

La educación superior indígena en América Latina y el Caribe: Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Aymara “Tupak Katari” (Las voces de los estudiantes indígenas)

*Indigenous higher education in Latin America and the Caribbean:
Bolivian Intercultural Productive Aymara Indigenous Community
University "Tupak Katari" (The voices of indigenous students)*

MARIANO PAYE PAYE¹

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
mariano.paye@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-0805-8066>

Recibido: 10/03/2025
Publicado: 30/06/2025

DOI: <https://doi.org/10.56736/2025/163>

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes de la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Aymara «Tupak Katari» para identificar sus necesidades y desafíos en la formación académica y cultural, mediante una metodología cualitativa descriptiva basada en la observación e interpretación de datos recolectados a través de entrevistas. Los estudiantes destacan la necesidad de una educación de calidad con recursos adecuados, currículo actualizado, equidad de oportunidades, reconocimiento de la diversidad cultural e integración de saberes ancestrales. Además, solicitan un mayor equilibrio entre teoría y práctica, diversificación curricular, mejoras en

¹ Licenciado en Lingüística e Idiomas, con mención en Lingüística y Lenguas Nativas, por la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz, Bolivia; Maestro en Lingüística Andina y Educación por la Universidad Nacional del Altiplano (UNA), Puno, Perú; con Segunda Especialidad Profesional en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (UNJBG), Tacna, Perú. Además, ha realizado una Especialidad en Aimara (Básico, Intermedio y Avanzado) en la UNA, y un Diplomado de Posgrado en Educación, con mención en Conocimiento y Enseñanza de la Lengua Aimara, también en la UNA. Cursó un Curso de Escritura Avanzada en Aimara, organizado por el Ministerio de Educación del Perú, y es Docente Bilingüe de Lengua Originaria del Perú (Aimara Avanzado), del Ministerio de Educación del Perú. Además, ha completado Diplomados en Docencia Universitaria, Metodología de la Investigación en Educación Superior, y Organización y Administración Pedagógica del Aula en Educación Superior, todos en la UMSA. Actualmente, es Candidato a Doctor en Lingüística en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Decana de América), Lima, Perú. En reconocimiento a su trayectoria académica, recibió un Reconocimiento otorgado por la Cámara de Diputados de Bolivia en 2023.

infraestructura, recursos y apoyo docente, especialmente en la elaboración de tesis. Asimismo, valoran principios como la solidaridad, el respeto y el esfuerzo propio en su desarrollo. En conclusión, las percepciones de los estudiantes subrayan la importancia de atender estas demandas para fortalecer un entorno favorable al aprendizaje y al desarrollo integral, promoviendo el crecimiento y la excelencia académica.

PALABRAS CLAVE: Educación superior, formación, identidad, percepciones, universidad indígena.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the perceptions of students at the Bolivian Indigenous Community Intercultural Productive Aymara University «Tupak Katari» to identify their needs and challenges in academic and cultural training, using a descriptive qualitative methodology based on observation and interpretation of data collected through interviews. Students emphasize the need for quality education with adequate resources, an updated curriculum, equal opportunities, recognition of cultural diversity, and integration of ancestral knowledge. They also request a better balance between theory and practice, curricular diversification, and improvements in infrastructure, resources, and teaching support, especially in the development of theses. They also value principles such as solidarity, respect, and personal effort in their development. In conclusion, student perceptions underscore the importance of addressing these demands to strengthen an environment conducive to learning and comprehensive development, promoting academic growth and excellence.

KEYWORDS: Higher education, training, identity, perceptions, indigenous university.

INTRODUCCIÓN

Para cumplir con la filosofía de la universidad, los egresados o titulados de la UNIBOL podrían recibir, por parte del Estado, a través de las organizaciones sociales, un capital inicial para generar emprendimientos productivos sociocomunitario. Estos emprendimientos estarían orientados a satisfacer una necesidad o problema específico del lugar, potenciando sus materias primas y contribuyendo al desarrollo económico y social de la comunidad. (IA, 22-5-24)

La historia de América Latina en el periodo posterior a la Paz de Westfalia ha estado marcada por períodos de recesión económica, especialmente durante las décadas de 1960, 1970, 1980 y 1990. No obstante, aunque estos desafíos afectaron a la región en general, la situación de los pueblos indígenas se agravó aún más en aspectos sociales fundamentales, como los derechos lingüísticos, la educación, la salud, el empleo, el acceso a la tierra, la vivienda, la cultura, la participación democrática y el acceso a la justicia. Como señala Bonfil en su obra

México Profundo: Una civilización negada, los pueblos indígenas, representados por ese «México profundo», fueron excluidos de las políticas impulsadas por una oligarquía empresarial, comercial y política, que actuaba al margen de sus intereses y necesidades. Esta exclusión, resultado de siglos de colonización, explotación y discriminación, ha mantenido a estos grupos en una situación de desventaja histórica y estructural. Celote (2013).

En este mismo contexto, las condiciones de vida en las zonas altiplánicas son particularmente críticas. De acuerdo con Henríquez (2020), las viviendas de adobe con techos de paja, sin acceso a servicios básicos como agua potable, luz o alcantarillado, reflejan las carencias de estas comunidades. Además, las personas mayores enfrentan dificultades adicionales, como la necesidad de caminar durante horas para acceder a los mercados, centros de salud, educación y ciudades capitales. A ello se suma la falta de infraestructura vial, que constituye un obstáculo determinante para el transporte y la comercialización de productos agrícolas, dificultando tanto el desarrollo local como la conexión de la población con los recursos necesarios para mejorar sus condiciones de vida.

Ante estas dificultades, los pueblos indígenas han levantado sus reclamos e interpelaciones por el desarrollo de capacidades, vocaciones y potencialidades, tanto locales como regionales y nacionales. En particular, exigen una educación contextualizada, fundamentada en sus propias lenguas y culturas. Este llamado a la transformación educativa se hizo más visible en México en 1994, cuando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) irrumpió en Chiapas, demandando un cambio profundo en el modelo educativo y social del país. Así, la lucha por la reivindicación de derechos y la mejora de las condiciones de vida se ha convertido en un eje central dentro de las demandas de los pueblos indígenas en la región. Olivera y Dietz, (2017) y Celote, (2013).

Perú no estuvo ajeno a esta realidad. Si bien se implementaron proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en respuesta a las demandas sociales, muchos de ellos fueron interrumpidos. Según Albó y Anaya (2004), «Cuando el Proyecto de Puno tenía que pasar a su fase de expansión masiva, la presencia de Sendero Luminoso lo hizo totalmente inviable» (p. 127). En Ayacucho, Zúñiga (1990) señaló que «las incursiones de terroristas y los ataques antisubversivos en las zonas rurales los que afectaron seriamente la posibilidad de continuación en 1983» (p. 123). A pesar de las exigencias sociales, las iniciativas de EIB fueron rechazadas debido al conflicto. De hecho, Ansion (2012) indica que:

Entre otras cosas, ha sido importante que el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación haya mostrado al país que la población indígena ha sido la principal víctima de la violencia política de las décadas de 1980 y 1990 (un solo dato basta para evidenciarlo: más del 75% de las víctimas mortales debidas al conflicto eran quechua hablantes). (p. 96).

En Ecuador, al igual que en otros pueblos de América, tras la llegada de los españoles, los pueblos indígenas fueron sometidos en sus prácticas culturales, su sistema económico, su

número y su lengua. Además, se les confiscaron sus tierras, instaurándose un sistema de hacienda que rompió cualquier intento de preservar las formas de vida del Tawantinsuyu. Por todas estas razones, marginados y objeto de desprecio y abusos durante años, los indígenas de Guamote, en la provincia de Chimborazo, se levantaron en 1803 para poner fin a esta situación de sometimiento. Este primer movimiento de liberación nacional indígena fue liderado por Fernando Daquilema. Este tipo de resistencia fue una constante en muchos países de América Latina, como documenta Del Popolo (2017).

En este contexto de lucha y resistencia, la diversidad étnica en América Latina evidencia la necesidad de implementar una educación contextualizada. Asimismo, un porcentaje considerable de personas pertenecen o se identifican con las naciones y pueblos indígenas. Los países de la región presentan porcentajes diversos de población indígena: en Bolivia, esta alcanza el 50 %; en Guatemala, el 39 %; y en El Salvador, menos del 0,2 %. En un rango intermedio se encuentran países como Chile, México, Perú y Panamá, con porcentajes que oscilan entre el 11 % y el 16 %. Por su parte, en Colombia, Ecuador, Honduras y Nicaragua, la población indígena fluctúa entre el 4 % y el 8 %. Mato (2014). Dada esta diversidad, diseñar una educación que se ajuste a las características culturales y las necesidades específicas de cada contexto sociocultural resulta crucial para fortalecer la identidad y garantizar la inclusión de estas comunidades.

Del mismo modo, la evolución de las políticas indigenistas en América Latina refleja el reconocimiento de la pluri o multiculturalidad y de los derechos de los pueblos indígenas, promoviendo una agenda inclusiva y educativa en la región. En particular, las constituciones de al menos once países, como Argentina, Bolivia, Ecuador y México, han integrado este reconocimiento. Además, en algunos casos, como en el de Ecuador, se ha destacado su carácter «multinacional». CEPAL (2014). Por otro lado, se han promulgado leyes, como la Ley de Lenguas Indígenas, que garantizan los derechos lingüísticos individuales y colectivos, extendiendo este reconocimiento al ámbito cultural en su totalidad. En consecuencia, la implementación de la EIB se ha convertido en una iniciativa clave, desarrollándose con enfoques y denominaciones diversas para atender las necesidades de los pueblos indígenas en la región.

En este contexto, el Primer Congreso Indigenista Interamericano, realizado en 1940 en Pátzcuaro, Michoacán (México), marcó un hito en la configuración de las políticas indigenistas en América Latina, al establecer acuerdos fundamentales para la protección y el desarrollo de los pueblos indígenas. Durante dicho congreso, se aprobaron la Convención de Pátzcuaro, la declaración del Día del Aborigen Americano y la creación del Instituto Indigenista Interamericano, acciones que sentaron las bases de las políticas indigenistas posteriores. Asimismo, se enfatizó la necesidad de garantizar los derechos de los pueblos indígenas mediante el respeto a su personalidad histórica y cultural, promoviendo la mejora de sus condiciones económicas, así como la incorporación de técnicas modernas y de la cultura universal. A lo largo de las décadas siguientes, se celebraron encuentros similares en diversos

países, como Cuzco, Perú (1949); La Paz, Bolivia (1954); Guatemala (1959); Quito, Ecuador (1964); Pátzcuaro, México (1968); Brasilia, Brasil (1972); y Mérida, México (1980), lo que contribuyó a consolidar una agenda indigenista regional.

A partir de estos antecedentes, la EIB ha tomado forma en varios países de Latinoamérica, destacándose experiencias pioneras en Perú, Bolivia y Ecuador. En el caso de Perú, iniciativas como la de Pucallpa (1934), con el apoyo del Instituto Lingüístico del Verano; la Puno (1975), con la colaboración de la GTZ alemana; y la de Ayacucho (1977), impulsada por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, promovieron el desarrollo de lenguas originarias como el quechua y el aymara, complementadas con el castellano como segunda lengua. De manera similar, en Bolivia, la trayectoria de la EIB abarca desde las Escuelas Ambulantes en 1905 hasta su consolidación en 1994. Por su parte, en Ecuador, figuras como Dolores Cacuango impulsaron la fundación de la primera escuela popular bilingüe en 1946, así como la creación del Modelo Educativo del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en 2003. Aunque estas experiencias enfrentaron diversos desafíos, es importante destacar que han dejado un impacto significativo en la educación de las comunidades indígenas, como lo documentan Zúñiga (1990), Steckbauer (2000).

Por último, las universidades interculturales en América Latina desempeñan un papel fundamental en la promoción de la educación inclusiva y en el fortalecimiento de las identidades culturales indígenas. En México, por ejemplo, existen más de diez instituciones dedicadas a este enfoque, entre ellas la Universidad Intercultural del Estado de México, la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk y la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Asimismo, en Perú destacan instituciones como la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central «Juan Santos Atahualpa», la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba y la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia. Además, en otros países de la región, se encuentran universidades como la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), en Nicaragua; la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI), en Colombia; la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (UIAW), en Ecuador; y la Universidad Autónoma de Pueblos Indígenas (UAPI), en Panamá, esta última reciente creación. En resumen, la expansión de universidades interculturales en la región subraya el compromiso con el fortalecimiento de una educación superior indígena y culturalmente inclusiva.

En el ámbito de la educación superior, en América Latina han surgido diversas iniciativas de educación superior indígena intercultural, impulsadas por los propios pueblos originarios. Un ejemplo claro es la Universidad «Tawantinsuyu» en Bolivia, creada para responder a las necesidades y visiones particulares de las comunidades locales. Asimismo, los Estados latinoamericanos han respondido a estas demandas mediante la creación de universidades indígenas, interculturales, comunitarias y productivas. Un caso destacado es la Universidad Indígena Intercultural, gestionada por el Fondo Indígena y respaldada con financiamiento internacional, cuya sede se encuentra en el PROEIB Andes, en Cochabamba,

Bolivia. Este avance ha sido posible gracias al reconocimiento de los derechos y necesidades educativas de los pueblos indígenas, consolidando así el derecho humano a una educación superior indígena intercultural en América Latina y el Caribe.

Bolivia marcó un hito histórico al establecer tres Universidades Indígenas Interculturales hace más de una década, reafirmando su compromiso con la diversidad cultural y la justicia social. En este sentido, este logro se concretó durante el primer gobierno de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, con el respaldo de comunidades interculturales, afrobolivianas y organizaciones sociales como el Pacto de Unidad, la CSUTCB y el CONAMAQ, entre otras. En este contexto, caracterizado por la búsqueda nacional e internacional de equidad y reconocimiento cultural, surgen interrogantes clave sobre el enfoque filosófico y político de estas instituciones, los perfiles de sus estudiantes y docentes, y su contribución al desarrollo productivo del país. Por ello, desde una perspectiva que combina visiones propias y universales con participación comunitaria, se busca comprender integralmente su creación y funcionamiento.

Por otra parte, la Ley de Educación N° 070 (2010) establece un marco normativo que clasifica a las universidades bolivianas en cuatro tipos: públicas autónomas, privadas, indígenas y de régimen especial. Entre ellas, las universidades indígenas tienen la misión específica de formar académicamente a las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. Además, fomentan la investigación en ciencia, tecnología e innovación orientadas a las necesidades de estas poblaciones. De igual manera, promueven la preservación y revitalización de los conocimientos ancestrales, las tradiciones culturales y los idiomas propios de las comunidades indígenas, integrando estos elementos como pilares fundamentales de su modelo educativo.

En relación con lo anterior, el concepto de «naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas» ocupa un lugar central en este debate, ya que se trata de un constructo definido tanto por el marco legal boliviano como por las luchas históricas de reivindicación. Según lo establecido en la Constitución Política del Estado (CPE, 2009), estos pueblos comparten identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, y su existencia es anterior a la invasión colonial española. Asimismo, esta definición, respaldada por tratados internacionales, se fundamenta en una epistemología liberadora del «SUR», que recoge el legado de líderes indígenas como Tupak Katari, Bartolina Sisa, Tupak Amaru y Micaela Bastidas. En este contexto, temas como la tierra, el territorio, el autogobierno y la educación basada en la lengua y la cultura emergen como elementos esenciales para la preservación y el fortalecimiento de las identidades indígenas.

En este marco, las Universidades Indígenas Interculturales desempeñan un papel fundamental, ya que «Desarrollan procesos de recuperación, fortalecimiento, creación y

recreación de conocimientos, saberes e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, desde el espacio académico científico, comunitario y productivo», conforme a lo establecido en la Ley de Educación N° 070 (2010), Artículo 60, Inciso 2. En toda América Latina, los movimientos de reivindicación desde los años 80 y 90 del siglo pasado han impulsado demandas por una educación indígena e intercultural, incluyendo la EIB en todos los niveles del sistema educativo regular: inicial, primaria, superior y alternativa. Sin embargo, a pesar de los avances logrados en la inclusión de la educación intercultural en los niveles educativos básicos, en el siglo XXI estas iniciativas son consideradas insuficientes. En consecuencia, surge una nueva demanda: el derecho humano a la educación superior universitaria. Este derecho se centra en la creación de un sistema de educación superior que responda a las necesidades, expectativas e inquietudes de las comunidades indígenas, superando los sistemas convencionales¹, que suelen presentar limitaciones en términos de acceso, costos elevados y la dependencia de pruebas estandarizadas², las cuales no siempre reflejan adecuadamente los conocimientos y habilidades de los estudiantes indígenas³.

Como respuesta a estas demandas, Bolivia estableció tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales, inspiradas en la filosofía de la Primera Escuela Ayllu de Warisata. En efecto, estas instituciones, creadas mediante el Decreto Supremo N° 29664 el 2 de agosto de 2008, son: la Universidad Quechua «Casimiro Huanca» en Cochabamba, la Universidad Aymara «Tupak Katari» en La Paz y la Universidad Guaraní y de Tierras Bajas «Apiguaiki Tüpa» en Chuquisaca. Por su parte, la Escuela Ayllu de Warisata, fundada en 1931, se erige como símbolo de la lucha por la liberación indígena. Además, esta escuela, ubicada en Warisata, fue el lugar donde el Amawt'a Avelino Siñani y el maestro Elizardo Pérez Gutiérrez desarrollaron, hace aproximadamente un siglo, una filosofía educativa liberadora e innovadora que dejó un legado pedagógico significativo.

En cuanto a las Unidades Académicas, estas se encuentran distribuidas estratégicamente en distintos municipios del departamento de La Paz, en función de las necesidades locales. En primer lugar, la Unidad Académica de Huarina, ubicada en la comunidad de Cuyahuani, ofrece tres de las principales carreras: Medicina Veterinaria y Zootecnia, Ingeniería en Industria de Alimentos e Ingeniería Agronómica. Por su parte, la segunda unidad académica se sitúa en Caranavi, específicamente en la comunidad intercultural de Taipiplaya, y está dedicada exclusivamente a la carrera de Ingeniería

¹ Como en el caso de México, según comunicación personal de Carmen Sánchez Reyes el 6 de septiembre de 2022.

² Los estudiantes de áreas rurales ya no han tenido acceso a una educación de calidad ni a profesores especializados en matemáticas, química, física, etc., en comparación con los estudiantes que han completado sus estudios superiores en colegios urbanos. Entonces, con las pruebas de ingreso estandarizadas, los estudiantes indígenas están en total desventaja, lo que podría entenderse como una especie de discriminación simbólica.

³ «Sí, tenemos brechas entre el área urbana y la rural, tenemos brecha también entre los estudiantes que en este caso son de procedencia indígena. Por tanto, yo creo que esta información le sirve al Ministerio de Educación para, efectivamente, ver brechas, ver grupos que requieren más apoyo, ver políticas que se pueden impulsar más para que no tengamos esta brecha urbano-rural, indígena o no indígena», [...] se puede observar que, para todas las pruebas y grados, los estudiantes indígenas presentan desventajas frente a los estudiantes no indígenas. (Henríquez, 2020, p. A16)

Agronómica. Asimismo, la tercera unidad, ubicada en Palos Blancos, ofrece la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia, junto con módulos productivos relacionados con actividades características de la región. Finalmente, en La Asunta se localiza la cuarta unidad académica, que imparte tres programas: Ingeniería en Industria de Alimentos, Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal. Cabe destacar que esta última carrera fue incorporada en 2023, lo que ha permitido ampliar la oferta académica y fortalecer el perfil formativo de la universidad.

El objetivo principal de esta investigación es comprender las percepciones y opiniones de los estudiantes de la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Aymara «Tupak Katari» respecto a su formación, con el fin de contribuir al diseño de políticas educativas inclusivas y culturalmente pertinentes. Para ello, se propone analizar los fundamentos filosóficos y políticos de la educación indígena, evaluar la capacidad del currículo para integrar los saberes ancestrales y examinar el perfil de egreso de los estudiantes. Asimismo, se busca mejorar la calidad educativa e incorporar los valores ancestrales en los programas académicos. En última instancia, la investigación promueve una educación intercultural bilingüe e inclusiva, que fortalezca la identidad cultural de los estudiantes y fomente su participación activa en el diseño de futuros programas educativos para los pueblos indígenas.

MÉTODOS Y MATERIALES

La metodología cualitativa descriptiva resulta indispensable para el análisis de fenómenos complejos en contextos específicos, ya que permite una observación minuciosa y una interpretación profunda de los datos recopilados. En este sentido, Creswell (2009) sostiene que dicho enfoque facilita la captura de la riqueza de las experiencias humanas mediante descripciones detalladas de eventos, personas y situaciones. Asimismo, el carácter inductivo de esta metodología favorece la identificación de patrones y significados, como explican Merriam y Tisdell (2016), contribuyendo así a una comprensión integral y contextualizada de los fenómenos estudiados. Por otra parte, la triangulación de datos destacada por Taylor y Bogdan (1987), así como por Goetz y LeCompte (1988), refuerza tanto la validez como la fiabilidad de los hallazgos al integrar diversas fuentes de información. En consecuencia, la combinación de estas estrategias metodológicas proporciona un marco sólido para explorar las percepciones de los estudiantes indígenas universitarios.

Con respecto al objeto de estudio, la investigación se centra en las percepciones de los estudiantes universitarios indígenas sobre los fundamentos filosóficos y políticos, el currículo y el perfil de egreso, mediante un enfoque cualitativo respaldado por cuestionarios. Para ello, el diseño metodológico, de carácter descriptivo, analítico e interpretativo, se inscribe en el paradigma cualitativo y se complementa con encuestas, lo que permite una comprensión más profunda del fenómeno. En cuanto al trabajo de campo, este se llevó a cabo entre 2018 y 2024, e incluyó la aplicación de grupos focales y entrevistas personalizadas. La población estudiada

comprendió a más de 1.000 estudiantes en 2023 y a 1.199 estudiantes matriculados en general durante 2024. De esta población, se seleccionó una muestra de 60 estudiantes, compuesta por hombres y mujeres de diversas carreras, asegurando una representación heterogénea y plural de perspectivas.

Finalmente, el objetivo principal de este estudio es comprender las percepciones y opiniones de los estudiantes universitarios sobre su formación académica, con el propósito de contribuir al diseño de políticas educativas inclusivas y culturalmente pertinentes. Para ello, el análisis se sustenta en las aportaciones teóricas de autores como Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), cuyos planteamientos teóricos proporcionan un marco conceptual sólido que orienta la formulación de las interrogantes planteadas de esta investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el ámbito etnográfico, sociocultural y académico, es importante analizar los fundamentos «filosóficos y políticos», el «currículo» y el «perfil de egreso» en educación superior. En este contexto, las percepciones estudiantiles sobre estos aspectos, provenientes de los actores directos del sistema educativo, proporcionan una visión integral al ser analizadas hermenéuticamente. En este sentido, estas percepciones evidencian cómo los fundamentos filosóficos y políticos se concretan en prácticas académicas, evaluando además la relevancia y adecuación del currículo. Asimismo, las expectativas de los estudiantes respecto al perfil de egreso reflejan el rol que aspiran a desempeñar en la sociedad, lo cual aporta profundidad a la comprensión del entramado educativo indígena.

Primero: Fundamentos filosóficos y políticos

Los fundamentos «filosóficos y políticos» de la universidad incluyen la descolonización del sistema educativo universitario, la intra e interculturalidad, así como una educación productiva y comunitaria. Estos fundamentos incorporan la epistemología de la liberación en complementariedad con la visión universal, partiendo siempre de las culturas y lenguas indígenas. Se sustentan en principios como la coexistencia del ser humano con la naturaleza y las deidades, orientados al logro del «Buen Vivir/Vivir Bien», sin afectar la biodiversidad (Madre Tierra) como fuente de vida.

1.1. Perfil de estudiantes

El perfil de los estudiantes evaluados revela que la mayoría proviene de comunidades indígenas, campesinas, afrobolivianas e interculturales. En particular, estos estudiantes dominan una lengua y cultura originarias, especialmente el aymara, aunque también se comunican en menor medida, en otras lenguas como el quechua, leco, mosetén, chiman, tacana y kallawayá, de acuerdo con los requisitos de ingreso. Además, proceden de diversas comunidades (*markanaka* y *ayllunaka*), así como de capitánías, comunidades interculturales,

municipios, provincias y departamentos, entre ellos La Paz, Oruro, Potosí y Cochabamba. Asimismo, algunos estudiantes provienen de las tierras bajas, como Beni y Santa Cruz de la Sierra, y de la región del Chaco, en Tarija. Finalmente, el proceso de ingreso exige también el aval de sus organizaciones sociales, y los estudiantes se comprometen a retornar a sus comunidades una vez concluidos sus estudios.

Percepciones de los estudiantes:

- ✓ Compromiso con la carrera: Es esencial que los estudiantes se comprometan con su formación académica para lograr el éxito tanto en el ámbito académico como profesional.
- ✓ Valoración de la beca y esfuerzo: Reconocer el valor de una beca y poner empeño en aprovecharla al máximo es fundamental para el éxito académico.
- ✓ Dedicación y disciplina: Los estudiantes deben dedicarse más a sus asignaturas y mostrar disciplina en su comportamiento para alcanzar sus metas educativas.
- ✓ Evitar faltas graves: Es importante que los estudiantes eviten comportamientos que puedan afectar negativamente su educación y su futuro.
- ✓ Deficiencia en áreas de estudio: Identificar las deficiencias en áreas de estudio y trabajar en su mejora es esencial para un desarrollo académico sólido.
- ✓ Solidaridad y respeto: Fomentar la solidaridad y el respeto hacia los compañeros y la comunidad en general para crear un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor.
- ✓ Preservación de conocimientos ancestrales: Es importante que los estudiantes no pierdan sus conocimientos ancestrales y se esfuercen por mantenerlos en equilibrio con las demandas modernas.
- ✓ No confiarse en facilidades universitarias: Los estudiantes no deben depender únicamente en las facilidades que ofrece la universidad, sino esforzarse constantemente por alcanzar sus metas educativas con determinación.

Observaciones

El compromiso y la responsabilidad son pilares fundamentales en la formación académica de los estudiantes universitarios. Estos valores no solo favorecen su éxito académico y profesional, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades y competencias indispensables en el mundo laboral actual. Además, el aprovechamiento académico se potencia en diversos espacios, destacando la importancia de la convivencia en el proceso educativo.

La educación y el aprendizaje son procesos constantes que se enriquecen mediante la convivencia. No se limitan al espacio del aula ni a los laboratorios, sino que también se extienden a los dormitorios (o cuadras). En estos espacios compartidos, se adquieren conocimientos y se valora la diversidad cultural al interactuar y convivir con compañeros de distintas regiones y culturas. (JP, 24-5-24).

Asimismo, las becas representan una ventana de oportunidad que los estudiantes deben aprovechar al máximo. Su éxito académico y profesional depende, en gran medida, de la dedicación y la disciplina. Por ello, es fundamental que los estudiantes identifiquen sus áreas de mejora y busquen soluciones de manera activa. Este enfoque no solo contribuye a su desarrollo personal, sino que también fortalece la calidad de la enseñanza, asegurando una formación académica más sólida y orientada hacia el futuro.

Figura 1

Estudiantes del sistema semestral que cursan el décimo semestre



Nota: Estudiantes de MVZ de décimo semestre, durante un fiambre (*apthapi*) en la cancha de césped de Cuyahuani. Fotografía tomada durante el trabajo de campo en 2019 [MPP].

1.2. Perfil docente

El perfil docente requerido, de acuerdo con los fundamentos filosóficos y principios de la universidad, demanda habilidades específicas. Entre ellas se encuentra no solo el dominio del idioma originario aymara, tanto en su forma oral como escrita, sino también un conocimiento profundo de la asignatura en su especialidad, con un enfoque intra e intercultural. Además, se espera que los docentes sean capaces de promover el diálogo de saberes y posean habilidades técnicas y pedagógicas para la investigación intercientífica.

El enfoque pedagógico debe ser liberador, fomentando una relación horizontal entre el estudiante y el conocimiento, mediante prácticas tanto intensivas como extensivas que complementen las teorías enseñadas. Como señala este entrevistado:

Los docentes no solo deben limitarse a enseñar en las aulas, sino que también tienen la responsabilidad de guiar el proceso educativo. En este sentido, su labor debe inspirar

a los estudiantes, promoviendo en ellos el interés por investigar y desarrollando su capacidad de crear conocimiento que responda a las realidades y necesidades actuales. (CS, 24-7-23).

Sin embargo, la realidad evidencia que dicho perfil no siempre se cumple, debido a la escasez de profesionales que reúnan estas capacidades. No obstante, se observa un progreso en este aspecto, ya que los primeros profesionales con este perfil comienzan a emerger. Un ejemplo de ello es la presencia de egresados de la universidad ocupando cargos directivos y docentes en las cinco carreras, lo que indica un avance significativo hacia el cumplimiento de los requisitos del perfil docente establecido.

Percepciones de los estudiantes respecto del perfil docente:

- ✓ Dominio del idioma y enfoque intra-intercultural: Los docentes deben dominar el idioma originario aymara en sus formas oral y escrita, además de poseer un conocimiento profundo de la asignatura, con un enfoque intra e intercultural.
- ✓ Capacidad para el diálogo de saberes: Se espera que los docentes sean capaces de llevar a cabo un diálogo de saberes, integrando conocimientos técnicos y pedagógicos para la investigación intercientífica.
- ✓ Enfoque pedagógico liberador: Los docentes deben fomentar una relación horizontal entre el estudiante y el conocimiento, aplicando prácticas intensivas y extensivas que complementen las teorías impartidas.
- ✓ Experiencia profesional: Se valoran docentes con al menos 10 años de experiencia profesional, lo cual puede contribuir a un enfoque más práctico y aplicado en el aula.
- ✓ Dinamismo, didáctica y practicidad: Los docentes deben ser dinámicos, didácticos y prácticos en su enfoque pedagógico, lo que mejora la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Profesionales especializados: Se espera que los docentes sean especialistas en la asignatura que imparten, garantizando un alto nivel de conocimiento y competencia disciplinar.
- ✓ Conciencia y empatía hacia los estudiantes: Los docentes deben mostrar conciencia y empatía hacia los estudiantes, reconociendo sus necesidades individuales, sociales y culturales.
- ✓ Adaptación a las nuevas tecnologías: Los docentes deben estar actualizados en el uso de las nuevas tecnologías de enseñanza a nivel global y ser capaces de integrarlas de manera efectiva en su práctica docente.

Observaciones

Los estudiantes destacan una serie de cualidades y requisitos clave que consideran esenciales en los docentes, evidenciando su búsqueda de una educación integral y acorde a las demandas del mundo contemporáneo. Entre los aspectos más relevantes, subrayan la necesidad de contar con docentes que tengan al menos 10 años de experiencia laboral, ya que esto, garantiza una enseñanza de calidad. Asimismo, valoran que los docentes sean dinámicos, didácticos y prácticos en su metodología, además de contar con una especialización en la asignatura que imparten. En relación con la equidad de género, enfatizan la importancia de

incluir a más docentes mujeres, reconociendo que esta diversidad enriquece el entorno educativo. También destacan como cualidades indispensables la conciencia y la empatía hacia los estudiantes, elementos que consideran fundamentales en el ejercicio de la docencia.

No obstante, también se identifican desafíos en la práctica docente actual. Tal como lo expresaron algunos estudiantes: *«Hay muchos docentes competentes; sin embargo, es difícil encontrar profesionales que cumplan con el perfil requerido. Aunque son muy buenos enseñando, no siempre dominan el idioma originario»* (IAG, 4-6-22). Desde esta perspectiva, el dominio de idiomas originarios, como el aymara, se percibe como una habilidad esencial para responder a las expectativas de una educación que valore y fomente la identidad cultural de los estudiantes.

En consonancia con los principios filosóficos de la universidad, se espera que el perfil docente incluya habilidades específicas, como el manejo de enfoques pedagógicos liberadores y el dominio del idioma originario. De este modo, se busca consolidar un modelo educativo inclusivo y culturalmente pertinente, que no solo promueva el aprendizaje académico, sino que también fortalezca las identidades culturales en un entorno multicultural y en constante transformación.

1.3. Residencia de convivencias comunitario becario

Sobre la residencia de convivencias comunitarias becarias, como señala una fuente: *«La residencia universitaria no solo es el lugar donde viven, sino también el espacio de convivencia donde se comparten conocimientos académicos, cultura y emociones»* (MQ, 24-8-24). Este espacio ofrece un entorno integral para la vida estudiantil, fomentando la participación activa y fortaleciendo el sentido de comunidad en el campus. Los dormitorios están distribuidos de manera equitativa entre varones y mujeres, y los estudiantes tienen acceso a servicios como la biblioteca con conexión a internet. Además, se implementa un sistema de turnos rotativos en el comedor, donde los estudiantes participan en la elección y preparación de los alimentos, priorizando productos orgánicos y promoviendo la colaboración en las tareas alimentarias. Las distintas carreras programan actividades de varios días, conocidas como «Tumpa», que incluyen eventos deportivos, seminarios, actividades culturales y viajes, lo que contribuye al fortalecimiento del sentido de comunidad. Asimismo, los estudiantes tienen la oportunidad de participar en el «Qallta y Akhulli», donde elaboran y dirigen programas, así como la «Guardia Indígena» de la universidad, lo que refuerza tanto el compromiso cívico como la identidad cultural.

Percepciones de los estudiantes:

- ✓ Alimentación los fines de semana: Los estudiantes solicitan la provisión de alimentos durante los fines de semana, con el fin de cubrir sus necesidades nutricionales de manera continua.

- ✓ Mejoras en la biblioteca: Se propone la implementación de una biblioteca permanente que cuente con una mayor cantidad y variedad de libros, así como una sala de computación para facilitar la investigación y el estudio.
- ✓ Servicios sanitarios y agua disponibles: Los estudiantes esperan que los servicios sanitarios estén abiertos permanentemente y que el suministro de agua esté disponible de manera constante.
- ✓ Servicio de salud las 24 horas: Se demanda un servicio de salud disponible las 24 horas para atender oportunamente cualquier emergencia médica.
- ✓ Transparencia en el personal administrativo: Los estudiantes solicitan que el personal administrativo no cuente con antecedentes y actúe con transparencia en sus funciones.
- ✓ Preservación del entorno: Se requiere la preservación del entorno natural, incluyendo la plantación de árboles y el cuidado de los espacios verdes dentro de la universidad.
- ✓ Mejora en la calidad de la alimentación: Los estudiantes exigen una mejora en la calidad de la alimentación, incluyendo una mayor variedad de productos naturales y una preparación higiénica de los alimentos.
- ✓ Participación estudiantil y liderazgo: Se destaca la importancia de la participación activa estudiantil en eventos y actividades, así como la formación de líderes capacitados para dirigir iniciativas como la «Guardia Indígena» y los juegos plurinacionales universitarios.

Observaciones

Las percepciones de los estudiantes revelan una profunda preocupación por mejorar diversos aspectos de su entorno universitario. Desde la necesidad de contar con una alimentación continua durante los fines de semana hasta la exigencia de una biblioteca con más recursos y una sala de computación actualizada. Enfatizan la importancia de tener acceso a servicios y facilidades que promuevan su desarrollo académico y bienestar integral. Asimismo, resaltan la necesidad de contar con instalaciones sanitarias disponibles en todo momento y un servicio de salud accesible las 24 horas del día para atender emergencias médicas. También expresan su deseo de contar con un personal administrativo confiable y transparente. Por último, muestran su interés en mejorar la infraestructura universitaria, incluyendo la plantación de árboles y la implementación de medidas para promover un entorno saludable y propicio para el aprendizaje. Estas percepciones subrayan la importancia de escuchar y atender las necesidades de los estudiantes para mejorar su experiencia educativa y garantizar su éxito académico.

Segundo: El currículo

El currículo se posiciona como el elemento fundamental y distintivo de una universidad indígena intercultural, ya que marca su diferenciación respecto a las instituciones educativas convencionales. En esta línea, se articula con el «Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo» del Sistema Educativo Nacional, el cual integra de forma coherente la educación, el trabajo y la producción. Además, se priorizan aspectos comunitarios, tradicionales e históricos, en consonancia con el enfoque del modelo mencionado. Asimismo, la diversidad étnica, cultural y lingüística es también valorada,

incorporando las creencias y la sabiduría indígena como elementos esenciales del currículo. Finalmente, la inclusión del paradigma del «Buen Vivir/Vivir Bien», que propugna un estilo de vida basado en el equilibrio, la armonía y el respeto hacia uno mismo, los demás y la naturaleza, constituye un eje transversal en la estructura curricular de la universidad.

2.1. Teoría y practica

La práctica y la teoría se complementan de manera equilibrada, dado que se prioriza la formación práctica, representando el 60 %, frente al 40 % dedicado a la teoría. En este sentido, la práctica comprende la implementación de unidades productivas específicas en cada carrera, abarcando actividades como la crianza de animales (ovinos, vacunos, camélidos y aves de postura), el cultivo de plantines en viveros, la producción de forrajes y otros procesos productivos. Asimismo, se desarrollan acciones orientadas a la transformación y producción de alimentos, tal como menciona uno de los informantes: «La producción incluye productos derivados de cereales, lácteos, cárnicos, panificados, frutas y hortalizas. Además, se dispone de dos laboratorios especializados: uno enfocado en el análisis de química de alimentos y otro en microbiología de alimentos» (IA, 24-5-24). Esta información es corroborada por otro informante, quién agrega:

La práctica y la teoría son fundamentales, pues están estrechamente relacionadas. Cada vez que se realizan las prácticas, se repasa la teoría, lo que permite verificar y comprobar los conocimientos adquiridos, asegurando así una integración efectiva entre ambos aspectos del aprendizaje. (IA, 14-1-24)

Por otro lado, las prácticas abarcan la confección textil y diversas actividades productivas, y trabajos comunitarios generales relacionados con las carreras. Adicionalmente, se contemplan viajes de formación tanto al interior como al exterior del país, según las necesidades de cada especialidad. El currículo se organiza por especialidades dentro de las cinco carreras, integrando asignaturas del área social, como Historia y Cultura Aymara y de otras culturas, Economía Política y Lingüística en lengua originaria aymara, además del inglés. De esta manera, se logra un enfoque integral que combina teoría y práctica, brindando a los estudiantes una formación completa que les permite aplicar sus conocimientos en contextos reales y diversos.

El enfoque del currículo se centra en la práctica, que representa el 60 % de la formación, superando así a la parte teórica, que comprende el 40 %. Esta orientación práctica se concreta a través de diversos módulos productivos que incluyen la implementación y aplicación de unidades productivas en cada carrera. Entre estas se destacan actividades como la crianza de animales, la producción de alimentos a partir de las potencialidades de cada comunidad y región de donde provienen los estudiantes, utilizando ciencia y tecnologías, la confección textil y otras actividades relacionadas. Además, se incorporan trabajos comunitarios generales de la universidad dentro de las carreras, así como viajes de práctica,

tanto a nivel nacional como internacional, según la especialidad de cada estudiante. El currículo se estructura por especialidades en las cuatro carreras y se complementa con asignaturas específicas del área social, tales como Historia y Cultura Aymara y otras culturas, Economía Política, y Lingüística en lengua originaria aymara e inglés. De esta manera, se busca proporcionar una formación integral que combine el conocimiento teórico con la aplicación práctica, dotando a los estudiantes habilidades y experiencias relevantes para su desarrollo profesional y personal.

Percepciones de los estudiantes:

- ✓ Mayor diversidad en módulos productivos: Los estudiantes desean practicar en módulos productivos con una variedad más amplia de animales y tecnologías, con el fin de obtener una experiencia formativa más completa.
- ✓ Mejora en equipamiento y tecnología en laboratorios: Se solicita la modernización de los laboratorios mediante la incorporación de equipamiento y tecnología avanzada para facilitar la práctica y la investigación académica.
- ✓ Ampliación de actividades de aprendizaje: Los estudiantes proponen participar en seminarios en diversas áreas y visitar otras instituciones productivas para enriquecer su formación.
- ✓ Necesidad de recursos para actividades productivas: Se requiere más terrenos, alimentos y animales de raza para realizar actividades productivas de manera efectiva.
- ✓ Currículo actualizado y diversificado: Los estudiantes sugieren la inclusión de maestrías y diplomados en áreas específicas, así como convenios con instituciones para prácticas y pasantías.
- ✓ Compromiso con lo comunitario y cultural: Se espera que la universidad cumpla con actividades comunitarias y promueva la cultura aymara, fortaleciendo la identidad indígena de los estudiantes.
- ✓ Oportunidades equitativas para todas las carreras: Los estudiantes de Ingeniería en Industria de Alimentos desean tener las mismas oportunidades de viajes académicos y prácticas como se realizan en otras carreras.
- ✓ Necesidad de orientación y planificación: Los estudiantes ven la necesidad de tener un plan de producción y asumir riesgos para desarrollar un currículum competitivo, no obstante, a veces encuentran obstáculos en el sistema de trabajo y falta de interés del personal administrativo.
- ✓ Equilibrio entre teoría y práctica: Es esencial priorizar un 60 % de práctica y un 40 % de teoría para una formación integral.

Observaciones

Los estudiantes expresan una serie de necesidades y desafíos que resaltan la importancia de mejorar la infraestructura y los recursos para el desarrollo práctico de las carreras universitarias, lo que contribuiría al crecimiento y la excelencia en sus campos de estudio. La expansión de los módulos productivos, con una mayor cantidad de animales y tecnología avanzada, busca proporcionar una experiencia formativa más amplia y completa para los estudiantes. Además, el fortalecimiento de laboratorios con equipamiento moderno facilitaría las prácticas y la investigación, mejorando la calidad de la formación académica.

Asimismo, la participación en actividades extracurriculares, como seminarios y visitas a instituciones externas, también enriquecería el aprendizaje al brindar experiencias prácticas y perspectivas complementarias. Por otro lado, la necesidad urgente de contar con más terreno para prácticas productivas y de mejorar la calidad de los alimentos destinados a los animales subraya la importancia de disponer de recursos adecuados para el desarrollo efectivo de actividades prácticas en la universidad.

2. 2. Tesis, tesina y emprendimientos

La propuesta de desarrollar y presentar tesis y tesinas en lengua aymara, con un enfoque en el desarrollo productivo local, representa un compromiso con la preservación cultural y el crecimiento económico. La estructura temporal establecida, con una tesina al tercer año y una tesis de investigación e innovación tecnológica al quinto año, evidencia una progresión en la profundización del conocimiento y su aplicación práctica. La inclusión de emprendimientos productivos en cada proyecto académico destaca la importancia de vincular el aprendizaje con la acción, contribuyendo al crecimiento económico y al bienestar de las comunidades indígenas. Esta iniciativa promueve el rescate de la sabiduría indígena al integrarla en los ámbitos académico y productivo, fortaleciendo la identidad cultural y el conocimiento ancestral. Además, la propuesta puede servir de inspiración para que otras instituciones educativas se comprometan con la diversidad cultural y el desarrollo sostenible, constituyéndose como modelo para la integración de prácticas inclusivas y orientadas al beneficio comunitario.

Percepciones de los estudiantes:

- ✓ Falta de docentes especializados en tesis: Los estudiantes necesitan más docentes con experiencia y especialización en la elaboración y dirección de tesis y tesinas.
- ✓ Necesidad de un área específica para proyectos y tesis: Se requiere un espacio designado específicamente para el desarrollo y presentación de proyectos y tesis, donde los estudiantes puedan trabajar de manera concentrada y colaborativa.
- ✓ Demostración de productividad en tesis y tesinas: Los estudiantes desean que se reconozca y valore la productividad de sus trabajos de tesis y tesinas, así como de los emprendimientos productivos asociados.
- ✓ Incorporación de saberes ancestrales: Es importante que los trabajos académicos y los emprendimientos productivos integren y respeten los saberes ancestrales de las comunidades indígenas.
- ✓ Apoyo docente en la elaboración de tesis y tesinas: Los estudiantes valoran el apoyo docente y la colaboración entre docentes y estudiantes en la elaboración de sus trabajos de tesis y tesinas.
- ✓ Realización de emprendimientos productivos en la comunidad: Se espera que los emprendimientos productivos asociados a los trabajos académicos se implementen y desarrollen en la comunidad, contribuyendo al desarrollo local.

- ✓ Dificultades con el idioma aymara: Algunos estudiantes expresan dificultades con el uso del idioma aymara y cuestionan su obligatoriedad en la elaboración y defensa de tesis y tesinas.
- ✓ Necesidad de publicar investigaciones: Los estudiantes desean que sus investigaciones se publiquen y se compartan, con el fin de contribuir al conocimiento académico y al beneficio de la comunidad.

Observaciones

Las percepciones de los estudiantes resaltan la importancia de adaptar los programas educativos a las necesidades y aspiraciones, buscando una homogeneidad entre los conocimientos ancestrales y la ciencia y tecnología actualizada. En este sentido, la falta de docentes especializados en tesis evidencia una brecha en el apoyo necesario para el desarrollo de proyectos de investigación. Por otro lado, la valoración de la experiencia de los técnicos para orientar los proyectos resalta la relevancia de contar con una guía práctica y sólida. De igual manera, la necesidad de disponer de un área específica para proyectos y tesis refleja la importancia de contar de recursos adecuados para el desarrollo académico.

Asimismo, la exigencia de demostrar la productividad de las investigaciones subraya la necesidad de obtener resultados tangibles y aplicables en los ámbitos profesional y académico. Finalmente, la discrepancia respecto a la obligatoriedad de realizar trabajos en lengua aymara pone de manifiesto la importancia de considerar la diversidad lingüística en la educación, garantizando así el acceso equitativo a oportunidades académicas para todos los estudiantes, sin importar su contexto cultural o lingüístico.

Tercero: Perfiles de egreso

3.1. Perfil de los profesionales indígenas titulados

El perfil de egreso de los profesionales indígenas es amplio y diversificado, lo que les permite desempeñarse en diversas instancias laborales. En primer lugar, encuentran oportunidades en el sector público, trabajando en municipios, gobernaciones e instituciones descentralizadas, donde su desempeño es altamente valorado. De hecho, en este contexto se les reconoce como «profesionales versátiles», capaces de adaptarse y actuar eficazmente en diferentes ámbitos. Además, tienen presencia en el sector privado y en otros campos laborales. Por otro lado, es destacable que muchos de ellos han optado por iniciar emprendimientos personales vinculados a sus áreas de especialidad. Sin embargo, la viabilidad de estos proyectos enfrenta desafíos significativos. Según una egresada de la UNIBOL: «aún no se han establecido proyectos productivos alineados con las potencialidades de las regiones y que cumplan con las normativas básicas; además, deben ser sólidos y rentables. Esta imposibilidad se debe al alto costo que significa implementar estos emprendimientos productivos» (VJ, 13-7-24).

A pesar de estas limitaciones, se han logrado avances significativos, como la graduación de aproximadamente 1,189 Técnicos Superiores en Gestión Productiva y cerca de 625 Licenciados en la misma área, desde la gestión 2009 hasta la gestión 2024. Es importante destacar que, en esencia, ambos comparten el mismo perfil profesional, ya que algunos técnicos no culminaron la licenciatura por diversas razones. En resumen, este panorama refleja tanto los avances obtenidos como las dificultades que enfrentan los egresados, configurando un escenario de oportunidades y desafíos.

Percepciones de los estudiantes:

- ✓ Especialización en áreas específicas: Los estudiantes valoran la importancia de especializarse en áreas específicas, como la producción de animales, para ser más competentes y efectivos en su campo laboral.
- ✓ Trabajo con comunidades locales: Se espera que los profesionales trabajen en colaboración con sus comunidades o zonas de origen para contribuir al desarrollo local y al bienestar de su gente.
- ✓ Oportunidades en otras universidades: Los estudiantes manifiestan interés en acceder a oportunidades de formación para continuar su educación o colaborar con otras universidades, lo cual les permitiría expandir sus conocimientos y experiencias.
- ✓ Innovación en la enseñanza: Se espera que los profesionales titulados demuestren una visión innovadora para mejorar la universidad indígena, introduciendo nuevas modalidades de enseñanza que se adapten a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes.
- ✓ Enfoque en la productividad y versatilidad: Los estudiantes reconocen que la formación en la universidad indígena les proporciona una visión productiva y versátil, que les permite desempeñarse eficazmente en diversas áreas laborales.
- ✓ Desafíos con la malla curricular: Algunos estudiantes expresan preocupación sobre la capacidad de la malla curricular actual para prepararlos adecuadamente como técnicos superiores, ya que ciertas tecnologías se aprenden después de la defensa de la tesina.
- ✓ Competitividad con instituciones clásicas: Los estudiantes aspiran a estar al nivel de competitividad de las instituciones educativas más tradicionales, lo que les permitiría sobresalir en el mercado laboral.
- ✓ Contribución al proceso económico del país: Los estudiantes tienen la misión de aportar al proceso económico del país con sus conocimientos y habilidades, contribuyendo al desarrollo y progreso de la nación.

Observaciones

En síntesis, las percepciones de los estudiantes indígenas evidencian un firme compromiso con el progreso de sus comunidades y el desarrollo del país. Por un lado, subrayan la relevancia de especializarse en áreas técnicas, como la producción animal, entre otras, y de colaborar estrechamente con sus localidades para generar impactos positivos. Por

otro lado, aprecian las oportunidades de ampliar su formación académica en otras instituciones y muestran disposición para renovar la educación indígena a través de propuestas pedagógicas innovadoras. Sin embargo, formulan críticas hacia las deficiencias de la malla curricular actual, especialmente en la formación técnica, aunque aspiran a alcanzar una competitividad equiparable a las instituciones tradicionales. Por último, los estudiantes se plantean como agentes de cambio, decididos a contribuir al desarrollo económico nacional mediante su preparación profesional y su conocimiento especializado.

CONCLUSIONES

La investigación realizada confirma que la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Aymara «Tupak Katari» cumple con los objetivos establecidos en su misión educativa, promoviendo una educación descolonizadora e intercultural. Esta formación se centra en el respeto por las lenguas y culturas indígenas, buscando el Buen Vivir y el desarrollo sostenible. Además, su currículo integra tanto la formación teórica como la práctica, lo que fortalece el vínculo con las comunidades y la preservación cultural. No obstante, se reconocen áreas de mejora, como la infraestructura y el apoyo académico.

El modelo educativo de la universidad se basa en principios de descolonización, intra e interculturalidad y educación productiva, promoviendo la epistemología de la liberación y el respeto por la biodiversidad. Los estudiantes, en su mayoría provenientes de comunidades indígenas, campesinas y afrobolivianas, valoran profundamente la educación recibida y se comprometen a regresar a sus comunidades para aplicar los conocimientos adquiridos. A pesar de su dedicación y esfuerzo, algunos reconocen la necesidad de mejorar en áreas específicas, como la infraestructura y la preservación de los conocimientos ancestrales, además de abogar por una mayor capacitación docente.

El currículo integrado de la universidad se distingue por su énfasis en la práctica, mediante módulos productivos y actividades comunitarias que superan el 40 % de la formación teórica. Los estudiantes sugieren ampliar los módulos productivos, mejorar los laboratorios y proporcionar más recursos para las actividades prácticas. Asimismo, demandan espacios específicos para desarrollar tesis y proyectos, y proponen incorporar los saberes ancestrales en sus investigaciones. Estas acciones contribuirían al desarrollo local y a la preservación cultural, además de fomentar emprendimientos productivos dentro de las comunidades.

Finalmente, el perfil de egreso de los profesionales indígenas se caracteriza por su versatilidad y su capacidad para desempeñarse tanto en el sector público como en el privado, ámbitos en los que son reconocidos como profesionales «para todo terreno». Muchos de ellos han emprendido proyectos personales en sus respectivas áreas de especialización. Por otra parte, aunque valoran la formación especializada, también manifiestan interés en continuar sus estudios en otras universidades. Sin embargo, algunos expresan preocupación respecto a la

mallla curricular, en particular sobre la incorporación de tecnologías después de la defensa de la tesina y tesis. En consecuencia, estos estudiantes aspiran a alcanzar un nivel competitivo similar al de las instituciones tradicionales, con el propósito de contribuir de manera efectiva al desarrollo económico del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albó, X. y Anaya, A. (2004). *Niños alegres, libres, expresivos. La audiencia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. CIPCA y UNICEF.
- Ansion, J. (2012). *Universidad e Interculturalidad en el Perú*. En Tubino, F. y Mansilla, K. (Editores), *Universidad e Interculturalidad Desafíos para América Latina* (pp. 87-105). RIDEI - PUCP. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Universidad_e_interculturalidad_para_web.pdf](https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Universidad_e_interculturalidad_para_web.pdf)
- Bolivia, E. P. (2008). *Decreto Supremo N° 29664. Crea tres (3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas - UNIBOL*. Gaceta oficial.
- Bolivia, E. P. (2009). *Constitución Política del Estado*. Gaceta oficial.
- Bolivia, E. P. (2010). *Ley N° 070. Ley de la Educación*. Gaceta oficial.
- Celote, A. (2013). *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México*. Secretaría de Educación Pública. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00036.pdf](https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00036.pdf)
- CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b1b631f7-30df-4668-9047-6e2060cb30a6/content](https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b1b631f7-30df-4668-9047-6e2060cb30a6/content)
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, Inc. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)
- Del Popolo, F. (Editora). (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala) Desafíos para la igualdad en la diversidad*. Naciones Unidas CEPAL. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e6ed287d-fb24-4e10-891a-ba4b116112fa/content](https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e6ed287d-fb24-4e10-891a-ba4b116112fa/content)
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Moratas, S.L.
- Henríquez, C. (2020, 27 de diciembre). *La Unesco ve que Bolivia está 'al debe' en calidad educativa. Estudiantes indígenas, con desventajas frente a los no indígenas*. La Razón. A16.
- Henríquez, C. (2020, 27 de diciembre). *La Unesco ve que Bolivia está 'al debe' en calidad educativa. Estudiantes indígenas, con desventajas frente a los no indígenas*. La Razón. A16.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Mato, D. (2014). *Democratizar la educación superior demanda interculturalizar toda la educación superior*. En Estela M. Miranda, (Coord.). *Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el MERCOSUR*. (pp. 261-286), Narvaja

Editor.

<https://www.researchgate.net/publication/283351500> Mato 2014 Democratizar la educación superior demanda interculturalizar toda la educación superior En Est
ela M Miranda coord Democratización de la Educación Superior Una mirada desde el MERCOSUR ISBN 9

- Merriam, S. y Tisdell, E. (2016). *Qualitative research. A Guide to Design and Implementation*. Fourth Edition. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.e-bookshelf.de/download/0003/7195/84/L-G-0003719584-0007575839.pdf
- Olivera, I. y Dietz, G. (2017). *Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar*. *Anthropologica*, (39). <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.001>
- Steckbauer, S. (2000). *Perú: ¿Educación bilingüe en un país plurilingüe?* Iberoamericana Vervuert.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Zúñiga, M. (1990). El programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad de San Marcos en Ayacucho. *Revista Amazonia Peruana*. IX(18), 117-125. <https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi18.162>