

# Integralidad <sup>9</sup><sub>(1)</sub> sobre ruedas



Montevideo,

diciembre, 2023

E-ISSN: 2697-3197

ISSN: 2301-0614

Dossier

«Extensión universitaria y alternativas pedagógicas»

### **Comité Editorial:**

#### *Editoras*

Dra. Eugenia Villarmarzo y Mag. Marina Camejo  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

#### *Asistente de edición*

Mag. Carla Bica  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

#### *Ayudante de edición*

Martina Eva García  
Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

### **Diagramación:**

Unidad de Comunicación y Ediciones  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

### **Comité Científico Académico:**

Dr. Agustín Cano  
Programa Integral Metropolitano/Departamento Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Ahtziri E Molina Roldán  
Centro de Estudios en Artes, Universidad Veracruzana, México

Dr. Antonio Romano  
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Beatriz Liberman  
Instituto de Formación en Educación Social, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública / Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Cecilia Baroni  
Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Eloísa Bordoli  
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Marcela Carignano  
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mag. Marcelo Pérez  
Programa Integral Metropolitano / Facultad de Derecho, Universidad de la República, Uruguay

Mag. María Eugenia Viñar  
Facultad de Psicología / Área social, Programa APEX, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Natalia Laino  
Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Sandra de Deus  
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

Dra. Ximena Poó Figueroa  
Instituto de la Comunicación e Imagen - ICEI Universidad de Chile, Chile

# Educación superior en territorios rurales en Bolivia: el programa Gestión Socio-Cultural Comunitaria de la Universidad Mayor de San Andrés

*Educação superior em territórios rurais na Bolívia: o programa de gestão sócio-cultural comunitária da universidade maior de San Andrés*

**Weimar Giovanni Iño Daza<sup>1</sup>**

Recibido: 4/4/2023; aceptado: 7/7/2023  
DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.14>

## Resumen

La educación superior universitaria en territorios rurales se ha ido expandiendo en las últimas décadas con distintos programas de formación, como lo sucedido en el caso boliviano: la desconcentración universitaria. En ese sentido, se requiere describir las políticas de acceso, cobertura y disponibilidad, así como las experiencias implementadas a favor de las poblaciones rurales, tal como ocurrió en la Universidad Mayor de San Andrés. Se recurrió al método hermenéutico para la comprensión e interpretación de los significados de los textos. La información se recopiló mediante la revisión y análisis documental y bibliográfico, en conjunto con entrevistas grupales a estudiantes del programa de formación universitaria. El artículo inicia con la descripción del proceso metodológico, del Programa de Desconcentración Universitaria y del análisis y explicación de la experiencia del técnico superior Gestión Socio-Cultural Comunitaria desde sus orígenes, sus principios pedagógicos curriculares, el retorno a la pedagogía del territorio y memoria biocultural, la identidad cultural como base de la formación, el desarrollo local desde la revalorización de saberes ancestrales, la modalidad semipresencial y el camino recorrido a pesar de los obstáculos como la pandemia y los recortes presupuestarios. Finalmente, se problematiza cómo el programa se constituye en un espacio de formación universitaria que responde a las necesidades locales y revaloriza lo rural desde el diálogo de saberes-haceres y lo

1 Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia. [willkaweimar13@hotmail.com](mailto:willkaweimar13@hotmail.com)

intracultural, abre los caminos de desarrollo locales con un sentido de pertenencia y ética en los territorios desde sus propias vocaciones y potencialidades productivas, que toman como base las identidades y patrimonios culturales.

**Palabras clave:** educación superior en territorios rurales, desconcentración universitaria en Bolivia, gestión sociocultural comunitaria, educación holista, transdisciplinar

## Resumo

A educação superior universitária em territórios rurais nas últimas décadas vem se expandindo com diferentes programas de formação como o que ocorreu no caso boliviano, a desconcentração universitária. Nesse sentido, é necessário descrever as políticas de acesso, cobertura, disponibilidade, bem como as experiências implementadas em favor das populações rurais, como o que aconteceu na Universidad Mayor de San Andrés. O método hermenêutico foi utilizado para compreender e interpretar os significados dos textos; as informações foram coletadas por meio de revisão e análise documental e bibliográfica, bem como entrevistas em grupo com alunos do programa de estágio universitário. O artigo inicia-se com a descrição do processo metodológico, do programa de desconcentração universitária, bem como com a análise e explanação da experiência do técnico superior de Gestão Sociocultural Comunitária desde as suas origens, os seus princípios pedagógicos curriculares, o regresso à pedagogia do território e memória biocultural, a identidade cultural como base da formação, o desenvolvimento local a partir da revalorização dos saberes ancestrais, a modalidade blended e o caminho percorrido apesar dos obstáculos como a pandemia e os cortes orçamentais. Por fim, problematiza-se como o programa constitui um espaço de formação universitária que responde às necessidades locais e revaloriza o rural a partir do diálogo do saber-fazer e o intracultural abre os caminhos do desenvolvimento local com sentido de pertinência e ética nos territórios a partir de suas próprias vocações e potencialidades produtivas que se fundamentam em identidades culturais e patrimoniais.

**Palavras chave:** educação superior em territórios rurais, descentralização universitária na Bolívia, gestão sociocultural comunitária, educação holística e transdisciplinar

## Introducción

La educación en territorios rurales ha recibido contribuciones en su ámbito formal principalmente en el nivel primario y secundario. Según Galván (2020), es un campo casi olvidado por la investigación educativa, que se concentra más en una mirada urbano-céntrica, en la centralidad de la educación indígena y en la proliferación de estudios historiográficos; como, por ejemplo, la educación de calidad en las instituciones del sector rural (Herrera y Rivera, 2020), los avances, problemas y retos (Corrêa, López y Triana, 2018; Juárez, 2020; Ríos-Osorio y Olmos 2020; Galván y Cadavid, 2021).

Cornejo (2013) menciona que los estudios de América Latina referidos a la educación rural superior son escasos y ofrecen perspectivas tangenciales. Además, se focalizan en jóvenes rurales que migran para estudiar en las universidades y describen su acceso, permanencia y dificultades en la formación universitaria. Por ejemplo, para el caso argentino hay contribuciones de Ossola (2018) y Peralta, Saba, Meschini y Dahul (2020); en el contexto mexicano, Navia, Czarny y Salinas (2019); en el ámbito boliviano, Machaca (2010), Ponce (2014) e Iño (2020a, 2021). En cuanto a los estudios sobre los programas de formación universitaria en territorios rurales, se cuenta con los aportes de Mejía (2015), Véliz y Zambrano (2019), Escobar (2020), López et al. (2020) y Satizábal, Umaña, Ospina y Penagos (2021), los cuales describen el acceso, las posibilidades, los desafíos y la situación actual.

En los estudios mencionados se evidencia que, en el caso de Bolivia, existen algunas investigaciones que abordan la educación superior y su extensión en territorios rurales. Por ello, se hace necesario describir y explicar la experiencia del programa de desconcentración de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Las preguntas guía del artículo fueron las siguientes: ¿Qué características se pueden visualizar en la experiencia del Programa de Desconcentración Universitaria en territorios rurales desplegado por la UMSA? ¿Cuál es la contribución del «Programa académico desconcentrado técnico universitario superior gestión socio-cultural comunitaria» a la articulación con los territorios rurales?

## Proceso metodológico

Se acudió al enfoque cualitativo y al método hermenéutico para la interpretación de los textos. La hermenéutica es el estudio de la comprensión y el significado de un texto (Palmer, 1969), de las fuentes y de la interconexión del hilo discursivo, por ello se enfatiza en el análisis semántico del discurso. De acuerdo con Gadamer (1988), es la herramienta de acceso al fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de la experiencia humana en el mundo, por la que el investigador analiza de forma crítica el texto considerando la temporalidad y el contexto sociocultural. Según Habermas el enfoque hermenéutico otorga preponderancia y estatuto científico a la investigación bibliográfica (citado por Hermida y Quintana, 2019).

El proceso metodológico constó de tres etapas. En una primera etapa, por un lado, se llevó a cabo la revisión bibliográfica y documental para la comprensión de las experiencias de educación superior rural en Latinoamérica y en Bolivia; por otro, se priorizó el contexto y los participantes del «Programa académico desconcentrado técnico universitario superior gestión socio-cultural comunitaria» (GESCCO) del Instituto de Estudios Bolivianos (IEB) de la UMSA, que se desarrolla en tres sedes: Colquencha, Pillapi y San Buenaventura. Se seleccionaron las dos primeras sedes<sup>2</sup> por

2 La sede de Colquencha está ubicada en la sexta sección municipal Colquencha de la provincia Aroma del departamento de La Paz, Bolivia. Además, está integrada por los distritos municipales de

el acceso y predisposición de les universitarias a socializar sus miradas del programa de formación.<sup>3</sup>

En una segunda etapa, se diseñaron las preguntas orientadoras y se planificaron las sesiones de las entrevistas grupales, que permitieron articular la vivencia personal con las miradas colectivas de universitarias de las sedes de Colquencha y Pillapi, en lo referido a los principios pedagógicos curriculares del programa GESCCO; el retorno a la pedagogía del territorio y memoria biocultural; la investigación sociocomunitaria; las identidades culturales y los procesos de desarrollo local, y la revalorización de los saberes ancestrales y del patrimonio cultural. Estos principios fueron analizados en sesiones: una por sede, con cuatro horas de duración, divididos en tres grupos por afinidad (de cinco a seis integrantes).<sup>4</sup>

En una tercera etapa, se llevó a cabo la sistematización de la información. El análisis del discurso guio el trabajo interpretativo hermenéutico de los textos escritos y de las narrativas orales, a partir de matrices de análisis para la identificación de subcategorías, la interpretación de sus significados, percepciones y relatos sobre la experiencia del programa y de los procesos de aprendizaje que despliega. A partir de las narrativas textuales y orales, se desarrolla la intertextualidad que describe la educación superior en territorios rurales en el departamento de La Paz, Bolivia, y se explican las características del Programa Académico Desconcentrado GESCCO, que emerge como parte de las demandas locales de formación universitaria para contar con profesionales en el fortalecimiento de las capacidades productivas y socioculturales desde las identidades propias y locales.

## Educación superior en territorios rurales: el Programa de Desconcentración Universitaria

Lo rural, en sus comienzos, fue definido como un categoría espacial y geográfica (Montaño, 2020), también por criterios demográficos y por las actividades

---

Marquirivi, Micaya, Nueva Esperanza de Machacamarca y Colquencha, como capital del municipio. Por otro lado, la sede de Pillapi se encuentra en el municipio de Tiahuanacu, provincia Ingavi del departamento de La Paz.

- 3 Son jóvenes universitarios del ámbito rural —en su mayoría mujeres—, de origen aymara, que están en el rango etario de 18 a 29 años. Son la primera generación que accede a estudios universitarios y los combinan con sus actividades laborales y agrícolas. Asimismo, migran de manera temporal, con breve y larga estancia, por razones familiares, por trabajo y por continuidad educativa.
- 4 Las sesiones de entrevistas grupales presenciales se iniciaron con la explicación de la modalidad y de las directrices. Se les solicitó que cada grupo eligiera un facilitador, para que dirija las preguntas motivadoras, dos sistematizadores, para que registren las respuestas, y dos transcriutores, para que pasen las ideas consensuadas a los papelógrafos. Después se procedió a la socialización en plenarios dirigidas por el facilitador de la entrevista grupal. Participaron 16 en la sede de Colquencha y 18 en la de Pillapi (solo se tomó en cuenta a quienes asisten con regularidad a sus clases); se realizaron en las sesiones presenciales del módulo Cultura Educativa de la Comunidad, en la sede de Colquencha, y del taller Gestión Profesional Comunitaria, en la sede de Pillapi, durante la gestión de 2022.

productivas. La educación superior en territorios rurales hace referencia al estudio de las políticas de acceso, cobertura y disponibilidad, así como a las experiencias educativas implementadas a favor de sus poblaciones y sus vínculos formativo-académicos con el entorno. Ríos-Osorio y Olmos (2020) mencionan que la educación en territorios rurales implica reconocer en los pobladores y comunidades sus sentidos y prácticas, involucra rehacer, repensar un proyecto común desde y para la cultura, la biodiversidad, la conservación de los recursos naturales, la participación ciudadana, la autonomía, la autogestión, la asociatividad, el empoderamiento y la crítica.

Para Amado, García, Posada y Ramírez (2021), es resaltar la tierra como forma de aprendizaje para todos y no como medio de explotación. De este modo, la educación superior en territorios rurales debe partir de una demanda local de formación universitaria que dialogue con las vocaciones y potencialidades productivas, fortalezca la cohesión de las comunidades indígenas —para que contribuyan con el bienestar del colectivo desde una conciencia ética—, reafirme el sentido de pertenencia desde la identidad cultural del lugar y promueva formas de desarrollo en el territorio.

La Constitución Política del Estado (CPE) de Bolivia del 2009 establece que la educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y está integrada por universidades, escuelas superiores de docentes, institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados. Asimismo, dispone la implementación de programas de desconcentración académica y de interculturalidad, en los que las universidades públicas deben promover centros interculturales de formación y capacitación técnica y cultural de acceso libre (Art. 93, n.º 3). Por otra parte, la ley n.º 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez (promulgada el 20 de diciembre de 2010 en Bolivia) establece el subsistema de educación superior de formación profesional que integra la oferta en instituciones públicas autónomas, privadas, indígenas y de régimen especial. Las universidades públicas autónomas son 11,<sup>5</sup> cuatro de ellas con régimen especial; las privadas son aproximadamente treinta y tres y están normadas por el Reglamento General de Universidades Privadas de 2012;<sup>6</sup> en las indígenas se instituyeron tres: aymara, quechua y guaraní;<sup>7</sup> en el caso de régimen especial, están la universidad policial y la militar.

En la formación universitaria pública se procedió a fortalecer los programas de accesibilidad y se inició la desconcentración académica universitaria en territorios rurales

5 La Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier (Chuquisaca), Universidad Mayor de San Andrés (La Paz), Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba), Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Santa Cruz), Universidad Autónoma Tomás Frías (Potosí), Universidad Técnica de Oruro, Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (Tarija), Universidad Autónoma del Beni José Ballivián, Universidad Nacional Siglo XX (Llallagua, Potosí), Universidad Amazónica de Pando y Universidad Pública de El Alto (La Paz).

6 Se dispuso que cada universidad debe conceder becas de estudio en un 10 % de su matrícula anual.

7 En 2008, mediante el decreto supremo n.º 29.664, se crearon tres universidades indígenas: la Universidad Indígena Boliviana Quechua Casimiro Huanca, la Universidad Indígena Boliviana Aymara Túpac Katari y la Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa.

para ampliar la cobertura y la inclusión a la educación superior.<sup>8</sup> Esta situación se evidencia en la UMSA con el Programa de Desconcentración Universitaria (PDU), destinado sobre todo a jóvenes de territorios rurales.

El PDU surge por la demanda de comunidades rurales para acceder a la educación superior con espacios de formación y capacitación para el desarrollo productivo, con diferentes ofertas y grados académicos a nivel de técnico superior y licenciatura. Este programa está «orientado a proyectar en las regiones una universidad que preserva la calidad académica del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de la delegación de responsabilidades operativas y recursos materiales y humanos a los centros y sedes universitarias» (UMSA, 2009, p. 3) y ofrece «capacitación transversal, certificación intercultural de saberes, interacción social e implementación de programas de investigación, desarrollo tecnológico y productivo» (UMSA, 2012, p. 3). Su principal objetivo es «administrar la oferta académica de formación superior, en armonía con las vocaciones productivas de cada región y en el marco del desarrollo sustentable, evitando duplicidad de planes académicos tradicionales de las unidades académicas» (UMSA, 2009, p. 4).

Los Centros Regionales Universitarios (CRU) son espacios educativos ubicados territorialmente en un contexto de influencia socioeconómica y cultural, complementados con las Sedes Universitarias Locales (SUL), que implementan programas académicos de acuerdo con las vocaciones y potencialidades productivas. Se inició con cuatro CRU, que funcionaron hasta 2021 con su propia estructura académica y administrativa en el Instituto de Desconcentración Regional Universitaria, Capacitación y Certificación Intercultural (IDRU-CCI) y que, desde 2022, pasaron a las facultades. También se creó el Instituto de Desarrollo Regional y Desconcentración Universitaria (IDR-DU) con competencias, atribuciones y funciones conferidas al IDRU-CCI y a la División de Desarrollo Integral del Norte Amazónico (UMSA, 2021b).

Para el funcionamiento de los CRU se requiere de tres programas académicos. Su financiamiento proviene del Tesoro General de la Nación, del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH), de recursos propios, de los Gobiernos municipales y de otros ámbitos públicos. Según el decreto supremo n.º 1323, se asigna y autoriza a usar el 8 % de los recursos del IDH de cada gestión para gastos de funcionamiento y operación en la desconcentración académica en ciudades intermedias y rurales, en el marco del PDU (UMSA, 2012).

Las SUL son espacios educativos ubicados en los municipios donde se implementan programas académicos temporales que permiten satisfacer la demanda local de educación superior (UMSA, 2012). Hasta la gestión del 2016, la UMSA contaba con 41 programas de grado en las provincias del departamento de La Paz. Desde el 2014 al

8 Forma parte de la interacción social y de la extensión universitaria que está destinada al fortalecimiento académico y a la diversificación de la cobertura educativa superior, con sedes universitarias en ciudades intermedias y en territorios rurales, con el propósito de aportar a la formación de profesionales a través de programas desconcentrados.



2021 se matricularon un total de 16.350 universitarias, de los cuales existe un porcentaje mayor de mujeres que acceden a las carreras ofrecidas en los territorios rurales, lo que pone en evidencia su acceso y un avance significativo en cuanto al empoderamiento femenino (ver tabla 1).

*Tabla 1. Evolución de la matrícula en el Programa de Desconcentración Universitaria, 2014-2021*

Años	Hombres		Mujeres		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
2014	988	48 %	1.076	52 %	2.064	12,57 %
2015	1.019	48 %	1.105	52 %	2.124	12,93 %
2016	1.076	47 %	1.222	53 %	2.298	14,00 %
2017	950	45 %	1.141	55 %	2.091	12,73 %
2018	833	45 %	1.013	55 %	1.846	11,24 %
2019	964	45 %	1.176	55 %	2.140	13,03 %
2020	846	44 %	1.024	56 %	1.870	11,83 %
2021	844	44 %	1.073	56 %	1.917	11,67 %
<b>Total</b>	<b>7.520</b>	<b>45,75 %</b>	<b>8.830</b>	<b>54,25 %</b>	<b>16.350</b>	<b>100 %</b>

Fuente: Elaboración propia con base en UMSA y Departamento de Tecnologías de Información y Comunicación (DTIC), 2018; UMSA y División de Sistemas de Información y Estadística (DSIE), 2021.

Hasta la gestión 2014-2021, había 33 programas de grado funcionando en 16 sedes. El municipio de Viacha concentra la mayor población de estudiantes, que llega a 6200; otras sedes como San Buenaventura y Achacachi oscilan arriba de mil quinientos matriculados; Caranavi, Patacamaya y Sapecho, un número superior a mil; Chulumani, Tiwanaku, Colquencha, e Irupana, entre cuatrocientos y ochocientos (ver tabla 2).

La situación de la titulación tiene muy bajos porcentajes: solo un 5 % de los 16.423 estudiantes matriculados. Si se consideran solamente las cifras hasta el 2018, en el entendido de que desde el 2019 se iniciaron otras versiones de los programas de formación, el promedio se sigue manteniendo en un 5 % de un total de 10.423 estudiantes. Estos datos evidencian que el problema es recurrente y que requiere la atención de las autoridades universitarias para superarlo. Dado que se invierten y destinan recursos, habrá que hacer una valoración de cuáles son los factores que inciden en los índices bajos de titulación, puesto que es un problema a nivel general del sistema universitario público (tabla 3).

Tabla 2. Matriculados por sedes universitarias, 2014-2021

Sede	Gestiones								
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Viacha	788	778	761	774	803	791	742	763	6.200
San Buenaventura	143	210	274	230	200	331	262	181	1.831
Achacachi	281	287	234	193	124	142	119	131	1.511
Caranavi	69	60	192	178	157	277	268	224	1.425
Patacamaya	198	210	191	166	93	131	85	158	1.232
Sapecho	128	196	182	170	165	144	134	75	1.194
Chulumani	108	83	129	117	81	75	56	129	778
Tiwanaku	90	66	61	60	54	92	68	75	566
Colquencha	81	93	78	64	49	66	54	60	545
Irupana	71	55	87	72	59	40	48	63	495
Quime	0	0	36	31	31	31	78	40	247
Luribay	42	33	30	14	12	4	0	1	136
Ixiamas	19	14	14	11	10	9	8	4	89
Copacabana	28	22	12	9	7	6	2	0	86
Ancoraimes	18	17	17	2	1	1	1	0	57
Inquisivi	0	0	0	0	0	0	18	13	31
<b>Total</b>	<b>2.064</b>	<b>2.124</b>	<b>2.298</b>	<b>2.091</b>	<b>1.846</b>	<b>2.140</b>	<b>1.870</b>	<b>1.917</b>	<b>16.350</b>

Fuente: Elaboración propia con base en UMSA y DTIC, 2018; UMSA y DSIE, 2021.

Tabla 3. Situación de la titulación en sedes universitarias, 2014-2021

Años	Total	Porcentaje
2014	92	11,26 %
2015	74	9,06 %
2016	75	9,18 %
2017	78	9,55 %
2018	186	22,77 %
2019	121	14,81 %
2020	36	4,40 %
2021	155	18,97 %
<b>Total</b>	<b>817</b>	<b>100 %</b>

Fuente: Elaboración propia con base en UMSA y DTIC, 2018; UMSA y DSIE, 2021.

## El programa técnico universitario superior Gestión Socio-cultural Comunitaria

El programa técnico superior GESCCO fue planteado por el Instituto de Estudios Bolivianos (IEB), perteneciente a la UMSA. La necesidad de implementar este programa surgió de los estudios realizados en comunidades rurales por el IEB y por el equipo de investigación transdisciplinar Smart Ayllu, en los que se problematizó la urgencia de responder a las demandas locales de formación universitaria para contar con profesionales especializados en el fortalecimiento de las capacidades productivas y socioculturales, con identidad propia y local.<sup>9</sup>

En la mayoría de los territorios, la educación superior no responde a las expectativas de los jóvenes ni de la comunidad —como, por ejemplo, al sistema socioproductivo local y regional—, debido a que el currículo de formación universitaria no tiene relación con sus procesos productivos. De acuerdo con Mejía (2015), las universidades deben ofertar programas pertinentes y adecuados a los contextos, que sean capaces de responder a las necesidades de las comunidades, de formar personas que resuelvan los problemas y que sean puntos de generación e intercambio de información. «El programa de técnico/a sociocultural comunitario pretende articular desde una visión intercultural estrategias educativas orientadas a fortalecer los aspectos identitarios de la cultura de la comunidad, así como establecer una propuesta de transformación educativa socioproductiva» (IEB, 2019, p. 22).

Con la formación académica del GESCCO, la juventud tiene un vínculo con la comunidad, con las organizaciones sociales y con el territorio, porque responde a la demanda local de formación en el área rural. Además, vincula los saberes y conocimientos que tiene una comunidad, porque es importante conocer el territorio y sus potencialidades para el desarrollo de esta (Comunicación grupal 1, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Se identificó, como uno de los factores, la migración juvenil interna de las comunidades rurales hacia las ciudades, por el acceso a la educación superior.

La pretensión de la formación de GESCCO es la de favorecer la permanencia de los profesionales, formados en las provincias, en la región donde se encuentran ya funcionando otros PAD, optimizando, de esta manera, la utilización de la infraestructura existente (IEB, 2019, p. 28).

Según Escobar (2020), una propuesta alternativa innovadora permite que jóvenes del área rural puedan acceder a la educación superior en su propio contexto,

9 Se debe mencionar que la propuesta fue liderada por Galia Domic, en su calidad de directora, junto a un equipo de investigadores del IEB. Durante el primer trimestre del 2019 se iniciaba la tarea de construir la propuesta del programa, que consistió en el diagnóstico educativo participativo y el plan de formación. En dichas actividades se contribuyó a la construcción del currículo transdisciplinar y holístico, de los lineamientos de la investigación sociocomunitaria y del enfoque de diálogo de saberes como bases principales del programa. Durante el segundo semestre se contó con la participación de directores de las nueve carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para su consolidación y posterior aprobación en las instancias correspondientes.

mediante procesos de articulación con la educación media a través de ciclos de formación secuenciales y complementarios (técnicos y tecnológicos). «Las comunidades rurales responden en forma positiva a programas de educación superior que lleguen a sus veredas e interpreten las condiciones de vida del habitante rural» (López et al., 2020, p. 25).

Si tuviéramos más programas como el GESCCO, los jóvenes y señoritas no migrarían a las ciudades o al exterior, ya que aquel se enfoca en el desarrollo de las comunidades y el buen vivir de la población (Comunicación grupal 2, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

Al inicio estaba previsto contar con cuatro sedes de formación, en la actualidad cuenta con tres: Colquencha, Pillapi y San Buenaventura.<sup>10</sup> En 2019 la matrícula llegó a sesenta participantes (21 hombres y 39 mujeres) (UMSA y División de Sistemas de Información y Estadística [DSIE], 2021). En la actualidad, tiene 125 matriculados que se distribuyen de la siguiente manera: 47 en la SUL Colquencha, 31 en la SUL Pillapi y 47 en la SUL San Buenaventura. En la gestión de 2023 se tendrán los primeros titulados de este programa.

### Los principios pedagógicos curriculares: transdisciplinariedad, holismo e investigación sociocomunitaria

En el programa de formación se pueden apreciar los enfoques de transdisciplinariedad, holismo e investigación. En lo referido a la transdisciplinariedad, se hace énfasis en la necesidad de abordar los problemas desde la mirada de varias disciplinas que permitan tener una visión integral y holista de las realidades en todas sus complejidades y que articulen lo individual con lo colectivo, con la cultura y con los conocimientos que forman parte del ser humano. «Se forma en una perspectiva multidimensional y transdisciplinar sobre problemáticas medioambientales favoreciendo el cuidado de la vida» (IEB, 2019, p. 30).

La mirada holística es la base para transformar nuestra vida social, política y productiva, recuperando las memorias ancestrales, a través de la oralidad (Comunicación grupal 1, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

Según el IEB (2019), el GESCCO tiene como principio el modelo pedagógico holístico, que parte de la visión integral de la persona, indisoluble de su comunidad y del entorno inmediato (biodiverso) en el que se desarrolla. Para Gallegos (1999), la visión holista rompe con el paradigma científico mecanicista al basarse en nuevos principios de comprensión de la realidad: unidad, totalidad, desarrollo cualitativo, transdisciplinariedad, espiritualidad y aprendizaje. Por ende, remite a una interpretación de la realidad sin fragmentarla y sin separarla del sujeto, es decir, no permite

.....  
10 Es un programa dirigido a bachilleres que culminaron sus estudios en el nivel secundario. La forma de ingreso es mediante un curso prefacultativo, mientras la de egreso es con la aprobación de los módulos y talleres. Para la titulación hay dos modalidades: pasantía de cuatro a seis meses en instituciones públicas, privadas o cooperativas locales, o monografía sobre un problema sociocultural.

comprender los aprendizajes separados de la dimensión social, cultural e histórica. «Se forma integralmente con una mirada holística de su entorno para transformar la realidad social, política y productiva. [...] Construye sus identidades de género, socioprofesional y cultural» (IEB, 2019, p. 30).

Nuestra formación es transdisciplinar porque tiene distintas disciplinas que se concretizan como módulos y que permiten tener una mirada integral de la realidad y de las problemáticas que se presentan en los territorios y comunidades (Comunicación grupal 1, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Todo lo mencionado en torno a los procesos de conocimiento transdisciplinar tiene como base la investigación en el aula. Por ello, el eje de la formación del GESCCO es la investigación sociocomunitaria colaborativa:

Este diseño curricular prevé la formación de investigadores locales de la realidad, con participantes-investigadores que potencialmente viven las demandas específicas de su contexto. [...] Investiga en diálogo de saberes los procesos complejos de la realidad local. Incentiva la investigación, recuperación, valoración y difusión de las memorias y procesos históricos de los pueblos, la sociedad en su conjunto y el Estado, con proyección local (IEB, 2019, p. 33).

La investigación sociocomunitaria se sustenta en la participación de actores locales en diálogo con su territorio, su dinámica y su historia durante todo el proceso, con espacios de reflexión y de acción colectiva. Según Smith (2008), es fundamental que se incluya a los pueblos indígenas como investigadores, para buscar que las comunidades se empoderen e involucren en el proceso. «La inclusión y la participación de miembros comunitarios involucrados en la problemática socioambiental alientan la escucha mutua y llevan a visibilizar y valorar perspectivas con frecuencia excluidas de emprendimientos institucionales» (Merçon et al., 2018, p. 22).

La investigación sociocomunitaria permite generar el diagnóstico comunitario, que se construye sobre la base de diálogos y consensos para identificar las necesidades y reconocer las potencialidades de las comunidades. Por ejemplo, el desarrollo productivo agrario con base en los saberes y conocimientos propios permitan ir hacia un desarrollo local que retoma el patrimonio cultural (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Por otra parte, también adopta la postura colaborativa y de diálogo de saberes-haceres para comprender, captar y dimensionar la complejidad de un problema, así como la puesta en práctica de los resultados y soluciones. Según Merçon et al. (2018), la implicación de distintos actores sociales en la coproducción de conocimientos y prácticas favorece la legitimidad del proceso, la traducción de los saberes a diferentes sectores y su amplia aplicación, porque permite una mayor incidencia transformadora en las comunidades y en los ámbitos políticos institucionales.

Toda la comunidad debe participar en una investigación, porque es ella la que tiene los conocimientos de sus ancestros/os y la que sabe sobre sus necesidades y problemáticas. Siempre hay que trabajar con respeto a las culturas, porque se incorporan las ideas

y se parte del diagnóstico en los territorios. Desde sus propias vivencias, se pueden comprender los saberes y conocimientos de la población involucrada que permiten la toma de decisiones; para ello, se requiere intercambiar conocimientos y saberes, como también documentarlos para que no se pierda en el transcurso del tiempo (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Como sugieren Silva, Alatorre, García y Merçon (2018), es la construcción colaborativa de conocimientos desde el diálogo de saberes-haceres. Es necesario facilitar diferentes procesos para que los colaboradores logren expresar sus perspectivas en sus propios términos y tiempos. Esto requiere que quien investiga posea capacidad de escucha activa (Vásquez-Fernández et al., 2018). En el caso de la formación de los gestores, los saberes ancestrales, los conocimientos y las prácticas locales se articulan con lo técnico para la coproducción y la crianza de aquellos que fortalezcan los procesos locales de desarrollo sustentable.

Un/a gestor/a debe planificar y tejer puentes entre las instituciones públicas y privadas que están presentes en las comunidades. Con base a la investigación sociocomunitaria, se contará con diagnósticos comunitarios facilitados por el gestor, en los que se identifiquen las necesidades, problemas y potencialidades, para que se puedan plasmar en proyectos de desarrollo local con identidad cultural y pertenencia social, que respeten los usos, las costumbres y las tradiciones de los ancestros (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Para lograr esto, el currículo es flexible: considera la dimensión productiva, socio-cultural y comunitaria, que intenta propiciar la transformación de la comunidad y de su sistema de vida. Se fundamenta en la perspectiva sociocultural histórica en la que el aprendizaje es un proceso de interacción e interrelacionamiento entre individuos, con el contexto y con los territorios. Por ende, el conocimiento es construido y criado social, cultural e históricamente en las inter-, intra- y transrelaciones personales en reciprocidad con los territorios bioculturales. De este modo, se busca «formar técnicos/as superiores sociocomunitarios para fortalecer la cultura e identidad social, a través de la comprensión y transformación de los procesos productivos, económicos y sociales para el cuidado de la vida y la resiliencia psicosocial frente al cambio climático» (IEB, 2019, p. 30).

El GESCCO, para su desarrollo curricular, se organiza bajo el sistema modular con talleres que favorecen el abordaje académico transdisciplinar.

Los módulos se encuentran diferenciados en aquellos pertenecientes al tronco común que son los que fundamentan la formación general de los gestores y estos se articulan a su vez de manera complementaria con otros que forman parte de la especialización (IEB, 2019, p. 34).

Cuenta con nueve módulos del tronco común, seis talleres y un seminario de síntesis e integración (pasantías). Además, las especialidades son siete: gestor/a en psicología de la salud; gestor/a de la historia y memoria local; gestor/a del patrimonio lingüístico y cultural; educador/a sociocomunitario para el desarrollo social; gestor/a de

ciencias de la información sociocultural y científica; gestor/a de turismo comunitario, y gestor/a político social en proyectos de desarrollo local (ver tabla 4).

Tabla 4. Malla curricular del programa Gestión Socio-Cultural Comunitaria

	Primer año	Segundo año	Tercer año	
Primer semestre	Territorio y Geografía Política	Gestión Productiva del Territorio	Cultura Educativa de la Comunidad	
	Cosmovisión, Filosofía y Pensamiento Complejo	Gestión y Planificación Territorial	Gestor en Salud	
	Análisis Cultural	Literatura y Tradición Oral Boliviana (especialidad en Literatura)	Gestión del Patrimonio Cultural	Gestión político social en proyectos de inversión pública
		Gestión del Patrimonio Cultural		
	Lengua y Cultura	Métodos y técnicas de investigación cualitativa (taller)	Turismo Comunitario	
	Lectura y Escritura (taller)			
Segundo semestre	Ciencias de la Vida y Ecología	Identidad y Formulación de Proyectos Comunitarios	Proyectos Educativos Sociocomunitarios (taller)	
	Análisis de la Realidad Local y Nacional	Sistema Educativo Plurinacional	Aprendizajes Locales y Comunidad	
	Investigación Socio comunitaria	Información y Comunidad	Centros de Documentación y Museología	
	Historia y Memoria	Patrimonio y Turismo	Empoderamiento del Entorno Sociopolítico (taller)	
	Investigación Participativa Revalorizadora (taller)	Gestión Profesional Comunitaria (taller)	Sistemas de información geográfica (SIG) como metodología para el manejo y análisis de datos multidisciplinares (taller)	
	Patrimonio Documental Histórico Local	Resiliencia Psicosocial frente al Cambio Climático (taller)	Gestión del Patrimonio Cultural	Seminario de Síntesis e Integración (pasantía)
Gestión del Patrimonio Cultural				

Fuente: IEB, 2019.

## El despliegue de la pedagogía del territorio y memoria biocultural: los aprehender a hacer, a dialogar, a escuchar y a convivir

El desarrollo de los módulos y talleres con sus contenidos, así como los procesos de investigación sociocomunitaria, busca el retorno a la pedagogía del territorio y memoria biocultural, es decir, retoma los caminos de los ciclos de la vida natural, material y espiritual, por lo que son aprendizajes desde, en y con los territorios. Para Saaresranta (2011), existe una relación inseparable de los procesos de aprendizaje en y con el territorio que marca dónde se aprende y qué se aprende; está orientada a convivir, criar y cuidar el territorio, es decir, la vida.

Estos procesos de aprendizaje van desde aprehender hasta hacer con todos, en ellos hay sentidos, objetivos y resultados: un propósito determinado, que es el aprehender y enseñar el sentido, la espiritualidad, los patrimonios culturales y las relaciones de la vida material, espiritual y social para la construcción de puentes culturales desde el senticonvivir. Según Apala (2013), es desde la práctica, la observación y el sentir; el «sentido» que es desde la cabeza y el corazón, las interrelaciones entre seres humanos, naturaleza, el mundo material y las deidades; en la espiritualidad, el valor de la familia.

El aprender a aprehender la coconstrucción y coproducción del conocimiento de manera colaborativa y comunitaria —como base de la visibilización de las comunidades y territorios originarios en las investigaciones científicas—, por ejemplo, puede hacerse a partir de la revalorización y reivindicación de la cosmopraxis, de las ontologías relacionales, de los sentipensares, de los senticonvivires y de los saberes ancestrales. Según Iño (2020b), en el caso de las sociedades aymaras y quechuas, la producción del conocimiento propio y local se da en la comunidad, en el territorio y en la familia, es decir, en prácticas textuales y orales que se socializan con la narración.

Se requiere de la identificación de la propia cultura, de dónde pertenezco, en la comunidad compartiendo nuestros usos y costumbres. Tenemos que valorizarlos, junto con los saberes ancestrales, para el desarrollo productivo comunitario. Son muy importantes, de ahí la relevancia de la historia oral, para que no se pierdan ni queden en el olvido (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

El aprehender a dialogar desde lenguajes y palabras que van y vienen —en los que la oralidad es la base del diálogo intercultural de saberes-haceres de las múltiples ontologías, epistemes y cosmopraxis— busca desactivar la violencia de la homogenización forzada de un mundo diverso, va más allá de las estrategias de inclusión y participación, porque posibilita que sea unes de otros. El aprehender a escuchar para construir colectivamente la demanda comunitaria, desde el diálogo, desde la escucha activa, con el fin de desplegar aprendizajes mutuos de cocreación de saberes y conocimientos. El gestor asume esa escucha para conocer y actuar, es un aliado que construye relaciones de confianza que confluyen en la acción participativa colaborativa comunitaria.

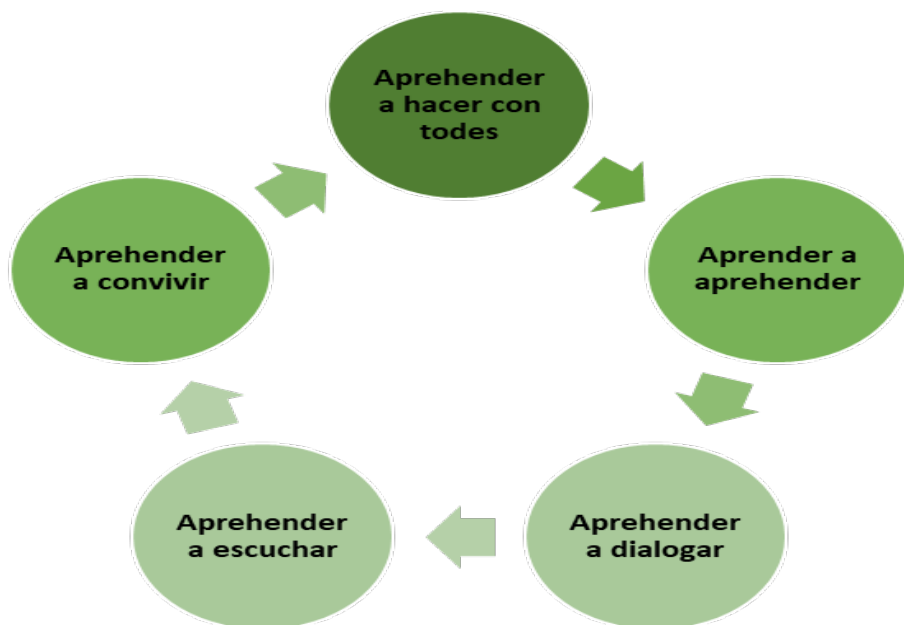


Hemos comprendido que la investigación debe ser colaborativa, con participación de la comunidad participe. Asimismo, se han realizado investigaciones en varios módulos como parte de nuestra formación (Comunicación grupal 3, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

Salimos a realizar trabajo de campo basado en el diálogo de saberes, se hicieron entrevistas en las comunidades para revalorizar nuestros saberes, por ejemplo, el uso de las plantas medicinales (Comunicación grupal 2, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Y el aprehender a convivir entre seres humanos, territorios bioculturales, seres vivos y *ajayus* de las deidades y almas benditas, propios de los sentidos y cosmopraxis comunitarios y de sus normas y procedimientos. En ese marco, los gestores son aliados clave que acompañan, dialogan, aportan información y son fuente permanente de consultas, desde un diálogo fundado en los principios de reciprocidad, complementariedad, relacionalidad, respeto y pluralidad. Este senticonvivir busca el reconocimiento de las potencialidades de los territorios bioculturales y el empoderamiento de las comunidades originarias, indígenas y campesinas, como gestoras de sus propios desarrollos locales desde una práctica de gestión dialéctica (del tercero incluido).

*Figura 1. Senderos de retorno a los aprehenderes de la pedagogía del territorio y memoria biocultural*



Fuente: Elaboración propia.

Los gestores debemos trabajar con ética, respetando los saberes, conocimientos y puntos de vista de los habitantes de la comunidad. Nuestra participación como intermediarios viabiliza el desarrollo sustentable de la comunidad, que permite mejorar la calidad de vida de los habitantes. Por lo tanto, el trabajo del gestor debe consistir en convivir con la comunidad desde sus principios, creencias, tradiciones y costumbres para interiorizarse desde las miradas de las comunidades (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Salto (2012) menciona que son contenidos contrahegemónicos, asumidos como instrumentos de liberación frente a las colonizaciones del pensamiento (saber) y del dominio (poder), frente a las perversas prácticas de patriarcalización y frente a la expansión de creencias capitalistas que oprimen a los pueblos y homogenizan sus patrones de conducta (sicológico/individual) y comportamiento (cultural/colectivo). Por lo tanto, se apunta a la transformación de las relaciones de poder y de las estructuras desde la construcción y reafirmación de los modos propios de pensar, de saber, de hacer y de sentir.

## La identidad cultural: base del programa de formación

La identidad cultural es la representación social, valoración intersubjetiva y autovaloración. Para Tintaya (2003), implica un autoconcepto, una comprensión de sí mismo, en tanto exista —en una red de relaciones— un sentimiento, una vivencia personal con el mundo. Las identidades culturales son afirmaciones que construyen los sujetos, quienes definen su modo de ser por los hábitos, valores y roles que asumen. Por lo tanto, es la convicción de ser creador de condiciones formativas del desarrollo de identidades locales.

En muchas regiones, departamentos y comunidades de Bolivia, se vive un proceso de reidentificación cultural. En este se revaloriza y fortalece esa identidad de las comunidades y se recrean, de esta forma, las identidades locales en proyección regional y nacional. De este modo, la formación del GESCCO propone: «Educar interculturalmente, a partir de un proceso de organización de condiciones formativas que faciliten el desarrollo humano y la personalidad del sujeto y del grupo, de manera que se propicie la transformación de la comunidad en su conjunto» (IEB, 2019, p. 23).

La revalorización de nuestra identidad permite preservar la cultura, memoria y saberes ancestrales (Comunicación grupal 1, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Se necesita revalorizar los saberes y conocimientos de los ancestros, nuestra identidad cultural, los patrimonios, nuestros ritos y costumbres, las enseñanzas de nuestros abuelos, practicar nuestra lengua aymara (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

El desarrollo de identidades culturales se puede abordar a partir de la autovaloración de los momentos propios negados o simplemente despreciados por lo global y por la modernidad, criticando desde las propias costumbres y ubicación en el tiempo y

espacio. Según Arribas (2021), es la desobediencia y rechazo a las jerarquías ontológicas y epistémicas impuestas por el proyecto moderno colonial, «cambiar la geografía de la razón» (p. 129). El GESCCO articula «desde una visión intercultural estrategias educativas orientadas a fortalecer los aspectos identitarios de la cultura de la comunidad, así como establecer una propuesta de transformación educativa socioproductiva» (IEB, 2019, p. 22). Por ende, el fortalecimiento de la identidad cultural toma como referentes a la familia y la comunidad, que buscan su transformación desde una ética ecocéntrica y desde procesos productivos locales que conduzcan a la generación y formación de líderes comunitarios que fomenten la transformación económico-productiva, social y política de cada una de las provincias del departamento de La Paz.

Es necesario recuperar nuestras costumbres, saberes y prácticas culturales aymaras, esos saberes ancestrales que están en nuestras realidades, que permiten demostrar también las particularidades y características de las comunidades (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

En este sentido, se retoma la antropoética de Morín (1999): individuo-sociedad-especie, que permite el surgimiento de la conciencia del espíritu humano. Esto conduce a la humanización de la humanidad, que se ha racionalizado a base de la indiferencia egocéntrica, el etnocentrismo y el sociocentrismo, que dan como resultado una sociedad sin conciencia. La antropoética, como menciona Morín, es la «esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria» (p. 48), sobre todo ante el cambio climático, que amenaza con extinguir la humanidad. En este caso, es la conciencia ambiental y ecológica. De acuerdo con Leff (1994), existe una relación entre el saber social y la problemática ambiental, por ello se debe buscar la articulación entre organización productiva, formación teórica ideológica, producción de conocimiento y prácticas sociales.

Gestionar proyectos y emprendimientos diagnosticando en consenso, que emerjan desde las comunidades y territorios en diálogo con la Madre Tierra, buscando el vivir bien desde la crianza mutua (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Para López et al. (2020), el territorio como base de la experiencia educativa cobra gran relevancia en este contexto. De acuerdo con Saaresranta (2011), hay un aprendizaje en y de la vida articulada con la comunidad, el territorio y la familia.

El GESCCO nos ha permitido comprender que la gestión política y social en proyectos de desarrollo local debe retomar los usos y costumbres que se practican en las comunidades (Comunicación grupal 2, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

En dar la viabilidad a las necesidades y demandas de la comunidad, primero mirándolas para el desarrollo y, luego, haciendo talleres y entrevistas, dialogando con las comunidades para plantear los proyectos. Además, es necesario documentar los saberes y conocimientos (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Según Iño (2020b), lo intracultural afirma lo local o propio ante lo global. Esto, en las naciones y pueblos indígenas, es la comunidad. Por un lado, hay que comprender sus

prácticas pedagógicas comunitarias, por otro, recuperar, revalorizar y revitalizar el desarrollo de la cultura propia. La intraculturalidad en el campo educativo posibilita trabajar la identidad personal e intercultural de los sujetos, pues se afirma y construye desde los mismos actores y sus culturas, identidades, saberes y conocimientos. Es afirmar lo propio frente a la globalización cultural, que la educación forme parte de la vida y de sus conocimientos y se relacione con los de otras culturas (Iño, 2008), es decir, el Mismo (*Naya-Nanaka*) con el Otro (*Jupa-Jupanaka*). De este modo, se promueve la autoafirmación de las identidades locales ante su desconocimiento y discriminación. Cayo (2013) menciona que, en el proceso educativo y en la formación de la personalidad, la intraculturalidad es otro aspecto fundamental en el interior de las culturas para la reafirmación de la identidad individual y colectiva. De hecho, el potenciamiento de los saberes, los conocimientos y los idiomas indígenas fortalecen la identidad propia y la promoción de un diálogo más equilibrado con otros pueblos y culturas.

## El desarrollo local desde la revalorización de saberes-haceres

Los procesos de formación universitaria en territorios rurales deben dialogar con el desarrollo local donde se implementan programas o carreras en lo referido a la vocación productiva. Según Galván (2020), en el panorama latinoamericano se advierten debates centrales sobre la vinculación de la escuela, la actividad productiva y la sinergia con los territorios. Se considera que, en los entornos rurales, los procesos educativos no formales están vinculados al quehacer sociocultural productivo, que marca la proyección de vida de la comunidad y se inserta desde la primera infancia hasta la adultez mayor. Este aspecto quedó plasmado en el programa a través de la pertinencia del plan de estudio, que se relaciona con las necesidades de la comunidad:

... en su aspecto productivo, pretendiendo adecuar lo que se ofrece desde la educación formal a las demandas potenciales de la comunidad. Debe concebirse desde tres dimensiones: la económico-productiva, la cultural que concierne también la identitaria y la dimensión institucional, que contempla los aspectos organizativos y de gestión (IEB, 2019, p. 33).

Parte desde la comunidad y la realidad local para valorizar nuestros conocimientos y nuestra identidad cultural, porque así también contribuimos con la revalorización del patrimonio cultural. Está vinculado con la comunidad porque es un programa dirigido al área rural, a sus saberes y conocimientos, a conocer su territorio y sus potencialidades (Comunicación grupal 3, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Para lograrlo, se requiere aprehender la cosmopraxis indígena, la ontología relacional y las epistemes. Esto se puede hacer a partir de la valorización de los saberes ancestrales y conocimientos locales, destinados a la comprensión del territorio/ tierra. Según Leff (2011), la reivindicación de aquellos conocimientos y la propuesta de un diálogo de saberes emergen de la crisis ambiental —entendida como una crisis civilizatoria—, de la racionalidad de la modernidad y del proceso de racionalización del proceso de modernización. De acuerdo con Argueta (2016), es una propuesta que

busca, en su desarrollo, reafirmar el pluralismo y los sistemas de diálogo intercultural; pero, también, se elabora como una vía para intentar resolver, mediante nuevas contribuciones y propuestas, los enormes problemas locales y globales de salud, de alimentación y de ambiente, entre otros.

Este programa busca que, con la formación recibida, los jóvenes podamos liderar y gestionar nuestros territorios desde el diálogo de saberes con las comunidades, promoviendo la revalorización de saberes de nuestros *sarawis* (caminos) (Comunicación grupal 3, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

Sí es importante revalorizar los saberes ancestrales, ya que se están perdiendo nuestras costumbres con el transcurso del tiempo, por ejemplo, los saberes alimentarios y de medicina tradicional son importantes para los emprendimientos productivos agrícolas y turísticos (Comunicación grupal 2, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

El GESCCO está buscando a jóvenes líderes para nuestras culturas ancestrales, para fomentar a la futura generación. Si valorizamos los saberes ancestrales, es para no olvidar esas costumbres, es importante fomentar la enseñanza de los saberes a las nuevas generaciones (Comunicación grupal 2, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

Satizábal et al. (2021) mencionan que la política rural de educación superior debe ofrecer soluciones diferenciadas para cada territorio y cada tipo de municipio, tomando en cuenta sus limitaciones, potenciando sus particularidades y recogiendo la información y el conocimiento con los que cuentan los municipios. La identidad cultural local es una de las bases de formación del GESCCO, porque se vincula con la necesidad de generar el sentido de pertenencia en quienes participan del programa, que fomenta la transformación integral de su comunidad, la cual toma en cuenta la naturaleza y el ecosistema de vida para incentivar el desarrollo inclusivo sustentable.

Se promueve un impacto en la realidad local para formar líderes con conocimientos culturales y para fortalecer la intra- e interculturalidad de las comunidades. Mediante la oralidad se recopila y sistematiza los saberes ancestrales (Comunicación grupal 1, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

Nosotros como gestores nos estamos formando para ayudar a nuestras comunidades y para gestionar proyectos comunitarios con sentido de identidad cultural. Para ello, es necesario conocerlas, sus visiones de desarrollo, sus vocaciones y potencialidades productivas, así como su patrimonio cultural y natural (Comunicación grupal 2, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Como sugieren López et al. (2020), la educación forma nuevos paradigmas de relacionamiento entre las personas y de ellas con la naturaleza, ante los cambios y acontecimientos que se están produciendo (pandemias, cambio climático, inseguridad alimentaria).

Pongamos un ejemplo que muestre claramente la necesidad de una gestión comunal con pertinencia social que pueda coadyuvar en la resolución de problemas de su realidad concreta y que involucre formas de pensamiento que implican la formación de carácter transdisciplinar (IEB, 2019, p. 26).

La versatilidad del gestor comunitario se encuentra en la identificación de las necesidades locales con pertinencia social para luego, con la comunidad y en diálogo con los Gobiernos municipales, desarrollar propuestas que contribuyan a la realidad regional.

El GESCCO ayuda en la formación académica para mejorar la gestión comunal que retoma los saberes y conocimientos. A través de la investigación sociocomunitaria colaborativa se revaloriza la oralidad y la memoria de nuestras comunidades y de los abuelos, que permiten mantener y transmitir estas sabidurías a las nuevas generaciones. Asimismo, posibilita recuperar la relación con la Madre Tierra para desplegar un desarrollo comunal en armonía con nuestra identidad (Comunicación grupal 1, Pillapi, 15 de octubre, 2022).

Se estudia e investiga la realidad local para recuperar la historia y memorias ancestrales de la población con el fin de dar una proyección local que nos ayude a una gestión basada en el diálogo de saberes (Comunicación grupal 3, Colquencha, 31 de marzo, 2022).

González (2015) menciona que la necesidad de conservación y cuidado del medio ambiente, aunado al incesante avance científico y tecnológico, ha contribuido a que se vuelva la mirada a los saberes ancestrales, porque permiten comprender la naturaleza más allá de las categorías de análisis de las ciencias naturales, ecológicas y ambientales. A partir de lo mencionado, se dialoga con la propuesta de Varela (1990) sobre la mente y la cognición corporizada, considerando que su análisis se ancla en dos miradas: por un lado, el pensamiento sistémico de las ciencias y tecnologías de la cognición; por otro, el diálogo con las milenarias tradiciones de la sabiduría oriental, andina y amazónica. Varela afirmaba que, para comprender el conocimiento, hay que entender el acto de vivir que lo precede y lo hace posible (citado por Romero, 2002).

## La modalidad semipresencial: anticipándose a la pandemia

El programa GESCCO fue concebido desde la atención educativa de la modalidad semipresencial por las características de los municipios donde se implementa. El desarrollo de los contenidos y los métodos de aprendizaje se vinculan con las necesidades individuales y grupales de los participantes. Por ejemplo, el programa fue planificado para que los jóvenes accedan a la educación superior según su disposición de tiempo, teniendo en cuenta que este sector de la población se dedica sobre todo a actividades agrícolas, al empleo informal, a asociaciones productivas locales, entre otros. Por consiguiente, el sistema modular facilita su proceso de formación:

La realización de cada módulo dura aproximadamente un mes; será de carácter teórico por tanto los mismos podrán ser desarrollados de manera virtual. Sin embargo, los talleres completarán la formación in situ, con una duración de tres semanas. Estos últimos pretenden concretar las habilidades operativas, en cada una de las especialidades

del GESCCO. En este sentido el carácter del programa Técnico/a Universitario Superior es semipresencial (IEB, 2019, p. 37).

Según Matijasevic, la mayoría de los programas de educación superior son presenciales, lo que implica mayores limitaciones en el acceso y más posibilidades de deserción, bien sea por el costo del sostenimiento o por las dificultades de adaptación cultural (citado por Véliz y Zambrano, 2019). Satizábal et al. (2021) mencionan que la oferta de la educación superior debe contar con mecanismos flexibles, como la modalidad a distancia o la semipresencial. En el caso de los programas de desconcentración universitaria de la UMSA, la gran mayoría se implementan bajo la modalidad presencial. Sin embargo, el GESCCO —para contrarrestar las dificultades de acceso y deserción— consideró lo semipresencial, por tener una oferta educativa flexible y por las características geográficas y de densidad poblacional, así como también por los atributos socioculturales de la comunidad y de quienes participan del programa.

La modalidad semipresencial combina sesiones presenciales con virtuales, a través del uso de las aplicaciones Classroom y Meet como herramientas tecnológicas que median el aprendizaje en línea. Para ello, se realizaron procesos de actualización en Google, en primera instancia a coordinadores y facilitadores y, en segunda instancia, a universitarios. «En el mundo globalizado actual el gestor debe desarrollar capacidades para el uso de herramientas de TIC's, puesto que todos los procesos de comunicación y de construcción de aprendizajes interactivos y actualizados pasan por la virtualidad» (IEB, 2019, p. 34).

La pandemia del covid-19 (marzo 2020) causó la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos. La formación universitaria no fue ajena a este aspecto, por lo que la UMSA procedió al cierre de predios y a la suspensión de actividades académicas y administrativas. Para la continuidad educativa, se dispuso la implementación de la modalidad virtual y, luego, se aprobó el Reglamento General de Carácter Transitorio de Educación a Distancia y Semipresencial de la Universidad Mayor de San Andrés, que dispuso el uso de plataformas, aulas y campus en línea, entornos virtuales de aprendizaje y modalidades mixtas (*b-learning*).

En el caso del GESCCO, al ser un programa que acude a la modalidad semipresencial y a las formas virtuales de aprendizaje interactivo desde la gestión del 2019, fue posible su continuidad durante el primer semestre, en comparación con otras sedes que tropezaron en el desarrollo de sus actividades y que recién en el segundo semestre retomaron. En el caso de otros PAD, por ejemplo, no fue hasta finales del 2021 que se estableció la virtualización de los módulos teóricos y el diseño de otros presenciales, semipresenciales y virtuales (UMSA, 2021C, p. 1).

Si bien la modalidad semipresencial posibilitó la continuidad educativa durante la pandemia, las clases se dictaron mediante aplicaciones de videoconferencias, para las sincrónicas se usó Zoom y Meet y para las asincrónicas, Classroom. Esto supuso que quienes participaban no solo dispusieran de habilidades tecnológicas, sino de acceso

a internet y a dispositivos electrónicos. Para Galván (2020), la educación en línea se plantea como principal estrategia ante la emergencia sanitaria, pero no preserva necesariamente el derecho a la educación de la población rural; al contrario, parece excluirla con mayor dureza. Sin embargo, se han podido registrar algunas experiencias de les universitarias del GESCCO, como, por ejemplo, que el facilitador coordinaba el horario de clases según la disponibilidad y el acceso a internet de los estudiantes, es decir, considerando el tráfico de datos. Asimismo, les universitarias compartían el celular, la tablet o la laptop para disminuir los gastos de compra de datos —en tanto acceden a internet a través de ellos—, por lo que se puede apreciar, en estas actividades grupales, el desarrollo de aprendizajes colaborativos entre pares.

## El camino recorrido a pesar de los obstáculos: pandemia y recortes presupuestarios

La pandemia del covid-19 reafirmó las brechas de desigualdad educativa en territorios rurales, pero, a pesar de ello, ha habido continuidad educativa. Según Galván (2020), la recesión económica —la otra pandemia— que se aproxima de forma inexorable ahondará las brechas de la desigualdad: la educación de la población rural no será una prioridad de los Gobiernos en el mundo venidero. Sin lugar a dudas, esto se hace evidente en la política de desconcentración académica de la UMSA, que, a raíz de la disminución de los IDH para la gestión del 2022, ha reestructurado la organización académica y administrativa pasando los programas de las SUL a las facultades, como los entes encargados del manejo financiero: «Aprobar la eliminación de la unidad organizacional correspondiente al IDRUC-CCI, debiendo las facultades asumir las funciones académicas correspondientes al desarrollo y ejecución de programas y proyectos académicos y de investigación e interacción social» (UMSA, 2021a, p. 1).

Por otra parte, también se aprobaron recortes presupuestarios en salarios de facilitadores (docentes) y coordinadores, como parte de las políticas y medidas de austeridad en los «programas académicos desconcentrados de la UMSA, mediante una nueva escala salarial de facilitadores provinciales que considera niveles de remuneración diferente para módulos presenciales, semipresenciales y virtuales, así como las distancias de las sedes (cercanas, intermedias y lejanas)» (UMSA, 2021c, p. 2). A los cargos de facilitadores se postulaban profesionales con muy poca o casi nula experiencia docente, situación que será profundizada por la disminución del salario. Esto afectará seriamente la calidad educativa, porque, con las nuevas partidas presupuestarias, será difícil contar con docentes calificados, idóneos y con experiencia. «Una calidad académica se genera si establecemos los mecanismos meritarios de formación y de experiencia laboral en la selección de profesores» (Yucra y Rodríguez, 2020, p. 15). Este aspecto invita a debatir que no solo es el acceso a la formación universitaria, sino a la calidad educativa, que pasa por contar con docentes idóneos en los programas desconcentrados.



Asimismo, se requiere de infraestructura y mobiliario. A modo de ejemplo, las SUL cuentan con salas de computación que no son utilizadas por la desactualización de software y hardware de los equipos, así como por la ausencia de cobertura de internet. No fue hasta setiembre del 2021 que la UMSA estableció que el IDR-DU debe proveer de este servicio en los CRU y en las SUL (UMSA, 2021c). También se debe garantizar la permanencia, conclusión de estudios, titulación e inserción laboral en los mercados de trabajo.

A pesar de los obstáculos como la pandemia y los recortes presupuestarios, en el GESCCO hubo continuidad educativa, gracias a sus características y a la emergencia de estrategias de aprendizaje interactivo desplegadas por facilitadores y estudiantes. Por lo tanto, existe un camino recorrido que evidencia que el diálogo entre la formación universitaria y los territorios rurales es posible. El resultado de ese esfuerzo de docentes que investigan y se comprometen con su realidad se concretará con la primera generación de titulados, que deberán contribuir al desarrollo local desde las demandas, necesidades y potencialidades productivas, con un sentido de pertenencia sociocomunitaria que busca abrir los caminos de un desarrollo sustentable.

Por esta razón, el GESCCO cumple la función de responder a las necesidades locales con pertinencia contextual y nacional evitando los procesos migratorios del campo a la ciudad. Si bien son casi inevitables, pueden ser aminorados con una mejora de la oferta profesional de la universidad pública que contemple la inducción laboral local o regional (IEB, 2019) en diálogo con las potencialidades productivas de los territorios rurales.

## El programa Gestión Socio-Cultural Comunitaria: un espacio de formación universitaria para revalorizar lo rural desde el diálogo de saberes-haceres y lo intracultural

Según Juárez (2020), en el contexto latinoamericano varios programas educativos estatales dirigidos a la educación rural tienen su visión a corto plazo; son impositivos, ya que no consideran las particularidades locales y menos aún las ideas, saberes, experiencias y conocimientos de los habitantes de las localidades. En este caso, el GESCCO atiende la necesidad de respeto y reconocimiento a la larga tradición pluri-nacional del Estado boliviano.

El modelo curricular planteado recurrió al enfoque transdisciplinar, porque se deben tejer puentes entre las ciencias naturales y técnicas y las sociales y humanas para entender la pluralidad de las formas de conocimiento, de las ontologías y de los valores éticos que se conectan dentro de distintos grupos sociales y culturales. Los lazos entre las ciencias y la sociedad evidencian la coexistencia y coproducción de saberes en las comunidades científicas, indígenas, campesinas y urbanas, en los movimientos sociales, entre otros. Por lo tanto, posibilita la apertura temática de lo

monodisciplinar hacia lo transdisciplinar, un avance del enfoque participativo a lo colaborativo-comunitario, una permanente interacción social ligada al desarrollo y la solución de problemas.

Esto supone un cuestionamiento a las metodologías e, inclusive, a la acción pedagógica formativa, porque difiere de la educación mecanicista. Por ello, en la educación holista «aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico. Aprender se convierte en proceso *creativo y artístico*» (Gallegos, 1999, p. 39). Desde esta perspectiva, el estudiante ya no se constituye en el receptor de la información y los conocimientos, sino en un sujeto activo y protagonista de su formación eointegral y antropológica. En el caso de los docentes, asumen el rol de guías, facilitadores, animadores y orientadores que acompañan el proceso de aprendizaje, por lo que se deja de lado el docente-centrismo y la pedagogía tradicional.

Otro elemento innovador de la formación transdisciplinar del gestor es su indiscutible preparación para la investigación sociocomunitaria, que implica un diálogo de saberes-haceres que transformará, de ida y vuelta, tanto al gestor como a la comunidad. Por lo tanto, la base de la formación supone procesos de investigación, no solo como marco metodológico, sino como estrategia de vida.

El diálogo de saberes-haceres es la aceptación de la pluralidad de conocimientos que, además de ser respetados, contribuyen a comprender la realidad. En ellos se articulan la sabiduría indígena, los saberes y conocimientos locales que se encuentran en la vida cotidiana, su forma de organización, la ciencia, las tecnologías y la gestión del territorio con los conocimientos técnicos que se desarrollan en las universidades. Esto supone superar la fragmentación de los saberes y la desvinculación del conocimiento de la cultura e identidad propia. Por lo tanto, se busca una formación eointegral, antropológica y holística que transcurre desde el ser, saber, saber hacer y saber decidir, orientados hacia la toma de conciencia y posicionamiento en la realidad.

Lo intracultural es mirar hacia dentro, es conocer el interior de la cultura. En el caso del GESCCO, es recuperar y revalorizar los saberes y conocimientos desde su recreación de forma valorativa y crítica, destinada a fortalecer la identidad cultural. En tanto uno de sus propósitos es formar seres humanos que reconozcan su historia y que tengan un sentido de pertenencia con sus territorios, lo anterior se fortalece a partir del trabajo orientado a la solución de los diferentes problemas de sus contextos. Además, se busca formar ciudadanos con una perspectiva del cuidado y de la antropológica, que sean capaces de analizar los problemas (productivos, sociales y culturales) de sus territorios y proponer iniciativas en las que se gestionan los recursos de forma comunitaria y justa. De este modo, el diálogo de saberes-haceres, lo intracultural y lo intercultural orientan el modelo pedagógico holístico transdisciplinar del programa GESCCO.

Por consiguiente, se plantea el retorno a los senderos de la pedagogía del territorio y la memoria biocultural, que despliegan cosmopraxis de aprehendizajes a hacer, a dialogar, a escuchar y a convivir entre seres humanos, seres vivos y *ajayus* de las deidades y almas benditas. Esto busca tanto revalorizar los saberes propios y la cultura desde la intraculturalidad como reivindicar la crianza compartida de conocimientos desde ontologías y diversidades epistémicas. Para Arribas (2021), es caminar hacia una conversación entre equivalentes, tejer y retejer la escucha y el acompañamiento mutuo en los senticonvivires.

## Referencias bibliográficas

- AMADO, L., GARCÍA, L., POSADA, J., y RAMÍREZ, L. (2021). Aportes de experiencias de educación superior rural de Colombia, Brasil y México a la construcción de una propuesta curricular en el Sur del Tolima (Colombia). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e11934. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11934>
- APALA, P. (2013). Formas y estrategias de transmisión de saberes y conocimientos en las naciones y pueblos indígena originarios. Hacia la construcción de una pedagogía propia. En G. Machaca y A. Zambrana (Eds.), *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje* (pp. 97-115). Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes.
- ARGUETA, A. (2016). Los saberes y las prácticas tradicionales: conceptos y propuestas para la construcción de un enorme campo transdisciplinario. En F. Delgado y S. Rist (Eds.), *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad: aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo* (pp.169-188). La Paz: Agroecología Universidad Cochabamba.
- ARRIBAS, A. (2021). *Interculturalidad, crianza de la diversidad epistémica y diálogo de saberes: apuntes sobre el pluriverso*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- BOLIVIA. (2009). *Constitución Política del Estado (CPE)*.
- BOLIVIA. (2010, diciembre 20). Ley n.º 070: Ley de la Educación «Avelino Siñani - Elizardo Pérez». *Gaceta Oficial de Bolivia*.
- CAYO, D. (2013). Metodologías en la educación comunitaria socio productiva e intercultural bilingüe. En G. Machaca y A. Zambrana (Eds.), *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje* (pp. 79-94). Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes.
- CORNEJO, J. (2013). Estudiantes de sectores rurales en las universidades chilenas: problemas y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 42(168), 133-151. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602013000400006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000400006&lng=es&tlng=es)
- CORRÊA, F., LÓPEZ, O., y TRIANA, A. (Comps.). (2018). *Educação rural na América Latina*. San Leopoldo: Oikos.
- ESCOBAR, V. (2020). La U en el campo, una deuda de la sociedad con la ruralidad del país. *Ces Medicina Veterinaria y Zootecnia*, 15(2), 6-7. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-96072020000200006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-96072020000200006&lng=en&tlng=es)
- GADAMER, H. (1988). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GALLEGOS, R. (1999). *Educación holista: pedagogía del amor universal*. México D. F.: Pax.

- GALVÁN, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.vii2.8598>
- GALVÁN, L., y CADAVID, A. M. (2021). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica: equidad, inclusión e innovación. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.001>
- GONZÁLEZ, M. (2015). La emergencia de lo ancestral: una mirada sociológica. *Espacio Abierto*, 24(3), 5-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/122/12242627001.pdf>
- HERMIDA, J., y QUINTANA, L. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología*, 16(2), 73-80. Recuperado de <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/469>
- HERRERA, D., y RIVERA, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 87-105. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>
- INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS (2019). *Programa académico desconcentrado técnico universitario superior en gestión socio-cultural comunitaria GESCCO*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- IÑO, W. (2008). El pensamiento educativo andino: una forma de entender la educación comunitaria. *Estudios Bolivianos*, 14, 281-306.
- IÑO, W. (2020a). Jóvenes rurales: exploraciones conceptuales y vivenciales en becarias/os universitarias/os. *Millcayac*, 7(13), 223-248. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/3564>
- IÑO, W. (2020b). In-surgir la educación desde lo intracultural y lo de-colonial: aportes a las pedagogías con identidad propia. *Trenzar*, 3(5), 79-104. Recuperado de <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/96>
- IÑO, W. (2021). Jóvenes rurales indígenas y educación superior universitaria en Bolivia. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granda, G. Czarny y C. Navia (Coords.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 325-358). Quito: Universidad Politécnica Salesiana-Abya Yala. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21446>
- JUÁREZ, D. (2020). Reflexiones sobre la educación rural en Iberoamérica: coincidencias, retos y posibilidades. En D. Juárez, A. Olmos y E. Ríos-Ororio (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 453-469). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ju%C3%A1rez-Olmos-y-R%C3%ADos-Ororio-Educacion-en-territorios-rurales-en-Iberoamerica-1.pdf>
- LEFF, E. (1994). Sociología y ambiente: formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento. En E. Leff (Comp.), *Ciencias sociales y formación ambiental* (pp. 17-84). Barcelona: Gedisa-Universidad Nacional Autónoma de México.
- LEFF, E. (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. En A. Argueta, E. Corona-M. y P. Hersch (Coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México* (pp. 379-391). Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Iberoamericana Puebla.
- LÓPEZ, L., CABRERA, V., SERRANO, J., ORTIZ, N., URREA, R., y CUERVO, F. (2020). *Voces de la educación rural en confinamiento*. Bogotá: Mesa Nacional de Educación Rural.
- MACHACA, G. (2010). *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. El programa de admisión extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba*. Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes.

- MEJÍA, G. (2015, febrero). *La educación superior pública en los espacios rurales del Estado de México. Posibilidades y desafíos*. Trabajo presentado en el Tercer Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación y Globalización, Universidad de Costa Rica, San José. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/309153913\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_PUBLICA\\_EN\\_LOS\\_ESPACIOS\\_RURALES\\_DEL\\_ESTADO\\_DE\\_MEXICO\\_POSIBILIDADES\\_Y\\_DESAFIOS](https://www.researchgate.net/publication/309153913_LA_EDUCACION_SUPERIOR_PUBLICA_EN_LOS_ESPACIOS_RURALES_DEL_ESTADO_DE_MEXICO_POSIBILIDADES_Y_DESAFIOS)
- MERÇON, J., ROSELL, J. A., AYALA-OROZCO, B., BUENO, I., LOBATO, A., y ALATORRE, G. (2018). Colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad en México: principales retos y estrategias. En J. Merçon, B. Ayala-Orozco y J. A. Rosell (Coords.), *Experiencias de colaboración transdisciplinaria para la sustentabilidad* (pp. 17-46). Ciudad de México: Copit Arxives.
- MONTAÑO, E. G. (2020). La educación rural en el Estado Plurinacional de Bolivia. En D. Juárez, A. Olmos y E. Ríos-Osorio (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 61-89). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/crear/archivos/Ju%C3%A1rez-Olmos-y-R%C3%ADos-Osorio-Educacion-en-territorios-rurales-en-Iberoamerica-1.pdf>
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- NAVIA, C., CZARNY, G., y SALINAS, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica*, 52, 1-15. [http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-002](http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-002)
- OSSOLA, M. M. (2018). Educación superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. *Praxis Educativa*, 22(3), 56-63. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220306>
- PALMER, R. E. (1969). *Hermeneutics. Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- PERALTA, H. D., SABA, M. M., MESCHINI, P. A., y DAHUL, M. L. (2020). «Llevar un poco de ruralidad a la universidad»: estudiantes viajeros y acceso a la educación superior. *Millcayac*, 7(13), 345-366. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/3531>
- PONCE, M. (2014). *Nuevas voces y nuevas experiencias: Encuentros interculturales en la educación superior. Los estudiantes del Programa de Admisión Extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón*. Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad Andes.
- RÍOS-OSORIO, E., y OLMOS, A. (2020). Trayectos, voces y prácticas educativas en territorios rurales iberoamericanos (introducción). En D. Juárez, A. Olmos y E. Ríos-Osorio (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 15-32). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/crear/archivos/Ju%C3%A1rez-Olmos-y-R%C3%ADos-Osorio-Educacion-en-territorios-rurales-en-Iberoamerica-1.pdf>
- ROMERO, Y. (2002). Holismo y conocimiento en la obra de Francisco Varela. En M. A. Velilla (Comp.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 62-68). Bogotá: Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior-Unesco.
- SAARESANTA, T. (2011). Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino. *Tinkasos*, 30, 127-143.
- SALTOS, F. (2012). *Bases y estrategias de la gestión (de lo) cultural. Derechos culturales para el buen vivir*. Quito: Asociación Ecuatoriana de Profesionales de la Gestión Cultural y del Patrimonio-Red Latinoamericana de Gestión Cultural.
- SATIZÁBAL, S., UMAÑA, M., OSPINA, C., y PENAGOS, A. (2021). *Educación superior rural, desafíos y oportunidades para su desarrollo* (Documento de trabajo n.º 268). Bogotá: Rimisp. Recuperado de <https://www.rimisp.org/wp-content/uploads/2021/04/Rimisp-DT-268-1.pdf>

- SILVA, E., ALATORRE, G., GARCÍA, H., y MERÇON, J. (2018). Aprendizajes y desafíos para una investigación colaborativa descolonizadora en materia de sustentabilidad: experiencias mexicanas con las bases. *Acme*, 17(3), 780-809. Recuperado de <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1334>
- SMITH, L. T. (2008). *DECOLONIZING METHODOLOGIES. RESEARCH AND INDIGENOUS PEOPLES* (12.ª ed.). Londres: Zed Books.
- TINTAYA, P. (2003). *Utopías e interculturalidad: motivación en niños aymaras*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, Universidad Mayor de San Andrés.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS. (2009, setiembre 2). Reglamento de funcionamiento Programa de Desconcentración Universitaria.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS. (2012, octubre 31). Resolución del Honorable Consejo Universitario (Resolución n.º 535/2012), Reglamento específico de aplicación del decreto supremo n.º 1323 fortalecimiento para la desconcentración académica de la Universidad Mayor de San Andrés.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS. (2021a, abril 20). Resolución del Comité Ejecutivo del Honorable Consejo Universitario (Resolución n.º 281/2021).
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS. (2021b, mayo 21). Resolución del Comité Ejecutivo del Honorable Consejo Universitario (Resolución n.º 390/2021).
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS. (2021c, setiembre 29). Resolución del Honorable Consejo Universitario (Resolución n.º 523/2021).
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS y DEPARTAMENTO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN y COMUNICACIÓN. (2018). Matriculación y titulación sedes universitarias 2014-2018.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS, DIVISIÓN DE SISTEMAS DE INFORMACIÓN y ESTADÍSTICA. (2021). Matriculación de sedes universitarias por facultad y carrera 2016-2020.
- VARELA, F. (1990). *Conocer*. Barcelona: Gedisa.
- VÁSQUEZ-FERNÁNDEZ, A., HAJJAR, R., SHUÑAQUI, M. I., SEBASTIÁN, R., PÉREZ, M., INNES, J. L., y KOZAK, R. A. (2018). Co-creating and Decolonizing a Methodology Using Indigenist Approaches: Alliance with the Asheninka and Yine-Yami Peoples of the Peruvian Amazon. *Acme*, 17(3), 720-749. Recuperado de <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/1420>
- VÉLIZ, V. F., y ZAMBRANO, E. R. (2019). Zona rural y su nueva visión de la educación superior en Ecuador. *Revista Espacios*, 40(8), 1-12. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n08/a19v40n08p10.pdf>
- YUCRA, M., y RODRÍGUEZ, E. (2020). Desconcentración universitaria como aporte al desarrollo local. *Revista Industrial* 4.0, 1(1), 1-17. Recuperado de <https://www.umsa.bo/documents/3265709/3894049/reg004.pdf/61215859-97f1-95e7-6ef3-e53a4cdd9bc6>