal euro centrada recreada en los espacios académicos universitarios genera un epistemicidio. Afirmación que realizan después de trabajar muchos años en la crítica de la razón positivista e ilustrada[65], que además, según Santos no respeta la heterogeneidad, por lo que "se debe crear una inteligibilidad sin destruir la diversidad" (Santos, 2006, p. 32).

A su vez, Enrique Dussel (1980) en su libro "La pedagógica latinoamericana" plantea que la relación que se da cara a cara en el aula, al igual que sucede en la relación filial, sufre una dinámica de transformación que busca prolongar la dominación sobre el

---

[62] Es Portugués Doctor en Sociología del derecho, pensador y asesor de los movimientos sociales en el mundo y militante del pensamiento decolonial (Grosfoguel, 2011).

[63] Considerando las dinámicas de las diferencias culturales y distintos locus plantea cinco ecologías: de los saberes, de las temporalidades, de reconocimiento de la trans-escala y de las productividades (Santos, 2006, p. 26-30).

[64] Nacido en Argentina, Doctor en filosofía e historia que es parte del grupo de la decolonialidad y militante de la teología de la liberación.

[65] Cuestiona el monismo metodológico del positivismo lógico que no reconoce la emergencia de los sistemas complejos (Santos, 2006).

hijo, al igual sucede en el aula se da una relación alienante, dominante y aniquilante de la alteridad". (Dussel, 1980, p. 14) que no siempre es percibido. Relación que se dio en las relaciones familiares y sociales en la colonia, en las sociales y que no cambia en la constitución de las repúblicas en América Latina. "La ontología pedagógica vigente en América Latina tiene su fuente en una larga historia europea y norteamericana" (Dussel, 1980, p. 25).

Según Dussel (1980) la pedagógica moderna se levanta contra las disciplinas medievales, que rechaza la autoridad feudal-rural y la "reemplaza por la nueva cultura burguesa urbana e imperial consquistadora, donde el discípulo se transforma en un ente orfanal manipulado sutilmente por el ego magistral" (Dussel, 1980).

Agrega, que en las colonias la élite ilustrada neocolonial, que no siempre es burguesa pero si oligárquica, al quedar alienada culturalmente transforma el proyecto pedagógico imperial, en un proyecto pedagógico de dominación, por tanto la educación que implementa "es fruto de la violencia, de la conquista, de la represión del otro como otro. Políticamente es fruto de un anquilosamiento burocrático y de un envejecimiento de las estructuras: la gerentocracia" (Dussel, 1980, p. 73).

La nueva pedagógica impulsa un proyecto educativo domesticador, en franca oposición a una cultura popular, no acepta la pedagógica ontológica (Dewey, Montessori o Pestalozzi) es una especie de "fosilización del proceso creador de la cultura", se genera una "totalidad operante de mediaciones simbólicas, se arquitectoniza el proyecto" se refuerza una cultura imperial, imitativa, alienada, ilustrada que rige en la cultura de masa y que va contra la autenticidad de las culturas originarias, generándose una cultura de masas con identidad universal o unívoca.

La cultura de masas de acuerdo a Dussell (1980) se caracteriza por ser tautológica, habla siempre de lo mismo, ya sea a través de textos, imágenes, videos, que repiten teorías infinitamente haciendo que el sujeto memorice; haciendo que la no criticidad del sujeto se imponga. En esta cultura del encubrimiento es riesgoso no ser parte del todo social "Ser distinto es ya una posibilidad de persecución" a la cultura originaria – o lo que refiere como popular - a la cual se la etiqueta y se habla de:

> […] cultura vulgar (nombre despectivo que la cultura imperial, ilustrada, y de masa consumista da a la auténtica cultura popular para negarla, aniquilarla, confundirla). El vulgo, heterogeneidad irracional, de lo no-cultural, la hibris de los griegos, `los más` (*hoy Polloi*) despreciados por Heráclito y Hegel (la *Vielheif*). Lo rudo, mal educado, tosco, vulgar, chocante, viene a identificarse a lo Popular [u originario] (Dussel, 1980, p. 78).

Propone una nueva pedagógica en que se escuche al otro, no busca la obediencia, sino escucha al discípulo. "La ob-ediencia de la voz del Otro y la con-fianza en la que revela es el punto de partida […]" (Dussel, 1980, p. 98).

C. El contexto social actual en el que se mueve la educación superior

Es importante pensar que gran parte de la población mundial que entró a la escuela y luego fue a una universidad pública o privada producto de un modelo de educación delineada por:

- Entidades internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)[66], el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)[67] y las Naciones Unidas (UN)[68] regidas a su vez por otras entidades[69].
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO)[70].

---

[66] La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) fundada en 1961, agrupa a 34 países y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Los países que la integran han pasado de representar al 90% del PIB mundial. Tienen alianzas con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM). A nivel Latinoamericano ha fomentado leyes y políticas de competencia (Rizo, 2014).

[67] De aquí para adelante se usará BID para designar al Banco Interamericano de Desarrollo.

[68] De aquí para adelante se asignará UN para designar a las Naciones Unidas.

[69] Como el Club Bilderberg, el Club de los 300 y el Club de Roma.

[70] La UNESCO tiene 195 miembros y ocho asociados; realiza cada dos años una Conferencia General para establecer objetivos y prioridades. Se fundó en 1945 y tiene como misión "[…] contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información". (UNESCO, 2015) Y como objetivos globales: - Lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida; -Movilizar el conocimiento científico y las políticas

•Grupos de poder locales e internacionales con poder económico, político y social que influyen sobre los Planes de desarrollo, políticas educativas y leyes de cada Estado.

Por tanto el modelo de educación planteado y defendido por estos grupos, está basado en una filosofía común, si el modelo es afín. Es más, a inicios del Siglo XX, el pensador inglés Emilio Durkheim alumno de Comté, continuador de la filosofía positiva y autor de "Las reglas del método sociológico", en su libro "Educación y sociología"(Durkheim, 1922) al observar que "la educación [consistía] en una socialización metódica de la joven generación […] vio que la vía más rápida para "crear en el hombre, un ser nuevo" (Durkheim, 1922, p. 33) debía ser el sistema educativo afirmaba que "[…] cuando se educa se socializa y cuando se socializa se educa" (Durkheim, 1922, p. 33) por lo tanto debía ser función del estado formar al ser ideal vía de la educación y que además debía estar basado en la ciencia, porque:

> "Es la ciencia [como obra colectiva] la que elabora las nociones cardinales que dominan nuestro pensamiento: nociones de causa, de leyes, de espacio, de número, nociones de los cuerpos, de la vida, de la conciencia, de la sociedad, etc." (Durkheim, 1922, p. 34).

Es decir que el rol de la educación en la sociedad debía ser de inculcar, socializar y reproducir en las nuevas generaciones: normas, reglas, valores y otros conocimientos válidos y regulados por los "adultos" y "maduros", para Durkheim (1922) estaba claro que se había rebasado el "estadio animal" y gracias a la ciencia, la sapiencia humana era fruto de una acumulación indefinida que "eleva al hombre por encima de la bestia y por encima de sí mismo" (Durkheim, 1922, p. 35).

> "El individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo. La acción que ejerce sobre él, especialmente a través de la educación, no tiene en absoluto por objeto y por

---

relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible; -Abordar los nuevos problemas éticos y sociales; -Promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz; -Construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación. Para 2015 trabajará por "el respeto de los derechos humanos, la gobernanza y el estado de derecho", buscará cerrar brechas en temas de "la libertad de expresión, el impulso de las tecnologías de la información y la comunicación y la construcción de sociedades del conocimiento" (UNESCO, 2015).

> efecto el de constreñirlo, disminuirlo y desnaturalizarlo, sino, muy al contrario, el de ensalzarlo y de convertirlo en un ser verdaderamente humano" (Durkheim, 1922, p. 35).

Además, los sociólogos Saint Simón (maestro de Comté) y Augusto Comté en su libro "*Du Sisteme Industriel*" (1818, citado por Campillo, 1992, p. 119) tras observar el fin de la sociedad feudal, el siglo de las luces y el inicio de una sociedad industrial, formularon los principios del positivismo y vieron en la educación el elemento central para cohesionar y ordenar las relaciones sociales y la sociedad.

> "El lazo más fuerte que puede unir a los miembros de toda la sociedad es la semejanza de sus principios, sus conocimientos y esta semejanza sólo puede existir como resultado de la enseñanza, otorgada a todos los ciudadanos…la sociedad estará dominada por aquellos que tengan el control científico e industrial. La planificación política está servida. Saint Simón en (Campillo, 1992, p. 119).

Según el francés Saint Simon (1818) la familia, la religión y la educación eran modeladoras del nuevo ser social, pero el sistema educativo debía ser dominante y al ser un aparato político debía estar en manos del Príncipe (Estado) para desarrollar el rol de "dominación ideológica", con lo cual se constituye en un mecanismo de reproducción de cultura y reforzamiento de un tipo de relaciones sociales.

Para Comté la educación debía tener un poder coercitivo en manos del Estado que debía ser aprovechado por lo tanto la "educación estaba en el centro de la órbita del poder espiritual o poder teórico que debía ser alimentado por el la ciencia.

El filósofo marxista Louis Althusser (1968) en su libro "Ideología y aparatos Ideológicos del Estado", los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en sus obras "Reproducción", "Los herederos", Los estudiantes y la cultura, los filósofos y sociólogos Christian Baudelot y Roger Establet en su texto "La escuela capitalista en Francia" y finalmente los economistas Samuel Bowles y Herbert Gintis en su texto "Educación y capitalismo en América", demuestran las distintas formas de las que se vale "el poder" para perpetuarse a través de la educación vía el Estado.

Louis Althusser (1918-1990) planteó que el sistema educativo es el primer aparato ideológico del Estado y dado que "toda la lucha política de las clases gira alrededor del Estado", éste utiliza aparatos represivos e ideológicos para desarrollar el control. Uno de

sus aparatos de control ideológico es la Escuela (el sistema educativo) que en situaciones límite utiliza "una represión muy atenuada, disimulada, es decir, simbólica" (Althusser, 1968):

> "El aparato ideológico dominante en las formaciones capitalistas maduras […] es el aparato ideológico escolar […] los "[…] aparatos ideológicos del Estado funcionan" masivamente con la ideología como forma predominante, […] unificada, a pesar de su diversidad y sus contradicciones, bajo la ideología dominante, que es la de "la clase dominante" (Althusser, 1968).

También Bourdieu y Passeron (1979) tras diez años de estudios empíricos, concluyeron que el sistema educativo contribuye a la reproducción ideológica, en el mercado de bienes simbólicos, donde el sistema de la educación reproduce una cultura dominante, legitima al orden establecido, homogeniza, establece las jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales, en su libro "*Reproducción*" respondiendo al axioma:

> "Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados […] como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, […] [permite una] fuerza específicamente simbólica" (Bordieau, 1979, p. 44).

Para Pierre Bordieau (1979) había una cultura educativa violenta en las escuelas donde los hijos de clases sociales altas estaban en ventaja porque estaban inmersos en la cultura dominante, mientras que los hijos de clases dominadas debían sufrir en la escuela aculturación, lo que requiere de adaptación y asimilación, pero también veían que era la educación el mecanismo de reproducción de una ideología estatal, con lo que un cambio social al impuesto, podía ser imposible.

> "La educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden social propio de la sociedad de clases, actuando, además, como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones" (Bordieau, 1979, 48).

Este autor tenía una tesis sobre la que basa su libro "*La reproducción*" y sus ponencias sobre el tema, según Marian Subirats que escribe la introducción de "La reproducción" a la edición castellana Bordieau estaba seguro de que el sistema de las

grandes escuelas era el mecanismo de reproducción de las clases dominantes, decía, que toda cultura académica era arbitraría, puesto que su validez provenía únicamente de que era una cultura de clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo y que para vencer las resistencias culturales antagónicas el sistema, debía recurrir a la violencia, violencia simbólica […] que tenía el efecto de la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de los portadores (Bordieau, 1979, p. 9).

Claude Baudelot y Roger Establet (1998) profesores de sociología de la educación en Francia, no están al margen de estas afirmaciones ya que consideran que tanto la educación básica y la educación superior son parte de una red social. Sostienen, que el sistema educativo reproduce las relaciones sociales de marginación y de explotación, y que por lo tanto el sistema escolar prepara a los futuros obreros y que el sistema de educación superior prepara a los intelectuales del sistema (Giroux, 1983).

Incluso los economistas Samuel Bowles y Herbert Gintis (1976) que escribieron "Schooling in Capitalist America", afirmaron que existía: "[…] un principio de correspondencia entre aspectos primordiales de la organización educativa, porque eran réplica de las relaciones de dominio y subordinación de la esfera económica" (Bowles y Gintis,1976, p. 168) demostraron cuatro formas que adopta la clase dominante, perteneciente a una nación y a una economía globalizada[71], para perpetuarse a través de la educación:

1) produciendo muchas de las capacidades cognoscitivas y técnicas requeridas para un rendimiento laboral adecuado.

2) legitimando la desigualdad económica; [social cultural, política, etc.

[71] Entendida como la circulación de un capital en un libre mercado mundial, donde no hay fronteras, ni barreras arancelarias, es libre la circulación de capitales financiero, comercial y productivo y donde el eje de acción no ocupa un lugar geográfico en concreto ya que se mueve a través de las tecnología a diferentes lugares, por lo que está regido por bancos y empresas multinacionales como: Coca Cola, Sony, Unilever Shell, Toyota, etc. (Leal, Hernán. 2011).

3) produciendo, recompensando y etiquetando las características personales que son relevantes para la distribución de puestos en la jerarquía.

4) reforzando la conciencia estratificada en la que se funda la fragmentación de las clases económicamente subordinadas.

Por lo tanto no se puede negar que la educación básica y superior es reforzado como la base del funcionamiento del sistema social[72], en un encuentro de Universidades, en la UNESCO se planteó que:

> "Nunca antes en la historia el bienestar de las naciones ha estado tan estrechamente vinculado a la calidad y al alcance de sus sistemas e instituciones de enseñanza superior." (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2003[73]).

E. El Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA)

El PEA es entendido como la sucesión de pasos, donde intervienen los objetivos o competencia, contenidos, método de enseñanza y la evaluación de manera integral, en un espacio donde hay una relación pedagógica entre el educando y el educador, quienes a su vez aprenden, enseñan, intercambian conocimientos, reflexionan, etc. Donde el docente es el responsable del proceso y tiene el rol de facilitador, sobre todo cuando se está hablando de una relación de adultos, por tanto es un proceso andragógico.

Los objetivos o competencia, es el punto de partida y premisa general pedagógica que dirige el proceso.

Los contenidos hacen referencia al conjunto de conocimientos a cerca de un ámbito o tema en concreto.

El método de enseñanza, es la dinámica o forma en que se organizan lógicamente los pasos para concretar el objetivo del PEA.

---

[72] Enfoque positivista que va en la línea propuesta por Durkheim, luego Parson y Spencer, donde la educación es funcional del sistema social establecido.

[73] Auspiciado y promovido por la UNESCO.

La evaluación, es la valoración sobre el proceso y los resultados desarrollados en el PEA que ejecutan los docentes, los estudiantes o ambos.

1. El proceso de enseñanza y aprendizaje en adultos

El PEA implementado en las universidades cuenta con población juvenil y en el PDDNO se caracteriza por que su población esta conformada por adultos, es decir personas independientes, que no son niños. Sin embargo a pesar de existir una ciencia que estudia éstos procesos conocido como andragogía, se sigue hablando de la pedagogía, ciencia que estudia la formación de los niños. La andragogía o educación de adultos permite generar "hechos educativos que pretenden incidir en la conciencia del hombre, pero desde todos los componentes humanos, es decir como un ente psicológico, biológico y social" (Padilla, 1978, p. 3).

La andragogía según el profesor Augusto Padilla (1978) es un proceso de desarrollo de los conocimientos desde la educación no formal, es una nueva corriente en la educación, con sentido social y una preocupación por el ser humano desde su propia historia: "Nadie educa a nadie, ni nadie aprende solo, los hombres (mujeres) aprendemos mediatizados por el mundo" (Freire P. , 1985).

> Esta propuesta teórica, "operativamente se basa en los principios de horizontalidad y participación, que definen los procesos de aprendizaje en un contexto de relaciones, entre el que se facilitan los aprendizajes y quien o quienes lo realizan, además de que permite la generación de fases sistémicas del comportamiento reflexivo crítico y creador del aprendizaje andragógico" (Padilla, 1978, p. 6).

Refiere el profesor Padilla (1978) que por adulto se entiende a aquella persona que físicamente ha logrado una estructura corporal definitiva, ha concluido su crecimiento biológico, psíquicamente ha adquirido una conciencia y ha logrado "el desarrollo de su inteligencia, socialmente tiene derechos y deberes ciudadanos y económicamente se incorpora a las actividades productivas y creadoras" (Padilla, 1978, p. 8).

El adulto a diferencia de una niño según Padilla (1978) cuenta con: una autonomía vital, tiene concepto de sí mismo siendo capaz de autodirigirse, juega un papel social, toma decisiones y asume responsabilidades, forma parte de la población económicamente activa y cumple una función productiva, actúa independientemente en sus múltiples manifestaciones de la vida, su inteligencia sustituye las reacciones instintivo - emotivas.

Por tanto, su forma de aprender cambia "en función de sus experiencias y la realidad que le rodea, tiene una manera de construir, acumular y complementar sus saberes" (Bruner, 1978), algo destacado por propulsores del constructivismo, como Bateson, Gergen, Watslawick, Maturana y White.

Es importante tomar en cuenta que "el rol del participante adulto en el PEA va más allá de ser un simple receptor y repetidor de conocimientos" (Padilla, 1978, p. 16) analiza críticamente cualquier problemática que afecte significativamente a su contexto vital, porque tiene la posibilidad de intervenir de manera activa en todo proceso dirigido a afianzar lo existente o provocar el cambio en términos de progreso, mejoramiento o actualización.

Según el psicólogo norteamericano Jerome Bruner (1988), esto se debe a que la lógica del adulto está muy ligada a la vida inmediata, contextualizada; sus formas de aprender están ligadas a la imitación en el trabajo práctico, más "a la acción que al lenguaje"(Bruner, 1988). Por lo tanto, a través de ese aprendizaje directo, cada individuo aprende a cómo vivir, comportarse y sobrevivir. Entonces

> "[…] el paso del pensamiento concreto, al pensamiento abstracto en la educación de adultos, hay que saberlo hacer, no puede ser algo brusco, porque el adulto estará buscando un conocimiento muy utilitario, que sirva para ya, que tenga aplicabilidad inmediata" (Bruner, 1988).

En este proceso, según el profesor Padilla (1978), los roles del facilitador y el educando cambian la relación que es entre iguales; el centro de los aprendizajes es el educando que tiene plena conciencia, autodeterminación en la conducción del proceso y es quien genera en sí mismo los cambios de conducta por lo tanto puede conducir su propia educación, por eso la propuesta andragógica se incide en el proceso, en el cómo

aprender y en la educación, pero con los niños se enfatiza en los contenidos programáticos.

El educador cumple la función de facilitador, deja de ser el agente transmisor de conocimientos, para convertirse en orientador de los mecanismos que ha de adoptar automáticamente el adulto en las situaciones de aprendizaje. Si bien la adquisición de un conocimiento, destreza o habilidad se hace presente, el papel de un andragogo es proporcionar las fuentes de información y su propia experiencia, basado en la capacidad lógica del adulto, su autodeterminación para fijar y procesar los contenidos significativos que le permitan alcanzar los objetivos inherentes a las áreas cognoscitivas.

En los procesos de aprendizaje de los niños se incide en la memorización, con los adultos se incide en la imaginación, que les permite analizar sus conocimientos previos y contradicciones dentro de una realidad concreta y arribar creativamente a una síntesis.

En la vida adulta nadie enseña a nadie es "una negociación de sentidos"(Bruner, 1984) ya que el estudiante no es un recipiente vacío; en cambio, todos aprendemos unos de los otros, a lo que agrega Padilla que es una relación independiente, recíproca y comunicativa, "el aprendizaje es una interacción de dos personas de orientación-aprendizaje, existen tres elementos inter - relacionados en el proceso de aprender": el facilitador, el participante o participantes (aprendices) y lo que se ha de aprender.

F. La LASEP y el diálogo de saberes

En el caso Boliviano, antes y después de 1952, las políticas y lineamientos de ingeniería social educativa en el nivel básico, como superior, han tenido un carácter ordenador, con algunas diferencias; y en armonía con las políticas establecidas por el modelo de educación positivista, reforzado desde 1950 por la UNESCO.

Además, el modelo educativo boliviano estatal siempre fue funcional al poder, ya sea en la colonia y en la república, se caracterizó por ser racista, patriarcal y clasista.

En la presidencia del "indígena"[74] Evo Morales Ayma, se implemento un "nuevo modelo social, económico comunitario y productivo" que entró en vigencia paralelamente a la CPEPB. Se afirma que es un modelo económico alternativo al neoliberal, que intenta responder a la realidad boliviana y las necesidades de la población indígena, por lo que propone "sentar las bases para la transición hacia el nuevo modo de producción socialista" (Arce C, 2011, p. 3).

Transición se viabiliza con la aprobación de un paquete de leyes concordantes con la CPEPB, entre las cuales se aprobó Ley 070 promulgada en diciembre de 2010, que recoge los lineamientos básicos del Congreso Nacional de Educación realizado Sucre[75] realizado en julio de 2006, donde además de otros temas trata sobre la importancia de desarrollar una educación intercultural dirigida a la población indígena, originaria y campesina[76] mayoritaria en Bolivia; aspecto que busca ser atendido, por lo que:

- La CPEPB, en la parte de bases fundamentales, título 1 y título 2, capítulo 4to. considera la importancia de los "Derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos".
- La LASEP 070 que en el capítulo I, artículos 5 y 6, capítulo II, artículos 3, acápites 1, 2, 8, 10, artículo 5, acápites 2 y 8, capítulo III, artículo 6 acápite 2, refiere la importancia de una educación intercultural destinada a los indígenas.
- Las cartillas de capacitación sobre la Ley 070 para profesores en PROFOCOM del Ministerio de Educación, consideran central este aspecto.

Por lo que, en esa lógica de recuperación y construcción de conocimientos nuevos "situados" de la lógica "decolonial" (base de la LASEP) se ha plantea de acuerdo al Viceministro de Educación Superior, Giovanni Samanamud la intraculturalidad[77], la transversalización, la creación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de

[74] En el documento daremos a conocer lo que se quiere entender por indígena.

[75] Fecha en que se programó el Congreso de la Educación.

[76] Bolivia y Guatemala, cuentan con la mayor población indígena de América Latina, cerca del 62% de la población total se auto identifica como indígena u originaria, 30% se declara quechua, 25% aymara y 6% perteneciente a treinta y seis pueblos indígenas.(Instituto Nacional de Estadísticas, 2012) De acuerdo al censo de 2001, de cada diez bolivianos más de cinco hablan uno o más de los 33 idiomas originarios aún vigentes en el país.

[77] Entrevista realizada al Viceministro, en su oficina.

Bolivia (CEPOS), los currículos regionalizados, y otras tareas de recuperación de saberes a través del PROFOCOM.

> "[…] se incorpora en la estructura curricular del sistema educativo plurinacional saberes, conocimientos propios y pertinentes, además que respondan a las demandas, necesidades y problemáticas de la comunidad, barrio, zona; también revaloriza las características socioculturales, experiencias y vivencias del estudiante" (Zeballos López, 2013).

Lo cual está en concordancia con los fines y funciones esenciales del Estado expresado en el artículo 9 de la CPEPB que establece "[…] **fomentar el respeto mutuo y el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe."** (El resaltado es mío) y en coherencia con el modelo de desarrollo económico que plantea *"*La educación ya no se reduce a enseñar-aprender, sino a producir, **crear**, darle sentido a lo que se hace […] T**omamos en cuenta los saberes y conocimientos de las y los estudiantes y de la comunidad."** (Gaceta oficial, 2009) (El resaltado es mío)

La Ley 070 según Felix Patzi Paco (2013), ex Ministro de Educación, es una Ley que permitirá construir una "sociedad totalmente distinta al capitalismo liberal y al socialismo de Estado, porque pretende construir desde el campo educativo sujetos capaces de implementar la sociedad comunal" (Patzi, 2013, p. 57) que lograría el "vivir bien"[78]. Por lo que es importante recuperar:

> "[…] la memoria y experiencias de los pueblos y naciones indígenas originario-campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales, promoviendo un modelo educativo […] que responde a las características de una educación en **diálogo complementario intracultural e intercultural**." citado en (Patzi, 2013, p. 61) (el resaltado es mío).

[78]Patzi (2012) aclara en su documento que si bien el "vivir bien", "suena a lirismo, a literatura y romanticismo exagerados […] el surgimiento de la racionalidad liberal y el industrialismo más los socialismos […] ha arrasado y eliminado todas las formas ecológicas y concepciones diversas de las sociedades antiguas. Por eso que también muchos intelectuales y políticos han criticado al paradigma del 'vivir bien' como una visión 'pachamamística' de lo comunitario [Ya que propone el respeto entre todos los seres vivos], en que el ser humano es sólo una parte de esta unidad, ya que, según esta argumentación, los animales, insectos, plantas, montañas, el aire, el agua, el sol, incluso lo que no se ve, los ancestros y otros seres, son parte de la comunidad y se relacionan con los seres humanos en mutuo respeto. De ahí que los humanos son hijos de la Madre Tierra y del Cosmos" (Huanacuni, 2012, p. 53) y (Patzi, 2013, p. 61).

Por lo que el puente, mecanismo principal, agente mediador, vínculo, dinamizador que permitiría construir nuevos conocimientos estaría basado en el "**diálogo de saberes**" que podría operativizar los cambios, pero, con pensamiento situado.

Para el caso de la investigación se entenderá al **diálogo de saberes** no como una estrategia pedagógica, para lograr cierto objetivo, sino es más abarcadora, **es un mecanismo dinamizador de la construcción de conocimientos situados, que depende de la participación, la horizontalidad epistémica, el interés en el proceso que la concibe y acceso a información en condiciones iguales.**

No se debe dejar de lado, que se está hablando de generar procesos decoloniales que critican al pensamiento colonial y a la sociedad moderna, e impulsado por Franz Fanon, Edward Said, Enrique Dussel, Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Aníbal Quijano y otros.

Por ello se entiende que es una forma de critica al sistema educativo "universal", que sostiene a la colonialidad[79] del poder, del saber y del ser, y que excluyen, someten, marginan, silencian al diferente/otro y a sus conocimientos, porque según algunos cientistas, expresan una etapa mítica, pre-moderna, pre-científica, opuesta a los conocimientos científicos. Por tanto:

> […] se estaría proponiendo en la postura descolonizadora o decolonial una educación donde es importante la revalorización de los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones originarias […] las relaciones horizontales y equitativas entre los seres humanos[…], la construcción de una sociedad sin discriminación o explotación, por el desarrollo de una economía plural, la reafirmación de las identidades socioculturales y el potenciamiento de los derechos, deberes y garantías constitucionales (Huarachi, 2014).

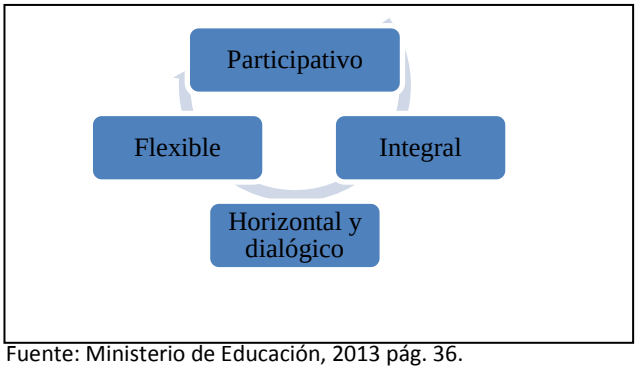
Según Patzi (2006) se intentó salir de la esfera educativa "moderna", circunscrita a los profesores y docentes, se abrieron a la participación propositiva de campesinos, mujeres y representantes de los 36 pueblos originarios marginados durante años y la propuesta inicial se enriqueció en diez ciudades del país, de ahí que se encuentran tres

[79] La colonialidad es una crítica a las formas de producción del saber, a los procesos de subjetivación, y a las relaciones sociales que agencian proceso de subalternización, en el marco de una crítica a las relaciones de poder generadas en países de tercer mundo o vistos como en vías de desarrollo (Castro, 1993).

ejes que responden a la demanda social y que se han convertido en cuatro pilares (Ministerio de Educación, 2014), es descolonizadora; comunitaria; intracultural – intercultural, plurilingüe y es productiva, territorial, científica, técnica y tecnológica

Para llevar a cabo una educación transformadora y en la investigación se asume el diálogo de saberes, tanto en la educación superior, de adultos, el Ministerio de Educación (2013) propone una metodología que se constituye en la base de los procesos educativos andragógicos, denominado EPJA"Educación de Personas Jóvenes y Adultas" (EPJA) "que organiza la globalidad del proceso educativo y articula los momentos que implica llevar adelante un proceso educativo", esta compuestos por cuatro ejes:

Gráfico 1: Elementos del EPJA



Fuente: Ministerio de Educación, 2013 pág. 36.

Participativa, que significa la apertura a la comunidad y sus actores, recoge conocimientos de todos y pone en manos de todos la educación.

Flexible, porque busca superar modelos únicos y pretende recuperar destrezas y conocimientos, se desliga de las recetas únicas.

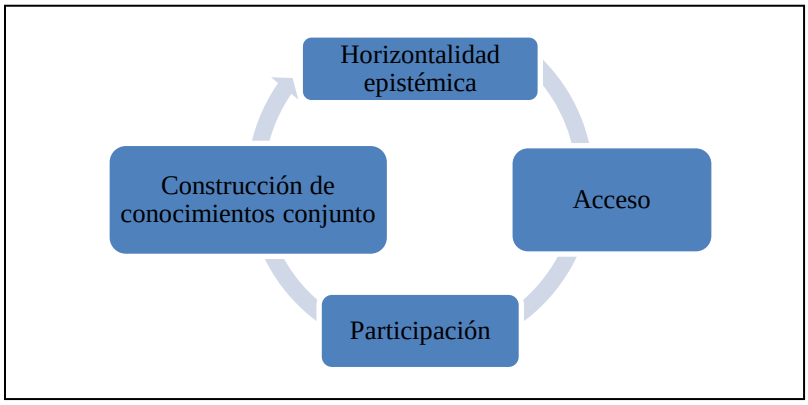
Integral, porque busca unir a las personas y la comunidad y porque busca responder a muchas demandas de educación.

Horizontal y dialógica, porque la relación de los actores y el conocimiento propio y occidental se conciben como iguales.

De acuerdo al Dr. Luis Ramiro Beltrán (1978) que analiza los fenómenos comunicacionales y no mediáticos, propone el Horicom(Un adios a Aristóteles, 1985), que es la comunicación horizontal que permitirá generar verdaderos procesos de interacción social y que en la investigación es recuperada y combinada con la propuesta del Ministerio de Educación. Cuyos elementos son el diálogo, el acceso y la participación.

Para la presente investigación y considerando que se está hablando de procesos decoloniales y en pro del pensamiento autónomo, recuperando los elementos teóricos además la teoría de Beltrán y el Ministerio de Educación se considera los siguientes elementos:

Gráfico 2. Elementos del diálogo de saberes



Fuente: Elaboración propia.

De tal manera que se está hablando de una relación docente estudiante de igualdad y a la luz de la LASEP, se entiende por:

Horizontalidad epistémica, a la noción de que tanto los conocimientos científicos positivistas eurocentrados como los conocimientos de las naciones originarias y del pueblo tienen el mismo aporte epistémico y son compartidas a través del diálogo.

Acceso es decir que ningún tipo de información, espacio, proceso, materiales, entre otros es de privilegio y beneficio de unos, desfavoreciendo a otros.

Participación, que significa que el estudiante pueda participar abiertamente en el proceso educativo, en su planificación y gestión del conocimiento.

Construcción de conocimientos conjunto es decir que se recuperará destrezas y conocimientos los que serán reconocidos y donde los nuevos conocimientos gracias a la fusión de conocimientos recogidos, será de propiedad de todos o de la comunidad y no de monopolio y en beneficio de algunos, como sucede en la biopiratería.

Los elementos referidos dan cuenta de una lógica de diálogo de saberes que transforma el sentido de la educación, sobre todo por su carácter de horizontalidad, que entra en colisión con la carga significativa del concepto del "saber", siempre ligada a la desigualdad. La combinación de estos términos aparentemente genera una contradicción interna de negación en su concreción, dependiendo de la preeminencia de su aplicación o acepción de una de ellas, el contexto de aplicación, los actores que la enuncian, pero sobre todo los fines.

Se debe considerar que el fenómeno se complejiza cuando el "diálogo de saberes" no es sólo una acción comunicativa entre dos personas, sino que pasa a ser masiva, porque es una política de Estado en que los gobernantes al optar por un modelo de desarrollo comunitario, creen ven en el diálogo de saberes un método que podría crear dignidad, recuperar saberes, reafirmar identidades, concientizar, entre otros.

Planteado así, se ha generado una gran expectativa sobre todo en las comunidades rurales e indígenas, porque se les dice que sus conocimientos fueron importantes y serán llevados a la universidad porque "son doctores en saberes tradicionales[80]", además se refiere que permitirá generar el cambio social y la recuperación del conocimiento perdido en mas 500 años de colonización, lo cual es cuestionado.

No se puede ignorar para el análisis que el enfoque comunicacional, enriquece las dinámicas creadas con el Diálogo de saberes porque plantea coeficientes de comunicabilidad altos e ir además en contra de la comunicación masiva, contra el

[80] Se afirmó así al momento de la emisión del decreto 2343 que declara "Día del amauta Boliviano" cada 3 de mayo (Gaceta oficial, 2010).

reproductor de un tipo de saber, transmisor de ideas, valores foráneos y rescatar la dinámica de comunicación interpersonal en el PEA.

Desde la perspectiva política de la LASEP se entiende al diálogo de saberes como un acto de resistencia que busca preservar la identidad cultural, con el fin de la defensa consciente de lo propio, a partir del reconocimiento de los saberes locales de los sujetos, bajo premisas de nuevas racionalidades que unen teoría y práctica, o la lógica del saber relacionado con el hacer.

Sin embargo no se debe olvidar que las universidades son los espacios en los que se reproducen y recrean las epistemologías coloniales, si bien la decolonialidad busca la transformación de la universidad en cuanto espacio de producción de sentido, "las universidades tiene una estructura triangular colonial basada en: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber" (Castro & Grosfoguel, 2007, p. 79, 80).

Debido a que la universidad está siendo transformada en el marco del capitalismo transnacional en una institución prestadora de servicios donde los conocimientos útiles son aquellos que son funcionales a la bio política global del conocimiento y la bio colonialidad del poder, que captura los saberes otros y la naturaleza misma para mercantilizarlos y vincularlos a los circuitos transnacionales del capital el PDDNO pareciera ser funcional a esta forma de pensar.

CAPÍTULO III

III. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

A. Tipo de estudio

Dadas las condiciones del fenómeno estudiado y los objetivos de investigación, la investigación es de alcance descriptivo, cualitativa y hace un análisis hermenéutico crítico.

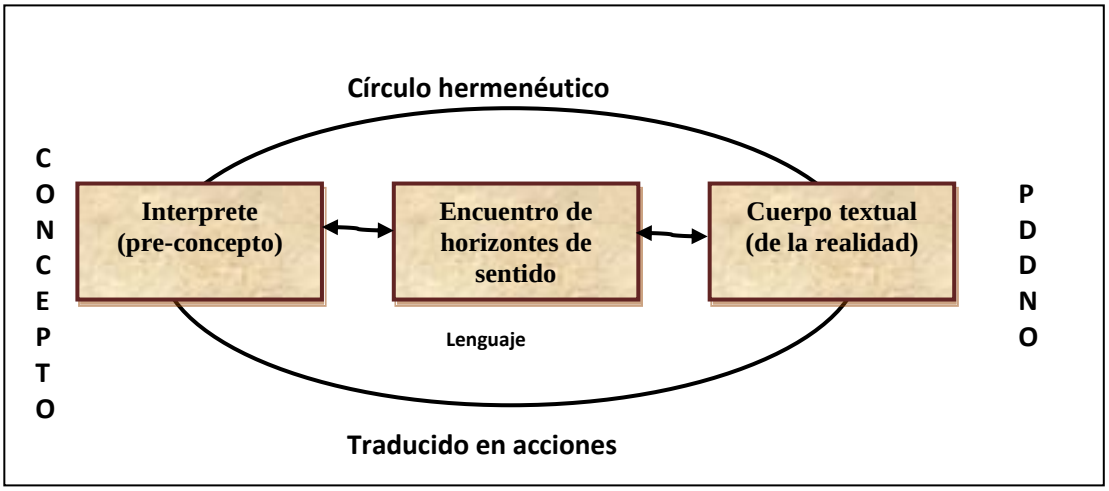
Es descriptivo porque buscó recolectar información, para dar a conocer sobre el fenómeno, las dinámicas, "detallar cómo son y se manifiestan" (Hernández Sampieri, 2014 pág. 92) tanto las unidades de análisis y categorías en el PDDNO.

Se refiere a que es una investigación cualitativa es decir hermenéutico[81] crítica porque buscó comprender e interpretar los significados, manifestaciones, sentidos, realizar múltiples miradas, es decir, comprender la "dinámica, múltiple, holística, construida y divergente" (Barrantes, 2007 pág. 67) importante por que:

> "[…] el universo cultural humano es un tejido de símbolos, palabras, metáforas, modelos, conceptos, teorías, hipótesis, es decir, interpretaciones, que median entre el ser humano y la realidad y en el interior del cual ambos (ser humano y realidad) adquieren configuración […]" (Ursua, s.f., p. 70).

[81] El método hermenéutico proviene del griego *hermeneutikós* que significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto para comprenderlo. Es la actividad por la que podemos interpretar críticamente los textos escritos, verbalizados, actuados, pintados, esculpidos y toda acción significativa (Grondin, 1999). Para lo cual deben ser puestos en contexto con lo que es posible con la interpretación, "interpretar es poner un texto en su contexto" (Beuchot, 2010). Al proceder el texto de un autor y dirigirse a un lector, hay un acto de mediación que es el que debe comprenderse y enjuiciarse, lo que es posible a través de una actitud hermenéutica. (Beuchot, 2010).

Gráfico 3: Método Hermeneútico - Crítica del autor



Fuente: Elaboración en base a masEducativa

B. Método de investigación

Se entiende a la hermenéutica como el arte de interpretar y comprender un texto, aclarando que éste puede ser todo lo que nos rodea, es decir, una situación o una realidad concreta donde se busca establecer un nexo comunicativo con el intérprete, tiene como fin ajustar los elementos de juicio para que una persona o colectivo llegue a la comprensión de una realidad determinada.

Este método es visto como una vía para entender el sentido de los fenómenos; a partir de una deconstrucción y construcción que sitúa al discurso dialogado en su historicidad e intersubjetividad "es un mecanismo de comprensión de la intencionalidad del otro,… que solo puede comprenderse en su contexto" (Merlino, 2009).

1. Principios ontológicos

Dado que la hermenéutica ha sido analizada por muchos autores, en sus inicios ha sido vista como problema, en la medida que ha pasado el tiempo y con los aportes realizados

ahora es considerado como método, según el Dr. Ramiro Salazar (2015) se debería considerar dos principios ontológicos: del comprender y del interpretar:

1. a. Del comprender, contempla aspectos como**:** La experiencia hermenéutica; la consideración de la tradición; el intérprete y la historicidad; la comprensión sobre el modo constitutivo del hombre expresado en el lenguaje; la deconstrucción; el texto y el lenguaje. Corresponderá al investigador qué punto tocar.

1. b Del interpretar, considera la interpretación; la mediación, previa a un texto; el círculo hermenéutico o de comprensión, la cosa en sí; y la fusión de horizontes.

C. Fases de la investigación

Como el plan de trabajo de una investigación cualitativa puede ser: "tentativo, modificable, emergente […] en el proceso de investigación" (Barrantes, 2007, p. 100), se siguió los pasos sugeridos por Barrantes, (2007, p. 98) Hurtado & Toro (2005, p. 157) y se aplicaron conmutativamente y en la fase novena para el análisis e interpretación hermenéutica se trabajó basados en la teoría de Radnitzky.

1º. Se reflexionó y/o elaboró el estado de la cuestión (ver cuadro 1) sobre investigaciones en diálogo de saberes, para lo cual se buscó y recuperó información sobre el diálogo de saberes durante mucho tiempo.

2º. Se eligió a los sujetos sociales a estudiar e inmediatamente se detectaron las interrogantes, sobre el PDDNO, la UMSA, los docentes y el diálogo de saberes. Como propone Radnitzky se hizo un diagnóstico fáctico sustentado en la experiencia.

3º. Se determinó los objetivos de investigación y delimitaciones.

4º. Se analizó y comprendió el método a seguir, además se consideró su coherencia con los objetivos y la pregunta de investigación.

5º. Se eligió técnicas, elaboró su instrumentos y planificó el procedimiento a seguir para la recogida de datos, llegando a usar las siguientes: la observación (Ver anexo 3), entrevista semi-estructura (Vera nexo 5), entrevista en profundidad (Ver anexo 5), libreta de campo (Ver anexo 3) y matriz de análisis de documentos. (Ver anexos 4, 6, 7 y 8).

6º. Se acumuló y analizó los textos a lo largo de toda la investigación, tanto: leyes, documentos emitidos sobre la LASEP, el diálogo de saberes, educación intercultural, el PDDNO, textos emitidos por el programa, el PEA, la relación de la universidad con los indígenas, etc.

7º. Se procedió a buscar el consentimiento y aprobación, de la investigación mediante carta dirigida al director del programa y si bien no cuenta con aceptación escrita, contó con aceptación verbal dada a conocer por el Dr. Yamil Adolfo Vera funcionario del PDDNO.

8º. Se hizo el trabajo de campo desde fines de 2003 a 2005, a través de visitas alternativas tanto a las oficinas del programa[82] como a las clases del PDDNO los días sábados, de 7:30 a 18:30 en las aulas 301, 302 ubicadas en el tercer piso del edificio de la FDDCP. Además el trabajo de campo se desarrolló en fases:

- Inicialmente se hizo el pre diagnóstico acudiendo a las oficinas, aulas, clases y conversando con los responsables.
- Una vez dada la aprobación de estudio tanto en el PDDNO y el CEPIES se procedió a acumular información, documentos y aplicar las técnicas para la recogida de la data, es decir: observación, observación participante, entrevista semi-estructura y en profundidad, libreta o diario de campo y análisis de documentos.

[82] Ubicado en el último piso de la FDDCP, al lado derecho de la entrada principal, encima del teatro Luis Espinal.

- Se procedió a sistematizar la información y ante los vacíos se acudió a completarlos y debido a que en el PDDNO ya se había completado la acreditación, contaron con más tiempo para proveer de información.

9º. Etapa de la hermenéutica e interpretación se basó en Radnitzky (1970), realizado una vez recogidos los datos y cuyo procedimiento se cita en el acápite C.

10º. Organización práctica del informe de investigación, realizada al momento de contar con toda la información, los análisis e interpretaciones de información.

D. Procedimiento del análisis hermenéutico e interpretación

El análisis hermenéutico crítico comenzó con la deconstrucción y reconstrucción de teorías científicas tradicionales desde el planteamiento de los antecedentes del problema, el planteamiento del problema y el estado del arte.

Además, si bien el análisis hermenéutico crítico puede basarse sólo en documentos; para la triangulación de la información se procedió a la recogida de datos, organizado en tres corpus textuales emanados de la investigación sobre PDDNO y el PEA a partir de la utilización de técnicas e instrumentos.

1er. Corpus, Obtenido del examen de información y basado en el análisis de documentos escritos: boletines, tomo I de evaluación para la acreditación, tres libros producidos por el PDDNO, 21 programas de materias, una lista de tesinas defendidas en el PDDNO), notas de prensa y otros. Para lo cual se uso en función de la necesidad distintos apuntes, ya sea en fichas, citas y matrices.

De este primer cuerpo luego de una lectura minuciosa, se identificó las secciones importantes a analizar: interpretaciones de dialogo de saberes , manifestaciones y características en base a las categorías a estudiar del PEA (Relación docente - Estudiante, Objetivos, Contenidos, Método, Evaluación) y del dialogo de saberes (Acceso, horizontalidad epistémica, participación, construcción conjunta) se seleccionó párrafos y oraciones “importantes”, de las cuales se interpretó los

significados, se analizaron datos y abstracciones; luego se procedió a interpretar las expresiones y manifestaciones contrapuestas, con otros documentos y cuerpos textuales, permitiendo detectar algunas características que revelan comprensiones y dinámicas particulares.

2do. Corpus, obtenido de entrevistas realizadas y luego transcritas (Ver anexo 5) tanto a estudiantes, docentes del PDDNO, administrativos y expertos en educación intercultural.

Que luego fueron analizados en una matriz donde en función de las unidades a estudiar se analizo las categorías, se extrajo párrafos y oraciones "importantes", las que a su vez se interpretó, se contrastó entre cuerpos textuales y se procedió a interpretar las expresiones y hallar manifestaciones contrapuestas con otros documentos y también con otros cuerpos textuales, permitiendo también que se revelan comprensiones y dinámicas particulares.

3er. Corpus, Observaciones realizadas, registradas en diarios de campo (Ver anexo 3) que corresponde a tres clases aleatorias y en tres años.

Las que una vez recogido los datos se hizo una lectura analítica ya que estaban identificadas las categorías a estudiar, se remarcó datos "importantes", se analizó e interpretó a la Luz de la LASEP se interpretó, contrastó entre cuerpos textuales y se procedió a contrastar con los discursos, documentos y otros cuerpos textuales, permitiendo también que se revelan comprensiones y dinámicas particulares.

El análisis de los corpus textuales se hizo en función de las dos unidades principales del estudio: Diálogo de Saberes y PEA, además de las categorías planteadas en el diseño metodológico y en base a una ruta critica para la interpretación (anexo 8), se elaboró además la historia de la historia de la Universidad y su relación con los indígenas/indios.

1. Procedimiento de comprensión general e interpretación

Para lograr la interpretación luego de analizar los datos y abstracciones; se usaron matrices de análisis y el programa ATLASTi que permitió comprender las expresiones, manifestaciones contrapuestas y hallar algunas características, además de intentar descubrir la intención que animó a quienes crearon el PDDNO en una análisis diacrónico y en otros momentos sincrónico; el significado de la creación del PDDNO, el momento de su creación y la actualidad, la función que la acción tuvo en la vida del los creadores del PDDNO, la función que tuvo en la vida de quienes componen el PDDNO; siempre intentado seguir la ruta crítica propuesta por Radnitzky (1970 citado en Martínez 2010)[83].

Por tanto se buscó detectar diacrónica y sincrónicamente la realidad histórica que rodeó al PDDNO, los elementos que la crearon, alteraron, falsificaron, todo en un procedimiento dialéctico del todo a las partes y viceversa, para ver las manifestaciones individuales, grupales e institucionales, es decir las revelaciones del todo.

Dado que el marco mayor de los hechos históricos condicionaba el diálogo de saberes, se tuvo que trabajar en la historia del programa, la historia de la UMSA e incluso la historia de la universidad. Dado que era el espacio de relación entre docentes y estudiantes indígenas, una relación histórica, cruzada por el racismo y la discriminación.

Para comprender sobre el PEA se analizó los planes analíticos y "*syllabus*"[84] de las materias impartidas a través de matrices. (Ver anexo 4) para entender: si se proponían tradicionalmente o cambiaron el método de enseñanza para realizar un diálogo de saberes, se analizó los contenidos temas, se vio si en las evaluaciones que proponían se aplicaba el método sumativo o procesual y se analizó si aún se priorizaba la evaluación

[83] Psicólogo alemán poco conocido, radical en sus posiciones sobre el cienticismo y analiza la hermenéutico y el análisis de contenido Miguel Martínez (2010).

[84] Palabra que deriva del latín *sillăbus*, que en español significa 'compendio', 'lista' o 'sumario'(2010).

memorística; se hicieron entrevistas semi estructuradas a estudiantes y personal administrativo y entrevistas en profundidad a expertos.

Para comprender sobre el diálogo de saberes entre docentes y estudiantes se observó las situaciones de relación que se generaron a lo largo de las clases, se observó la horizontalidad epistémica, que entra en cuestión tanto en el aula como en el programa; se observó el acceso, se analizó la horizontalidad epistémica, la forma en que se manifestó la participación para generar los momentos de diálogo de saberes y la construcción de conocimientos nuevos (Ver anexos 5, 6 y 7) y también se vio los productos que generaron tanto docentes como estudiantes para comprender sobre la construcción de conocimientos.

Todo ello con el fin de comprender el sentido del conjunto, permitiéndose de esta forma no sólo la fusión de horizontes, con los directores del PDDNO que fueron los autores del proyecto en si, sino hasta con quienes crearon las universidades. Con lo que se hizo una praxis del comprender al PDDNO, el PEA, los sujetos en el proceso, cerrando muchas veces pequeños círculos hermenéuticos incluso desde el estado del arte, hasta las conclusiones.

E. Técnicas e instrumentos usados

Para construir los cuerpos textuales y luego proceder al análisis e interpretación se recogió los datos utilizando las técnicas citadas en el cuadro 2:

Cuadro 2: Técnicas e instrumentos de la investigación

Técnica	Instrumento
• Análisis de documentos	• Matrices de recolección de datos y de análisis de contenido en base a una ruta critica construida
• Observación estructurada	• Libreta de campo con pautas de observación
• Observación no estructurada	• Libreta de campo
• Entrevista semiestructurada	• Boleta con preguntas
• Entrevista en profundidad	• Boleta con pauta de registro

Fuente: Elaboración Propia.

1. Análisis de documentos

Es la base del análisis hermeneútico crítico y suele constituirse en la única fuente. Se constituye en un "útil recurso de información sobre las actividades y procesos llevados a cabo en el contexto social" (Tojar, 2006, p. 241)

Compone el primer cuerpo textual y para su investigación se acudió a la biblioteca del PDDNO, se revisó los libros y boletines; luego se buscó documentación en el internet referida al programa; tras ardua negociación se accedió a algunos archivos del programa como el "Syllabus", el listado de tesis, cerca de 4 libros producidos por el programa, dos boletines informativos y el primer tomo del informe de evaluación.

Lamentablemente documentos como el proyecto inicial, el informe de las jornadas académicas para cambiar el "pensum", los proyectos o informes de proyectos no fueron proporcionados a la investigadora debido al recelo percibido.

Vale aclarar que en el primer año y segundo año no se pudo contar con el acceso a ningún documento, por lo que se optó por obtener información por otras vías no muy usadas en el análisis hermenéutico como los las entrevistas y las observaciones, pero que luego nos sirven para triangular la información.

A pesar de las dificultades se siguieron los cinco pasos sugeridos por Sandoval (Tojar, 2006, p. 241): Rastreo de documentos, clasificación, selección, lectura profunda, lectura cruzada, el análisis de significado y contenido a través de matrices, con la intención de obtener una visión global de los datos, ayudar al análisis de los mismos. (Tojar, 2006, p. 306).

2. Observación

Ha sido el instrumento utilizado para recoger datos y "mirar la realidad" con ojos científicos. Esta técnica se aplicó considerando los objetivos del Programa. Dado que se dan dos tipos de observación la participante y la no participante, se aplicaron las dos en distintas circunstancias.

En la observación de sesiones educativas de fines de semana se puso énfasis en el PEA y el diálogo de saberes, intentando "comprender la situación investigada, implica todos los sentidos, ver, sentir, oír, oler, disfrutar o sufrir como lo hacen los propios protagonistas" (Tojar, 2006, p. 243).

Esta técnica se apoyó en distintos sistemas de registro técnico como fue la libreta o diario de campo. Teniendo cuidado de no interferir en los hechos.

2. a. Situaciones observadas

- Se observó aproximadamente diez clases en cada gestión: 2013, 2014 y 2015.
- Se observó la dinámica en las oficinas del programa y la biblioteca del PDDNO.
- Se observó a integrantes del PDDNO en una actividad pública.
- Se observó la relación de docentes y estudiantes indígenas/indios, además de la interacción de los estudiantes en el patio de la FDDCP, su interacción con los estudiantes regulares, con sus docentes y con el personal de la UMSA.

3. Libreta o diario de campo

Es un instrumento que apoya a otros instrumentos como soporte a lo largo de la investigación, es un cuaderno de reflexión, de apuntes, de notas específicas, de notas temáticas, de transcripción de textos, donde se acumula información, se construye a lo largo del proceso (Tojar, 2006, p. 235).

Se recogió algunos elementos de la propuesta de (Tojar, 2006, p. 236) que ordena la libreta de campo y se fusionó con lo que se necesitaba:

Día, lugar y hora de observación; participantes, situación de la clase, tipo, organización del aula, grado de participación, contenidos usados, términos usados, discusiones, detalles, y situaciones curiosas, etc.

4. Entrevista en profundidad y semi-estructurada

La entrevista en profundidad fue una técnica usada en la investigación cualitativa, permitió obtener información a través de la comunicación interpersonal, en ambiente favorable y de confianza.

La entrevista en profundidad se hizo con personas clave en este caso el Director del Programa, una vez concertada la reunión, esta forma de obtener información.

También se hizo la entrevista semiestructurada, lo que implicó reiterados encuentros entre la investigadora y los estudiantes, docentes y expertos, en espacios concretos como: aulas y pasillos, además de la oficina del programa y los espacios indicados por los informantes.

Si bien habían temas concretos como en toda entrevista semi estructurada con un plan de preguntas específicas (Yapu, 2006, p. 154), dadas las condiciones, en muchos casos se extendió para obtener mayor información.

4. a. Informantes de las entrevistas

Se trabajó con distintos informantes, tanto estudiantes actuales y pasados del PDDNO, administrativos, como expertos en el tema de educación.

- Los fundadores del programa.
- Personal administrativo del programa.
- Los docentes actuales del programa.
- Los estudiantes de gestiones anteriores.
- Los estudiantes actuales.
- Expertos en educación superior, temática indígena.

F. Las unidades temáticas de análisis

En la investigación cualitativa las unidades de observación y análisis pueden ser muy diversas: personas, familias, grupos, instituciones, documentos, períodos, unidades de

tiempo otras. “El interés fundamental no es la medición, sino la comprensión de los fenómenos y los procesos sociales en toda su complejidad” (Martínez C. , 2012, p. 617), para lo cual en el caso de las entrevistas se utilizó el paquete informático Atlas-ti, versión 7. de las dos categorías: el Diálogo de saberes y el PEA del PDDNO con sus sub categorías:

- Diálogo de saberes:
    - Horizontalidad epistemológica
    - Acceso
    - Participación
    - Construcción comunitaria
- PEA:
    - Contenidos
    - Relación docente- estudiante
    - Objetivos o competencias
    - Método de enseñanza
    - Evaluación

G. La muestra

1. Justificación de la muestra

Debido a que es un estudio cualitativo, la muestra a estudiar depende del tipo de conocimiento a alcanzar, lo que da cuenta de que los criterios de selección son “distintos” (Belén, 2007) por lo que se consideró una muestra teórica, citada por Hernández Sampieri (2014, p 383) para la investigación naturalista y elegida en función de las necesidades de información detectadas.

Sobre las sub muestras y el número de entrevistas, se consideró el criterio citado por Hernández Sampieri que plantea se puede determinar por la "Capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que tenemos)”(Hernández Sampieri, 2014 pág. 384).

Por tanto la muestra se eligió en base a la accesibilidad y porque permite cumplir con los objetivos de la investigación a alcanzar. Cabe señalar que el PDDNO que es

una de las dos experiencias existentes en el sistema universitario superior público boliviano que trabaja con indígenas, con enfoque intercultural; la otra es AGRUCO en Cochabamba.

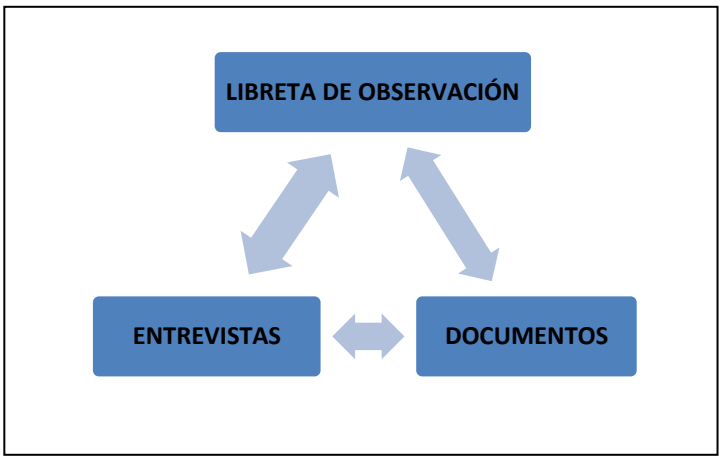
2. Determinación de la muestra

La muestra estudiada en esta investigación fue el PDDNO, a la que nos aproximamos crítica y analíticamente, para comprender sus formas de interpretación del diálogo de saberes, entender sus manifestaciones y características en el PEA.

H. Triangulación de datos

En la investigación cualitativa "La triangulación se puede realizar desde distintos ángulos" (Barrantes, 2007, p. 101) cuando se utilizan distintas fuentes de información se denomina triangulación de datos" (Barrantes, 2007, p. 101) para el caso se utilizó tres fuentes: los documentos, la libreta de campo sobre la observación, las entrevistas semi estructuradas, en profundidad.

Gráfico 4: Triangulación de datos



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3: I. Diseño Metodológico

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTA FUNDAMENTAL	TIPO DE INVESTIGACIÓN	UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUB CATEGORIAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Comprender las formas en qué se interpreta el diálogo de saberes, sus manifestaciones y características en el PEA del PDDNO de la FDDCP de la UMSA a la luz de la LASEP desde 2013 a 2015	• Realizar una aproximación crítica analítica a las formas de interpretación que se hace del "diálogo de saberes" en el PEA del PDDNO, desde el año 2013 al 2015 • Entender las manifestaciones y características del diálogo de saberes en el PEA • Inferir crítica - analíticamente sobre la coherencia existente entre lo que se manifiesta como diálogo de saberes en el PEA y lo que se busca idealmente.	**¿De qué forma se interpreta, manifiesta y caracteriza el diálogo de saberes en el PEA del PDDNO de la FDDCP de la UMSA a la luz de la LASEP desde 2013 a 2015?**	Enfoque: Cualitativo Método: Hermenéutico crítico	• Documentos • Docentes • Estudiantes	• PEA del PDDNO	• Relación docente - estudiante • Contenido. • Objetivos • Estrategia pedagógica • Evaluación	Observación participante y observación no participante Ins.: Libreta de campo Entrevista semiestructurada Ins.: Guía de preguntas Entrevista en profundidad Ins.: Objetivos de entrevista Análisis de documentos
					• Diálogo de saberes	• Horizontalidad (epistémica) • Acceso • Participación • Construcción de conocimientos conjunto	

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Esta matriz de "Diseño metodológico" intenta mostrar la relación lógica y coherente al interior de la presente investigación cualitativa, diferente a la operacionalización de una investigación cuantitativa.

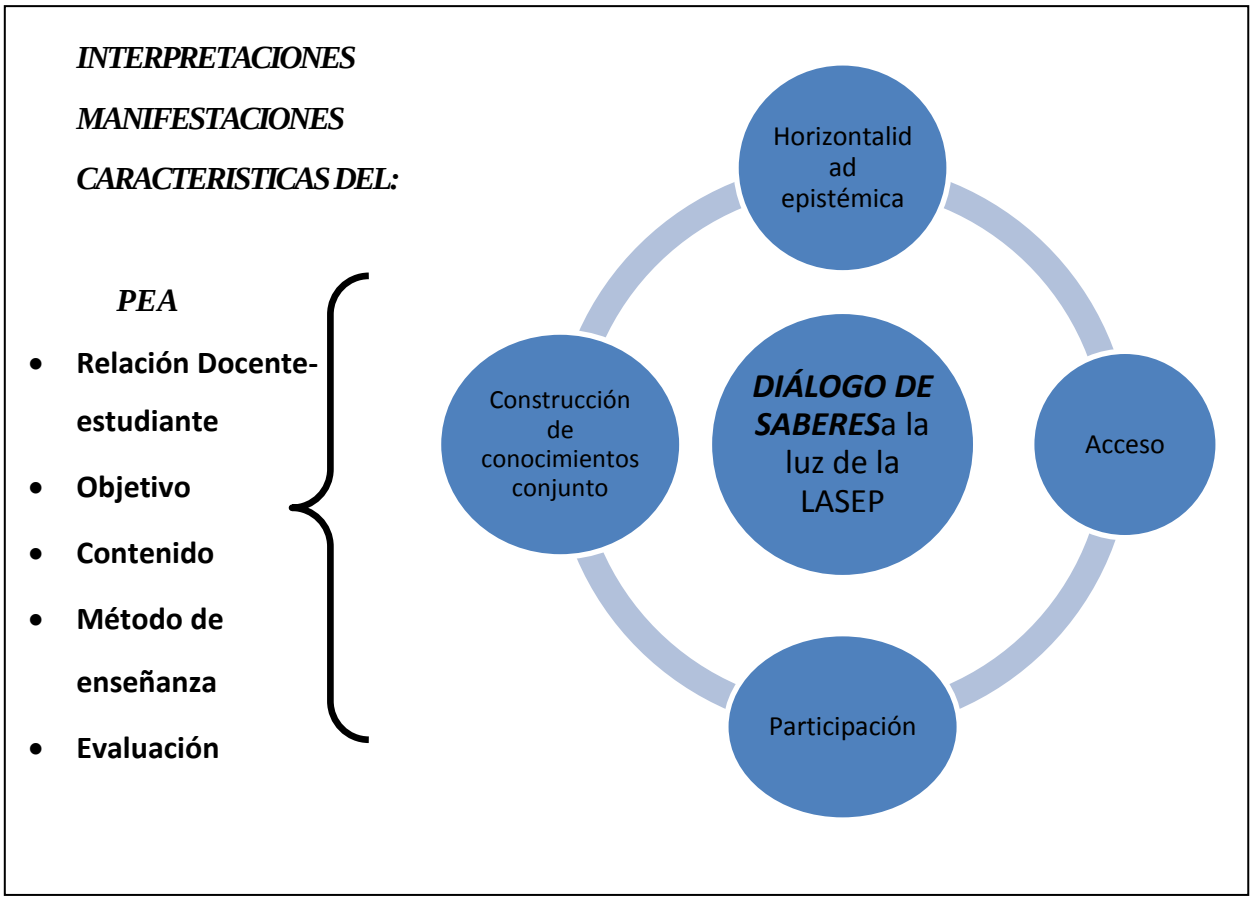
CAPÍTULO IV

IV. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN HERMENEÚTICA

A. Procedimiento de análisis de datos cualitativos

Para realizar las interpretaciones y analizar las manifestaciones del dialogo de saberes a la luz de la LASEP y poder recoger datos de sentido se trabajó con base al gráfico 5.

Gráfico 5: Análisis de Interpretaciones y Manifestaciones de categorías



Fuente: Elaboración propia

Además se consideró "La triangulación [que] se puede realizar desde distintos ángulos" (Barrantes, 2007, p. 101); para el caso se uso fundamentalmente la "Triangulación de

datos utilizando una gran variedad de fuentes de datos en un estudio" (Barrantes, 2007 p. 101) por lo que se armó tres cuerpos textuales obtenidos de tres fuentes: entrevista, documental y observación.

Por lo tanto los resultados sobre el trabajo de campo están organizados de la siguiente forma:

- Contexto histórico institucional en el que se analiza el diálogo de saberes.
- Análisis sobre las interpretaciones que se hacen del Dialogo de saberes.
- Las formas en cómo se manifiesta el dialogo de saberes.
- Análisis sobre algunas coherencias e incoherencias halladas.

B. Contexto histórico institucional en el que se analiza el diálogo de saberes

La demanda de diálogo de saberes aparentemente viene de la sociedad y acompaña a la demanda histórica de educación superior de los pueblos indígenas/indios que es respondida a través del Estado luego de aprobada la LASEP con la inauguración de tres universidades indígenas el 11 de abril, 2009[85] con el fin de "descolonizar ideológica y culturalmente" a los futuros profesionales bolivianos.

Peor en el caso concreto del PDDNO de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UMSA surgió diez años atrás de la medida estatal; también respondiendo a la demanda indígena, sólo que en un contexto político y económico adverso.

El proyecto del PDDNO[86] es elaborado en 1999 en pleno período neoliberal, por iniciativa e interés del indígena/indio Humberto Choque integrante de la Federación Departamental de Campesinos, quien pidió el apoyo del docente de entonces de la

[85] Universidades: Casimiro Huanca (quechua) en Chimoré de Cochabamba, Tupac Katari (aymara) en Warisata de La Paz y Apiaguaiki Tüpa (Guaraní) en Macharetí del Gran Chaco de Chuquisaca, que conforman el sistema de Universidad Indígena de Bolivia (UNIBOL) que según Diego Pari ex viceministro de *Educación* Superior obedecen a la propuesta del sistema educativo plurinacional.

[86] El programa a su vez, ha ejecutado distintos proyectos con el fondo de IDH: Un proyecto sobre género de 2012 a 2013; para la acreditación del PDDNO de 2011 a 2014; referido a la Jurisdicción indígena de 2014 a 2015 y de Saneamiento de tierras de 2009 a 2015, entre otros.

UPEA y estudiante egresado de Derecho para ese entonces en la UMSA Liborio Uño a quien le dijo "hay que hacer un esfuerzo por llevar al sistema jurídico indígena a la universidad, el me dijo, porque no haces el proyecto sería interesante" (Uño, 2014).

Proyecto sobre Justicia Comunitaria que fue elaborado por Uño y enriquecido por el docente titular de Derecho Minero Dr. Julio Mallea, quien a su vez se encargó de defenderlo en el Consejo de Carrera (HCC), logrando su aprobación en el año 2000.

El proyecto inició sus actividades el 6 de junio de 2001, tras muchas reuniones de defensa del proyecto en espacios mayores como el Consejo Facultativo y finalmente en el Honorable Consejo Universitario[87] (HCU) que finalmente autorizó su funcionamiento, según refiere la Dra. Cintia Irrazábal, quien formó parte del proyecto desde los primeros años.

En ese período, refiere Irrazábal (2016), los proyectos dedicados a los indígenas a cargo de la UMSA no eran frecuentes y menos aún aceptados por la discriminación y el racismo heredados desde la colonia; por lo que fue un logró la aprobación del PDDNO que inicialmente se llamó de "Justicia Comunitaria".

> "[…] hablar de indígenas, o que una persona campesina tenga los mismos privilegios de cualquier universitario era algo inconcebible en ese tiempo. Los que hemos participado del proyecto hemos podido ver que ha sido una lucha constante de parte del Dr. Mallea Rada, porque el ha tenido que sopesar con varias instancias, no solamente académicas" (Entrevista Cintia Irrázabal, 2016).

Pero además de acuerdo a Liborio Uño director actual del programa y docente fundador, afirma que se intenta responder a los siguientes mandatos:

- Revalorizar los sistemas de administración de justicia comunitaria de las naciones originarias.
- Establecer como un objeto de investigación científica en la ciencia del Derecho a los sistemas jurídicos de administración de justicia de las naciones originarias.

[87] Nro. 129/2001

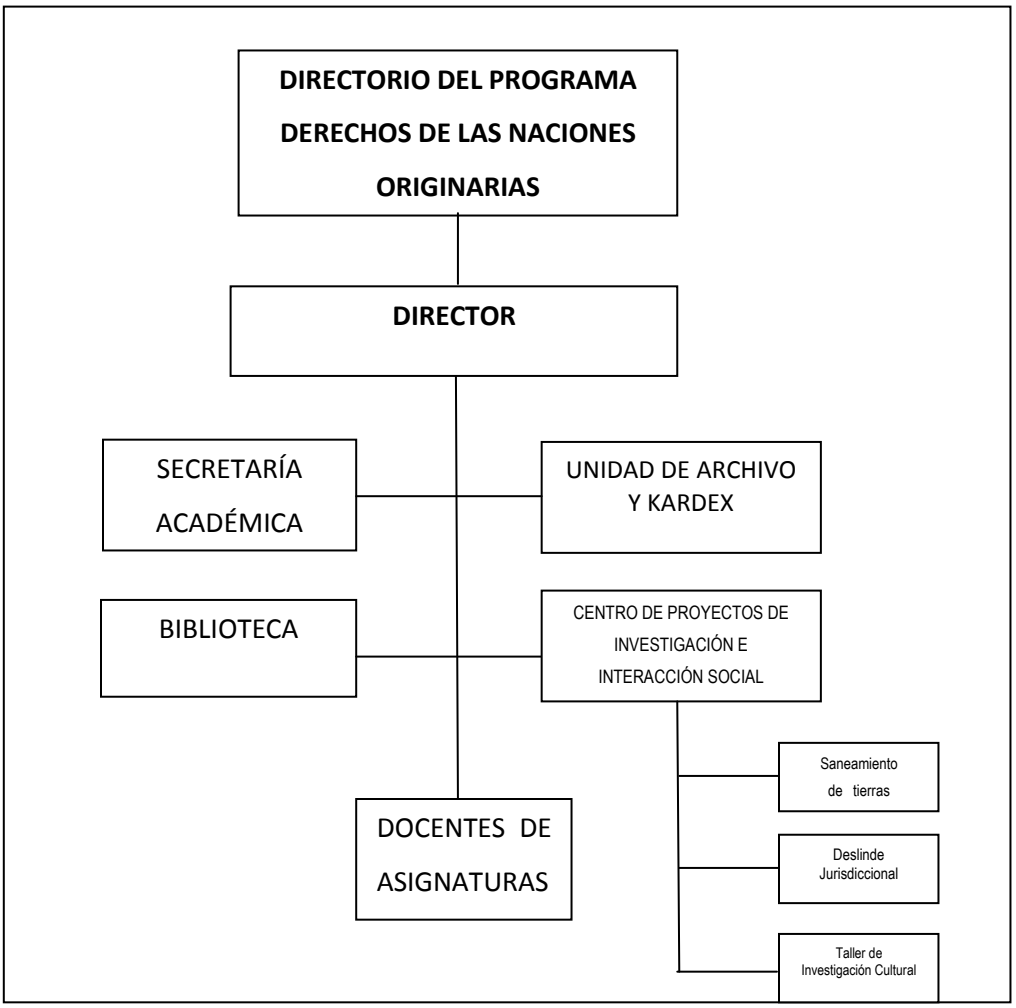
- Realizar interacción social con un criterio de interculturalidad jurídica en condiciones de igualdad entre el derecho positivo y el derecho originario.
- Resolver algunos problemas de las comunidades en términos de administración de justicia, fortalecimiento y consolidación de las estructuras comunitarias.
- Orientación sobre derechos humanos universales, traducidos a los derechos indígenas.
- Difusión de la Constitución Política del Estado de ese entonces y los derechos humanos.
- Capacitación técnica de bachilleres en el campo de la ciencia del derecho.
- Investigación de las estructuras jurídicas originarias.
- Solución de problemas de tierras en los sistemas de administración comunitaria.
- Saneamiento de títulos agrarios, para titulación ante el Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA)[88] (Entrevista Liborio Uño, 2016).

Si bien en la actualidad el PDDNO logró una serie de reconocimientos y premios por incluir a los indígenas en su dinámica pedagógica, además de lograr su acreditación en el Sistema Universitarios a través de la Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB)[89] en 2014 al punto de que se la proyecta como carrera con el nivel de licenciatura, como programa tuvo que sopesar una serie de inconvenientes y sobrevivir ante las amenazas de cierre permanente durante mucho tiempo; ante la falta de atención del sistema universitario y en cierto grado marginación durante mucho tiempo, al punto que el presupuesto del Programa no contó con financiamiento de la UMSA durante buen tiempo y ahora depende del Rectorado.

[88] De aquí para adelante INRA se entenderá por Instituto Nacional de Reforma Agraria.

[89] De aquí para adelante CEUB se entenderá como Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.

Gráfico 6: Organigrama funcional del programa



Fuente: Secretaria del PDDNO.

Debido a que se creo en espacios del sistema de educación superior pública, se tuvo que adecuar al mismo de inicio, por lo que tuvo que cumplir requisitos y demandas de la universidad fue "adecuado a las características exigidas para la interacción social de la universidad estatal" (PDDNO, 2015, p. 16).

Si bien al momento cuenta con una serie de mandatos que cita Uño (2016) se cree que nació con dos fines: el primero, planteado por las comunidades indígenas que era la necesidad de información, conocimiento y solución de problemas en temas jurídicos

sobre todo manifestada por autoridades de las distintas comunidades; lo cual se debió a que desde 1993 a 1997 se aprobó un paquete de leyes, como: la Ley de Reforma a la Constitución Política del Estado (CPE) que en su artículo 1 declara al país como multicultural y pluriétnico[90] (1994), la Ley de Descentralización, la Ley de Capitalización, la Ley de Participación popular (1994), la Ley de Reforma Educativa (1995), la Ley del Instituto Nacional de Reforma Agraria (1996) entre otras legislaciones agrarias y forestales (1996), que afectaban de manera directa a los Indígenas/indios, por lo que era obvia la demanda en el área rural de mayor información y orientación sobre la nueva legislación, así lo manifestó el dirigente indígena Humberto Choque con quien el docente Liborio Uño elaboró el "Proyecto de Formación de Técnicos Universitario Superior destinado a líderes campesinos".

El segundo fin, fue planteado por la entidad académica a través del equipo de interacción de la FDDCP - UMSA conformado por docentes[91] interesados en:

> "comprender […] los vínculos y las diferencias entre la justicia comunitaria como parte del sistema jurídico indígena con el derecho positivo", se preguntaban en ese entonces sobre "los límites de la justicia comunitaria respecto a los principios constituciones y derechos humanos" y buscaron "comprender sobre la administración de justicia, las "formas de resolución de conflictos" (Mallea, 2007, p. 10).

Por lo que el nombre inicial del proyecto expreso los intereses centrales de ambas poblaciones, tanto de comunarios, como de algunos académicos:

- Informar y educar sobre el paquete de nuevas leyes.
- Conocer las formas de resolución de conflictos con la justicia comunitaria.

Pero además expreso el interés de la Cooperación Suiza de Desarrollo (COSUDE)[92] (Mallea, 2007, p. 11) que buscaba promover la difusión de los derechos humanos en

---

[90] Según el sociólogo polaco Zigmunt Bauman los noventa fueron una época de exaltación de la tolerancia intercultural en era neoliberal (Bauman, 2005).

[91] Julio Mallea, Liborio Uño, José Luis Gutiérrez Sardán y Ramiro Barrenechea.

[92] De aquí para adelante se entender por COSUDE Cooperación Suiza de Desarrollo, que es la entidad que canaliza el apoyo de la embajada de Suiza en Bolivia. Suiza es el país más innovador de Europa y el más competitivo en el

distintos espacios y cuyo apoyo fue fundamental para la existencia del programa, desde un inicio hasta 2007, alianza que permitió pagar el sueldo de los docentes y del director, por lo que se sospecha que la Universidad la aceptó el proyecto con mayor facilidad.

De acuerdo a las lecturas de documentos históricos y entrevistas se deduce que la oposición a la apertura del programa se generó por tres causas: la económica, la segunda por el "monismo jurídico"[93] existente en la UMSA y de forma velada la discriminación racial.

El programa llegó a otorgar títulos en el grado de "Técnico Universitario Superior en Justicia Comunitaria" [94] con resolución universitaria Nro. 180/01[95] del Honorable Consejo Universitario (HCU) máxima instancia de decisión de la UMSA (Mallea, 2007, p. 10).

Además, como muy pocas veces ha sucedido con las carreras y programas de la UMSA el PDDNO conto con legitimidad indígena debido a que tiene el respaldo de las organizaciones máximas de representación indígena/india para su ejecución (Entrevista Liborio Uño, 2016).

---

mundo, su economía ocupa el lugar N°19 en el planeta, lideriza la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa – OSCE de entre 57 países en Bolivia trabaja en temas de cambio climático; descentralización y Derechos Humanos; creación de empleo y oportunidades económicas (Suiza y Bolivia, 2015).

[93] Visión que establece que existe un único sistema jurídico y una ley general para todos los ciudadanos dentro de un Estado. Se contrapone el pluralismo jurídico, como forma de coexistencia de varios sistemas normativos dentro de un mismo espacio geopolítico.

[94] La Justicia comunitaria, de acuerdo a un estudio sobre pluralismo Jurídico en Bolivia es una forma de resolver conflictos en las comunidades rurales que se viene practicando desde la colonia (Chavez, 2011). Luego de establecido el Estado-Nación, se desarrollaron las normas estatales a través de sus instituciones reguladoras con una ontología de dominación a los indígenas por dos factores: ayudar a perpetuar y defender la autonomía de las culturas indígenas, y el sistema legal del estado no era eficiente, accesible y apropiado para los indígenas, ya sea por usos y costumbres o la ausencia de autoridades judiciales y policiales (Ministerio de Justicia, 2015).

[95] Que homologa la resolución del HCF 06/06/2001 en base a la carta de la Comisión Académica universitaria CAU/387/01.

> "…el Honorable Consejo Universitario mediante Resolución autoriza su creación e implementación… este hecho se constituye en un hito histórico de la Facultad y la Universidad porque permitió el ingreso en forma directa de los compañeros indígena-campesinos a la UMSA, como universitarios regulares, con todos los derechos y obligaciones que tienen los mismos" (Mallea, 2007, p. 11).

De acuerdo al boletín del programa referido, gracias a éste proyecto, se logró el ingreso directo a la universidad boliviana de sectores indígenas (Jacha Mallkus, Mama T'allas, Mallkus, Jilakatas, Jilankos y otros) históricamente marginados, para ser formados en la enseñanza superior y obtención de un título académico lo que le otorgó legitimidad y permitió la consolidación del proyecto.

Se puede afirmar que el programa nació en un contexto histórico de exaltación de la multiculturalidad[96](Bauman, 2001) a nivel mundial, en el caso boliviano se dio en pleno modelo económico de corte neoliberal, en el que si bien habían resistencias a las políticas estatales de parte de la población, la declaración de que el país sería multicultural y pluriétnico fue bien recibido sobre todo por entidades no gubernamentales como CEJIS, CIPCA, ACLO, IPTK[97], etc. que buscaban el empoderamiento de los indígenas y campesinos.

A pesar de las políticas de interculturalidad implementadas en ese entonces, muchos de los docentes de la carrera de derecho, antiguos y eméritos, no veían bien al proyecto, por lo que Mallea refiere no les "fue sencillo[98] llevarlo adelante; por la baja remuneración económica y por el escaso atractivo académico.

---

[96] Bauman (2005 citado en Díaz 2005) habla de las identidades individualizadas sin sustento colectivo y Héctor Díaz Polanco en base a este autor afirma que el capital globalizante y etnófago "exalta" la diversidad, mediante la ideología multiculturalista y como nunca antes busca convertir la pluralidad de culturas en un puntal de su reproducción y expansión. Para ello, el sistema ataca las bases comunitarias de las identidades, al tiempo que promueve todo género de "identificaciones" e son especies de "identidades" individualizadas, sin sustento colectivo (Díaz, 2005).

[97] Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (CEJIS), Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, Acción Cultural Loyola (ACLO), Instituto Politécnico Tupac Katari (IPTK), etc.

[98] Mallea (200/) afirma que "se tropezó con una serie de problemas, los mismos que paulatinamente se solucionaron […] Sin embargo, la infraestructura y el presupuesto de los que se disponía eran insuficiente. Por estas limitaciones

En ese entonces se daba la discusión de las paradojas de la justicia comunitaria y la justicia consuetudinaria u ordinaria, la primera era concebida como una ley subordinada, con menor autoridad y esencialmente estática, poco racional, por lo tanto no era de un campo valorado por los estudiosos del derecho y mas bien era despreciado.

Tras los cambios dados en la nueva Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) se generó una coyuntura favorable al Programa y el 24 de agosto de 2011 se cambio el nombre del proyecto para estar en concordancia con las últimas discusiones legislativas; por lo que pasó a otorgar el título de: "Técnico universitario superior en derechos de las naciones originarias" (Entrevista Cintia Irrázabal, 2016).

Título que a muchos estudiantes egresados les ha abierto las puertas ya sea como "tramitadores en oficinas, proyectistas en los municipios, o incluso, asesores de las autoridades indígenas y de los concejales municipales" (Entrevista Cintia Irrázabal, 2016) además los promotores formados han permitido el fortalecimiento de mecanismos de participación gracias a los cuales los pobladores indígenas conocen sus derechos y deberes.

Sin embargo a quince años después del programa, algunos estudiantes egresados no están conformes ya que sólo les da opción de ser "simples tramitadores" (Entrevista Jorge Limachi, 2014) y limita en las funciones que podrían desarrollar en sus comunidades y otros espacios, mismos que podría estar a la par de los abogados.

El programa está dirigido a estudiantes bachilleres que aprueben el examen de ingreso, provenientes de veinte diferentes provincias del departamento de La Paz y demuestren el aval de una autoridad en su comunidad, para tomar el curso que dura tres años y 10 meses al año.

Al provenir de distintos puntos del departamento de La Paz, su cultura es variada son: aymaras, Uru Muratos, quechuas, lecos, hispanohablantes. Lo que significa la interacción de cuatros culturas, cuatro idiomas diferentes en las clases y cuatro lógicas

económicas, fue difícil encontrar docentes que quieran aceptar este reto, puesto que la retribución económica era muy baja, […]" (Mallea, 2007, p. 11-12) además de que para los abogados socialmente "no era bien visto el educar a indígenas" (Mallea, 2007, p. 11-12).

culturales, que se hace difícil de manejar por los docentes, pero aún si se dan radicalidades.

> "Casi todos hablamos aymara, pero las clases no nos dan en aymara, a veces hablan algo de aymara. Tenemos profesores que dice que han salido entre nosotros, pero ellos también parece que tienen vergüenza de hablar en su idioma, además aquí los estudiantes no todos hablan en aymara, hay muchos jóvenes y ahora los mayores no más hablamos" (Entrevista Rubén Apaza, 2013).

Cuadro 4: Número de estudiantes por grado y sexo

Gestión	Nivel	Inscritos	Mujeres	Hombres	Total asistentes
2013	2do.	88	44	44	
	3ro.	48	22	26	
Subtotal		136	66	68	**134**
2014	1ro.	80	29	51	
	3ro.	74	37	37	
Subtotal		154	66	88	**154**
2015	1ro.	127	53	74	
	2do.	53	22	31	
Subtotal		180	75	105	**180**
TOTAL					**368**

Fuente: Kardex del PDDNO.

Si bien el Programa respecto las otras carreras "es el que menos presupuesto tiene" (Entrevista a Liborio Uño, 2016) es el que mas logros y reconocimientos ha obtenido, gracias también a la iniciativa de los estudiantes que impulsan distintas actividades para destacarse.

En los tres últimos años cursaron en total 368 estudiantes y de este total 134 estudiantes pertenecieron a la gestión académica de 2013, 44 hombres y 44 mujeres estudiando en los niveles de 2do y 3ro; en la gestión 2014, 154 estudiantes fueron parte del programa en los niveles 1ero y 3ero, 66 mujeres y 88 mujeres.

En la gestión de 2015, 180 estudiantes fueron formados en primero y segundo nivel de los cuales 75 fueron mujeres y 105 hombres.

Los estudiantes conforman un grupo muy heterogéneo, se caracterizan porque en el programa se inscriben jóvenes desde los 18 años, hasta personas de la tercera edad de 65 años. Es un público meta con el que hay que avanzar con mucho cuidado porque tienen acumulado muchos conocimientos previos logrados como adultos y como dirigentes sindicales, en la dirigencia comunal, por lo que no cuentan con un tipo de formación o experiencia, como sucede con los jóvenes. Dada su situación si bien no cuentan con becas, se benefician con la rebaja en aranceles[99] (PDDNO. , 2010).

Además se afirma que el PDDNO y sus subprogramas han llegado a las zonas rurales de las veinte provincias del departamento de La Paz, habiendo formado con el apoyo de los estudiantes a cerca de 8.000 promotores de derechos humanos, derechos fundamentales, justicia comunitaria, saneamiento de tierras y equidad de género entre los que han formado a Jacha Mallkus, Mama T'allas, Mallkus, Jilakatas, Jilankos[100], secretarios de las sindicatos campesinos, juntas escolares entre otros, que cuentan con legítima autoridad y en otros casos fueron los hijos o familiares de éstas autoridades, cuya edad es desde los 18 años hasta los sesenta años, con distintos intereses y necesidades.

> "Somos interesadas en aprender y que luego podemos ayudar en nuestra comunidad, después de que aprendemos ya podemos decir que tenemos derechos, conocer nos ayuda a defendernos y compartir con nuestra familia y amigos. En su mayoría tenemos familia, no venimos seguido, tenemos responsabilidades en el hogar o en la comunidad como autoridades que somos, por eso para venir tenemos que pedir permiso para venir a pasar clases y también a veces en nuestras actividades (Entrevista Gloria Castro, 2014).

Al interior de cada curso en la UMSA donde rige el cogobierno, los estudiantes eligen a sus autoridades o delegados de curso, que desarrollan el rol de vínculo entre el curso, los docentes y/o el personal administrativo del programa.

El rol que juegan los delegados es importante para el curso, debido a que son los responsables de canalizar la demanda de los estudiantes, por ejemplo en el año 2014 y 2015 se otorgaron becas comedor a 20 estudiantes. Dinero que si bien se les entregó a

[99] Rebaja de aranceles y valores universitarios.
[100] Que son las autoridades originarias de las comunidades.

los veinte beneficiados, el mismo se acumuló y permitió la compra de almuerzos para todos los integrantes del curso en restaurantes de alrededor, lo cual fue promovido por el curso en función de sus usos y costumbre y el delegado canalizó, promoviendo así una mejor estadía de los estudiantes en el curso y así otros eventos, campeonatos, ferias, entre otros (Mitre, 2016).

En la mayoría de los casos los delegados fueron personas que se desenvolvieron mejor en la ciudad, interactuaron con los docentes, tenían mejor dominio del español y el aymara, sobre todo tenían capacidad de organizar eventos y eran buenos para negociar, al punto que para realizar las entrevistas incluso cobraban (Cuaderno de observación).

1. Los docentes en el PDDNO

Si bien en los primeros años del PDDNO no se contaban con muchos docentes expertos en temas indígenas, en los tres últimos años se cuenta con docentes formados en Derecho, con el grado de licenciatura, e incluso maestrías (Entrevista a Yamil Vera, 2013).

Ejercen como profesores en el sistema educativo público en la Facultad de Derecho u otras facultades y realizan su actividad por invitación de los coordinadores del programa (Entrevista Carlos Aguilar, 2016) además cuentan con una cultura institucional marcada y se quedan en el programa al contar con una buena evaluación de parte de los estudiantes.

En el PDDNO son catorce docentes, de los cuales algunos dan una materia cada año en función de su especialidad, en lo posible deben saber hablar aymara o conocer la problemática indígena, ya sea a través de cursos, o porque han vivido en el área rural. (Entrevista Álvaro Alvares, 2016).

Desde 2012 vienen dando clases los estudiantes destacados y formados a nivel técnico en el PDDNO a pesar de que los requisitos de la UMSA y los reglamentos

establecen que para dar docencia deben tener la licenciatura, se hacen excepciones para motivar a los estudiantes y por que presentaron gran capacidad de manejo teórico, de tal forma que en el año 2013 dio un ex estudiante y titulado con nivel técnico dio un curso a 2do año sobre la materia Organización judicial originaria y positiva, en 2014 fueron dos técnicos titulados dando clases en el 1er. Año sobre Derecho penal originario y positivo y Historia política y jurídica de las Naciones Originarias y de Bolivia en 2015 dieron también dos técnicos en el primer año las materias de: Derecho Autonómico Municipal y Originario e Historia política y jurídica de las Naciones Originarias y de Bolivia. (Entrevista Cintia Irrázabal, 2016).

Las acciones de los docentes se norman por el "Reglamento de regimen docente" que a su vez no fue analizado bajo un enfoque interlcultural y menos de diálogo interjurídico.

C. Aproximación crítica analítica a las formas de interpretación del diálogo de saberes en el PDDNO

En el ámbito de la educación superior y concretamente en el PDDNO se han encontrado distintas denominaciones que se usan para expresar el diálogo de saberes, que permiten dar cuenta de las dinámicas que se generan en la interacción intercultural en el ámbito cognitivo en el marco de una relación históricamente vertical que se da en la universidad y donde hace 16 años se abrió las puertas a la población indígena/india.

En el ámbito de las interpretaciones que se hace del Diálogo de Saberes, se observó que ésta denominación no es utilizada en todos los momentos y menos por los estudiantes, generalmente es un término usado por los responsables de los proyectos o algunos docentes que lo conocen en profundidad, o son responsables de las tareas investigativas o evaluaciones (Ver anexos 5, 6 y 7).

Por ejemplo en el informe del programa el término diálogo de saberes y es mencionado y parte sus fundamentos epistemológicos:

> “Promueve espacios de interacción dialógica entre las distintas maneras de entender el conocimiento, sus posibilidades y límites. Un diálogo de saberes se constituye en un elemento articulador de consensos que permite una convivencia horizontal y respetuosa de las diferentes formas de entender los saberes” (PDDNO, 2015, p. 41).

Además es parte del fundamento pedagógico específico:

> “Está normalizada y genera conocimientos prácticos y teóricos a partir de un diálogo de saberes que contribuyen a explicar, comprender y transformar la realidad y aportan al desarrollo de la humanidad, en equilibrio con la naturaleza y el cosmos” (PDDNO, 2015, p. 43).

Es el elemento central del PDDNO en la dinámica de interacción con la sociedad en sus procesos de investigación.

> […] como una preocupación institucional el Programa de Derechos de las Naciones Originarias pretende posicionarse como un actor principal en el desarrollo de investigación aplicada […] El Programa funda sus expectativas y fines en la reivindicación de los Derechos Humanos e Indígenas, a través de la promoción de la Justicia Comunitaria, pretendiendo su complementación e interrelación con el Derecho Positivo. […] propugnará el respeto al “otro”, que manifiesta diversos valores, costumbres y modos de vida., el entendimiento y el diálogo intercultural, en un mismo nivel de condiciones, evitando el etnocentrismo y la aculturación, presupuestos primarios para preservar la paz social, fortalecer el progreso material y la dinámica social, económica y política en un reacomodo ventajoso en el nuevo escenario social del país (PDDNO, 2015, p. 198).

Es más conociendo el proyecto y las aseveraciones del director ésta denominación está siendo reemplazada por otra la denominación diálogo interjurídico que es resultado de una investigación realizada en el PDDNO por la fundación diálogo y otras instituciones, titulado “¿Dos racionalidades y una lógica jurídica?” que utiliza tal categoría como una o forma de diferenciarse de las otras disciplinas en el ámbito de los saberes jurídicos.

> El Programa de Derechos de las Naciones Originarias está realizando una gran innovación académica al establecer como plan curricular de estudios universitarios, los sistemas de derechos de las comunidades y naciones originarias de Bolivia en un marco de dialogo inter jurídico entre el Derecho Positivo y el Derecho Originario (PDDNO, 2015, p. 77).

La enunciación del término dialogo de saberes también se encuentra en las publicaciones que difunde las actividades del programa.

Pero diálogo interjurídico o de saberes no es un término muy utilizado y enunciado por los estudiantes, es mas al momento de preguntarles si lo conocían muchos no dijeron nada al respecto y hasta lo ignoraron (Ver anexo 5).

Sobre qué los significantes que se construyen en torno a la categoría de saberes se observa que la denominación "diálogo de saberes" se utiliza sobre todo cuando se quiere hacer referencia a la relación intercultural que se da entre los estudiantes aymaras en la ciudad que asisten a las clases con un bagaje de prácticas y conocimientos que responden a una racionalidad jurídica originaria, en relación con los docentes y los conocimientos citadinos y de la práctica jurídica monista del derecho tradicional.

De tal forma que los estudiantes deben estudiar, leer y documentarse sobre una práctica jurídica diferente a la que conocen y practica, que si bien es denominada oficial no considera de manera formal las características sociales, económicas, políticas y culturales que tienen las poblaciones de las cuales provienen los indígenas/indios que asisten a las clases del PDDNO que es el único espacio en que se consideró los conocimientos en derecho de los pobladores originarios.

> "[…] la Facultad y el Programa crean espacios de reflexión e interculturalidad jurídica para un acceso efectivo a la justicia, con la participación de autoridades facultativas, docentes y estudiantes de la Carrera de Derecho y el Programa de Justicia Comunitaria, conjuntamente a las autoridades y comunarios de las provincias, generando un diálogo intercultural entre el sistema de justicia indígena originaria campesina y el sistema jurídico ordinario […]" (PDDNO, 2015, p. 28).

Luego de haber analizar los tres cuerpos textuales que recogen información de una serie de documentos, entrevistas y las clases regulares del programa en un lapso de tres años, se observa que para expresar la relación de "dos epistemologías" se usan distintas denominaciones, las que a su vez se concretan en acciones y construyen discursos, entre las que se encuentran:

- **Con mayor similitud al Diálogo de saberes:**
    - "Intercambio de saberes"[101].

[101] Las 10 ferias como parte del Proyecto "Ferias y talleres de interculturalidad jurídica" se denominaron ferias de intercambio de saberes (PDDNO E. , 2010, p. 8).

- "Complementariedad de saberes"[102].

- **Similares a las nociones de interculturalidad:**
  - "Diálogo intercultural"[103].
  - "Entendimiento intercultural"[104].
  - "Interacción intercultural" [105].
- **Que hace referencia al diálogo interjurídico:**
  - "Encuentro de saberes jurídicos"[106].
  - "Diálogo inter jurídico"[107].
  - "Diálogo enriquecedor jurídico"[108].
  - "Interculturalidad jurídica"[109].
- O**tras generales:**
  - Puente de encuentro.
  - Conversación entre diferentes.
  - Intercambio de ideas.

Por lo tanto se podría afirmar que en el programa se usan diferentes denominaciones dependiendo del significado que se le asigne, lo que se signifique, el objetivo que se quiere lograr y los fines que se busca alcanzar.

En la última década en el PDDNO luego del uso de término diálogo intercultural hace referencia a la interacción que se desarrolla entre los estudiantes indígenas/indios, los estudiantes "citadinos" y los docentes quienes dependen de la universidad y del PDDNO donde se prioriza la mirada cultural, es decir con mirada antropológico ya que se considera la cultura en interacción.

---

[102] (PDDNO, 2015, p. 39).

[103] Usado cuando se hizo un Seminario de Derecho Penal Internacional (PDDNO E. , 2010, p. 6).

[104] Al momento de hablar de muchas expresiones culturales se plantea el entendimiento cultural (PDDNO E. , 2010, p. 7).

[105] (PDDNO E. , 2010).

[106] Usado cuando se hizo el mismo Seminario de Derecho Penal Internacional (PDDNO E. , 2010, p. 6).

[107] Al momento de preguntarle de diálogo de saberes Uño refirió que se hacía un diálogo antijurídico (Entrevista Liborio Uño, 2016) y (PDDNO, 2015).

[108] (PDDNO, 2015, p. 20).

[109] (PDDNO E. , 2010).

Se usa diálogo de saberes cuando el análisis hace referencia al conocimiento, la epistemología utilizada en la academia, es decir da cuenta de la relación donde se intercambian, combinan y fusionan conocimientos planteados por la ciencia positivista y los conocimientos de las naciones originarias.

Se usa diálogo interjurídico cuando se hace referencia a conocimientos específicos del ámbito de los derechos, y donde se intercambian, combinan y fusionan los conocimientos planteados por la ciencia jurídica positivista y los conocimientos de las naciones originarias relacionados al ámbito de las normas y reglas.

Se observa que en el PDDNO se usa la categoría de diálogo interjurídico luego de realizar investigaciones y reflexiones donde se ahonda sobre la posibilidad de la existencia de dos racionalidades jurídicas (2008) en relación y permitiéndose un "diálogo interjurídico", usado además como recurso retórico sobre todo de las autoridades del programa que conocen de la investigación, como en el caso el Dr. Liborio Uño fundador del programa y actual autoridad, por lo que se encuentran más cerca del proyecto y los análisis, ya que el término se lo usa desde los años 90 en México por ejemplo (Lopez, 1995).

Sobre las interpretaciones que se hace de diálogo de saberes se encuentra que son diversos, pero con ciertas similitudes:

Cuadro 5: Diversas interpretaciones de diálogo de saberes

Nociones que tienen docentes y estudiantes	Coincidencia con las definiciones de distintos autores	Significado	Qué se busca expresar	Quién y dónde se enuncia
"Intercambio de saberes"[110].	Patrik de Maré plantea una dinámica relacional abierta, sin verdad final.	La acción de desprenderse de un saber y recibir o tomar otra en su lugar de modo recíproco entre dos o más personas	Demostrar que en el PDDNO se investiga sobre pluralismo jurídico de forma abierta.	Los docentes al momento de realizar pedir que investiguen a los estudiantes.

[110] Las 10 ferias como parte del Proyecto "Ferias y talleres de interculturalidad jurídica" se denominaron ferias de intercambio de saberes (PDDNO E. , 2010, p. 8).

"diálogo de saberes"	Dia Logos, de Maré, Freire y Boaventura.	"se constituye en un elemento articulador de consensos que permite una convivencia horizontal y respetuosa de las diferentes formas de entender los saberes".	Logro que está llevando a cabo en el PDDNO, pero también es una meta.	Liborio Uño, Dr. Mallea en espacios de condecoración o evaluación, en los proyectos, en el informe de evaluación y en eventos públicos.
"Diálogo intercultural"[111]	Coincide con la definición de Día Logos, que surge de las diferencias culturales.	Creación de consensos entre diferentes.	Que a pesar de las diferencias culturales se pueden establecer puntos de encuentro.	Autoridades del PDDNO, intelectuales y Naciones Unidas en un seminario de Derecho Penal Internacional
"Encuentro de saberes jurídicos"[112]	Habermas que ve a dos racionalidades en juego, mediados por normas y reglas.	Se usa como sinónimo de diálogo de saberes.	Que en el pluralismo jurídico se requiere de un trato horizontal cuando se habla de diferentes racionalidades jurídicas, de otra forma se genera conflicto para una de las partes.	Autoridades del PDDNO, intelectuales y Naciones Unidas en un seminario de Derecho Penal Internacional.
"Diálogo inter jurídico"[113]	Habermas que ve dos racionalidades en juego, mediada por normas y reglas.	Es la puesta en relación e intercambio de conocimientos de distintas culturas y campos jurídicos.	Encuentro horizontal de dos racionalidades jurídicas.	Autoridad del PDDNO que plantea esta denominación en todos los proyectos y espacios, dando a conocer que es uno de los logros del PDDNO.
"Entendimiento intercultural"[114]	Se asemeja a la búsqueda de Día Logos busca resolver problemas o conflictos.	Evitar conflictos.	Intercambio armónico de conocimientos y prácticas jurídicas.	Los coordinadores de proyectos, cuando se informa sobre los proyectos y el logro de educar a indígenas.
"Interacción intercultural" [115]	Se asemeja a la definición de Buber en una lógica comunitarista.	Relación de personas de diferentes culturas.	Relacionamiento armónico entre personas de distinta cultura y práctica jurídica.	Los coordinadores de proyectos, cuando se informa sobre los proyectos.
"Diálogo enriquecedor"[116]	Responde a la noción de William que enriquece a alguien.	Intercambio de ideas que permite construir otras ideas o entendimiento.	Intercambio horizontal que nutre tanto al ámbito académico y estudiantado.	Los coordinadores de proyectos, cuando se informa sobre los proyectos.
"Complementariedad de saberes"[117]	Obedece a la Noción que Patric Maré	Llenar vacios de conocimientos.	Complemento de conocimientos sobre	Los coordinadores de proyectos, cuando se

[111] Usado cuando se hizo un Seminario de Derecho Penal Internacional (PDDNO E. , 2010, p. 6).

[112] Usado cuando se hizo el mismo Seminario de Derecho Penal Internacional (PDDNO E. , 2010, p. 6).

[113] Al momento de preguntarle de diálogo de saberes Uño refirió que se hacía un diálogo antijurídico (Entrevista Liborio Uño, 2016) y (PDDNO, 2015).

[114] Al momento de hablar de muchas expresiones culturales se plantea el entendimiento cultural (PDDNO E. , 2010, p. 7).

[115] (PDDNO E. , 2010).

[116] (PDDNO, 2015, p. 20).

	plantea y donde el grupo cultural grande absorbe al grupo pequeño.		diferencias racionalidades jurídicas.	informa sobre los proyectos.
Puente que permite el encuentro	Se asemeja a la definición de Buber bajo una lógica comunitarista.	Un mecanismo que permite o facilita el acercamiento.	Mecanismo que permite el encuentro de dos personas.	Docente que ha impartido clases en el PDDNO.
Interculturalidad jurídica	Habermas que ve a dos racionalidades en juego, mediada por normas y reglas.	Diferentes manifestaciones culturales y de prácticas jurídicas.	Intercambio horizontal que nutre tanto al ámbito académico y estudiantado.	Autoridad del PDDNO que plantea esta denominación en todos los proyectos y espacios, dando a conocer que es uno de los logros del PDDNO.

Fuente: Elaboración propia en base lectura de documentos y entrevistas

El Dr. Vera responsable de Sistematización del Programa considera que el diálogo de saberes es la interacción con las comunidades y sus experiencias, es resultado del trabajo conjunto y colectivo. Que el programa al dar cabida a los pueblos indígenas permite la interculturalidad, ya que estos reflejan la cosmovisión de las culturas, su experiencia, lo que se recoge en sus trabajos e investigaciones dentro las áreas que trabaja el proyecto.

De acuerdo al Dr. Álvarez (2016) "es aquel método en el que se intercalan los conocimientos […] entre el conocimiento rebelado (fe) y la otra verdad que nace de la razón.

De acuerdo al Dr. Aguilar el diálogo de saberes es una metodología que usa el programa, por la que aprenden los estudiantes, pero también aprenden los docentes porque "existe una materia de conocimiento sobre la aplicación del derecho originario, me han permitido mas bien enriquecerme yo, entonces ha habido un encuentro" Aguilar (2016).

Para la Dra. Irrazábal es un espacio de encuentro de saberes que ayuda a estudiantes y docentes, es un puente donde se hallan puntos de encuentro en el conocimiento de la otra persona, se comparten saberes que permiten entender, aprender y practicar, "ya que así como los estudiantes tienen conocimientos los estudiantes comparten en las clases lo que practican, van sacando muchos aspectos, muchas situaciones que no están escritas". (Irrazábal).

[117] (PDDNO, 2015, p. 39).

El Dr. Uño plantea que “no existe diálogo de saberes, hay intentos, visos, porque no hay saber sistematizado”(Entrevista Liborio Uño, 2016), lo que hay es incipiente de la primeras investigaciones, en el Programa, porque se “habla mucho sobre la intercultural, lo pluricultural, a la auto determinación, pluralismo jurídico, es una avance a nivel de discurso y mentalidad, hay que reconocer esto”, en el programa es llamando interculturalidad jurídica.

> Para lograr un real diálogo de saberes hay que trabajar mucho, porque es muy difícil, hay que resolver el punto central que es la descolonización, sólo así se podrá ir a un proceso de construcción de las autonomías, […] porque conciliar las divisiones ancestrales se hace imposible con entidades coloniales […] cuestionar la filosofía de la ciencia positivista del occidente es un trabajo arduo, es hacer una crítica de 800 años de construcción de conocimiento positivista […] el desafío es lograrlo, en términos de una ciencia jurídica sociológica, […] en contra de una ciencia colonial […] hay que establecer el saber en términos científico originarios, […] y avanzar hacia una ciencia, inevitablemente se tiene que dialogar y coordinar con la ciencia occidental (entrevista Liborio Uño, 2015).

Por lo dicho y observado se puedo establecer que las interpretaciones y significaciones dadas por los docentes, dependen de la formación académica, la cercanía que tienen con el proyecto, sus experiencias en el aula, de la apertura y transparencia a cerca del trabajo que realizan en la universidad, pero además del contexto.

Porque dada la actitud mostrada hasta se podría pensar que tenían vergüenza de dar clases en el programa, algo que no sería raro debido a que la población con la que trabajan ha sido discriminada y marginada durante muchos siglos y aún persisten las actitudes conservadoras y coloniales en la facultad.

Además en el mismo programa se utiliza el término de Diálogo de saberes en el primer informe de evaluación del PDDNO como parte de la filosofía pedagógica del programa:

> “En el área del Plan de Estudios hemos elaborado los planes de las asignaturas haciendo un balance entre la enseñanza del derecho ancestral y el derecho positivo aplicable dentro de un marco de pluralismo jurídico, de descolonización e interculturalidad y diálogo de saberes y cosmovisiones entre el derecho originario y el derecho occidental” (PDDNO, 2015, p. 13).

Lo que hace pensar que debía estar en toda la lógica pedagógica y filosófica, lo cual es posible que se reflexione con todos los integrantes del Programa por las limitaciones que se viven y porque en la Docencia de tiempo parcial, la dedicación de los docentes también es parcial.

A pesar de ellos Uño (2016) refiere que se está iniciando un largo proceso de dialogo de saberes en la Carrera de Derecho "ya nos entendemos y aceptamos" lo que afirma a raíz de un debate realizado en un evento académico en el que "el" pudo demostrar "que existe un sistema penal andino", en el cual el otro docente con quien hizo el debate afirmó "creo que hay un sistema jurídico" (Entrevista, Liborio Uño, 2016).

También refiere que hay dialogo de saberes entre los estudiantes originarios y los de Derecho tradicional, "en las plazas, en ferias, […] vienen a consultarnos, en los ministerios de autonomías y gobernación, nuestros técnicos, les están dando que reflexionar", nosotros hablamos y ellos nos escuchan y les contestamos, ya hay diálogo de saberes, es un poco desigual, pero estamos en proceso de recuperar el conocimiento perdido refiere (Entrevista, Liborio Uño, 2016).

Al momento de consultar a los y las estudiantes sobre el significado que le daban al diálogo de saberes en el PDDNO en su mayoría quedaron en silencio o expresaron su desconocimiento del término. Los que se arriesgaron a dar una definición, afirmaron que era: una conversación, o era el diálogo de dos personas, el compartir de los conocimientos, compartir ideas, encadenar conocimientos, expresar los conocimientos de los ancestros, preguntar a los abuelos, indagar sobre su sabiduría, investigar sobre sus costumbres antiguas, investigar sobre sus normas de antaño.

Lo que da lugar a pensar que éste es un término que no se enuncia frecuentemente en aulas y cuando se lo hace es con fines investigativos, ya sea con el fin de obtener información de los estudiantes o hacer que ellos obtengan información de sus familiares, abuelos y abuelas:

> "Nos dicen que hay que aportar, a este programa, tenemos que hacer algo que sirva a las comunidades […] nos dice el director, tenemos que encontrar unas perlas y eso tenemos que exponer

en las Ferias, eso es en noviembre, hay presentamos los que investigamos" (Entrevista a grupo de estudiantes, 2014).

Aparentemente sobre la noción de Diálogo de saberes que es una categoría teórica pedagógica aplicada a grupos culturalmente diferentes en el caso, no está siendo utilizada, asimilada, ni trabajada a profundidad en el Programa debido a la falta de reflexiones conjuntas entre docentes y estudiantes. Lo que genera la variedad de significados e interpretaciones en torno a la docencia y al Programa y sus fines.

D. Manifestaciones del diálogo de saberes en el PEA

En función de la teoría y lo que se puede esperar en la realidad no se encontraron manifestaciones donde el diálogo de saberes se de idealmente, sin embargo existen intentos parciales y expresiones de inicios de diálogo de saberes que podrían ser enriquecidos y fortalecidos.

1. Manifestaciones de diálogo de saberes en la misión y visión del PDDNO

De acuerdo a Mallea el programa el PDDNO "funda sus expectativas y fines en la reivindicación de los Derechos Humanos[118] e Indígenas a través de la promoción de la Justicia Comunitaria, pretendiendo su inserción con el mismo valor jurídico y el nivel de complementación e interrelación con el Derecho Positivo" (Mallea, 2007).

Con lo que se expresa en cierto grado la pretensión que se tiene de insertarse en el sistema jurídico, o en otros términos, su adaptación al sistema jurídico monista y tan criticado, lo que genera una contradicción.

En la misión formativa del programa se refiere que el PDDNO busca "[…] formar profesionales con un alto grado académico y científico dentro de la ciencia del Derecho

[118] El enfoque de los Derechos Humanos fue fortalecido fundamentalmente por la embajada Suiza que apoyó al PDDNO a través de COSUDE.

y de los derechos universales, nacionales y locales de los derechos de las naciones originarias" (PDDNO, 2015, p. 71).

Con lo cual se enuncia claramente la valoración del nivel de cientificidad que deberían alcanzar los estudiantes del Programa, por lo que no se encuentra la búsqueda de una comprensión olística e integrada a la vida, de la filosofía indígena y tampoco existe la manifestación de "respeto al otro", a los "diversos valores, costumbres y modos de vida; además del entendimiento y el diálogo intercultural, en un mismo nivel de condiciones, evitando el etnocentrismo y la aculturación" (Mato, 2008, p. 107). La misión formativa expresa la intención de un tradicional programa de formación académica superior.

En el Misión de investigación se enfatiza que debe ser científica, plantean realizar investigaciones en el "contexto histórico, sociocultural y nacional, la estructura, el funcionamiento, la dinámica, la evolución y las transformaciones del Derecho de las Naciones Originarias". (PDDNO, 2015, p. 71) Es decir que se estudiaran a las Naciones Originarias en todas sus dimensiones y aspectos, por lo que serán otra vez objeto de estudio, no sujetos, lo cual no responde a los principios que plantean en el diálogo de saberes.

En la misión e interacción y dado que el PDDNO requiere a la población para realizar y ejecutar sus proyectos, plantean que apoyarán en la solución de problemas:

> los estudiantes, docentes, y administrativos, deberán contribuir dentro del proceso de transformaciones nacionales y regionales, a la solución de los problemas que emerjan del proceso de descolonización, de la autodeterminación, reconstitución de las comunidades, y naciones originarias y del fortalecimiento de los elementos normativos, e institucionales del derecho originario […] pertinente a la realidad y responde a las necesidades de las comunidades y naciones originarias correspondiendo a su identidad cultural, autodeterminación, formas de elección de autoridades y administración de justicia a partir del derechos originario (PDDNO, 2015, p. 72).

Es decir que la descolonización, la autodeterminación, reconstitución de comunidades son vistos como problemas futuros a resolver, otra contradicción. Si bien plantean el fortalecimiento del derecho originario, es con la visión de adaptación al sistema jurídico internacional.

2. Manifestación del diálogo de saberes en la organización pedagógica del PDDNO

Se observó que se han consideradora las necesidades de los estudiantes y su disposición de tiempo de los estudiantes del área rural como si fueran iguales a los adultos citadinos que trabaja en la oficina.

Cuadro 6: Organización por grado y aula

Gestión académica	Niveles al que se imparte cátedra/Aula	Nivel al que se imparte cátedra /Aula
2013	2do / 302	3ro / 302
2014	1ero./ 301	3ro. / 302
2015	1ero. /301	2do. / 302

Fuente: Elaboración propia en base a datos del PDDNO.

En el PDDNO se pasan clases en dos niveles de formación cada año. Por ejemplo el año 2013 se dio clases al 2do año y 3er. año; en 2014 se dio clases a los niveles de 1ero. y 3ro, lo cual se debe al número reducido de aulas asignadas, carga horaria para los docentes. Haciendo además que la carrera se abra a nuevos estudiantes cada año por medio.

Lo cual es una forma de organización que no se debe a la demanda de los estudiantes del área rural, sino más bien a una necesidad de organización institucional.

Lo propio sucede con la asignación de días para pasar clases, llama la atención que las clases como en otros programas de maestría, se dan los días sábados, porque los estudiantes que trabajan en oficinas tienen tiempo los fines de semana, como si fuera ésta sus característica se arman cursos para estudiantes del área rural los días sábados de 7:30 am a 18:00 pm, con un receso para el almuerzo de 12:45 a 14:00, en que cada estudiante pasa clases con siete diferentes profesores durante una hora y media.

Los que deseen realizar cursos de actualización sobre nuevas tecnologías se trasladan a la ciudad los días viernes de 17:00 a 19:00 para pasar cursos anuales que comienzan en mayo o abril de cada año, hasta noviembre. (Entrevista Cintia Irrázabal, 2016).

Pero no se hace un receso para la temporada de siembra o de cosecha, que son épocas que requieren de la presencia de los estudiantes en el campo, por lo que muchos renuncian a trabajar en el campo, por sus actividades académicas, o a la inversa generándose de esta forma ausentismo o acciones de esfuerzos extremos:

> "para pasar clases y me he tenido que trasladar a La Paz, ya no voy al campo, estoy viviendo en la casa de mi hermano y a su esposa le ayudo […] les hemos dicho que podemos pasar clases todo el fin de año y tener vacaciones en las fechas que necesitamos ir a sembrar y cosechar, pero dice que la universidad tiene fechas fijas para abrirse y cerrarse"(Entrevista Margarita Mamani, 2014).

Para poder acceder a ser estudiante del programa entre los requisitos se plantea: que debe ser parte de una comunidad; debe contar con el aval del dirigente de la comunidad; comprometerse a volver a su comunidad tras finalizar sus estudios para ponerse al servicio de su comunidad; debe tener título de bachiller; y aprobar una prueba de ingreso que consiste en un examen escrito (PDDNO, 2010).

Requisitos que de acuerdo a Irrazábal (2016) el PDDNO intenta responder a las demandas de la universidad pero también considera las dificultades que los estudiantes tienen. Pero que existen muchos factores institucionales que impiden que se pueda mejorar los requisitos.

3. Manifestación del diálogo de saberes en las normas y reglamentos del PDDNO

El PDDNO cuenta con todas las normas establecidas por el Estatuto Orgánico de la UMSA, al igual que todas las carreras que siguen las normas establecidas por el CEUB como: reglamento del régimen académico docente, reglamento de régimen académico estudiantil, reglamento de admisión estudiantil, de evaluación docente, de tipos y modalidades de graduación, de admisión facultativa, de administración de recursos del Impuesto Directos a los Hidrocarburos (IDH)[119] de evaluación y acreditación de carrera

[119] De acá para adelante por IDH se entenderá por Impuesto Directo a los Hidrocarburos.

o programas y reglamento general de títulos y grados; los reglamentos de modalidades de graduación y evaluación del aprendizaje (PDDNO, 2015).

Pero además cuentan con reglamentos internos del mismo Programa que considera las actividades y proyectos con los que cuentan: reglamentos de régimen docente, de régimen estudiantil, de investigación, de interacción social, para la elaboración de planes, de modalidades de graduación de evaluación, de uso del aula libre "Marcelo Quiroga" y del uso de vehículos, además de manuales (PDDNO, 2015).

Luego de revisar todos los reglamentos, ninguno ha sido adaptado ni considera las características específicas del Programa o su población estudiantil y menos el diálogo de saberes en el PEA, el que mejor se adapta a las actividades del PDDNO, es el "Manual de Saneamiento de Tierras y Títulos Agrarios".

4. Manifestación del diálogo de saberes en el currículo del PDDNO

De acuerdo al informe de evaluación y acreditación del PDNNO, el plan curricular está basado en el "marco de pluralismo jurídico, de descolonización e interculturalidad, diálogo de saberes y cosmovisiones entre el derecho originario y el derecho occidental, de tal manera que busca un diálogo inter jurídico entre el Derecho Positivo y Derecho Originario" (PDDNO, 2015, p. 77), pero al revisar el plan de estudio actualizado y aprobado en diciembre de 2010, se observa lo siguiente:

- El nuevo plan según su documento de evaluación busca ser "concordante con las nuevas leyes emitidas por el Estado y ante la nueva demanda formativa tanto de pobladores como de gestores públicos", busca cumplir las siguientes tareas:

    - Difusión y manejo de derechos humanos universales e indígenas en particular.
    - Difusión y manejo de los derechos constitucionales y los derechos positivos especiales sobre los pueblos originarios.
    - Debate y direccionamiento del derecho libre determinación de las naciones originarias dentro de la unidad de estado.
    - Consolidación de los territorios ancestrales de las comunidades y naciones originarias.

- Construcción del autogobierno comunitario y la autonomía originaria.
- Comprensión del proceso de construcción del Estado Plurinacional.
- Saneamiento de tierras familiares y comunitarias.
- Contribuir al alivio del empobrecimiento generalizado de las comunidades.

Además de "promover, contribuir y participar en el proceso de descolonización de las naciones originarias de Bolivia" (PDDNO, 2015, p. 93), para lo cual implementa un plan de estudio que contempla 21 materias a desarrollarse en tres años en que "todas las materias tienen una mitad de contenidos del derecho originario y la otra mitad de derecho positivo, en forma crítica, ahora por decirle: derecho familiar: se llama derecho familiar originario y derecho familiar positivo" (Uño, 2015).

Cuadro 7: Plan de estudios vigente del PDDNO

Primer año

Sigla	Asignatura	H.A.
DNO-100	Introducción al derecho originario y positivo	162
DNO-101	Historia Política y jurídica de las Naciones Originarias y de Bolivia	162
DNO-102	Derecho constitucional y Teoría de la Descolonización	162
DNO-103	Método y técnicas de investigación socio jurídicas	162
DNO-104	Derecho autónomo municipal y originario	162
DNO-105	Derecho penal originario y positivo	162
DNO-106	Personas y derechos patrimoniales en el derecho originario y positivo	162

Segundo año

Sigla	Asignatura	H.A.
DNO-207	Taller de elaboración de perfiles y avances de investigación de tesina	162
DNO-208	Derecho agroambiental originario y positivo	162
DNO-209	Derecho laboral originario y positivo	162
DNO-210	Organización judicial originaria, positiva y organizaciones naturales campesinas	162
DNO-211	Derecho administrativo comunitario, municipal, departamental y nacional.	162
DNO-212	Obligaciones y contratos en el derecho originario y positivo	162
DNO-213	Taller de preparación, evaluación y administración de proyectos y POAS comunitarios	162

Tercer año

Sigla	Asignatura	H.A.
DNO-314	Derecho familiar originario y positivo	162
DNO-315	Avance y conclusión de tesinas de investigación para graduación	162
DNO-316	Delimitación y georeferenciamiento de tierras y territorio comunitarios	162
DNO-317	Derecho sucesorio originario y positivo	162
DNO-318	Pensamiento, cosmovisión e identidad política y jurídica andina	162
DNO-319	Tratados internacionales sobre derechos de las naciones originarias	162
DNO-320	Taller de análisis y evaluación de casos de procesamiento del Derecho comunitario.	162

Fuente: Tríptico de difusión del PDDNO

Dado que los docentes si bien son sensibilizados en la naturaleza intercultural del programa, no son expertos en la temática indígena por lo que el 50% de cada materia

debe ser gestionado cognitivamente por las investigaciones que realizan los estudiantes, es decir 81 horas en cada gestión deben ser asignados para la investigación. Constituyéndose ésta tarea como fundamental.

Dadas las características de las clases magistrales y a que en la universidad la autoridad y palabra del docente reciben mayor valoración que la palabra o idea enunciada por los estudiantes, en el aula. Se puede afirmar que en las aulas se da mayor prioridad, al derecho positivo expresado por los docentes; y por lo tanto sobre el derecho "indígena, originario y campesino" recibe menor dedicación, tiempo, análisis especializado, haciéndose del Derecho originario un anexo, un añadido en el plan de estudio vigente (ver cuadro 7) al momento de concretarse las clases, con lo cual el diálogo de saberes queda relegado y no se manifiesta la horizontalidad epistémica.

Se observa sin embargo intentos de diálogo de saberes en los talleres de investigación, proyectos de interacción a través de Ferias y los talleres de interculturalidad jurídica que se realiza con recursos del IDH, que son espacios donde se llevan a cabos acciones que demandan el acceso a la comunidades; donde a su vez "se realizan investigaciones sobre sistema de justicia indígena originario campesino y el sistema jurídico ordinario" (PDDNO, 2015, p. 27).

Además se encuentran acciones y menciones al diálogo de saberes sobre todo en la ejecución de proyectos como el de "Saneamiento de tierras en alianza con la carrera de topografía con el fin de solucionar los conflictos de tierras y así planos comunales, e individuales y procesar en el INRA" y con el que se ha beneficiado a cerca de 2.000 personas. (PDDNO, 2015), donde se requiere la participación de los estudiantes ya que se constituyen en el vínculo con las comunidades.

5. Manifestacion del dialogo en la relación docente-estudiante

Resulta importante analizar la relación que se desarrolla de los docentes y los estudiantes en el aula, debido a que es una relación caracterizada por la verticalidad, a veces autoritarismo, respeto, que está presente en los estudiantes indígenas/indios.

Quienes si bien han estado acostumbrados a escuchar las clases magistrales, también se han caracterizado por ser parte de una lógica discriminadora y racista, denunciada por algunos historiadores pero con voz baja (Entrevista a Pedro Callisaya, 2016) por miedo a las represiones, la burla o a que empeore la situación.

Durante las clases observadas en todos los casos se vio una posición vertical un una relación marcada por la diferencia formativa de los docentes y los estudiantes. Es más se puede afirmar que la actitud de algunos catedráticos es conservadora y autoritaria, al grado de expulsar a la investigadora de las aulas sin ningún temor a represalias, a pesar de que por norma las aulas de la universidad están abiertas a quien los desee.

Producto de la verticalidad que se da en el aula en la relación-estudiante es la imposición de conocimientos del docente a los estudiantes, pero además en el PDDNO se encontró otro fenómeno que llama la atención, debido a que a nombre de diálogo de saberes o encuentro de saberes, se está obteniendo información sobre las prácticas jurídicas de los indígenas y no se está citando fuente.

También conocido, ante la ausencia de registro de derechos de autor como plagio o también conocido como "piratería" de conocimientos y así se denota en las entrevistas con los estudiantes quienes se han constituido en los investigadores del PDDNO cuyo nombre no aparece en ninguna publicación, a pesar de la búsqueda, con excepción de las tesinas (Ver anexo 09).

> "En derecho indígena no hay nada escrito […] nosotros escribimos los textos [las tesis] para que los estudiantes de la facultad vean la realidad que vivimos. […] averiguamos, preguntamos a nuestros abuelos y ellos nos cuentan, hacemos nuestras tareas o compartimos en las clases" (Entrevista Gloria Castro, 2013).

> "pero no todos los profesores entienden lo que hacemos […] eso ya no saben […].nos piden entrevistas, estudios de caso entrevistas, no tanto investigación documental, mejor si investigan algo que no esta conceptualizado, porque eso es aporte […] ellos nos escuchan, ellos mas bien aprenden" (Entrevista a grupo de estudiantes, 2014).

Al momento de consultar con los docentes también refirieron que ellos hacen investigar a sus estudiantes sobre las prácticas jurídicas en las comunidades y es esa

información la que les da datos sobre las diferencias concretas sobre las prácticas jurídicas de tendencia occidental y las prácticas jurídicas locales y originarias.

> "[…] el empeño de los campesinos bolivianos por valorar su derecho consuetudinario, en diálogo enriquecedor con la legislación nacional para encontrar nuevas posibilidades para la solución de sus problemas y el desarrollo comunitario" (PDDNO, p. 17).

Consultados los docentes sobre qué hacen con las investigaciones, refirieron que los trabajos los entregan a la dirección y todos pueden acceder a ellas, ya que se encuentran en la biblioteca; Otros refirieron que los docentes los guardan o los devuelven.

Se conoce que en el PDDNO existía un área de sistematización que funcionó hasta mayo de 2004, encargado de organizar un banco de datos, pero por las aseveraciones de los entrevistados ya no funciona, y tampoco se busca sistematizar los trabajos realizados. Pero además no se cuenta con acceso a la información recabada, con lo que el diálogo de saberes realizado por los estudiantes queda como ejercicio de recolección de datos, realización de tareas y nada más.

En las entrevistas, observación documental se encuentra que algunos docentes vienen utilizando la información obtenida de las investigaciones de los estudiantes, para la publicación de algunos libros, dando lugar al uso de conocimientos, sin reconocimiento de las autorías, también se sabe que es usada por los docentes en clases, aunque no esta bien utilizada, como relataron algunos estudiantes:

> Nos piden investigaciones, estudios de caso entrevistas, no tanto investigación documental, mejor si investigan algo que no esta conceptualizado [dicen] porque eso es aporte […] lo que ya esta escrito, no es aporte […] pero no todos los profesores entienden lo que hacemos. Otros no entienden, no nos entienden. Por ejemplo en Derecho administrativo esta el tema, pero ellos tocan el derecho positivo, pero administrativo comunitario, eso ya no saben […] ni ellos mismos saben, por ejemplo en el linchamiento hay siete características […] ellos aprenden de nosotros […] por ejemplo hemos encontrado cuatro vocablos [para referirse a la justicia] jucha cataña dicen, jucha caritaña, jucha jaljaña, jucha checaniña dicen, entonces son cuatro vocablos que nos dicen que es justicia, entonces habría que averiguar cada uno como es, ellos [el docente] dicen que manejan el jalka, no, es el que administra justicia, pero en los originarios, esta el taripini […].(Entrevista a grupo de estudiantes, 2014).

El uso de conocimiento originario en el ámbito de la biología ha sido denunciado como biopiratería y para impedirlo el Servicio Nacional de Propiedad Intelectual (SENAPI) contrató a un consultor de la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI) y realizar el registro de la riqueza intangible boliviana, es decir los conocimientos tradicionales que "se transmite de forma oral, es de propiedad comunal y no tiene territorialidad. […] una titánica labor tomando en cuenta que en Bolivia habitan más de 30 grupos étnicos […]" (Bolpress, 2007).

Pero también se observó que los estudiantes si bien son parte de una dinámica impulsada por los docentes, ellos generan sus aprendizajes y se acomodan a las situaciones para sacar ventaja de la relación, ya que buscan mayor puntaje o valoración en la evaluación, pero además:

> […] después de preguntar a los abuelos […] en las clases, analizamos cuales son las funciones de las autoridades, cómo se han arreglado los problemas leves, graves y fuertes […] analizamos y sabemos que en el derecho positivo es diferente, vemos como se resuelve en nuestras comunidades y otras provincias. […] como somos de 20 provincias aprendemos de otros, hacemos un intercambio de ideas, porque en una comunidad, ayllu o marca, no es lo mismo como se arregla en otros lugares, hay diferentes maneras, sacamos una conclusión y eso les decimos y difundimos en la comunidad o la asamblea, nosotros de esa manera difundimos y aprendemos […] (Entrevista Rubén Apaza, 2013).

La dinámica expresada por el entrevistado no era la esperada por los docentes, ni estaba planificada, pero los estudiantes encontraron una forma de enriquecerse del "resultados de las investigaciones".

6. Manifestación del diálogo de saberes en los contenidos del PDDNO

De acuerdo a una estudiante muchos de los documentos que deben leer los distribuye el docente o deben ir a recoger de las fotocopias que se encuentran alrededor, también se los pueden comprar sobre todo las leyes y normas que deben leer, pero que sobre todo investigan (Entrevista Gloria Castro, 2013).

Según la Dra. Cintia Irrazábal fue muy difícil para el programa dar cátedra debido a que existían muy pocos libros sobre la justicia comunitaria en el ámbito indígena.

Tal parece que esto también sucede así debido a que de los 20 programas revisados, hay cerca de 369[120] libros que piden los profesores para la lectura, de los cuales el 27% fueron referidos a la problemática indígena y 73% fueron referidos a la teoría, problemática del derecho urbano nacional e internacionales.

Si bien el primer "Plan de estudios" del PDDNO que se aplicó desde 2001 a 2010 tenía tendencia monista (Entrevista Álvaro Alvares, 2016), ahora tiende a hacer una combinación de derecho positivo y derecho originario, a pesar de los cual no refiere libros en que se aborde sobre el pluralismo jurídico, el diálogo interjurídico, o las prácticas jurídicas originarias.

Al inicio del programa se usaban los mismos contenidos de la carrera de Derecho, pero desde 2010 en que se dieron las jornadas académicas se introdujo mayor contenido con racionalidad jurídica indígena.

> "en términos de contenido, categorías, y conceptos, definiciones que usábamos, eran muy positivistas [lo cual se debe a que] Varios han rechazado a este cambio […] las autoridades y docentes de Derecho, no comprendían la magnitud del tema y refieren que no es científico lo que se está trabajando, nos han obligado a disminuir algunos cambios […] Algunas cosas se han mantenido, no se ha logrado cambiar todo […] (Entrevista a Yamil Vera, 2013).

Lo que llama la atención es que muchos docentes además de desconocer sobre el tema y dejar que los estudiantes indígenas realicen sus investigaciones evitan hablar del tema, ya que en la carrera y en la ciencia hablar de dos epistemologías que rompe los principios básicos de la ciencia y cuestiona teorías antiguas, de tal forma que para evitar conflictos refieren "es mejor ir tener cuidado para evitar producir rechazo a la universidad, […] sabemos que en la carrera necesitamos cambios, que esta muy

[120] Libros registrados, pero aún existe un buen grupo de libros sin registrar que se compraron recientemente según la Dra. Irrazábal.

positivista, pero estamos esperando, que todos entiendan mas tanto los docentes, la universidad y hasta los mismos indígenas" (Entrevista a Yamil Vera, 2013).

Al revisar el plan de estudios vigente con veintiún materias (Ver anexo 4), catorce hacen una combinación de derecho positivo y originario, seis materias fueron esencialmente positivistas y dos son referidas con mayor contenido de prácticas jurídicas indígena.

7. Manifestación del diálogo de saberes en el método del PEA en el PDDNO

De acuerdo a la introducción del informe de evaluación y acreditación realizado en el PDDNO de 2012 a 2014 los marcos filosóficos y epistemológico en el que se mueve el PDDNO esta: "[…] el pluralismo jurídico, la descolonización e interculturalidad y diálogo de saberes y cosmovisiones entre el derecho originario y derecho occidental […]" (PDDNO, 2015) y que rige en Plan de Estudios.

En el mismo documento se afirma que en el PDDNO se "realiza una gran "innovación académica" porque propone el diálogo interjurídico entre el Derecho Positivo y el Derecho Originario" y que en sus dinámicas de interacción prioriza:

> "[…] el respeto al "otro", que manifiesta diversos valores, costumbres y modos de vida., el entendimiento y el diálogo intercultural, en un mismo nivel de condiciones, evitando el etnocentrismo y la aculturación, presupuestos primarios para preservar la paz social, fortalecer el progreso material y la dinámica social, económica y política en un reacomodo ventajoso en el nuevo escenario social del país" (PDDNO, 2015).

Lo cual se puede evidenciar en el Plan de estudios donde se ha tratado de combinar teóricamente temas del derecho positivo y el derecho originario y al momento de visitar las clases se observa que el docente expone sobre derecho positivo y los estudiantes dan a conocer sus conocimientos en derecho originario, aunque solamente en los ejemplos.

Pero extrañamente en las entrevistas todos los docentes refieren que realizan la cátedra magistral y combinan con otras estrategias para hacer de la clase amena, por

ejemplo dialogan con los estudiantes, contraponiendo realidades, otros transmiten el conocimiento por analogía sobre el derecho positivo y piden a los estudiantes que den a conocer un ejemplo en el derecho originario, el Dr. Álvarez (2016) afirma "que hace un trasiego de normas, para ir a los usos y costumbres", en su generalidad utilizan una metodología que permita la comprensión.

Es decir que los docentes del programa si bien cuentan con diplomados y maestrías relacionadas a temas de justicia originaria, o interculturalidad, dado el carácter de su formación profesional gran parte de ellos siguen empleando un PEA basado en el Ratio Studiorum del siglo XV y que se abre en algunas oportunidades para dar lugar al diálogo de saberes, a través de ejemplos, preguntas, reflexiones y se plantean categorías conceptuales, para poder aportar. (Entrevista a Álvaro Álvarez, 2016) Otro docente refiere que también es magistral pero que para generar empatía, pregunta a cada uno su procedencia. "Si ellos hablan en aymara, tengo que hablar en aymara, esto de la experiencia me da el indicador de poder dirigirme, exactamente y correctamente, así ir creando una empatía entre ellos" (Entrevista a Carlos Aguilar 2016).

Es más se afirma que "el estudiante indígena se caracteriza por tener pensamiento concreto y no abstracto, por lo que los ejemplos les son tan útiles para aprender, en clases se contrasta teoría práctica y experiencias propias, de primera fuente" (Entrevista a Carlos Aguilar 2016).

Dependiendo de los docentes y los temas a avanzar se hacen sociodramas e invita a algún experto, otros usan el estudio de caso de las comunidades, las expresiones y vivencias en un ambiente concreto ya sea sobre pluralismo jurídico o el sistema procesal consuetudinario.

"Se debe tener cuidado con lo que van a decir y cómo lo dicen, generalmente las clases se realizan en términos simples, evitan las palabras técnicas, debido a que una palabra mal dicha, puede generar, antipatías o incomprensiones" (Entrevista a Carlos Aguilar, 2016).

Los viajes no son parte de la estrategia ya que implicaría muchos gastos y coordinación, cuando planifican viajar, lo hacen en pequeños grupos y "se planifica,

antes de viajar, se gestiona con el director, es todo un trámite" sobre todo en 2015 no viajaron y en 2013 y 2014 viajaron algunos docentes par apoyar los talleres de difusión de leyes y temas de los proyectos en las comunidades de los estudiantes que estaban planificadas. (Entrevista a Cinthia Irrazábal, 2015) pero también son importantes los momentos de interacción con la comunidad para desarrollar acciones de diálogo:

Pero además dado que uno de los "fundamentos epistemológicos específicos" se afirma que el conocimiento dialógico es importante:

> "Promueve espacios de interacción dialógica entre las distintas maneras de entender el conocimiento, sus posibilidades y límites. Un diálogo de saberes se constituye en un elemento articulador de consensos que permite una convivencia horizontal y respetuosa de las diferentes formas de entender los saberes" (PDDNO, 2015, p. 40).

Algunos docentes piden a los estudiantes que desarrollen acciones de diálogo con sus comunidades, por lo que desde la perspectiva de los estudiantes son parte de muchas actividades de interacción social comunitaria. A solicitud de sus docentes, en sus comunidades y en los distritos municipales, realizan intercambios de experiencias, hacen talleres de información sobre las leyes (dos al año) "si tiene esa inquietud de poder ayudar a la gente, puede hacerlo mas. y nos explican las estrategias que vamos a tomar en nuestros seminarios que vamos a dar en nuestras comunidades […] a veces con la ayuda de los estudiantes y a veces solos" (Entrevista Gloria Castro, (2014) Investigan y rescatan los conocimientos, averiguan y preguntan en sus comunidades y sistematizan los trabajos.

> Algunos docentes nos hacen formar grupos, nos hacen hacer debates, por grupos a veces también nos hacen exponer lo que investigamos, nos dan trabajos, no siempre el docente está adelante, claro eso es lo general, pero nosotros exponemos nuestros trabajos (entrevista a Gloria Castro, 2014).

Uno de los estudiantes entrevistados refirió que el analizar problemas de la realidad y su comunidad les ayudaba a aprender mejor, que era otra técnica que se usaba en las clases.

> En los cursos que estábamos pasando clases siempre, la mayoría de mis compañeros iban a hacer encuestas, conciliaciones, para ver como es el modo de resolver los problemas y aprender más, para ver cómo es el modo de resolver los problemas. Ahí se aprende más." (Entrevista a Robin Guarachi, 2016)(Entrevista a Robin Guarachi, 2016).

Concluyéndose que el diálogo de saberes es una estrategia que se aplica sobre todo para las actividades de extensión, que se llevan a cabo en los proyectos que ejecutan el PDDNO, incide también en la interacción con las comunidades, la investigación y obtención de información, en cierto grado en las clases, pero la constante es que en las aulas prevalece el método antiguo de la cátedra magistral y por tanto estar vigente el Ratio Studiorum.

8. Manifestación del diálogo de saberes en la evaluación en el PDDNO

Luego de el análisis documental y revisar todos los programas (Ver anexo 4) de las diferentes materias se llegó a la conclusión que de 20 programas (100%), tres programas (15%) realizan evaluaciones formativas y 17 (85%) realizan evaluaciones sumativas, es decir que todos los docentes excepto en tres materias piden que el estudiante memorice todo lo avanzado para desarrollar la evaluación. Lo cual es coherente con el método conductista en el que se prioriza la memora, pero no con el diálogo de saberes que proponen la construcción de conocimientos entre docentes y estudiantes.

Si bien se observó que la evaluación es sumativa también existen algunas materias que desarrollan evaluación formativa, aunque son sólo dos.

Lo que se observó es que además de evaluarse a través de parciales, se considera para la evaluación la realización de trabajos, el análisis de expedientes, participación, exposiciones, comportamiento, prácticas o asistencias, el mayor puntaje, se otorga a los parciales e incluso la asistencia.

Es de considerar que las materias por su naturaleza podrían requerir una que otra forma de evaluación, sin embargo no es así. Tampoco se enuncia la coevaluación, la evaluación de pares u otras formas que permiten un mayor involucramiento de los estudiantes en el PEA.

E. Características del diálogo de saberes en el PEA del PDDNO

El PEA en el PDDNO está determinada por la acción colonizadora a la que han sido sometidos los indígenas/indios provenientes del área rural, que en este caso aspiran a ser Técnicos Universitarios Superiores en Derecho de las Naciones Originarias, en un contexto de modernidad global que no reconoce la cultura o la identidad originaria, siendo ésta una de las primeras Características del programa.

La segunda característica es que el estudiante indígena/indio condicionado por el permanente desprecio y marginamiento tiende a desplegar una serie de estrategias de sobrevivencia en distintos ámbitos, siendo en este caso, la formación universitaria de nivel técnico, otra de sus estrategias de superación personal e inserción social que le permite ser "ciudadano" con formación universitaria, lo cual les da automáticamente le da "prestigio y poder" en sus comunidades, por el "conocimiento" obtenido y porque les permite acceder a un puesto laboral en la ciudad. (Entrevista Ruben Apaza, 2013).

1. La horizontalidad epistémica en la relación docente - estudiante

Al analizar y contrastar las formas de concreción del diálogo en el PEA y la horizontalidad epistémica que debía existir en las aulas y los planes que guían las acciones andragógicas se puede afirmar que no existe, a pesar de la buena y gran voluntad que ponen algunos docentes y sobre todo los estudiantes, porque:

- Hay una cultural institucional que ahoga y/o empobrece las acciones dialógica emprendidas por integrantes del PDDNO, dando lugar a que la cultura institucional de la UMSA introyecta su "ser" sobretodo en el PEA[121].
- Sobre derecho indígena/indio originario no está sistematizado y por tanto hay muy pocos documentos escritos.

[121] Las clases se realizan en aulas de la FDDCP, los docentes son de esa facultad y el personal administrativo es parte de la UMSA, las normas que se aplican sobre el PEA, la contratación de docentes. son los mismos de la facultad.

- Existe mucha heterogeneidad en las comunidades, lo cual obedece a los usos y costumbres de los pobladores, características de la población, lo que hace dificultosa la sistematización.
- Con el tiempo se están perdiendo las prácticas jurídicas y fueron olvidadas en las comunidades, en la medida en que la normativa y mecanismos de justicia estatales fueron difundidos y aplicados.
- La desvalorización del derecho indígena/indio originario ha generado olvido de algunas normas en las comunidades, debido a que las comunidades se están vaciando y trasladando a las ciudades[122], por tanto no hay quien la ejerza.
- La formación básica de los dialogantes está cruzada por un bagaje teórico basado en una matriz epistemológica que desprecia las otras matrices y formas de manifestación.
- Gran parte de docentes y estudiantes demuestran epistemológica y ontológicamente que modernidad/racionalidad es parte de ellos, lo que les hace despreciar las identidades originarias y es mas despreciarse a si mismos.

Si bien el PDDNO contempla el diálogo de saberes en su Fundamento epistemológico específico y en su fundamento psicopedagógico, dando a entender que esta acción será una constante tanto en su propuesta curricular[123]; en la relación dialógica docente – estudiante, en las estrategias de enseñanza, el currículo, en los programas y las actividades que genera el PDDNO, pocos son los cambios.

> "Promueve espacios de interacción dialógica entre las distintas maneras de entender el conocimiento, sus posibilidades y límites. Un diálogo de saberes se constituye en

[122] "Desde aproximadamente 1988 somos un país predominantemente urbano "[…] (hoy día siete de cada 10 bolivianos residimos en contextos urbanos), no obstante primó la lectura políticamente ideologizada de país indígena, originario y campesino"(Pereira, 2016).

[123] Interrelación entre teoría y práctica, Complementariedad de los saberes, Conocimientos y valores, Innovación, Conocimiento dialógico, Reflexiva, crítica y autocrítica, Pluralidad epistémica, Interdisciplinariedad, Multidisciplinariedad y Transdisciplinariedad, Libertad y Prospectiva.

un elemento articulador de consensos que permite una convivencia horizontal y respetuosa de las diferentes formas de entender los saberes" (PDDNO, 2015, p. 40).

Por ejemplo no se observa que las acciones pedagógicas del programa sirvan como elementos articuladores de consensos epistemológicos. Lo cual probablemente se debe a que el PDDNO esta fuertemente influido por la carrera de Derecho que además de ser la carrera más antigua, es conservadora y monista (Uño, 2016, Álvarez, 2016).

Pero además otro factor que genera limitaciones en la construcción de procesos con horizontalidad epistemológica y genera incoherencias es la cantidad de normas y reglamentos propios de la institucionalidad universitaria boliviana tradicional que deben cumplir y que van en contra de muchas iniciativas novedosas implementadas en el PDDNO, desde su inicio (1999), en las jornadas académicas (2005) o en la evaluación y acreditación (2013-2014), lo que afectó tanto en la practica al PDDNO, en el diseño de la malla curricular, como en la ejecución de las actividades.

Otro factor que se observa que condicionó una real horizontalidad epistémica es el cogobierno ejercido en la UMSA, donde se encuentran docentes y estudiantes que rechazaron las acciones del PDDNO, las calificaron como anticientíficas, metafísicas o antiacadémicas.

[…] no se hubiera logrado la aprobación del programa si no se cambiaban términos, categorías y conceptos, por eso hasta 2005 "eran muy positivistas […] no entendían ni los abogados, ni los políticos que existía otros conocimiento relacionado a la justicia, a la economía, a diferentes ámbitos culturales y que en ese entonces la universidad seguía siendo ortodoxa […] así este programa ha nacido con presión […] en las jornadas de 2005 no se lograron grandes cambios en el plan de estudios debido a que las autoridades del cogobierno docente-estudiantiles no "comprendían la magnitud del tema […] nos han obligado a disminuir algunos cambios." Vera, 2013).

Según el director del PDDNO no es posible la horizontalidad epistémica porque "no hay reconocimiento social, académico, ni legal a la formación de los indígenas" Uño (2016) de tal manera que el PDNNO optó por adecuarse para evitar conflictos, lo que deja al programa con la paradoja de adaptarse o perecer, dejando en el camino los cambios a los que aspiraba.

Se observa cierta horizontalidad accidental, en el aula donde el docente que bien cuenta con formación en interculturalidad desconoce sobre el derecho indígena, lo que da lugar a la emergencia de estudiantes con mayor conocimiento sobre este tema.

Sin embargo se observa también la lógica del "*ego conquiro*" es decir que una vez estructurados los trabajos de los estudiantes y al no haber mecanismo de reconocimiento de autoría sobre los conocimientos se corre el riesgo de plagio o robo de información.

La subvaloración del PDDNO hace que las autoridades de la universidad la vean como folclórica y poco científica lo que debilita la buena intensión de algunos docentes y estudiantes para llevar acciones, que no encuentran apoyo académico, menos financiero.

Se observa que la identidad institucional universitaria cientificista, eurocentrada, conservadora y discriminadora, ha impedido el apoyo al Programa con algunas excepciones. De acuerdo a Liborio Uño (2015) estas reacciones de rechazo en contra del Programa se deben a que la facultad, la carrera y la Universidad Boliviana son parte del sistema jurídico colonial positivista "se repiten normas, códigos, teorías ius naturalista, ius positivista, en forma muy colonial" (Uño, 2015).

> No es sencillo pasar de un esquema de razonamiento de derecho monista al pluralismo jurídico, "requiere de mucho esfuerzo intelectual" no es sencillo "comprender al otro […] "repiten y repiten, la ciencia no es repetición la ciencia, es innovación, creación", la colonialidad se objetiviza en la repetición de contenidos dogmatizantes.

Además quienes establecen la comparación tanto docentes como estudiantes cada uno en sus espacio y momento ha sido expuesto a distintos momentos de alienación, es decir ha sido expuesto como Freire refiere a acciones manipulativas, invasión de su cultura, discriminación y racismo que condiciona su actitud de distintas formas, en muchos casos de manera desfavorables para incentivar una horizontalidad epistémica.

Según Freire, Bubber, Bohom, Maré, Habermas y Burbules es fundamental que exista plena horizontalidad en este caso epistemológica para que se dé el diálogo de saberes, de otra forma deja de ser tal y se constituye en una imposición, que a su vez hace falaz el discurso de la mentada interculturalidad y descolonización:

> "Como todo discurso de verdad, ejerce un poder simbólico que se traduce en el mantenimiento de la hegemonía cultura y opera mediante la alienación de la intelectualidad que lo reproduce y difunde. Al mismo tiempo se institucionaliza, incrustándose en leyes, proyectos políticos, económicos, sociales y educativos y se encarna en sentimientos pensamiento y acciones que reproducen el ser-sentir-saber-hacer. (Mazorco, 2010, p. 25).

El conocimiento del derecho originario y la propuesta pluralista sucumbe ante la forma en que se plantean los programas o planes analíticos:

De los objetivos académicos planteados en los 20 programas revisados de 21 se observa que en el 25% de los programas se plantea la intención que desde un inicio se involucre al estudiante como sujeto activo, es decir proponen promover, motivar, repensar en y con los estudiantes reflexiones o construir conjuntamente; pero en casi todos los casos es decir un 60% se plantean acciones verticales, magistrales[124] buscan: capacitar, formar, cultivar, dotar, preparar, entrenar e internalizar en los estudiantes los conocimientos que tienen los docentes, desconociendo toda opción de construcción conjunta.

Se han encontrado cinco programas que presentan el desarrollo de competencias lo cual es aún más teleológico, como plantea Búrbules, porque evitan el hallazgo y se cierran en si mismos.

Tras una revisión realizada al catálogo en la biblioteca del PDDNO existen cerca de seiscientos treinta y dos libros inventariados, de los cuales cuatrocientos ochenta y nueve fueron producidos en Bolivia sobre distintos temas, ciento cuarenta y tres fueron catalogados como libros extranjeros o internacionales, sobre la temática indígena e intercultural existen ciento veintitrés libros. Lo cual da cuenta que no existe bibliografía, de dos cosas o los libros no son el ámbito jurídico o los docentes no actualizan sus programas.

Existe un extraño prejuicio de que cuando se escribe sobre derecho indígena, este se positiva, por lo cual algunos los docentes afirman que no se debe escribir:

> "[…] el derecho positivo se estudia en base a sus fuentes escritas, en el derecho originario en el momento en que alguien escriba deja de ser uso y costumbre se convierte en derecho

[124] Es decir donde ven al estudiante como niño, no como un adulto o con visión andragógica.

positivo, por eso es que cada pueblo cada nación tiene costumbres diferentes y tiene formas de solución diferentes, entonces no puede haber algo escrito, cuando exista algo escrito pierde su naturaleza jurídica. […]" (Entrevista Alvaro Alvarez, 2016).

Se afirma que tras la experiencia negativa generada con la Ley de Deslinde Jurisdiccional[125] aprobada en 2010 en que se trató de incorporar los usos y costumbres que los indígenas/indios tenían para resolver sus conflictos, en vez de ayudar distorsionaron las acciones jurídicas en las comunidades, quitando atribuciones a las autoridades originarias, no quieren saber de malas interpretaciones escritas.

Un ejemplo es que de acuerdo a la CPEPB artículo 179 señala que "la jurisdicción ordinaria y la jurisdicción indígena originario campesina gozarán de igual jerarquía"(Bolivia, 2009), pero al momento de aplicarse en las comunidades no sucede, debido a que la jurisdicción indígena campesina sólo puede resolver aquellos problemas que no estén tipificados en el código penal, por tanto las autoridades de las comunidades deben conocer en su amplitud el código penal, pero además luego se ven atados de manos porque les queda pocos delitos, por lo cual los indígenas/indios "no quieren conocer sobre la ley, porque consideran que les priva de muchas atribuciones que anteriormente tenían […] en lugar de favorecer les está perjudicando, […] les han quitado atribuciones" (Entrevista Carlos Aguilar, El PDDNO, 2016).

De tal forma que asumen la posición de que no se escriba nada sobre las normas consuetudinarias, que quede como "palabra revelada" (Entrevista Álvaro Alvares, 2016), aunque no todos los docentes piensan lo mismo, otros refieren que escribir implicaría un gran esfuerzo, ya que en las comunidades existen diferentes normas localizadas, heterogéneas y se van creando también en las dinámicas cotidianas, por lo tanto significaría cerrarse, es decir proponen una actitud anti teleológica, abierta a nuevas construcciones.

[125] Aprobado el 29 de diciembre de 2010, lo cual consolidó la lucha de los pueblos indígenas y originarios para contar con su propia administración de justicia, pero según una Investigación dirigida por el Dr. Rodríguez Veltze esta justicia "está subordinada a un monismo jurídico, es decir al que produce el Estado a través de su órgano Legislativo. […] desmantela la noción de pluralismo y violenta la voluntad del constituyente" (Boliviana, 2011).

Sin embargo no se puede negar que la ausencia de bibliografía, textos y otros documentos sobre las prácticas jurídicas en las comunidades genera problemas al programa debido a que su ausencia no permite avanzar en una reflexión mas profunda y que de cuenta de ellos de la heterogeneidad, la vigencia y práctica de justicia comunitarias con normas y reglas diversos.

> "[…] no sólo está en plena vigencia, sino que representa el mecanismo más importante por el cual se resuelven los conflictos cotidianos […]" (Fundación Diálogo, 2008, p. 75) en las comunidades se considera una de las debilidades del un sistema jurídico pleno de las naciones originarias.

Sin embargo no se puede negar que el derecho natural o indígena/indio originario cuando se pone en situación de comparación frente al derecho positivo, según docentes y estudiantes está en seria desventaja:

- No está escrito, es de carácter oral.
- No ha sido sistematizado metódicamente.
- No goza de crédito académico.
- Es desconocido para la academia.
- Es heterogéneo y no generalizable.

En todas las clases y en el PDDNO se comparan los saberes del derecho positivo y del natural, confirmándose lo que afirmó Santiago Castro Gómez, se renueva cada día la herencia colonial del conocimiento y sin miedo se compara un modelo de pensamiento asincrónicamente, con otro modelo de pensamiento epistémico que nunca ha sido sistematizado. Si bien por la dinámica practica en cada comunidad ha sido reflexionado y refleja las acciones empíricas, su ausencia de abstracción en los códigos del "colonizador" empobrecen el conocimiento frente al otro, lo alienan, lo juzgan y aunque ésta se muestra abierta y auténticamente anti teleológica, la otra forma epistemológica jurídica se impone como critica, con autoridad, verticalidad, tradición, conservadurismo, normas, reglas e introyecta su ser, se apropia de lo que no es suyo, lo privatiza, lo califica y lo aliena, como agregaría Freire.

Y si los docentes del PDDNO al momento de ejecutar el PEA en las aulas, dado su bagaje cognitivo, modelos de conducta didáctica, programas y cultura institucional, si no son críticos con las acciones anti dialógicas que podrían asumir, difícilmente podrán generar reales diálogos.

Para los docentes estar en el lugar privilegiado de profesores en el PDDNO, con una preparación académica de más de ocho años, es un gran desafío poner en suspensión sus conocimientos como afirma Maré y actuar con ética como afirma Habermas, para dialogar con estudiantes adultos y generar dinámicas de construcción de conocimientos conjuntos y consensuados, enriquecedores para ambos, docentes y estudiantes, donde se desarrollen reflexiones conjuntas, se sistematice conjuntamente y se reconozca la autoría conjunta.

Uño (2016) observó que en sus actividades académicas se han dado cambios "la población es respetuosa, ya no hay racismo fuerte, pero hay que demostrar capacidad técnico intelectual", los cambios nacionales están obligando a las universidades a abrirse, además se observa que si bien en la facultad hay un debate, los abogados monistas, las universidades se van a ver en un debate para ver cómos se operativiza la descolonización de las ciencias en general y pensar en "ciencias originarias".

2. El Acceso a los conocimientos

A pesar de las críticas del Dr. en filosofía Felipe Manzilla[126] quien plantea la inexistencia de dos racionalidades, en el PDDNO se observa que se trabaja en base a dos fuentes de conocimientos, uno científico y el otro originario, ya que a la luz de la LASEP se menciona los conocimientos científicos, conocidos como "universales" y los "localizados" denominados saberes o conocimientos originarios.

[126] El Dr. Manzilla docente en una gestión del CEPIES, refiere en sus últimos libros que no existen dos epistemologías, existe una sola epistemología, no pueden haber dos conocimientos científicos.

Visión que va en contra de la forma de pensar tradicional y rige en la universidad y por ende en cierto grupo de docentes conservadores para quienes el conocimiento científico se erige como único, neutral, legitimador y universal, desconociendo los descubrimientos y racionalidades de otras culturas:

Para poder reclamar la posibilidad de un conocimiento más allá del tiempo y el espacio, Grosfoguel y Castro (2007) refieren que desde el ojo de Dios, era fundamental desvincular al sujeto de todo cuerpo y territorio; es decir, vaciar al sujeto de toda determinación espacial o temporal. De ahí que el dualismo sea un eje fundamental constitutivo del cartesianismo. El dualismo es lo que permite situar al sujeto en un "no-lugar" y en un "no-tiempo", lo cual le habilita para hacer un reclamo más allá de todo límite espacio-temporal en la cartografía de poder mundial" (Grosfoguel & Castro, 2007, p. 63-64).

Visión que constituye una razón moderna/racional totalizadora negadora de conocimientos y poblaciones multiculturales con manifestaciones diversas: tanto jurídicas, médicas, matemáticas, físicas, económicas, culturales, etc. que se generaron en matrices civilizatorias diversas y autosuficientes y que en el caso Latinoamericano fue invadida y sometida, pero cuyas formas se mantienen en algunas comunidades ante la ausencia del Estado Nación.

Por lo que el programa no está de acuerdo con el monismo jurídico y propone el pluralismo jurídico, que se opone al monopolio de la fuerza estatal y plantea la coexistencia de diversos sistemas jurídicos en un espacio geográfico lo que implica:

2. Reconocer que el derecho oficial, el derecho del estado, no es el único existente.
3. Que distintas prácticas jurídicas justicia indígena, justicias comunitarias pueden ser reconocidas como formas de derecho.
4. Supone, el reconocimiento de soberanía que algunos estados establecen al pretender el monopolio de la fuerza jurídica (Definiciones, 2016).

De acuerdo al Dr. Liborio Uño docente fundador del PDDNO y actual director tras la colonia se sometió a la población bajo una estructura organizativa jurídica que

desorganizó las formas naturales y originarias (Entrevista Liborio Uño, 2016), por lo que el programa además de otros mandatos, intenta revalorizar esa estructura y rescatar los sistemas de administración de justicia comunitaria de las naciones originarias y para ello investiga sobre esta estructura jurídica originaria.

Por eso, luego de las jornadas académicas, que refieren se realizó en 2010, revisaron el plan académico y veían que estaba regido por el derecho positivo y dadas las nuevas condiciones del país incidieron con mayor libertad en el derecho originario (Entrevista Álvaro Alvares, 2016) y que en las clases se concreta a través del testimonio oral recogido de sus comunidades por los estudiantes y puesta en conocimiento oralmente.

Por lo que de 21 materias, de acuerdo al plan de estudios del PDDNO seis materias hacen referencia al derecho y conocimiento positivo, dos están dedicadas exclusivamente al derecho originario y trece combinan los dos derechos.

Cuadro 8: Temas del plan de estudio y su clasificación por campo temático

Sigla	Asignatura	P	M	O
DNO-100	Introducción al derecho originario y positivo		X	
DNO-101	Historia Política y jurídica de las Naciones Originarias y de Bolivia		X	
DNO-102	Derecho constitucional y Teoría de la Descolonización	X		
DNO-103	Método y técnicas de investigación socio jurídicas	X		
DNO-104	Derecho autónomo municipal y originario		X	
DNO-105	Derecho penal originario y positivo		X	
DNO-106	Personas y derechos patrimoniales en el derecho originario y positivo		X	
DNO-207	Taller de elaboración de perfiles y avances de investigación de tesina	X		
DNO-208	Derecho agroambiental originario y positivo		X	
DNO-209	Derecho laboral originario y positivo		X	
DNO-210	Organización judicial originaria, positiva y organizaciones naturales campesinas			X
DNO-211	Derecho administrativo comunitario, municipal, departamental y nacional.	X		
DNO-212	Obligaciones y contratos en el derecho originario y positivo		X	
DNO-213	Taller de preparación, evaluación y administración de proyectos y POAS comunitarios		X	
DNO-314	Derecho familiar originario y positivo		X	
DNO-315	Avance y conclusión de tesinas de investigación para graduación	X		
DNO-316	Delimitación y geo referenciamiento de tierras y territorio comunitarios	X		
DNO-317	Derecho sucesorio originario y positivo		X	
DNO-318	Pensamiento, cosmovisión e identidad política y jurídica andina			X
DNO-319	Tratados internacionales sobre derechos de las naciones originarias		X	
DNO-320	Taller de análisis y evaluación de casos de procesamiento del Derecho comunitario.		X	
	Totales	6	13	2

Fuente: Tríptico de difusión del PDDNO; P: Monista, M: Mixto, O: Pluralismo jurídico.

Dado que el momento en que se construye el plan de estudios es cuando se realizan una serie de preguntas ontológicas y epistemológicas y se establecen definiciones, en el caso del PDDNO se estaría trabajando bajo una lógica performativa como refiere Lyotard[127] que de la visión monista que responde a la sociedad moderno/racional/colonial y privilegia la epistemia, se estaría dando lugar a la doxa en pos de lograr una formación integral y no sesgada.

La apertura que el PDDNO propone en sus clases, para entender otras lógicas y dinámicas de razonamiento diferentes a las impuestas por la modernidad/racionalidad, donde el conocimiento sensible unido al inteligible son válidos y permitidos, se basa en una admisión de asincronías de racionalidades jurídicas que permitirían la construcción de nuevos conocimientos y que en algunos casos se concreta, pero sólo por algunos docentes, sobre todo los comprometidos con ello y que ciertamente se identifica no son la mayoría.

Ello permite identificar algunos problemas al momento de poner en práctica estas dinámicas de diálogo de saberes y apertura al pluralismo jurídico y es que no existen muchos libros al respecto sobre todo referidas a las comunidades donde viven los estudiantes lo cual limita el acceso a los estudiantes, a información contenida tanto en su etapa de formación, como en su vida comunitaria, lo que se agrava porque muchos de ellos ya no viven en sus comunidades, sino en las ciudad, sobre todo de El Alto.

Otro elemento referido por los estudiantes es que tanto los docentes como sus mismos pupilos encuentran libros referidos al derecho tradicional y muy pocos al derecho natural o de la justicia natural y originaria.

Limitación que también identificó el programa y que si bien era más aguda en los inicios del programa el 2001, se está subsanando con la compra de libros, que se encuentran en el mercado ya que en la actualidad dada la naturaleza del Estado plurinacional se está escribiendo e investigando sobre pluralismo jurídico.

[127] El principio de performatividad tiene por consecuencia global la subordinación de las instituciones de enseñanza superior a los poderes.

Otro factor que impide una fluida información es que la mayoría de los estudiantes provenientes de las 20 provincias elegidas por el PDDNO en La Paz son de habla aymara y muchos de los textos están en términos técnicos y no están traducidos al idioma aymara, todos los documentos que revisan los estudiantes está en idioma español, lo cual genera en ellos la noción de que su derecho esta en gran desventaja respecto del derecho positivo.

Se observa también que muchos de los libros en la biblioteca del PDDNO, no fueron consultados por los estudiantes y tampoco por los docentes, en casi tres meses de observación y estadía en éste espacio a lo largo de tres años no se pudo observar a ningún estudiante leyendo algún libro, o revisando tesis, con excepción de la investigadora.

Sobre el acceso a espacios, se pudo evidenciar en la observación y a través de las entrevistados que los estudiantes no pueden acceder a todos los espacios en la UMSA debido a que no solo tienen miedo sino que refieren que cuando ingresan a un aula, el baño o en la semana la biblioteca de la facultad les hacen sentir mal.

> […] nos miran feo como si fuéramos bichos raros, pero ya estamos acostumbrados, por eso nos gusta caminar en grupo. […] el portero y la señora del baño no nos tratan bien, nos dicen que no tenemos que ensuciar con nuestra coca las aulas, aunque no *pijchamos* coca, los estudiantes al comienzo de las clases siempre nos miran raro, pero en las ferias les demostramos también cuanto sabemos, así se van dando cuenta de que somos estudiantes de la universidad […] (Grupo focal, 2014).

3. Construcción conjunta de conocimientos

No se han encontrado libros que consignen autorías conjuntas de estudiantes y docentes, excepto las tesinas presentadas en el programa.

Es decir que bajo autoría de algún estudiante indígena se encuentran en la biblioteca cuarenta y ocho tesinas y dos monografías, en las cuales se sistematiza sobre: resolución de conflictos, pluralismo jurídico, justicia comunitaria, derecho originario, titulación de tierras y organización territorial en las comunidades y otros temas, mismos que no son

referidos como documentos de consulta en alguna materia, ya que no se halla ningún títulos en algún programa analítico.

Cuadro 9: Campos temáticos sobre los que versan las tesinas

Nro. de Tesis	Campo temático
14	Pluralismo Jurídico
8	Resolución de conflictos
7	Justicia comunitaria
10	Derecho originario
6	Titulación, tierra y organización territorial
5	Usos y costumbres y temática de generó
50	

Fuente: Libro de actas del PDDNO.

De acuerdo a la Dra. Irrazábal algunos docentes que fueron parte del PDCNO escribieron artículos y cuatro escribieron libros sobre el derecho originario y el pluralismo jurídico, sobre todo del director del Programa Dr. Liborio Uño, quien funge en la dirección desde 2008 hasta el presente.

Cuadro 10: Obra intelectual de los docentes del PDDNO

Título	Autor
Historia jurídica de Bolivia	Liborio Uño
Historia del Derecho originario y colonial	Liborio Uño
Nacionalismo originario democrático desde los Andes	Liborio Uño
Descolonización de las Naciones	Liborio Uño
Introducción al federalismo originario	Liborio Uño

Fuente: Elaboración propia en base a revisión de documentos del PDDNO.

Los libros publicados por el PDDNO obedecen a iniciativas externas que sinergizaron con el PDDNO esfuerzos sobre determinados temas u obedecían al compromiso de los proyectos que se ejecutaron con el programa. De tal manera que se encuentran libros que son de distribución gratuita entre los estudiantes y que versan sobre el mismo programa y/o sobre algunas experiencias en los proyectos o el pluralismo jurídico.

Cuadro 11: Libros producidos por el PDDNO

Título	Temática
Dos racionalidades y una lógica jurídica	Fundación diálogo y el PDDNO
Jucha Taqawi, administración de justicia	PDDNO
La importancia de la mujer en la justicia indígena originaria campesina y su actual rol dentro de la comunidad	PDDNO
Saneamiento interno en las comunidades campesinas y originarias en el municipio de batallas	PDDNO,

Fuente: Elaboración propia en base a revisión de documentos del PDDNO.

Se conoce de trabajos y artículos personales de los docentes pero a cerca de documentos escritos por estudiantes y docentes no se tienen referencia.

Sin embargo, los estudiantes están seguros que en las clases comparten sus experiencias, exponen trabajos y dan a conocer sus investigaciones que a su vez enriquece a sus compañeros y también a sus docentes.

4. Participación en el diálogo de saberes

Para entender sobre el grado de participación en las clases y en el mismo programa, se debe considerar que la ontología universitaria es esencialmente conservadora, memorística, anti reflexiva y dogmatica, por lo que se toleran ciertos grados de participación, pero siempre y cuando esté bajo el control del docente.

Por lo cual diálogo de saberes entre docentes dependientes de la universidad con los estudiantes de origen indígena/indio se muestra incipiente, lo cual se afirma en base un análisis diacrónico, en el que se encuentra la razón del "ser" autoritario y magistral.

Una de las características de las clases a las que se asistió en el PDDNO es que todas eran magistrales, lo cual se debe a que lo docentes fueron formados de esa forma y la Universidad basa su pedagogía en el método de enseñanza *Ratio Studiorum* sistematizado por Ignacio de Loyola, quien recoge sus experiencias de las universidades, influido por humanismo renacentista; de acuerdo a Carmen Labrador (1999).

Este método está basada en: la pre lección, que es la exposición magistral o lectura del documento principal, repetición y aplicación de lo memorizado.

> "La repetición que, a veces indica que se repitan dos veces y que además, se haga ´aplicación de sentido`' sobre lo mismo. Porque para que una información y un conocimiento tengan poder para generar cambios tienen que estar transformados en saber; el saber en acción, ésta en producto [...] La repetición pretende completar la información, solidificarla, purificarla" (Labrador, 1999, p. 124).

Según Labrador el método *Ratio Studiorum* exigía además seguir un orden sucesivo de temas,[128] cumplir con las tareas, asistir, preparar, escuchar, repetir, pedir explicación, anotar, repetir y memorizar. (Labrador, 1999, p. 123), pasos extrañamente similares a los que se aplica en todas la universidades, en la UMSA y que aplican los docentes en el PDDNO.

Agrega Carmen Labrador que el método era presentado en un documento sistematizado a todas las autoridades y maestro, a través del cual se establecían funciones, competencias, tareas de las autoridades académicas y reglas[129], documentos que en la actualidad son imprescindibles y están vinculados al desarrollo del currículo en la UMSA y el PDCCNO y ha trascendido en la estructura administrativa, filosófica y ontológica de las universidades.

De acuerdo Enrique Villalba (2003) y luego Javier Mendoza (2009) el modelo educativo implantado trasciende en el tiempo y no solo fue copiado en la UMSA, sino que está plenamente vigente sobre todo en la facultad de derecho y el PDDNO, haciendo que el diálogo de saberes se constituya en un elementos atractivo que permite a los estudiantes apoyar en la ejemplificación de la clase magistral y la anécdota, pero nada mas.

Lo que se ratifica al revisar los objetivos de los docentes en sus programas analíticos que en un 20% de los programas buscan involucrar a los estudiantes en su

[128] Conocido actualmente como mastery learning.

[129] Se hacían ejercicios en aula de teatro: discursos, declamaciones que eran premiados. Agrega Labrador que comprende tres grandes ciclos: "el primero de Estudios inferiores desarrollada en cinco años; el segundo ciclo y tercero duran cinco años corresponde a los estudios superiores que si son llevados a cabo permitirán obtener el título de maestros o doctores" (Labrador, 1999, p. 123).

formación, en cerca del 60% buscan: capacitar, formar, cultivar, dotar, preparar, entrenar, difundir e internalizar conocimientos, el restante o no plantea nada como objetivos o plantea competencias.

Al revisar las estrategias pedagógicas 18 de 20 programas plantean desarrollar la exposición magistral, ya sea de manera directa, usando data, o utilizando algún otro soporte. En segundo 11 plantean hacer demostración y análisis, y cerca de diez programas proponen el análisis de expedientes o experiencias y otros cinco de 20 programas proponen el debate, conversatorio o discusión en aula y dos programas se encuentra la referencia al diálogo de saberes o implementar una dinámica más originaria.

Para evaluar a los estudiantes originarios, de 20 programas revisados 18 evalúan con parciales y exámenes que asignan un puntaje desde 30% del total hasta, 100% es decir que se prioriza la memorización.

La carga de otros trabajos como análisis de expedientes, trabajos, investigaciones, cuenta con un puntaje de 10% hasta 20%, solo dos programas plantean el 65% y 45% de calificación para trabajos (Mitre, 2016).

En la observación en aula ratifica éstos datos, es incluso agravan debido a que del total de clases a las que la investigadora asistió contaban con la exposición magistral de los docentes.

F. Inferencia sobre la coherencia existente entre lo que se manifiesta como diálogo de saberes en el PEA y lo que se busca idealmente en el PDDNO

Para analizar este punto se consideró la propuesta teórica que hacen Bubber (1998), Williams y Bohom (1996), Maré (1988), Habermas (1987), Búrbules (1993) y Freire (1985) y poder inferir sobre la coherencia existente entre lo que se hace y lo que buscaba idealmente.

Martín Bubber (1998) (idealmente plantea que en una relación de diálogo de saberes se dan tres niveles de realización del diálogo, superando cada una a la anterior:

el individualismo, el colectivismo y el comunitarismo; se puede afirmar tras las observaciones realizadas que en la clases se llega a la segunda fase que el colectivismo donde, los cursos son identificados por el nivel y sólo eso, los estudiantes son parte de una grupo difuminado y si bien se llega a niveles de comunitarismo no es todo el tiempo, solamente cuando realizan acciones conjuntas donde docentes y estudiantes comparten horizontalmente, lo cual se da a veces una vez al año.

Si se evalúa la propuesta del PDDNO bajo el enfoque de diálogo de saberes que plantea David Bohm (1996) que entiende al diálogo de saberes como diálogo donde los elementos del discurso significativo fluyen en el ambiente, se observa que el flujo es vertical y que va desde los docentes hacia los estudiantes y en todas las clases observadas, no se logró observar la participación de los estudiantes.

Lo que llama la atención es que en los estudiantes se observa la suspensión de sus creencias, pero no así de parte de los docentes. Los profesores difunden sus conocimientos recogido de los libros, clases y experiencias y en muchos casos hasta monopolizan la palabra, muy poco se deja hablar a los estudiantes, la única diferencia con las clases de los de la Carrera de Derecho o Ciencias políticas es que explican en términos sencillos e intentan usar menos términos técnicos.

Al evaluar la propuesta bajo el enfoque que hace P. Maré que ve al diálogo como primer acto de consciencia y permite el compañerismo mediatizado por la palabra, se observa que si bien los estudiantes están dispuestos a pesar de su timidez en participar y ser parte de momentos de diálogo, en todos los momentos que los docentes lo podrían plantear se observa que esos momentos con mínimos, lo cual es posible que se deba a la falta de tiempo en la clase o a que tienen muchos temas que avanzar y cubrir sus programas.

Lo que sí esta claro es que en muy pocas veces los docentes ponen sus conocimientos en suspensión y cuando lo hacen es porque realmente están abiertos a realizar investigaciones, además porque el tema les interesa.

Sobre todo cuando les hacen investigar y exponen o en clases realizan análisis de casos, lo que se vio en cuatro docentes que se constituyeron en facilitadores del proceso

y luego ayudaron a arribar a conclusiones, incluso pidiendo que los estudiantes también lo hagan. No se tiene conocimiento del resto de los docentes, pero de acuerdo a entrevistas con varios alumnos los docentes tienen la cualidad de dar ejemplos de casos de la vida real y luego continuar con la clase.

Lo que si se pudo observar es que el programa, sus estudiantes y los docentes son vistos por la FDDCP y las autoridades como un grupo microcultural "que se constituye en el bebe a cuidar" dirigidos por Liborio Uño y Julio Mallea que no cambian. Sin embargo tras la acreditación que logró el Programa se observa que es un grupo, como refiere Maré, que se somete a las características, dinámicas y normas del grupo grande del que depende, constituyéndose en un grupo semi organizado donde no se fomenta el diálogo y pasa a ser un grupo experimental (Maré, 1988, p. 16).

De acuerdo a Búrbules (1993) el diálogo es fundamentalmente no teleológico, es permanentemente abierto, lo que no sucede en el PDDNO, no es un programa con objetivos, misión y visón claros y no deja determinar su acción por los estudiantes o la coyuntura, si bien modifica sus acciones cada cierto período, esto no es frecuente.

Referente a que el proceso de enseñanza cuando se da un diálogo de saberes no debe ser mono lógico de enseñanza, crítica a las jerarquías y a las concepciones tradicionales de la autoridad del maestro y el fin de la enseñanza vertical, en el PDDNO se observa que gran parte de las clases son mono lógicas, aunque existen momentos de diálogo, sobre todo se dan clases marcadas por las jerarquías y las concepciones tradicionales de autoridad del maestro, incluso se dan el lujo de expulsar a externo que se asome a sus clases si así lo deciden, trasluciendo un proceso eminentemente vertical.

Si bien se hacen consultas a los estudiantes y se les pide presentar trabajos, hasta tesinas, no se puede decir que existe un proceso de construcción de conocimientos colectiva, donde se pueda identificar que los estudiantes valoran los beneficios en la construcción más que el hallazgo de la verdad.

La creación de comprensiones nuevas con el aporte de los estudiantes y los docentes en el PEA queda en los momentos de reflexión o de ejemplos que se da al momento de hablar de derecho positivo y que probablemente son recogidos por los

docentes a su manera lo que puede se en libros, artículos y también queda en la memoria de los estudiantes que a veces suelen llevar a las asambleas de sus comunidades.

De acuerdo a Búrbules (1993) el diálogo requiere de la participación activa de los interlocutores y su promoción; el compromiso de respeto de las diferencias y de preservar el proceso a través de la entrega y confianza; la reciprocidad negando toda pretensión de autoridad y mas bien promoviendo a que la autoridad sea cuestionada, apertura, búsqueda cooperativa de comprensión.

En el desarrollo del PEA en el PDDNO si bien se observa el respeto personal y a las diferencias, la pretensión de autoridad depende del docente que en ningún momento se vio cuestionado en aula, ni de parte de los estudiantes, como tampoco entre los docentes, quienes reconocen los objetivos del programa, pero también respetan la estructura jerárquica de la universidad.

Bajo la mirada de Paulo Freire (1985) si bien se desarrolla un PEA destinado a adultos mayores ciertamente por la disposiciones de las aulas la actitud de los docentes se puede afirmar que el profesor en las aulas asume no solo el papel de autoridad, sino también de evaluación permanente sobre las conductas, opiniones de los estudiantes, liderazgos que fluctúa entre el autoritarismo y paternalismo.

Se rige a un plan establecido que debe cumplir cada año y que se viene repitiendo desde 2010, es decir seis años, sin posibles innovaciones en el aula.

En sus clases no es necesario que pida a los estudiantes que se adaptan a la dinámica generada en aula y en el PEA, dándose por entendido que el estudiante se debe adaptar y en ningún momento de la observación se vio que los docentes se adapten a las demandas de los estudiantes.

En las ferias que es una demanda de la universidad y del PDDNO los estudiantes preparan todo el año sus investigaciones, sus danzas, el material a exponer, y el día de la exposición se ponen sus mejores galas, si bien se realizan ferias de demostración, las mismas también se adaptan o al docente o la universidad.

Con lo cual el rol de la educación en la sociedad vista por Durkheim (1922) de inculcar, socializar y reproducir en las nuevas generaciones: normas, reglas, valores y

otros conocimientos válidos y regulados por los “adultos” y “maduros” se sigue repitiendo en el PDDNO.

A los estudiantes del PDDNO se les sigue enseñando el modelo de dominio en una sociedad organizada, sus jerarquías, sus reglas y formas como afirmaron Bourdieu y Passeron (1979), con lo que se legitima el modelo político, social y cultural, en ningún momento se lo cuestionan, a los estudiantes del PDDNO se les sigue introyectando y reforzando la conciencia estratificada y donde los indígenas tienen poco espacio, por lo que deben aceptar lo poco y de mala calidad que se les da y en silencio.

CAPÍTULO V

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A. CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación "Formas de interpretar y concretar el diálogo de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje en el programa de derechos de las Naciones Originarios de la Facultad de Derechos y Ciencias Políticas de la UMSA" de 2013 a 2015 que buscó entender el diálogo de saberes en el PEA, encontró los siguientes hallazgos:

1. Respecto de la aproximación a las interpretaciones que se hace del "diálogo de saberes" en el PEA del PDDNO de la FDDCP de la UMSA a la luz de la LASEP desde 2013 a 2015 se llegó a las siguientes conclusiones:
    a. En el PDDNO se usan diferentes denominaciones referidas al Diálogo de saberes dependiendo del significado que se le asigne, el objetivo que se quiere lograr y los fines que se busca alcanzar.
    b. La noción de Diálogo de saberes que es una categoría teórica pedagógica aplicada a grupos culturalmente diferentes en el caso, no está siendo utilizada, asimilada, ni trabajada a profundidad en el Programa debido a la falta de reflexiones conjuntas entre docentes y estudiantes. Lo que genera la variedad de significados e interpretaciones en torno a la docencia, al Programa y sus fines.
    c. Por lo dicho y observado se puedo establecer que las interpretaciones y significaciones dadas por los docentes, dependen de la formación académica, la cercanía que tienen con el proyecto, sus experiencias en el aula y además su apertura y transparencia a cerca del trabajo que realizan en la universidad.
    d. Se hallaron tres variantes en cuanto al uso del diálogo de saberes y su complemento:

i. Se usa el término diálogo intercultural haciendo referencia a la interacción que se desarrolla entre los estudiantes “citadinos”, los estudiantes indígenas/indios y los docentes; quienes dependen de la universidad y del PDDNO donde prima la mirada cultural, es decir con mirada antropológico.

ii. Se usa diálogo de saberes cuando se alude a los conocimientos y prácticas, es decir cuando se refieren a la epistemología utilizada en la academia, en relación, intercambio, combinación o fusión con los conocimientos planteados de las naciones originarias.

iii. La categoría de diálogo interjurídico es utilizada cuando se quiere hacer referencia a conocimientos específicos del ámbito de los derechos y donde se intercambian, combinan y fusionan los conocimientos planteados por la ciencia jurídica positivista con los conocimientos y prácticas de las naciones originarias (que vale agregar para los indígenas/indios no sólo esta relacionado con el ámbito de las normas y Leyes, sino con un todo integrado a su vida).

2. Respecto de las formas de manifestación y características del diálogo de saberes en el PEA del PDDNO de la FDDCP de la UMSA a la luz de la LASEP desde 2013 a 2015.

   a. En función de la teoría propuesta para el análisis no se encontró manifestaciones donde el diálogo de saberes se de cómo idealmente podrían plantearse Burbules, Patrick de Mare, Freyre o Bubber, sin embargo se encuentran intentos parciales que buscan realizar un diálogo de saberes (que podrían ser enriquecidos y fortalecidos).

   b. Lo cual se debe a la falta de coordinación y colectivización del proyecto en el mismo Programa y en la FDDCP que no se puede dar debido a los reparos que impone la institucionalidad normativa de la UMSA y las visiones prejuiciadas de cientificidad que genera impedimentos.

c. Se halla una contradicción entre lo que se plantea teóricamente en la visión del PDDNO, que plantea como meta una alto grado de cientificidad y lo que se busca en la retórica de la descolonización, la autodeterminación, lareconstitución de comunidades que alguno de los objetivos del Programa, de tal manera que su accionar es vistos como problema futuros a resolver, es decir el derecho y la práctica originario es un problema a resolver con el tiempo, siempre y cuando se den los procesos de modernización o adaptación al sistema jurídico internacional.
d. La organización pedagógica si bien es bastante flexible permitiendo la participación de los estudiantes venidos del área rural, no considera en el calendario académico, el calendario agrario y las actividades propias del estudiante indígena/indio que asiste del área rural. Sin embargo se observa que existe apertura a la identidad del Indígena/indio en lo referido a los requisitos de ingreso al programa.
e. Sobre las normas, revisados los documentos y normativa académica del PDDNO son copia fiel del sistema universitario, sin ninguna adaptación. No se considera las características específicas del Programa o su población estudiantil y menos el diálogo de saberes en el PEA. El único manual propio del PDDNO es el "Manual de Saneamiento de Tierras y Títulos Agrarios".
f. Dada la resistencia académica en la universidad se concluye que los esfuerzos en el PDDNO por introducir el derecho y las practicas del derecho indígena si bien se manifiestan en la malla currilar en un intento armonizador y evitando los conflictos con el sistema universitario científico. Debilita y hasta anula los logros y avances que observa podrían tener el Programa, si asume acciones más radicales.
g. La relación entre docentes y estudiantes es eminentemente vertical tanto dentro del aula como fuera, es mas se ha observado que algunos docentes del PDDNO se han constituido, a pesar de dar cátedra en el programa, en

defensores de la institucionalidad conservadora de la UMSA, de la facultad y del derecho consuetudinario o monista. Aunque en contraposición también se encuentran docentes muy reflexivos y que hacen parte de los objetivos del PDDNO.

Si bien se utilizan ciertas técnicas de participación en las observaciones se pudo evidenciar una relación vertical y distanciada entre docentes y estudiantes.

En esa lógica y aprovechando del desconocimiento de esta forma de enfocar la educación como es el diálogo de saberes, se han encontrado docentes que utilizan a los estudiantes como investigadores sin reconocer su autoría.

h. Al revisar el plan de estudios vigente con veintiuna materias, catorce hacen una combinación de derecho positivo y originario, seis materias fueron esencialmente positivistas y dos son referidas con mayor contenido de prácticas jurídicas indígena.

   La ausencia de producción bibliográfica en cierto grado impide la profundidad de los hallazgos en el ámbito del derecho originario, estudio, reflexión y análisis el programa.

   Se lamenta el poco intercambio de libros con universidades de México donde se viene trabajando sobre diálogo interjurídico desde los años 90 o con universidades de Ecuador y Colombia. Sin embargo si bien se conoce que se tuvieron intercambios con la Universidad de Oklahoma no se conocen los resultados para la cualificación del plan de estudios.

i. El dialogo de saberes como método se aplica como una estrategia sobre todo para las actividades de extensión, que se llevan a cabo en los proyectos que ejecutan el PDDNO, incide también en la interacción con las comunidades, la investigación y obtención de información, en cierto grado en las clases, pero la constante es que en las aulas prevalece el

método antiguo de la cátedra magistral y por tanto estar vigente el Ratio Studiorum.

j. La forma de evaluación en gran parte es la sumativa y tradicional, con algunas excepciones.

k. Sobre las características se ha identificado que si bien el modelo de educación depende del Estado y su política, en las universidad pública del sistema formal, caso de la UMSA, no se han dado reformas sobre el PEA, de tal manera que se mantiene por la practica y el hábito el modelo Ratio Studiorum implementado por los jesuitas en el Siglo XVI.

l. A pesar de que el PDDNO se planteó que el diálogo de saberes además de guiar las acciones pedagógicas del programa debería servir como un elemento articulador de consensos que permite una convivencia horizontal no sucede así, porque la institucionalidad positivista de la universidad, la carrera de Derecho y la facultad ejercen mucha influencia en el PDDNO.

m. Al analizar y contrastar las formas de concreción del diálogo en el PEA y la horizontalidad epistémica que debía existir en las aulas y los planes que guían las acciones andragógicas, se puede afirmar que no existe, a pesar de la buena y gran voluntad que ponen algunos docentes, pero sobre todo algunos los estudiantes de origen indígena/indio.

   Lo cual se debe a que:

   - Hay una cultural institucional que ahoga y/o empobrece las acciones dialógica emprendidas por integrantes del PDDNO, dando lugar a que la cultura institucional de la UMSA introyecta su "ser" sobretodo en el PEA[130].

[130] Las clases se realizan en aulas de la FDDCP, los docentes son de esa facultad y el personal administrativo es parte de la UMSA, las normas que se aplican sobre el PEA, la contratación de docentes. son los mismos de la facultad.

- Sobre derecho indígena/indio originario no está sistematizado y por tanto hay muy pocos documentos escritos.
- Existe mucha heterogeneidad en las comunidades, lo cual obedece a los usos y costumbres de los pobladores, características de la población, lo que hace dificultosa la sistematización.
- Con el tiempo se están perdiendo las prácticas jurídicas y fueron olvidadas en las comunidades, en la medida en que la normativa y mecanismos de justicia estatales fueron difundidos y aplicados.
- La desvalorización del derecho indígena/indio originario ha generado olvido de algunas normas en las comunidades, debido a que las comunidades se están vaciando y trasladando a las ciudades[131], por tanto no hay quien la ejerza.
- La formación básica de los dialogantes está cruzada por un bagaje teórico basado en una matriz epistemológica que desprecia las otras matrices y formas de manifestación.
- Los docentes y estudiantes se forman en una epistemología y ontología que obedece la lógica al orden de la modernidad/racionalidad, que desprecia las identidades originarias y las desestructura.

n. Rige en la universidad la forma pensar tradicional y por ende en cierto grupo de docentes conservadores para quienes el conocimiento científico se erige como único, neutral, legitimador y universal, desconociendo los descubrimientos y racionalidades de otras culturas, que "vacía al sujeto de toda determinación espacial o temporal" y lo llena de una constitución cartesiana, donde al sujeto de la universidad se lo sitúa en el "no-lugar" y

[131] "Desde aproximadamente 1988 somos un país predominantemente urbano "[…] (hoy día siete de cada 10 bolivianos residimos en contextos urbanos), no obstante primó la lectura políticamente ideologizada de país indígena, originario y campesino"(Pereira, 2016).

en un “no-tiempo”, anulando todo razonamiento situado, como el que se da de los indígenas/indios. Lo que hace que el plan de estudios del PDDNO se empobrezca tanto que de 21 materias, sólo dos estén dedicadas exclusivamente al derecho originario y trece combinan los dos derechos y seis materias hacen referencia al derecho y conocimiento positivista y cartesiano.

o. De los libros hallados en la biblioteca que impiden el reforzamiento del conocimiento sobre el pluralismo jurídico que limitan el acceso a los conocimientos en derecho natural y la circulación de conocimientos sobre pluralismo jurídico situado es que del total de libros demandado en los Syllabus sólo un 27% se refieren a la problemática indígena y cinco al pluralismo jurídico, frente a un 73% de libros que tocan el derecho positivo o la problemática del derecho urbano e internacional.

p. No se han encontrado libros que consignen autorías conjuntas de estudiantes y docentes, o autorías de estudiantes solamente, excepto las 48 tesinas y dos monografías, sin embargo se encuentran producciones de algunos docentes.

q. El modelo educativo implantado que trascendió en el tiempo, copiado en la UMSA y vigente en la facultad de derecho y el PDDNO es el Ratio Studiorum, haciendo que el diálogo de saberes se constituya en un recurso retórico atractivo que permite a los estudiantes apoyarse para hacer las investigaciones en las comunidades, pero nada mas.

r. Los resultados demuestran que no llegan al 10% en cada colectivo los estudiantes que realizan esta actividad, lo que denota falta de motivación.

s. Una vez más se demuestra que la incidencia del Estado y políticas es determinante para debilitar o fortalecer iniciativas existentes como la del PDDNO.

t. Hay serias contradicciones internas entre la misión formativa, la visión y los objetivos del programa, los objetivos y lo que se hace n.

u. Luego de revisar todos los reglamentos, ninguno ha sido adaptado ni considera las características específicas del Programa o su población estudiantil y menos el diálogo de saberes en el PEA, el que mejor se adapta a las actividades del PDDNO, es el "Manual de Saneamiento de Tierras y Títulos Agrarios".

v. Dadas las características de las clases magistrales y a que en la universidad la autoridad y palabra del docente reciben mayor valoración que la palabra o idea enunciada por los estudiantes, en el aula. Se puede afirmar que en las aulas se da mayor prioridad, al derecho positivo expresado por los docentes; y por lo tanto sobre el derecho "indígena, originario y campesino" recibe menor dedicación, tiempo, análisis especializado, haciéndose del Derecho originario un anexo, un añadido en el plan de estudio vigente (ver cuadro 7) al momento de concretarse las clases, con lo cual el diálogo de saberes queda relegado y no se manifiesta la horizontalidad epistémica.

w. Los docentes en el PDDNO de acuerdo a sus objetivos planteados en sus programas analíticos en un 20% de los programas buscan involucrar a los estudiantes en su formación, en cerca del 60% buscan: capacitar, formar, cultivar, dotar, preparar, entrenar, difundir e internalizar conocimientos, el restante.

x. Si se consideran los tres niveles de realización del diálogo, se podría decir que el PDDNO esta entre el primer nivel que es de individualismo y el segundo de colectivismo. Lo cual se debe a algunas actividades de interacción a cargo sobre todo de los estudiantes.

y. En las clases no se pudo observar a docentes que ponen en suspensión sus conocimientos, por lo que la escucha característica del Diálogo de saberes no fue identificada.

3. Respecto de la inferencia sobre la coherencias entre lo que se concreta como diálogo de saberes y lo que se busca idealmente en el PDDNO de la FDDCP de la UMSA a la luz de la LASEP desde 2013 a 2015.
    a. Bajo la lógica de Maré el PDDNO está subsumido por la identidad de la FDCP sus características, dinámicas y normas del grupo grande del que depende, constituyéndose en un grupo semiorganizado donde no se fomenta el diálogo y pasa a ser un grupo experimental.
    b. No se puede afirmar que existe un proceso de construcción de conocimientos colectiva, donde se pueda identificar que los estudiantes valoran los beneficios en la construcción más que el hallazgo de la verdad.
    c. Bajo la mirada de Paulo Freire (1985) si bien se desarrolla un PEA destinado a adultos mayores por las disposiciones de las aulas, las actitudes de los docentes, se denota el autoritarismo y paternalismo.
    d. A los estudiantes del PDDNO se les sigue enseñando el modelo de dominio en una sociedad organizada, sus jerarquías, sus reglas y formas como afirmaron Bourdieu y Passeron (1979), con lo que se legitima el modelo político, social y cultural, en ningún momento se lo cuestionan, a los estudiantes del PDDNO se les sigue introyectando y reforzando la conciencia estratificada y donde los indígenas tienen poco espacio, por lo que deben aceptar lo poco y de mala calidad que se les da y en silencio.
    e. Para los indígenas el PDDNO se ha constituido en una alternativa de cualificación y adaptación a la cultura citadina que ablanda los golpes que recibían al momento de migrar a las grandes ciudades.
    f. El ego magistral al que se refiere Dussel se recrea en las clases y la ciencia del Derecho que es una disciplina medieval, ha encontrado una vía para resignificarse e implantarse con otro nombre.
    g. Se observa alienación cultural en los estudiantes e imitación de conductas, de sus pares de la carrera de Derecho y el proyecto

pedagógico del diálogo de saberes a pesar de los esfuerzos de algunos docentes y autoridades se ha rendido ante la gerentocracia, dejando de lado la autenticidad de las culturas originarias y en pos de permitir la adaptación a un práctica jurídica con identidad universal.

Además de existir múltiples interpretaciones, escasa sistematización, el conocimiento del derecho originario acumulado y la propuesta pluralista del diálogo de saberes, se retraen ante la forma en que se plantea en el PDNO los programas o planes analíticos condicionados por las normas universitarias, una práctica docente y administrativa conservadora, anti reflexiva y colonial.

B. RECOMENDACIONES

- Es un programa que dadas las condiciones de trabajo permitiría mejores resultados en cuanto a diálogo de saberes, si todos estuvieran involucrados, por lo que sería importante que se realicen reflexiones sobre el tema en cuestión, dado que es un gran intento en el sistema público y formal de la educación superior.
- Sería importante que las investigaciones a futuro que se van a realizar, consideren un programa similar para hacer comparaciones.
- De considerarse una próxima investigación sería importante contar con la participación comprometida de docentes y estudiantes, debido a que para realizar la investigación se tuvo que enfrentar una serie de dificultades lo que ha impedido una rápida y fluida investigación.

C. GLOSARIO

ACLO	Acción Cultural Loyola
AGRUCO	Agroecología Universidad de Cochabamba
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CEJIS	Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social
CEPIES	Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior
CEUB	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
CIPCA	Centro de Investigación y Promoción del Campesinado,
COB	Central Obrera Boliviana
COSUDE	Cooperación Suiza de Desarrollo
CPE	Constitución Política del Estado
CPEPB	Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
EPJA	Educación de Personas Jóvenes y Adultas
FDDCP	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
HCC	Honorable Consejo de Carrera
HCU	Honorable Consejo Universitario
IDH	Impuesto directo a los Hidrocarburos
IMA	Instituto de Maestros Alfabetizadores
INRA	Instituto Nacional de Reforma Agraria
IPTK	Instituto Politécnico Tupac Katari
LASEP	Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez
MRTK	Movimiento Revolucionario Túpaj Katari
MTKA	Movimiento Indio Túpac Katari
MUJA	Movimiento Universitario Julián Apaza

NyPIOC	Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMPI	Organización Mundial de Propiedad Intelectual
OPTK	Instituto Politécnico Tupac Katari
PAN	Partido Agrario Nacional
PDDNO	Programa de Derecho de las Naciones Originarias
PEA	Proceso de Enseñanza y Aprendizaje
PIAK	Partido Indio de Aymaras Keswas
PIB	Partido Indio de Bolivia
PROFOCOM	Programa de formación complementaria de maestros/as en ejercicio
SENAPI	Servicio Nacional de Propiedad Intelectual
SUMA K	Senda Universitaria del Movimiento Anticolonial Katarista
UMSA	Universidad Mayor de San Andrés
UMSS	Universidad Mayor de San Simón
UN	Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
UPTK	Universidad Político Sindical Tupaj Katari

D. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

1. Agencia Boliviana de Información. 2006. Se inicia en Sucre Congreso de Educación. *El País.* 10 de julio.

2. Acebedo, Yumey. 2012. *La educacion colonial.*[En línea] 2012. http://es.slideshare.net/JOrgeMiana/la-educacion-colonial.

3. Aguiló, Antonio. 2010. *Descolonizar el saber, inventar el poder.* Montevideo, Uruguay: Trilce. Utopía y praxis latinoamericana. Págs. 145-156.

4. Althusser, Louis. 1968. *Ideología como aparato ideológico de Estado en "La filosofía como arma de la revolución".* Mexico DF, México: Siglo XXI.

5. Álvarez, Raúl. 2002. Relaciones entre el Estado, la universidad y la sociedad boliviana. *Edcuación en Bolivia.* [En línea] 2002. http://e-ducacionboliviana.blogspot. com/2008/05/relaciones-entre-el-estado-la.html.

6. Arce, Luis,2011. *El nuevo modelo económico, social,comunitario y productivo.* La Paz, s.n: Economía Plural. Pág. 14.

7. —. 2013. *Modelo Neoliberal vs. Nuevo Modelo Económico social Comuntario y roductivo.* Cochabamba. Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.

8. Arellano, Ignacio y otros. 2007. s.l. Iberoamericana.

9. Baptista, Mariano. 1956. *Revolución y universidad.* La Paz: Juventud.

10. Barrantes, Rodrigo. 2007. *Investigación.* Mexico: EUNED.

11. Bauman, Zigmut. 2001. *La sociedad individualizada.* Madrid, España: Cátedra.

12. —. 2005. *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

13. Bautista, Juan José. 2010. *Crítica de la Razón boliviana.* Bolivia: Rincón ediciones.

14. Beck, Ulrich. 1999.*¿Qué es la globalización?* Barcelona, España: Paidós.

15. Beltrán, Luís. 1985. Un adiós a Aristóteles. La Paz: UCB.

16. Beuchot, Mauricio. 2010. *Hermeneútica analógica, educación y filosofía.* Bogota, Colombia: Universidad Santo Tomás.

17. Bohm, David. 1996. *Sobre el diálogo.* s.l. Kairós.

18. Bolpress. (2007). Llegó la hora de registrar los conocimientos tradicionales de Bolivia para enfrentar a la biopiratería. [En línea] 2007 http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2007022726

19. Borda, Luís. 2016. ¿Quién fue el Inca Garcilaso de la Vega y cuál es su valor en la literatura? [En línea] Mayo de 2016, de RPP noticias:

http://rpp.pe/cultura/literatura/quien-fue-el-inca-garcilaso-de-la-vega-y-cual-es-su-valor-en-la-literatura-noticia-956064

20. Bordieau, Pierre. 1979. *La Reproduccion.* Mexico: Fontamara.

21. Bowles, Samuel & Gintis, Herbert. 1976. *Schooling in Capitalist America.*New York, EE.UU.: Basic Books.

22. Bruner, Jerome. 1978. *El proceso mental en el aprendizaje.* Madrid, España: Narcea.

23. —. 1984. El Desarrollo de los procesos de representación. *Acción, Pensamiento y Lenguaje.* Madrid, España: Alianza.

24. —. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid, España: Morató.

25. Burbules, Nicholes C. 1993. *El diálogo en la enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

26. Calzavarini, Lorenzo. 2013. Insurrecciones guaraníes y secularización de las misiones. *Centro Eclesial de documentación.* [En línea] http://www.franciscanos detarija.com/index.html.

27. Campaña boliviana por el derecho a la educación. 2010. *Mesa temática de trabajo: Curriculum base del Sistema educativo Plurinacional.* La Paz: CBDE.

28. Campillo, Neus. 1992. *Razón y utopía en la sociedad industrial. Un estudio sobre Saint Simon.* Valencia, España: Universidad de Valencia.

29. Cancillería. 2006. *Discurso Inaugural.* La Paz. Creart.

30. Capobianco, Andrés. 2007. Slideshare. [En línea]febrero de 2016, de *Creación de la pedagogía nacional*: http://es.slideshare.net/ecapobianco/presentacion-la-educacin-comparada-en-los-cambios-sociales-creacion-de-la-pedagogia-nacional-franz-tamayo

31. Cárceles, Concepcion. 1992. Historia de la educación en España y América. [aut. libro] Buenaventura Delgado Criaco. *La educacion en los distintos reinos cristianos.* España.

32. Castro, Santiago y Grosfoguel, Ramón. 2007. *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. [aut. libro] Santiago Castro. *El giro decolonial.* Bogotá. Siglo del Hombre.

33. Castro, Santiago; Coronil, Fernando; Dusell, Enrique y Escobar, Arturo. 1993. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. En E. Lander. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

34. Claure, Karen. 1986.*Las escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunitaria.* . La Paz: IHSB.

35. Coello, Alexandre. (s.a.). 1953. *El Estatuto de Limpieza de Sangre de la Compañía de Jesús (1593) y su influencia en el Perú Colonial*. [En línea]julio de 2015, de Universidad PompeuFabra: https://www.upf.edu/huma/_pdf/ATT00248.pdf

36. Comisión nacional de la nueva Ley de educación. 2006. *Proyecto de Ley Abelino Siñani Elizardo Perez.* La Paz: Documento.

37. Contreras, Alonso. 2014. Darwinismo social en Bolivia. *Aqui.*,

http://www.semanarioaqui.com/index.php/lectura/3363-darwinismo-social-en-bolivia.

38. CPEPB. 2008. *Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia.* La Paz: Vicepresidencia de la República de Bolivia.

39. CSUTCB. 1997. *Historia del movimiento indígena en Bolivia.* La Paz: CSUTCB.

40. Cuart, Baltazar. 1991. *Colegiales mayores y limpieza de sangre durante la Edad Moderna.* España: Universidad de Salamanca.

41. Chavez, Sabino. 2011. *Filosofía de la educación boliviana.* La Paz: Upea.

42. De Gori, Esteban. 2013. *Narraciones compartidas: Imaginarios políticos entre Charcas y Buenos Aires (De las reformas borbónicas al proceso juntista).* Buenos Aires. s.n.: Procesos. Págs. 57-79.

43. Definición de (s.a.). Recuperado el 15 de julio de 2012, de http://definicion.de/actitud/

44. Demelas, Merie. 1981. *Un darwinismo a la criolla.* Cochabamba. s.n.: Historia boliviana. págs. 55-82.

45. —. 2007. *Nacimiento de la guerra de guerrillas: El diario de José Santos Vargas.* Lima, Perú: Plural.

46. Díaz de Oropeza, Gonzalo. 2014. El diario del tambor mayor. *Pagina Siete.* 21 de diciembre de 2014.

47. Díaz, Cecilia. 2014. *Hispanoamérica unida*. Recuperado el 18 de mayo de 2014, de Las universidades indianas del período colonial: https://hispanoamericaunida.com/2014/05/18/las-universidades-indianas/

48. Dubravcic, Antonio. 2014. Historia de la universidad mayor real y pontificia San Franciso Xavier de Chuquisaca. [En línea] 2014. http://portalsucre.blogspot. com/2014/04/historia-de-la-universidad-mayor-real-y.html.

49. Durán, Manuel. 1961. *La reforma universitaria en Bolivia.* Oruro: UTO.

50. Durkheim, Emilio. 1922. *Educación y Sociología.* Barcelona, España: Altaya.

51. Dussel, Enrique. 1980. *Pedagógica Latinoamericana.* Bogotá, Colombia: Nueva América.

52. Educa. 2010. *Levantamientos indígenas. Cáceres y Pumacahua.* [En línea] 2010. http://www.educa.com.bo/independencia-de-bolivia/levantamientos-indigenas-caceres-y-pumacahua.

53. Educación, Ministerio de. 2010. *Currículo base del sistema educativo.* La Paz. Ministerio de educación.

54. —. 2011. *Educación Productiva G - 01 EP*. La Paz. MINISTERIO DE EDUCACIÓN -VESP - UNEFCO.

55. Entrevista a grupo de estudiantes. 2014. *Estadia en el PDDNO.* [entrev.] Sucy Mitre.

56. Entrevista Álvaro Alvares. 2016. *Participación como docente del PDDNO.* [entrev.] Sucy Mitre.

57. Entrevista Carlos Aguilar. 2016. *El PDDNO.* [entrev.] Sucy Mitre.

58. —. 2016. *El PDDNO.* [entrev.] Sucy Mitre.

59. Entrevista Carlos Aruquipa. 2015. *Experiencias en el PDDNO.* [entrev.] Sucy Mitre.

60. Entrevista Cintia Irrázabal. 2016. *El Programa de Justicia Comunitaria.* [entrev.] Sucy Mitre. mayo.

61. Entrevista Consuelo Condori. 2015. *Educación en el PDDNO.* [entrev.] Sucy Mitre.

62. Entrevista Gloria Castro. 2013. *Percepciones sobre el PDDNO.* [entrev.] Sucy Mitre.

63. Entrevista Liborio Uño. 2016 y 2015. *El programa de justicia Comunitaria.* [entrev.] Sucy Mitre. La Paz, marzo.

64. Entrevista a Pedro Callisaya. **2016.** El trato al estudiante de origen indigena en la UMSA. (S. Mitre, Entrevistador).

65. Entrevista a Robin Guarachi. **2016.** Las clases en el PDDNO. (S. Mitre, Entrevistador)

66. Entrevista a Yamil Vera. **2013.** El PDDNO. (S. Mitre, Entrevistador).

Entrevista Margarita Mamani. 2014. *Las experiencias en el PDDNO.* [entrev.] Sucy Mitre.

67. Entrevista Felix Patzi. 2016. *Etnofogia estatal.* [entrev.] Sucy Mitre.

68. Entrevista Rubén Apaza. 2013. *Experiencias en el PDDNO.* [entrev.] Sucy Mitre.

69. Escobar, Reynaldo. 2013. *Universidad Popular Tupac Katari... "La olvidada"*. Obtenido de Revistas Bolivianas: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:VDVPpNuO3dsJ:scholar.google.com/+julio+reynaldo+escobar&hl=es&as_sdt=0,5

70. Escobari, Laura. 2009. *Historia de la alfabetización en Bolivia. Época Colonial. S. XVI.XVII.* Revistas Bolivianas.

71. Espinosa, Oscar. 2009. *¿Salvajes opuestos al progreso?*Scielo [En línea] diciembre de 2009. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92122009000100007&script=sci_arttext.

72. Estefanoni, Pablo. 2010. *Qué hacer con los indios: y otros traumas irresueltos de la colonialidad.* La Paz: Plural. 2010.

73. Fellman, José. [s.a.] *Historia de la Cultura Boliviana.* La Paz. s.n.

74. Francoise, Martínez. 2010. *Regenerar la raza, política educativa en Bolivia 1898-1920.* Paris: Hieal. 2010.

75. Freyre, Paulo. 1985. *Pedagogía del Oprimido.* MéxicoDF, México: Siglo XXI. 1985.

76. —. 1987.*Pedagogía: diálogo y conflicto.* Buenos Aires, Argentina: Cinco. 1987.

77. Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina. 1992. *Las instituciones educativas. Cara y ceca.* Buenos Aires, Argentina: Troquel. 1992.

78. Fundación Diálogo. 2008. *¿Dos racionalidades y un lógica jurídica?* La Paz: Fundación Diálogo. 2008.

79. Gaceta oficial, Estado Plurinacional de Bolivia. 2014. Texto de Consulta. [En línea] 2014. www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo

80. —. 2009.*Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.* La Paz.

81. Gadamer, Hans Georg. 1975. *Verdad y método.* Salamanca, España: Sígueme.

82. Gaete, Ricardo. 2010. *Responsabilidad social universitaria.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

83. Gamboa, Edna; López, Nahyr; Prada, Gloria y Gallo Kelly. 2012. *Conocimientos, actitudes y prácticas relacionados con lactancia materna en mujeres en edad fértil en una población vulnerable.* Scielo[En línea] marzo de 2012. [Citado el: 15 de julio de 2012.] http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412012000200025&lng=pt&nrm=iso.

84. —. 2011. *Reforma educativa y los movimientos indígenas.* 26, La Paz: Unversidad Católica, 2011, Ciencia y cultura. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttex

85. Gardey, Ana y Pérez, Julián. 2014. Definición.de. Recuperado el 03 de 2016, de http://definicion.de/teleologico/

86. Giraudo, Laura. 2010. De la ciudad "mestiza" al campo "indígena".*Anuario de estudios americanos.*Págs. 519-547.

87. Gonzales, Enrique. 2010. Por una historia de las universidades hispánicas en el Nuevo Mundo. [En línea] 2010.

88. Giroux, Henry. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. *Harvard Education Review*, 39. Ohio

89. González, María Paz. 2010. Biblioteca Digital Universidad de Alcaala. [En línea]. http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6223/Estudio%20Comparativo%20d

e%20las%20Constituciones%20de%20la%20Universidad%20de%20Charcas%20y%20de%20la%20Universidad%20de%20C%C3%B3rdoba.pdf?sequence=1.

90. Grondin, J. 1999. *Introducción a la hermeneútica filosofica.* Barcelona, España: Herder.

91. Grosfoguel, Ramón y Castro, Santiago. 2007. [aut. libro] Eduardo Restrepo. *Antropología y colonialidad.*

92. Grosfoguel, Ramón. 2011. *Departamento de Estudios Étnicos, Berkeley University, Estados Unidos.* Recuperado el 2016, de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf

93. Guarachi, Angel. 2013. Heredia denuncia fraude electoral en la UMSA y el Comité Electoral no recibió tal informació. *La Razón.* 26 de 11 de 2013. Pág. Sociedad.

94. Habermas, Jurgen. 1987. *Teoría de la Accion Comunicativa.* Madrid, España: Taurus.

95. Haperin Donghi, Tulio. 1962. *Historia de la Universidad.* Bunos Aires : Universitaria de Buenos Aires, 1962.

96. Haperin, Tulio. 1962. *Historia de la Universidad.* Bunos Aires, Argentina: Universitaria de Buenos Aires.

97. Hering, Max. 2011. Color, pureza, raza: la calidad de los sujetos coloniales. *Historia Critica.* Bogota, Colombia: Universidad de Los Andes.

98. Hernández, Juan. 1996. *Cultura y limpieza de sangre en la España moderna: puritate.* España. Editum.

99. Hernández, Roberto. 2014. Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

100. Hinkelammert, Franz. 2005. *El sujeto y la ley.* Caracas, Venezuela: El perro y la rana.

101. Hispanoamérica unida. 2014. *Las universidades indianas.* [En línea] mayo 18 de 2014. https://hispanoamericaunida.com/2014/05/18/las-universidades-indianas/.

102. Historias locales y propias, Grupo. 2012. La organización de la educación pública en los inicios del estado boliviano (1825-1826). *La Prensa.* 08.

103. Horrach, Antonio. 2009. *Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos.* [ed.] Universidad de las Islas Baleares. España: Factotum. Págs. 1-22.

104. Huarachi, Miriam. 2014. La Experiencia de ser Maestra y el Modelo Educativo socio-Comunitario Productivo. [aut. libro] INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS Nro. 20. *Revistas Bolivianas.* La Paz. IEB. Págs. 13-19.

105. Hurtado, Ivan y Toro, Josefina. 2005. *Paradigmas y métodos de investigación.* Venezuela: Episteme consultores asociados.

106. Instituto Colombiano de Antropología e historia. 2005. *Los objetos con alma: La legitimidad de la esclavitud en el discurso de Aristóteles.* [aut. libro] CATALINA ARIZA MONTAÑEZ: Los objetos con alma: La legitimidad. *Fronteras de la Historia.* Cali. Instituto colombiano de Antropología. págs. 139 -170.

107. Instituto Nacional de Estadísticas. 2012. *Censo Nacional de Población y Vivienda.* La Paz: INE.

108. Issacs, William y Senge, Peter. 1999. *El diálogo el arte de pensar juntos.* s.l. Cograf. 1999.

109. La diáspora peruana. 2012. *Historia de las universidades en el mundo.* Nueva York: Peru Documentation Project. 2012. La diaspora peruana. pág. 8.

110. Labrador, Carmen. 1999. *Ratio Studiorum. El sistema educativo de la compañía de Jesus.* Madrid, España: U. Revista de educación Nro. 319. págs. 117-134.

111. Laza, Celmira. Sánchez, Guillermo. 2012. *Enfermeria Global* . Scielo.[En línea] abril de 2012. http://dx.doi.org/10.4321/S1695-61412012000200025 .

112. Lepe, Patricio. (2014). *Apuntes sobre la objetivación del 'cuerpo' como 'naturaleza' del ego conquiro al ego cogito.* [ed.] Universidad de Temuco. Temuco : https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/viewFile/48777/45524, 02 de 2014, Nómadas, Revista Crítica de ciencias jurídicas y sociales.

113. Lopez, Correa. 1995. Gaceta oficial de la UNAM. [En línea] 27 de '4 de 1995. http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum90/article/view/37434.

114. Lora, Guillermo. 1997. *Historia del movimiento obrero.* Potosi: Lora.

116. Macusaya, Carlos. 2011. *Uno de los precursores del indianismo: Raymundo Tambo. MINKA.* [En línea] 2011. http://grupo-minka.blogspot.com/2016/01/uno-de-los-precursores-del-indianismo.html.

117. Maestre, Alfonso. 2004. *Todas las gentes del mundo son hombres*. [En línea] agosto de 2004. revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/view/5571.

118. Mallea, Julio. 2007. *Recuento histórico del programa de Justicia Comunitaria*. [aut. libro] Programa de Justicia Comunitaria. *Jucha Taqawi.* La Paz: UMSA.

119. Mansilla, Felipe. 2016. *Las raíces conservadoras bajo las apariencias radicales en América Latina.* La Paz: Rincón. 2016.

120. Maré, Patrick de. 1988. *Grupo de Análisis.* s.l. Plexus.

121. Martí, Jose. 1975. *Obras completas* . La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

122. Martí, José. 2000. *Decálogo de la educación.* Venezuela. Redalyc. Revista venezolana de educación.

123. Martínez, Carolina. 2012. *El muestreo en investigación cualitativa.* Ciencia y salud colectiva.

124. Martínez, Miguel. 2010. *Hermenéutica y analisis de discurso como método de investigación social.*Universidad Simón Bolívar.[En línea] noviembre de 2010. http://prof.usb.ve/miguelm/hermenyanalisisdisc.html.

125. Mato, Daniel. 2011. *Universidades indígenas de América Latina.* Revista Andaluza De Antropología. NÚMERO 1. Págs. 63 - 85.

126. Mazorco, Graciela. 2010. *Filosofía, ciencia y saber andino.* Cochabamba: 3ra. edición.

127. Melo, Ana. 2000. Scielo. *El método pedagógico de los jesuitas.* [En línea] mayo de 2000. www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1413-24782000000200010.

128. Mendes, Luis. 2007. *La Globalización y el estado nacional.* Revista Global. Pág. 49.

129. Mendoza, Gunnar. *La universidad de San Francisco Xavier en el coloniaje. 1624-1824.* Obras completas. Vol. I. Sucre, s.n.

130. Mendoza, Javier. 2009. *La universidad de San Francisco Xavier en los sucesos de 1809 en el Alto Perú.* Universidad Católica Boliviana. págs. 21 - 30.

131. Mendoza, Víctor. 2003. Hermenéutica crítica. *Razón y Palabra.* [En línea]. http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n34/vmendoza.html.

132. Merlino, Aldo. 2009. *Investigación cualitativa en ciencias sociales.* Colombia: Americalee.

133. Michel, Pablo. 2013. *Las republiquetas y Tumusla.* boliviaentusmanos.com. [En línea] 2013. www.boliviaentusmanos.com/historia/alto-peru-1809-1825.

134. Ministerio de economía y finanzas públicas —. 2013. [En línea] noviembre de 2013. http://www.economiayfinanzas.gob.bo/index.php?opcion=com_contenido&ver=contenido&id=3068&id_item=638&seccion=269&categoria=1211.

135. —. 2011. *El Nuevo Modelo Económico, Social, Comunitario y Productivo. 1*. Obtenido en: http://www.bolivia.de/fileadmin/Dokumente/NuevoModeloEconomico_Revista.pdf

136. Ministerio de Educación. 2006. *Proyecto de Ley Abelino Siñani Elizardo Pérez.* Comisión nacional de la nueva Ley de Educación. La Paz: Documento.

137. —. 2010.*Currículo base del sistema educativo.* La Paz: Ministerio de educación.

138. —. 2013. *Metodología de la Educación Transformadora*. La Paz: Cuadernos de formación continua PROFOCOM.

139. —. 2014. Unidad de Formación Nro. 1 "Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo". *Cuaderno de Formación continua*. La Paz: Equipo PROFOCOM.

140. Ministerio de Salud, programa Nacion de control de la tuberculosis. 2012. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *La Biblioteca Central Pedro Zulen.* [En línea] 2012. [Citado el: 15 de julio de 2012.] http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/

141. Misrespuestas.com. 2012. [En línea] 2012. [Citado el: 15 de julio de 2012.] http://www.misrespuestas.com/que-es-el-conocimiento.html.

142. Mitre, Sucy. 2014. *Libreta de campo*. Clases del PDDNO. Libreta de observación. junio de 2014.

143. —. 2016. *Libreta de campo*. Clases del PDDNO. Libreta de observación. junio de 2016.

144. Morales, Evo. 2005. Discurso de Evo Morales al asumir la presidencia de la república de Bolivia. *Democaria Sur.* [En línea] 22 de 01 de 2005. http://www.democraciasur.com/documentos/BoliviaEvoMoralesAsuncionPres.htm.

145. —. 2006. *Discurso inaugural del Presidente Evo Morales Ayma.* La Paz: Cancillería.

146. Moreno, Gabriel. 2003. *Ultimos dias coloniales en el Alto Perú. Vol. 2.* La Paz: Ayacucho. 2003. pág. 26.

147. Oporto, Luis. 2015. Los doctores de Charcas y la creación de Bolivia. *La Razón.* 09 de 08. pág. 23.

148. Padilla, Augusto. 1978. *Apuntes sobre andragogía.* La Paz: Ed. Asociación alemana para la educación de adultos.

149. Palizza, Ramiro. 2012. Primera adquisición de material educativo para los colegios bolivianos en 1828, administración. *Mundo del Derecho.* [En línea]. http://lucychoque19.blogspot.com/p/blog-page.html.

150. Patria, La. 2006. *Se inaugura Congreso de Educación. La Patria*

151. Patzi, Felix. 2013. *Dos concepciones contrapuestas de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez.* Ciencia y Cultura. Págs. 57-85.

152. PDDNO. 2010. Boletín Informativo. La Paz: Facultad de Derechos y Ciencias políticas.

153. —. 2015. Autoevaluación del PDDNO. La Paz. Departamento de Autoevaluación. UMSA.

154. Peña, Alicia. 2008. *Aportes de Paulo Freyre al pensamiento emancipador y humanista latinoamericano del siglo XX*.**.** Dialogo de saberes.

155. Pereira, Rene. 2016. La Bolivia urgana que aun no se quiere comprender. *Página siete.* 12 de 04 de 2016, págs. http://www.paginasiete.bo/opinion/2016/4/12/bolivia-urbana-metropolitana-quiere-comprender-92893.html.

156. Portugal, Pedro. 2008. *Constantino Lima: Memorias de un luchador indianista.Pukara.* 07 de 2008.

157. Programa de formación en Justicia Comunitaria. 2011. *Boletín informativo*. La Paz. s.n.

158. —. 2006. *Historia del Movimiento indígena de Bolivia.* Cochabamba: UMSS. PROEIB.

159. Prudencio, Ramiro. (2012). *La revolución de Chuquisaca*. Archipiélago. Págs. 21-22.

160. Revilla, Paola. 2008. Sucre capital constitucional de Bolivia. *La autonomía revolucionaria de Charcas. "Una mirada al pasado".* [En línea] 04 de 2008. www.portalchuquisaca.8m.com.

161. Rivera, Erika. 2015. *Los elementos de filosofía política en la era colonial del Alto Perú.* Revista ciencia y cultura Nro. 34.

162. Rivero, Jose. 1999. *Educación y Exclusión en América Latina.* Madrid-Buenos Aires. Miño y Dávida Editores.

163. Rizo, Antonio. (11 de 2014). *Manual de operaciones para exportación e importación de mercancías.* [En línea] febrero de 2016, de http://tesis.ipn.mx/jspui/bitstream/123456789/13832/1/CP2014%20G333r.pdf

164. Rodriguez, Mercedes. 2009. *El pensamiento político pedagógico de Paulo Freyre.* Scielo. [En línea] 2009. www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772009000100009.

165. Salamanca, Belén y Crespo,Martín. 2007. El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure invetigaciones.* [En línea] 02 de 2007. http://www.sc.ehu.es/plwlumuj/ebalECTS/praktikak/muestreo.pdf.

166. Salazar, Cecilia. 2012. Intelectuales aymaras: El tránsito del campo a la ciudad. *La Razón.* La Paz. 06 de 2012.

167. Salazar, Ramiro. 2013. *Hermeneútica como comprensión e interpretación de textos.* La Paz: CEPIES. Pág. 2.

168. Salinas, José. 1967. *Historia de la Universidad Mayor de San Andrés.* La Paz: UMSA.

169. Santos, Boaventura. 2006. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipacion social.* Buenos Aires : CLACSO, 2006. pág. 110.

170. Serrudo, Maruja. 2006. *Historia de la Universidad boliviana*. La Paz. s.n..

171. Soto, Diana. 1993. *Polémicas universitarias en Santa Fe de Bogotá. Siglo XVIII.* Bogotá. Colciencias.

172. Sousa, Boaventura. 2006. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipacion social.* Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Pág. 110.

173. —. 2012.*De las dualidades a las ecologías.* La Paz. Punto de encuentro.

174. Suiza y Bolivia. 2015. Suiza y Bolivia. [En línea]. https://www.dfae.admin.ch/countries/bolivia/es/home/cooperacioninternacional/proyectos.html.t&pid=S2077-33232011000100005.

175. Tarres, María. 2004. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* Mexico: FLACSO.

176. Thibaud, Clément.1997. *La Academia Carolina de Charcas: una "escuela de dirigentes" para la independencia.* [En línea] noviembre de 2015, de Institutfrançaisd'étudesandines: http://books.openedition.org/ifea/7395?lang=es

177. Ticona, Esteban. 2000. *Organización y liderazgo aymara.* La Paz: Plural.

178. —. 2003. Pueblos indígenas y Estado boliviano. La larga historia de conflictos. *Gazeta antropológica.* [En línea] 2003. http://www.ugr.es/~pwlac/G19_10Esteban_Ticona_Alejo.html.

179. Tojar, Juan. 2006. *Investigación cualitativa, comprender y actuar.* Madrid, España: La muralla. 2006.

180. Toro, Hurtado Ivan y Josefina. 2005. *Paradigmas y metodos de investigacion.* Venezuela : Episteme consultores asociados, 2005.

181. Torregrosa, Josemaria. 2012. *La teoría del diálogo en Martín Buber.* Madrid, España: Universidad de Navarra.

182. Torrico, Erick. 2011. *Matrices teoricas de comunicacion.* La Paz: Plural.

183. Torrico, Luis. 2010. *Responsables del Proyecto.* Interacción intercultural en la U.M.S.A. Pág. 5.

184. Universidad Católica Boliviana. 2011. Noticias. *Pluralismo jurídico.* [En línea] http://lpz.ucb.edu.bo/Forms/Noticias/NoticiasUCB.aspx?NSNoticia=58691.

185. Universidad Politécnica de Madrid. 2008. Ciudades para un Futuro más Sostenible. *Concurso de Buenas Prácticas patrocinado por Dubai en 2008.* [En línea] 12 de 11 de 2008. [Citado el: 21 de 02 de 2014.] http://habitat.aq.upm.es/bpal/onu08/bp1888.html.

186. Ursua, Nicanor y Garagalza, Luis.[s.a.] La interpretacion y su correlato. [En línea] http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3015/7.pdf.

187. Valcárcel, Carlos. 1968. *San Marcos, universidad decana de América.* Lima, Perú. UNMSM.

188. Varden, Carlos. 2009. Palabra por Palabra. [En línea] 21 de agosto de 2009. http://porpalabra.blogspot.com/2009/08/dialogo-quiere-decir-de-dos.html.

189. Vice ministerio de Educación Regular. 2012. Serie Currículo, Documento de trabajo, Currículo Base del Sistema educativo Plurinacional. La Paz.

190. Villalba, Enrique. 2003. *Consecuencias educativas luego de la expulsión de los jesuitas.* Madrid, España: Dikinson.

191. Weimar, Iño. 2012. *La reforma eductiva liberal (1899-1920) modernización de la educación pública en Bolivia*. Scielo. Estudios Bolivianos.[En línea] 2012. http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2078-03622012000100008&script=sci_arttext.

192. Weinberg, Gregorio y otros. 1997. *Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodriguez*. [aut. libro] Sociedad Argentina de Historia de la Educación. *Anuario de Historia de la Educación.* San Juan. Universidad Nacional de San Juan. 1997. pág. 203.

193. Yapu, Mario. 2006. *Investigaciones cualitativas y cuantitativas.* La Paz: PIEB.

194. Zapata, Miguel. 2015. Redes abiertas. *Jesuitas y la educación.* [En línea] marzo de 2015.//redesabiertas.blogspot.com/2015/03/los-jesuitas-y-la-educacion-ii-ratio.htmal.

195. Zeballos, Berta. 2013. Peculiaridades de la Ley 0/70 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. *La Patria.* 04 de octubre de 2013.

ANEXOS

ANEXO 1. Fotografías de referidas al PDDNO.

Facultad donde se imparten los cursos Foto. FDDCP.

Estudiante de derecho pasando clases.

Acto de reconocimiento de parte de los estudiantes a las autoridades de la UMSA y de la FDDCP.

Acto de graduación de Técnico Universitario Superior en Derechos de las Naciones Originarias.

Acto de informe de la evaluación y acreditación del PDDNO.

Estudiantes del PDDNO bailando Juyra Jawquiris en la FDDCP.

Firma de documentos para el Proyecto de saneamiento de tierras perteneciente al PDDNO.

ANEXO 2. Estudios sobre la Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez

Título del Estudio	Autor/a	Editorial. Año
Magisterio boliviano y Reformas Educativas en el siglo XX	María Luisa, Talavera S	Estudios bolivianos. 2014
La faceta personalista de la Ley de educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" (Ley 070)[1]	Martín Mercado V.	Estudios Bolivianos. 2014
La experiencia de ser maestro y el modelo educativo socio-comunitario productivo	Miriam Roxana Huarachi H.	Estudios Bolivianos. 2014
La descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolivia	Ignacio Apaza Apaza	Estudios Bolivianos 2014
La ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez propuesta e implementación	Felix Patzi Paco	Estudios Bolivianos 2014
De la Ley de Educación Avelino Siñani y su desorientado proceso	Víctor Hugo Quintanilla Coro	Estudios Bolivianos 2014
La calidad educativa en el marco de la Ley 070	Wilfredo Pomar Miranda	Reportaje, Opinión, 2014
Cambios educativos en la historia reciente del Estado Plurinacional de Bolivia	Ramiro Fernández Quisbert	Revista Historia y Ciencia. 2014
La educación pública frente a la nueva reforma: Avance e investigación	María Luisa Talavera Simoni	Estudios Bolivianos 2013
Cien años de reformas educativas: 1910-2010	Enrique Ipiña Melgar	Estudios Bolivianos 2013
Dos concepciones contrapuestas de La Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez	Felix Patzi Paco	Scielo. 2013
Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje	Guido C. Machaca Benito Amílcar Zambrana Balladares	CNC. 2013
Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re) esencialización cultural	Carmen Osuna	Revista Española de Antropología Americana 2013, vol. 43, núm. 2
Estado actual de la educación de la educación a distancia, en el marco de la Ley 070	Richard Osinaga Rivero	Yatix Munri. 2012
La interculturalidad y los conceptos conexos en la nueva Ley educativa	Galia Domic Peredo	Estudios Bolivianos. 2012
La Ley de educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez. Una presentación crítica.	Edgar Cadima	Instituto Prisma. Fichas constitucionales. 2011
Modificación del Art. 6 Inc. II de la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en virtud de una amplia visión pluricultural educativa	Ana María Conde González	Tesis. UTO. 2011
Estudio y Análisis e la nueva Ley Educativa	Facultad Politécnica	Universidad Gabriel René Moreno. 2011
Modernización conflictiva. Reforma educativa y movimientos indígenas en Bolivia	Franco Gamboa Rocabado	Revista de Ciencia y Cultura. 2011
Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad post neoliberal en la política universitaria boliviana	Crista Weise	Clacso. 2010
La Educación Intercultural Bilingüe y participación social como ejes de la ley 1565 de Reforma Educativa y el proyecto de ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez.	Walter Gutiérrez	GTZ, SIF. 2010
La calidad y la evaluación a la luz de la nueva política educativa boliviana	Mario Yapu	Revista ibero americana de Educación. 2010
La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez", como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal	Luis Gómez Juan Gómez Fanny Pineau Andrés Mora	Universidad Nacional de Costa Rica. 2009

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica.

ANEXO 3. Ejemplo de observación de una clase regular

Diario decampo o Libreta de campo

Dia: Sábado 5 de julio de 2014 **Lugar:** Aula 301 **Hora** 9:30 AM

Participantes: Profesor de Derecho penal positivo y originario l "Desconocido"

Impresiones iniciales: Las clases se realizan en aulas tradicionales, donde estudiantes de pollera y hombres de distinta edad pasan clases, en la clásica modalidad magistral.

Impresiones finales: En las clases muchos estudiantes se duermen son aburridas ya que el profesor habló sobre delitos que se cometen en la ciudad y en el campo, las sanciones graves, leves, etc. a pesar de que se busco sea ameno, muchos estudiantes se dispusieron a dormir.

Unidades de análisis	Categorías	Observaciones
Dialogo de saberes	Acceso	El docente accedió a toda la información, los estudiantes muestran desconocimiento
	Participación	Se hicieron dos preguntas en el aula respondidas por el profesor, y los estudiantes, hablaban entre si. Aunque la clase estaba interesante, no se pidió participar
	Construcción de conocimientos conjunta	No se vio que se buscara construir conocimientos conjuntos.
	Horizontalidad epistémica	El profesor propuso el tema, los estudiantes aceptaron porque estaba programado. El profesor se preparo y los estudiantes no.
PEA	Relación docente estudiante	Relación vertical al momento de la clase, al principio el docente al entrar al curso trató de crear un ambiente horizontal, bromeando con todos y haciéndoles un chiste.
	Método educativo	Ese día se observo que no había método, ni estrategia, los dos únicos elementos usados fueron la pizarra y el marcador, dos preguntas, al curso y un ejemplo.
	Objetivos/o competencia	No se explicitó pero aparentemente para el profesor no era importante avanzar, sino explicar sobre ciertos términos y redundar en un ejemplo, para que todos entendieran, muchas veces.
	Contenidos	Se notaba que era desconocido para los estudiantes, pero de gran interés para ellos. Pero era de amplio conocimiento del profesor.
	Evaluación	

ANEXO 4. Cuadro de matrices de análisis de Programas de materias

Hoja de análisis de programas y sillabus

Materia	Docente	Estrategia pedagógica	Evaluación	Producción conjunta

Hoja de análisis de programas y sillabus

MATERIA	DOCENTE	OBJETIVOS	TEMAS DE SABERES LOCALES Y NO LOCALES	TEMAS SOBRE SABERES EXTERNOS EN LA BIBLIOGRAFÍA

ANEXO 5. Muestra de entrevistas a estudiantes y docentes

Texto Transcrito de la entrevista a: Estudiante Gloria Castro 2 del PDDCNO, C/04

Fecha: Mayo 2014 **Lugar: espacios del programa**

Entrevista textual	PEA	Diálogo de saberes
Gloria en tu experiencia o recorrido durante estos tres años, cual es tu opinión dentro del programa		
El programa tiene muchos objetivos no, sobre todo, he fortalecer los conocimientos a los jóvenes indígenas de las diferentes comunidades, las cuales nos ayudan mucho a nosotros para conocer lo que es las leyes, tanto la ley positiva como también la ley de las naciones originarias, o como se les conoce como leyes ancestrales también.		
Que leyes han llegado a conocer		
Algo de código civil, ley de deslinde jurisdiccional, la constitución política, luego ley Marcelo Quiroga santa cruz, y otras leyes que en este momento no recuerdo bien.		
Es decir es un curso sobre leyes?		
Si sobre leyes y la comparación que tenemos nosotros con las leyes en la comunidad, que no están escritos, pero tenemos leyes, normas, que regulan a nuestra comunidad y a todos los comunarios.		
Y las comparaciones las hacen los docentes o Uds. como estudiantes después de que avanzan cada ley		
Los docentes nos dan a conocer las leyes del derecho positivo, y nosotros lo relacionamos con los que hacemos en la comunidad. Ellos también nos dicen haber como lo relacionan las leyes Uds. con el derecho positivo decimos que existen que hay normas y leyes en nuestras comunidades y así hacemos trabajos que presentamos y ellos se lo agarran.		
En función de cada ley hacen una comparación en cada comunidad		
Si siempre hemos hecho esa comparación, y los docentes nos imparten sobre el derecho positivo, piensan que debemos dar a conocer a la gente de nuestras comunidades.		
Como son las tareas		
Los profesores nos dan tareas para ir a capacitar, ellos nos dan pasos y nos explican las estrategias que vamos a tomar en nuestros seminarios que vamos a dar en nuestras comunidades. Una vez que ellos nos aprueban y nos dan otras sugerencias para que nos salga bien esa capacitación. Hacemos un plan. Nos dicen que debemos hacer por lo menos unas dos capacitaciones al año, pero depende también de si uno quiere aportar a la comunidad puede hacerlo mas, si tiene esa inquietud de poder ayudar a la gente, puede hacerlo mas.		
Y que tal recibe la gente en la comunidad su capacitación.		
Como sabemos la idiosincrasia de la gente de la comunidad es no hacer valer a la gente que somos de la misma comunidad, aceptan mas a la gente de otras, mejor si van nuestros profesores. Pero poco a poco también se esta cambiando.		
Los profesores alguna vez han ido a las comunidades por ejemplo		
Han ido a otras comunidades, pero no a mi comunidad, han ido a la comunidad de.. de… cerca a Batallas, no recuerdo el nombre, ahí han ido a hablar sobre… qué se		

llama esto. La ley INRA, sobre saneamiento, han tenido creo conversaciones con las autoridades para resolver eso de sus títulos.		
Uds. tienen en tarea investigar sobre sus leyes originarias, sobre sus normas, además de hacer esa comparación.		
Si tenemos como tarea el poder recopilar y aunque no es tan estricto, nosotros estamos tratando de escribirlo no, para que quede en el programa, de que hay esas normas, estamos recopilando, estamos escribiendo, estamos preguntando a nuestros abuelos y a nuestros papas, de cómo era antes, cómo es ahora y como podría ser mas después.		
Y ese trabajo donde está		
Lo dejamos aquí en el programa, (esa es la tesis), no, no es la tesis, son los trabajos que presentamos y nos dan los profesores. La tesis lo hacemos cada estudiante, con el apoyo del Dr. Hugo Pozo.		
Cuántos profesores tienen en tercer año?		
Tenemos ocho, al año, todo el día vienen,		
Tu que opinas de esta forma de educación, en que te conviene a ti		
A mi me favorece en mucho porque yo no conocía sobre las leyes ni sobre las normas que existen, ni sobre como poder decir somos nosotros y nos deben respetar, nos ayuda mucho a hacer valer nuestros derechos, decir a la gente que tenemos estos derechos y no nos pueden discriminar como antes, nos ayuda a defendernos. Lo compartimos con la familia, los amigos, con el pueblo la comunidad		
Alguna vez has visto que algo que haya salido de la comunidad, haya permitido que los docentes hagan una propuesta interesante		
Un trabajo de los compañeros era interesante, de la conciliación. Se hace no ve la conciliación en la norma positiva, pero no se hace seguimiento. En allá las autoridades van a visitar a las familias que están en conflicto, para que a través de ejemplos de otras personas y el ejemplo de las autoridades con su vivencia social, se vayan orientando a las familias, para que no se destruya el hogar.		
Cuantos temas han avanzado en este año		
Depende como sólo son los sábados no avanzamos mucho, muchos temas, porque son los sábados, a veces hay actividades como la entrada universitaria, hay que ensayar, después vienen algunos feriados y justamente son los sábados, y ya no avanzamos.		
De todas estas clases, que has pasado como se dan las clases en que varia la modalidad del dialogo del docente con el estudiante		
Algunos docentes nos hacen formar grupos, nos hacen hacer debates, por grupos a veces también nos hacen exponer lo que investigamos, nos dan trabajos, no siempre el docente está adelante, claro eso es lo general, pero nosotros exponemos nuestros trabajos. Nos dan lugar para que a través de las exposiciones podamos participar.		
Y sobre que exponen		
Sobre derechos positivo y también sobre derecho originario, en algunas materias, por ejemplo en filosofía andina, mas es sobre nuestros pueblos. Todo lo andino la cosmovisión.		
Que entienden Uds. por dialogo de saberes, alguna vez, les han hablado sobre eso		
No nunca, pero debe ser lo que hacemos cuando hablamos con los profesores, o lo que hablamos con nuestros abuelos, ellos son como los libros no ve.		
Todos asisten en las clases, que pasa con las autoridades originarias		
La mayoría de los que estamos aquí somos personas mayores, con familia, entonces no podemos venir seguidamente, a veces no alcanzamos a hacer los trabajos, porque tenemos otras responsabilidades en nuestro hogar, y cuando somos autoridades es peor.		

Las autoridades también tienen sus razones para no venir. Pero también, tienen que indicar a la organización que pertenecen que deben darles permiso los días sábados, porque tenemos clases y eso es importante también para ellos.		
Tengo entendido que vienen de las 20 provincias		
Si somos de diferentes, provincias, hay incluso de Apolo		
Que diferencias encuentras entre el primer año con el tercer año		
Hay gran diferencias, yo pensaba que en nuestras comunidades no existían normas, pero estábamos dentro de ello, pero no lo sabía reconocer, como tal. Ahora que ya estoy en el tercer año, voy hago una comparación, viendo que si existe en nuestra comunidad que deben ser revalorizadas porque nos ayudan a solucionar nuestros conflictos de manera inmediata.		
Uds. tienen fuentes laborales donde ir a trabajar.		
No siempre venimos a buscar el lucro también venimos por adquirir eso conocimeinto, para que en neustras comunidades podamos revalorizar sobre todo nuestras normas. Hablando con amigos, hablando de una buena manera se logra, y ellos mismos se dan cuenta y dicen que si eso debemos hacer. Por ejemplo cambiar de sindicato a autoridades originarias, ellos ya están viendo esa posibilidad de hacer. De esa forma podemos cambiar empezar de algo cambiar Es bien interesante, nos empieza a gustar y muchos compañeros de promociones anteriores han entrado ya a derecho.		

ANEXO 6. Matriz de análisis de entrevistas a estudiantes y docentes

Entrevista de….

Interpretación, Manifestación y características

Categoría	Texto	Análisis e interpretación
Historia del PDNNO		
Acceso		
Participación		
Construcción de conocimientos conjunto		
Horizontalidad epistémica		
Relación docente - estudiante		
Método educativo		
Objetivos		
Contenidos		
Evaluación		

ANEXO 7. Matriz de sistematización de diarioS de campo

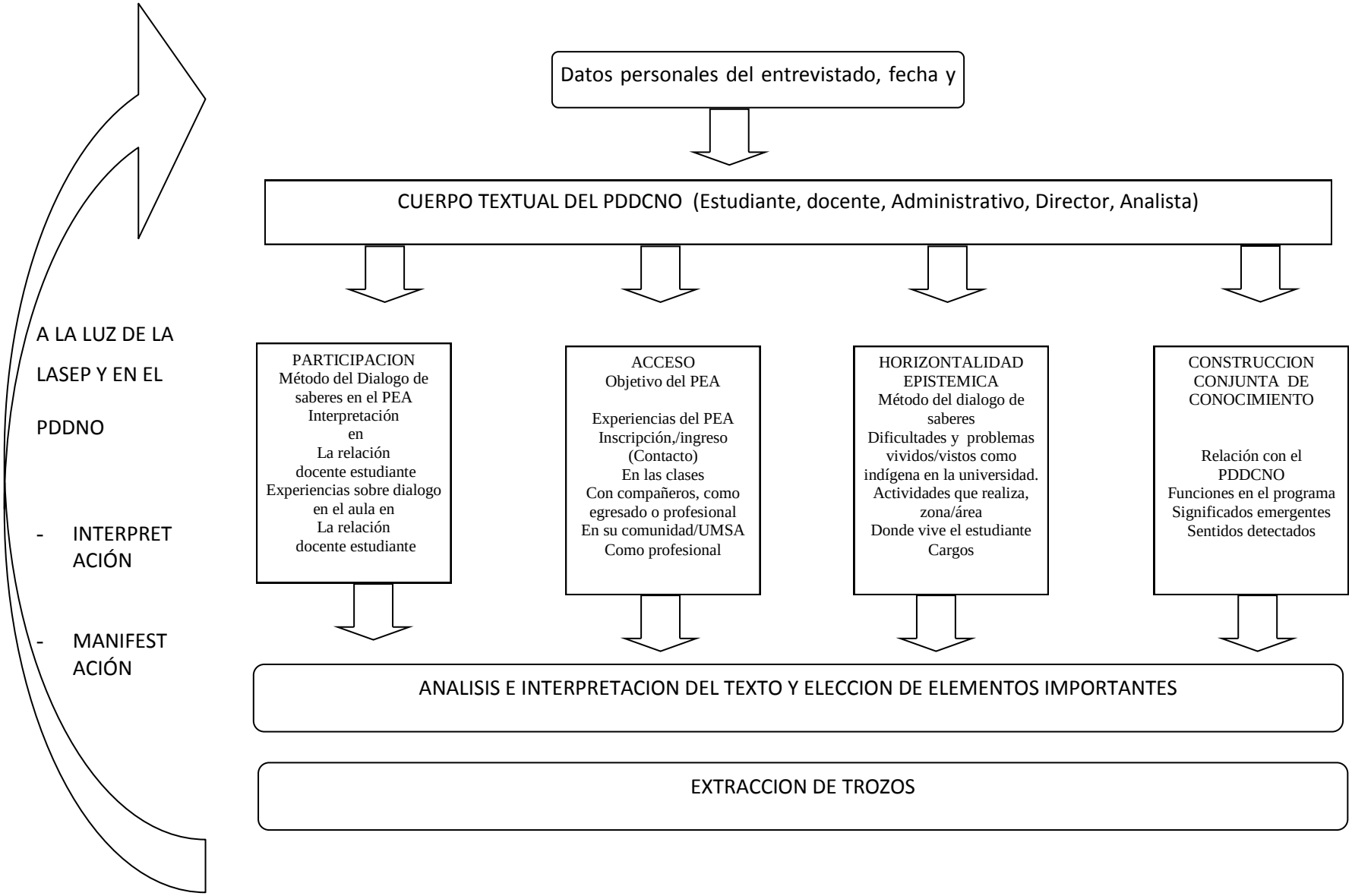
Matriz de sistematización de observaciones en la oficina

Unidades de análisis	Categorías, Objetivo	Análisis
	Historia	
	Interpretación	
	Manifestación	
	Características	
Diálogo de saberes	Acceso	Se evidencia que el acceso es abierto a todos los ambientes destinados a recibirlos, los libros, documentos, tesis, equipo y otros de apoyo son de uso libre pero deben pedir al administrativo. El acceso al PDDNO es vía examen, solo bachilleres. Lo estudiantes sienten al PDDNO como algo ajeno a ellos, se aproximan a las oficinas con mucho cuidado, sobre todo nuevo. Se ve que solo los delegados sienten confianza al entrar a espacios. Los sábados recorren todos sus espacios, aunque sobre todo a las mujeres de pollera los observan con cierta curiosidad.
	Participación	
	Construcción de conocimientos conjunta	
	Horizontalidad epistémica	
PEA	Relación docente-estudiante	
	Método educativo	
	Objetivos	
	Contenidos	
	Evaluación	

Matriz de sistematización de CLASES observadas

Unidades de análisis	Categorías, Objetivo	Análisis
	Historia	
	Interpretación	
	Manifestación	
	Características	
Diálogo de saberes	Acceso	
	Participación	En las aulas se evidencia que la participación en clases depende del animo del docente, de los temas, los ejemplos que de para que participen y los tiempos que tiene para tratar sobre cierto tema. Los estudiantes cuando el tema o el ejemplo es de su conocimiento participan Se evidencia que si los docentes no preguntan e invitan a que los estudiantes estos no dicen nada La disposición de la clase magistral si bien favorece la atención no ayuda a la participación, porque los que no quieren participar se van atrás y duermen, sobre todo por las tardes y, o se van
	Construcción de conocimientos conjunta	
	Horizontalidad epistémica	
PEA	Relación docente estudiante	Se evidencia que en las clases es vertical, el docente siempre se muestra como el que conoce todo y el estudiante el que no sabe nada. En los momentos en que hablan de derecho originario, algunos estudiantes sobresalen y dan a conocer sus conocimientos, defienden sus ideas,
	Método educativo	La forma en que se dan las clases es tradicional y magistral, si bien se usan ejemplos para dar clases y hacen algunos chistes y hay disponibilidad de escucha del profesor, el docente controla la clase.
	Objetivos	Se evidencia que los docentes van a instruir, informar.
	Contenidos	
	Evaluación	

Anexo 8. RUTA CRÍTICA SEGUIDA PARA EL ANÁLISIS DE LOS CUERPOS TEXTUALES



ANEXO 09. Tesinas defendidas por egresados del Programa de Justicia Comunitaria ahora PDDNO

AUTOR	TÍTULO DE LA TESINA	FECHA Y AÑO DE DEFENSA	ANALISIS
Gualberto Condori Amaru	"EL THAKHI COMO ALTERNATIVA DE ELECCIÓN DE AUTORIDADES DEL PODER LOCAL Y DE REPRESENTANTES NACIONALES INDÍGENAS-ORIGINARIAS EN EL SISTEMA ELECTORAL, DENTRO DE UN ESTADO MULTINACIONAL"	14.12.2006 1	Análisis del sistema de derecho indígena
Florentino Gómez Callisaya	"EL INCUMPLIMIENTO DEL AYNI ROMPE LOS PRINCIPIOS DE RECIPROCIDAD POSITIVA Y DERIVA A SANCIONES PECULIARES EN LA COMUNIDAD CONTORNO"	14.12.2006 2	Análisis del sistema de derecho indígena
Mario Suzaño Arcani	"LAS TIERRAS COMUNITARIAS DE ORIGEN Y EL AYNOKA BAJO AMENAZA DE TITULACIÓN INDIVIDUAL EN EL CANTON SANTIAGO DE LLALLAGUA PROVINCIA AROMA DEL DEPARTAMENTO DE LA PAZ"	14.12.2006 3	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Eustaquio Humiri Callisaya	"PROPIEDAD ORIGINARIA SOBRE RECURSOS NATURALES DE PIEDRAS GRANITO EN COMANCHE"	18.12.2007 1	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Arminda Apaza Portillo	"GARANTÍAS PROCESALES EN LA JUSTICIA COMUNITARIA"	18.12.2007 2	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Julián Bautista Quispe	"SISTEMA JURÍDICO DEL AYLLU AYMARA AMUQALA"	18.12.2007 3	Análisis del sistema jurídico indígena
Neil Huanca Mamani	"LA APLICACIÓN DE LA JUSTICIA COMUNITARIA Y SU EFICIENCIA EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ÍNTERCOMUNALES EN EL CANTON MACHACAMARCA SUD"	31.10.2008 1	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Jacinto Villca Apaza	"LOS EXCESOS EN LA APLICACIÓN DE SANCIONES EN LA JUSTICIA COMUNITARIA"	31.10.2008 2	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Pedro Ramos Tancara	"protección al adulto mayor en la comunidad originaria pujrata"	10.12.2008 3	Análisis del sistema jurídico indígena
María Mery Machaca Mendoza	"los derechos y deberes de las adolescentes mujeres que les imponen el equilibrio de la vida comunal para llegar al suma qamaña"	19.06.2009 1	Análisis del sistema jurídico indígena
Sonia Alanoca Tito	"EL SIRWIÑAKU COMO FORMA DE CONSTITUCIÓN DE LA FAMILIA AYMARA (CASO COMUNIDAD PARIRI 3RA. SECCIÓN MUNICIPAL BATALLAS, PROVINCIA LOS ANDES"	22.03.2010 1	Análisis del sistema jurídico indígena
Froilán Ortiz Huanca	"EL DERECHO DE LA MUJER ORIGINARIA A LA EXPRESIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES EN LA COMUNIDAD DE COLQUENCHA"	26.05.2010 2	Análisis del sistema jurídico indígena
Antonio Agustín Condori Patty	"EL DERECHO DE LOS PUEBLOS INDIGENAS ORIGIANRIOS Y CAMPSIONO SOBRE LA MEDICINA ANCESTRAL Y SUS USOS"	01.12.2010 3	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Sofía Figueredo Pacheco	"LA COORDINACIÓN ENTRE LA NORMA DE DERECHO ORIGINARIO Y LAS NORMAS MUNICIPALES EN LA GESTIÓN MUNICIPAL"	15.12.2010 4	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Victoriana López Pucho	"DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER EN LA COMUNIDAD EN EL EJERCICIO DE LA JUSTICIA COMUNITARIA"	29.04.2011 1	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Claudio Tusco Fernández	"EL PROCESO DE REVERSIÓN DE LA SAYAÑA EN LA COMUNIDAD JANQ'U MARKA EN EL MARCO DE LA JUSTICIA COMUNITARIA".	12.05.2011 2	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo

Tito Flores Nina	"SISTEMA DE GOBIERNOS DE LOS IRUHITO URUS, DESDE LA VISIÓN DEL PLURALISMO JURÍDICO"	12.07.2011 3	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Isabel Mamani Flores	"LA POLÍTICA DE USURPACIÓN DE TIERRAS DE LA COMUNIDAD EN EL PERÍODO REPUBLICANO Y SU REVALORIZACIÓN ANCESTRAL EN EL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA"	16.12.2011 4	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Armando Quilla Arias	"EL EJERCICIO DEL DERECHO A LA LIBERTAD DE RELIGIÓN EN EL MARCO DEL DERECHO CONSUETUDINARIO"	16.12.2011 5	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Francisco Quispe Chambi	"FALTAS CONTRA EL EQUILIBRIO DE LA NATURALEZA SUS PROCEDIMIENTOS Y SUS SANCIONES EN EL CONTEXTO DEL DERECHO INDÍGENA ORIGINARIO"	16.12.2011 6	Análisis del sistema jurídico indígena
Luis Huallpara Condori	"LA AUTORIDAD DEL KAMAÑA PARA EJERCER CASTIGOS EN EL CULTIVO COMUNITARIO"	16.12.2011 7	Análisis del sistema jurídico indígena
Gladys Cabrera Huaygua	"EL SIGNIFICADO DE LOS ANIMALES EN LA COSMOVISIÓN ANDINA Y SU RELACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA COMUNITARIA EN LA COMUNIDAD MARCAMARANI".	04.04.2012 1	Análisis del sistema jurídico indígena
Sonia Zenteno Lopez	"CONFLICTOS COMUNALES Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA JUSTICIA INDÍGENA ORIGINARIA CAMPESINA EN LA COMUNIDAD ACHICA ARRIBA (PROVINCIA INGAVI, MUNICIPIO DE VIACHA, 2007-2009)"	24.05.2012 2	Análisis del sistema jurídico indígena
Guillermo Quispe Pérez	"LA INFLUENCIA DE LA RELIGIÓN OCCIDENTAL EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AYLLU CHUNCARCOTA DE MACHACA"	18.12.2012 3	Análisis del Derecho indígena y su relación con la espiritualidad occidental
Natalia Quispe Flores	"LA EQUIDAD DE GÉNERO Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD TUNI CENTRO"	28.02.2013 1	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Claudia Quispe Paucara	"LA CONTAMINACIÓN POR EFECTO DE LA BASURA Y PLANTEAMIENTO DE SOLUCIÓN MEDIANTE EL EJERCICIO DE LOS VALORES DEL DERECHO INDÍGENA ORIGINARIO CAMPESINO EN EL MUNICIPIO AGROECOLÓGICO Y TURÍSTICO DE ACHOCALLA"	25.03.2013 2	Análisis del sistema jurídico indígena frente a problemas medioambientales
Carmen Hilda Mamani Huanca	"GRADO DE APLICABILIDAD DE LAS SANCIONES QUE IMPONE EL DERECHO INDÍGENA ORIGINARIO"	24.09.2013 3	Análisis del sistema jurídico indígena
Sebastián Machaca Catunta	"PERCEPCIÓN DEL ABANDONO DE FAMILIA DESDE EL KAMACHI ORIGINARIO EN EL AYLLU ILAVI DEL MUNICIPIO DE SANTIAGO DE MACHACA".	12.11.2013 4	Análisis del sistema jurídico indígena
Felipa Churqui Chura	"CONCEJO SUPERIOR DE DERECHO INDÍGENA ORIGINARIO CAMPESINO COMO NUEVO ÓRGANO DEL FORTALECIMIENTO DE LOS DERECHOS COLECTIVOS E INDIVIDUALES DE LA COMUNIDAD TUNI CENTRO"	11.12.2013 5	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Eduardo Tapia Colque	"ESTABLECER LAS RESTRICCIONES DE LA LEY DE DESLINDE JURISDICCIONAL A LAS FACULTADES ANCESTRALES DE IMPARTIR JUSTICIA EN LAS COMUNIDADES DE NACIONES Y PUEBLOS INDÍGENAS ORIGINARIOS CAMPESINOS"	11.12.2013 6	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Magda Ojeda Ayala	"CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO INMATERIAL A TRAVÉS DE LAS NORMAS Y COSTUMBRES PROPIOS DEL DERECHO INDÍGENA ORIGINARIO CAMPESINO DE LA COMUNIDAD DE CALACOTO"	11.12.2013 7	Análisis del sistema jurídico indígena
Samuel Suxo Chipana	"DERECHO AL AGUA Y SUS CARACTERÍSTICAS EN EL CONTEXTO INDÍGENA ORIGINARIO CAMPESINO DE LA COMUNIDAD DE TAUCA"	11.12.2013 8	Análisis del sistema jurídico indígena
Andrés Roque Santalla	"LA SIMBOLOGÍA DEL TEJIDO AYMARA EN APLICACIÓN DE JUSTICIA COMUNITARIA"	12.12.2013 9	Análisis del sistema jurídico indígena
Victoriano Vicente Hilari Quenta	"LA NECESIDAD DE RECUPERAR EL KAWILTU MAYOR DE LOS AYMARAS PARA ADMINISTRAR LA JUSTICIA"	16.12.2013 10	Análisis del sistema jurídico indígena

Norberto Claudio Choque Flores	"DERECHO DE LA PROPIEDAD AGRARIA EN LA COMUNIDAD DE CALUYO DE LA PROVINCIA INGAVI DEL DEPARTAMENTO DE LA PAZ"	16.06.2014 1	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Prudencio Herrera Figueredo	"COMPARACIÓN DE LAS ATRIBUCIONES Y FUNCIONES DE LAS AUTORIDADES ORIGINARIAS Y SINDICALES EN EL ÁMBITO DEL DERECHO INDÍGENA ORIGINARIO CAMPESINO EN EL MUNICIPIO DE PAPEL PAMPA"	28.10.2014 2	Análisis del sistema jurídico indígena
Hernán Mamani Mamani	"LOS PRINCIPIOS NORMATIVOS DEL DERECHO ORIGINARIO DE LA COMUNIDAD QUERAPI"	11.12.2014 3	Análisis del sistema jurídico indígena
Mariano Condori Huallpa	"LOS VALORES DE LA COSMOVISIÓN AYMARA Y SU APLICACIÓN EN LA JUSTICIA COMUNITARIA DE LA COMUNIDAD TURRUNI PROVINCIA OMASUYOS"	11.12.2014 4	Análisis del sistema jurídico indígena
José Luis Torrez Paco	"NORMATIVA ANCESTRAL PARA LA ACEPTACIÓN Y CREACIÓN DE MICROEMPRESAS COMUNITARIAS EN LA LOCALIDAD DE TAYPIPAMPA"	16.12.2014 5	Análisis del Derecho indígena y su relación con practicas modernas
Nicolás Ruiz Quispe	"LA APLICACIÓN DE LAS NORMAS DEL DERECHO INDÍGENA ORIGINARIO CAMPESINO EN EL EJERCICIO DEL CONTROL SOCIAL EN EL GOBIERNO MUNICIPAL INDÍGENA DE ANCORAIMES"	19.12.2014 6	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Lilián Alarcón Guachalla	"LA APLICACIÓN DEL SISTEMA INDÍGENA ORIGINARIO CAMPESINO EN LA EXPROPIACIÓN DE TIERRAS"	24.02.2015 1	Análisis del sistema jurídico indígena
Toribia Pomacusi Chipana	"PRESERVACIÓN DE LA RIQUEZA ARQUEOLÓGICA Y PROMOCIÓN TURÍSTICA EN LA COMUNIDAD COPACATI DESDE MONUMENTOS ANCESTRALES"	24.09.2015 2	Análisis del sistema jurídico indígena, frente a practicas nuevas
Yohana Robles Mamani	"RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS COMUNITARIOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA INDÍGENA ORIGINARIA DE LA MARKA ENEQUELLA DE LA PROVINCIA PACAJES"	17.09.2015 3	Análisis del sistema jurídico indígena
Nelly Quispe Vargas	"CHACHA WARMINAKAN LURAWINAKAPA" "LA IMPORTANCIA LABORAL DE HOMBRES Y MUJERES COMO UN DERECHO PARA LA VIDA SOCIAL COMUNITARIA EN LA COMUNIDAD DE TAYPI UKUKUYA DEL MUNICIPIO DE MOCOMOCO PROVINCIA CAMACHO DEL DEPARTAMENTO DE LA PAZ"	15.12.2015 4	Análisis del sistema jurídico indígena
Agustín Vargas Mamani	"LA ENFERMEDAD Y SUS CAUSAS EXPLICADAS POR LOS RITOS Y TRADICIONES AYMARAS DE LA COMUNIDAD DE HUARACHANI EN EL CONTEXTO DEL DERECHO INDÍGENA ORIGINARIO CAMPESINO"	15.12.2015 5	Análisis del sistema jurídico indígena
Thechi Hidan Quispe Limachi	"EJERCICIO POLÍTICO DE LA MUJER EN EL MUNICIPIO DE TIWANACU EN LA COMUNIDAD HUANCOLLO"	15.12.2015 6	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Francisco Gil Mamani	"LA INVESTIGACIÓN MUNICIPAL COMO FACTOR QUE DEBILITA LA CONCILIACIÓN EN PROBLEMAS DE LÍMITES INTERCOMUNALES"	15.12.2015 7	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Nancy Ortega Ortega	"LA ASAMBLEA COMUNITARIA COMO UNA ESTRATEGIA ANCESTRAL DE PARTICIPACIÓN SOCIAL EFECTIVA"	15.12.2015 8	Análisis del Derecho indígena y su relación con el derecho positivo
Elias Apaza Mamani	"SISTEMA PROCESAL CONSUETUDINARIO INDÍGENA ORIGINARIO EN LA COMUNIDAD DE CHOCOPOCA DEL MUNICIPIO DE ACHACACHI"	16.06.2016 1	Análisis del sistema jurídico indígena
Marcial Hugo Flores Mamani	"LA DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS COMUNIDADES INDÍGENAS CAMPESINAS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN RADIAL"	07.07.2016 2	Análisis de un tema mediático

Fuente: Libros de Actas de "Defensas de Tesinas" del Programa.