

umbrales

umbrales

15

Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo
Marzo 2007



umbrales



umbrales

UMBRALES

UMBRALES



Dr. Emilio Oros
RECTOR a.i

Mcs. Ivonne Farah H.
Directora CIDES

Av. Hernando Siles 4565, Telf. 2784370 (Aulas)
Av. 14 de septiembre esquina calle 3 N° 4913 (Oficinas)
Telf/Fax: 591-2- 2786169 / 591-2-2784207
591-2-2782361 / 591-2-2785071
Información general: cides@entelnet.bo
<http://www.cides.edu.bo/>

Umbrales
Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo
CIDES-UMSA
Nº 15
Marzo, 2007

Consejo editorial: Moira Zuazo, Gonzalo Rojas O. e Ivonne Farah
Responsable de la publicación: Cecilia Salazar
Cuidado de edición: Cecilia Salazar

Portada: "El yatiri" (Arturo Borda, 1918)

© CIDES-UMSA, 2007
© Plural editores, 2007

DL: 4-3-78-06

Producción
Plural editores
c. Rosendo Gutiérrez 595, esquina Av. Ecuador
Tél. 2411018 / Casilla 5097 / La Paz-Bolivia
E-mail: plural@accelerate.com

Impreso en Bolivia

Índice

Presentación	7
--------------------	---

Tema central

La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad <i>Boaventura de Sousa Santos</i>	13
La cuestión de los valores y la educación superior <i>Mario Miranda Pacheco</i>	71
La sociedad del conocimiento, reforma académica y la necesidad de la reinstitucionalización de la universidad pública <i>José Mirtenbaum Kniebel</i>	89
Visiones de país, visiones de universidad políticas universitarias: ¿cambio real o cambio aparente? <i>Crista Weise V.</i>	119
Universidad pública, postgrado y renovación del conocimiento y las sociedades <i>Luis Tapia</i>	151

Transdisciplina y fronteras disciplinarias: una aproximación
a las encrucijadas teóricas del tiempo social
Guadalupe Valencia García 163

Procesos de titulación en el nivel de educación superior una mirada
a la calidad de la formación universitaria 1979-2003
María Luisa Talavera S. 191

Aportes

“No voy a justificarme, pero...”: visiones del manejo ético
en el Instituto Normal Superior “Simón Bolívar”
Susanna Rance y Jaime Tellería 211

Sistemas de enseñanza, currícula, maestros y niños:
breve reseña histórica
Mario Yapu 231

Avances

¿Los riesgos, un problema de todos/as en la ciudad de La Paz?
Las vulnerabilidades en las laderas de la ciudad de La Paz
Luis Alberto Salamanca M. 287

Reseña

*De la revolución a la evaluación Universitaria. Cultura,
discurso y políticas de educación superior en Bolivia* de
Gustavo Rodríguez O., Mario Barraza B. y Guido de la Zerda V.
Cecilia Salazar 323

Presentación

En un escenario de transformación social, la revista “Umbrales” No. 15 abre sus puertas a la auto-reflexividad institucional, en aras de contribuir al pensamiento que se viene gestando para la reforma del sistema universitario nacional y su re-posicionamiento en el campo de las mediaciones Estado/Sociedad.

Al calor de ello, hemos visto conveniente acompañar esta tarea trayendo a cuenta el análisis exhaustivo que Boaventura de Sousa Santos hace respecto a la problemática universitaria en el siglo XXI y que nos permite ver, con claridad meridiana, que los dilemas de la universidad boliviana son muy similares a los que se presentan a nivel global, asentando su énfasis en la necesidad de trascender hacia la globalización emancipatoria, de la cual forma parte indisoluble el reconocimiento de la diversidad cultural, por lo tanto aquello que este autor denomina como “ecología de saberes”.

De manera complementaria, acompaña a la revista el artículo de Mario Miranda Pacheco, que en sintonía con su caudal humanista privilegia la revisión de los valores en la educación superior, en un mundo cada vez más atemperado por la dinámica de los cambios tecnológicos y sus consecuencias organizacionales y culturales en las que sucumben las sociedades como las nuestras, a costa de una mayor desigualdad.

Luego de ello, comparten nuestras páginas José Mirtenbaum y Crista Weise, colegas universitarios de Santa Cruz y Cochabamba respectivamente, invitados expresamente para escribir en nuestra revista. En ambos casos, está latente la preocupación por la relación de la Universidad con el Estado en el marco de las transformaciones que invoca la Asamblea Constituyente y las políticas públicas, el desarrollo regional, las autonomías y, de manera específica, el problema indígena.

En la ruta de los desafíos que engloba la democractización de la sociedad boliviana y el auto-conocimiento como fuente de recreación de la misma, Luís Tapiá establece en su artículo algunos rasgos que deberían imperar en la formación postgradual en el país. A continuación, Guadalupe Valencia, investigadora mexicana y docente del Doctorado del CIDES-UMSA, da lugar a una rica reflexión sobre el tiempo social como trama indispensable de la transdisciplina, que de lugar a la renovación del conocimiento en las ciencias sociales.

Cierra el tema central, el artículo de María Luisa Talavera, que aborda el problema de la titulación en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA.

En el capítulo de “Aportes”, Susanna Rance y Jaime Tellería nos invitan a leer los relatos y su escenificación sobre el manejo ético en el Instituto Normal Superior “Simón Bolívar”, a propósito de la evaluación del convenio que esta institución sostuvo con la UMSA por tres años, a partir del 2000. Por su parte, Mario Yapu se interroga sobre los dilemas de las políticas educativas del presente, a partir de una rica revisión histórica acerca de la enseñanza, la currícula, los maestros y los niños durante el siglo XX.

Finalmente, Umbrals abre un nuevo acápite con los avances de tesis de sus doctorantes. En esta ocasión, presentamos el artículo de Luís Salamanca sobre el problema de la vulnerabilidad y el riesgo de las laderas de la ciudad de La Paz, motivo de una reflexión que en el escenario de los desastres naturales cobra una gran actualidad.

Cierra la revista la reseña elaborada por Cecilia Salazar, del libro de Gustavo Rodríguez, Gustavo Barraza y Guido de la Zerda *De la revolución a la evaluación universitaria. Cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia, publicado por el PIEB el año 2000.*

Este número de “Umbrales” esta acompañado por la obra plástica de Arturo Borda, artista plástico, escritor y miembro activo de organizaciones obreras de la primera mitad del siglo XX. Polémico y fecundo, considerado el padre de la pintura boliviana, autor de la magistral obra de literatura “El demoleedor”, fue señalado por la intelectualidad de su época como un hombre “horriblemente libre”. Nuestro homenaje a su memoria.

Cecilia Salazar

Tema central



El demoledor

La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad

*Boaventura de Sousa Santos**

I

Introducción

Hace precisamente diez años que publiqué un texto sobre la universidad, sobre sus crisis y sus desafíos correspondientes al final del siglo XX. El texto se titulaba “De la idea de la Universidad a la Universidad de las ideas” y fue publicado como parte de mi libro *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la pos-modernidad*. En ese texto identificaba las tres crisis a las que se enfrentaba la universidad. La primera fue la crisis de la hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del Siglo XX; por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las élites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea.

* Sociólogo portugués. Director del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra (Portugal) y profesor de la Wisconsin-Madison University. El artículo es una versión resumida del libro que lleva el mismo título publicado por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, 2005. Su publicación en “Umbrales” fue autorizada por el autor.

Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. La incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente funciones contradictorias llevó al Estado y a los agentes económicos a buscar fuera de la universidad medios alternativos para lograr esos objetivos. Al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía. La segunda fue la crisis de legitimidad, provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. Finalmente la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

A pesar de que las tres crisis estaban íntimamente ligadas entre ellas y que sólo podían enfrentarse de manera conjunta a través de amplios programas de acción dentro y fuera de la universidad, preveía (y temía) que la crisis institucional llevaría a monopolizar la atención y a los propios reformistas. Así sucedió. Preveía también que la concentración en la crisis institucional podría llevar a la falsa resolución de las otras dos crisis, mediante una resolución por la vía negativa: la crisis de hegemonía, por la creciente descaracterización intelectual de la universidad; la crisis de legitimidad, por la creciente segmentación del sistema universitario y por la creciente desvalorización de los diplomas universitarios. En general, así sucedió también.

Es necesario entonces investigar el por qué de todo esto.

La concentración en la crisis institucional fue fatal para la universidad y esto se debió a una pluralidad de factores, algunos ya evidentes en el inicio de la década de los noventa, y otros que ganaron mucho peso en el transcurso de la misma década. La crisis institucional era y es, desde hace por lo menos dos siglos, el eslabón más débil de la universidad pública,

porque la autonomía científica y pedagógica de la universidad se asienta en la dependencia financiera del Estado. Esta dependencia no fue problemática mientras que la universidad y sus servicios fueron entendidos inequívocamente como un bien público que, por lo tanto, correspondía al Estado asegurar. De manera semejante a lo que pasa con el sistema judicial, donde la independencia de los tribunales no es puesta en discusión por el hecho de ser financiados por el Estado. Sin embargo, al contrario de lo que sucede con la Justicia, el Estado decidió reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a ésta en un bien, que siendo público, no tiene que estar asegurado por el Estado, por lo que la universidad pública entró automáticamente en crisis institucional.

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80. En la universidad pública esto significó, que las debilidades institucionales antes identificadas –que no eran pocas– en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, fueron declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial. A pesar de las declaraciones políticas contrarias y de algunos gestos reformistas, subyace a este primer embate del neoliberalismo la idea de que la universidad pública es irreformable (así como lo es el Estado) y que la verdadera alternativa está en la creación del mercado universitario.

La opción fue entonces la mercantilización de la universidad. En este proceso identifico dos fases. En la primera, que va del inicio de la década de 1980 hasta mediados de la década de 1990, se expande y se consolida el mercado nacional universitario. En la segunda, al lado del mercado nacional, emerge con gran fuerza el mercado transnacional de la educación superior y universitaria, el que a partir del final de la década es transformado en solución global de los problemas de la educación por parte del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio. O sea, que está en curso la globalización neoliberal de la universidad.

Los dos procesos que marcan la década –la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad– son las dos caras de la misma moneda. Son los dos pilares de un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo. Este proyecto, que es de mediano y largo plazo, incluye diferentes niveles y formas de mercantilización de la universidad. Sobre las formas me referiré más adelante. En cuanto a los niveles, es posible distinguir dos. El primer nivel de mercantilización consiste en inducir a la universidad pública a sobreponerse a la crisis financiera mediante la generación de ingresos propios, especialmente a través de alianzas con el capital, sobre todo industrial. En este nivel, la universidad pública mantiene su autonomía y su especificidad institucional, privatizando parte de los servicios que presta. El segundo nivel consiste en eliminar paulatinamente la distinción entre universidad pública y privada, transformando la universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado sino que produce en sí misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes. Saber si este nivel fue ya conquistado es una cuestión de retórica en cuanto a su efecto sobre la universidad como bien público.

Veamos cada uno de los pilares de este vasto proyecto político educativo en curso.

La descapitalización de la universidad pública

La crisis de la universidad pública por vía de la descapitalización es un fenómeno global, aunque sean significativamente diferentes sus consecuencias en el centro, en la periferia o en la semiperiferia del sistema global.

En la periferia, donde la búsqueda de ingresos alternativos en el mercado o fuera de él es virtualmente imposible, la crisis logra proporciones catastróficas. Obviamente que los males venían de atrás, pero se agravaron

mucho más en la última década con la crisis financiera del Estado y los programas de ajuste estructural. Un documento de la Unesco de 1997 acerca de la mayoría de las universidades en África, relataba un cuadro dramático de carencias de todo tipo: colapso de las infraestructuras, ausencia casi total de equipamiento, personal docente míseramente remunerado, y por eso, desmotivado y propenso a la corrupción, poca o nula inversión en investigación. El Banco Mundial diagnosticó de modo semejante la situación y la declaró irremediable. Incapaz de incluir en sus cálculos la importancia de la universidad en la construcción de los proyectos de país y en la creación de pensamiento crítico y de largo plazo, el Banco entendió que las universidades africanas no generaban suficiente “retorno”. Consecuentemente, le impuso a los países africanos que dejaran de invertir en la universidad, concentrando sus pocos recursos en la educación primaria y secundaria, y permitiendo que el mercado global de educación superior le resolviera el problema de la universidad. Esta decisión tuvo un efecto devastador en las universidades de los países africanos.

El caso de Brasil es representativo del intento de aplicar la misma lógica en la semiperiferia y por ser bastante conocido me disculpo de no describirlo. Basta mencionar el estudio del Banco Mundial de 2002, en donde se asume que no se van a (es decir, que no deben) aumentar los recursos públicos para la universidad y que por eso la solución está en la ampliación del mercado universitario, combinado con la reducción de costos por estudiantes (que sirve entre otras cosas, para mantener la presión sobre los salarios de los docentes) y con la eliminación de la gratuidad de la educación pública.

Se trata de un proceso global y es esa la escala en que debe ser analizado. El desarrollo de la educación universitaria en los países centrales, durante los 30 o 40 años posteriores a la segunda guerra mundial, se apoyó por un lado en las conquistas de la lucha social por el derecho a la educación, manifiestas en la democratización del acceso a la universidad, y por otro lado, en los imperativos de la economía que exigía una mayor calificación de la mano de obra en los sectores clave de la industria. La situación se alteró significativamente a partir de mediados de la década de los 70 con la crisis económica que se instaló. A partir de entonces se generó una contradicción

entre la reducción de la inversión pública en la educación superior y la intensificación de la competencia entre empresas, presente en la búsqueda de innovación tecnológica y por lo tanto, en el conocimiento técnico-científico que la hacía posible, y en la necesidad de formación de una mano de obra altamente calificada.

En lo que respecta a las exigencias de mano de obra calificada, la década de 1990 reveló otra contradicción: por un lado, el crecimiento de la mano de obra calificada ligada a la economía basada en el conocimiento y por otro lado, al crecimiento explosivo de un empleo con bajísimo nivel de calificación. La globalización neoliberal de la economía profundizó la segmentación o la dualidad de los mercados de trabajo entre países y al interior de cada país. Por otro lado, permitió que tanto el *pool* de mano de obra calificada como el *pool* de mano de obra no calificada pudiesen ser reclutados globalmente, la primera, predominantemente a través de la fuga de cerebros (*brain drain*) y de la subcontratación (*outsourcing*) de servicios técnicamente avanzados; la segunda predominantemente a través de la deslocalización de las empresas y también a través de la inmigración muchas veces clandestina. La disponibilidad global de mano de obra calificada hizo que la inversión de los países centrales en la universidad pública bajara de prioridad y se volviera más selectiva en función de las necesidades del mercado. En este campo emergió otra contradicción entre la rigidez de la formación universitaria y la volatilidad de las calificaciones exigidas por el mercado. Esta contradicción fue transformada mediante la creación de sistemas no universitarios por módulos; y por la presión para acortar los períodos de formación no universitaria y volver así la formación más flexible y transversal; y finalmente, mediante la educación permanente. A pesar de las soluciones *ad hoc*, estas contradicciones continuaron agudizándose enormemente en la década de los 90 con un impacto desconcertante en la educación superior; la universidad, de creadora de condiciones para la competencia y para el éxito en el mercado, se transformó por sí misma gradualmente en un objeto de competencia, es decir, en un mercado.

Este traspaso del límite en la presión productivista desvirtúa la universidad, llegando inclusive a vaciar sus objetivos más inmediatos de cualquier preocupación humanista o cultural. Es el caso de la educación permanente

que se ha reducido a la educación para el mercado permanente. Del mismo modo, la mayor autonomía que fue concedida a las universidades no tuvo como objetivo preservar la libertad académica, sino crear condiciones para que las universidades se adaptaran a las exigencias de la economía.¹

En el mismo proceso, con la transformación de la universidad en un servicio al que se tiene acceso, no por vía de la ciudadanía sino por vía del consumo, y por lo tanto mediante el pago, el derecho a la educación sufrió una erosión radical. La eliminación de la gratuidad de la educación universitaria y la sustitución de becas de estudio por préstamos fueron los instrumentos de la transformación de los estudiantes, de ciudadanos a consumidores.² Todo esto en nombre de la ideología de la educación centrada en el individuo y en la autonomía individual. En Australia, desde 1989 los estudiantes universitarios financian un cuarto de los gastos anuales con su formación, y en 1998 Inglaterra sustituyó el sistema de becas de estudio por el de préstamos. El objetivo es poner fin a la democratización del acceso a la universidad y al efecto de masificación que ella provocaba. A su vez, en algunos países centrales las alteraciones demográficas de los últimos treinta años han contribuido también al ablandamiento de la presión democrática para el acceso a la universidad.³ En Europa domina hoy la idea de que entramos ya en un período de postmasificación, una idea con la cual también se pretende legitimar la mercantilización. En algunos países europeos menos desarrollados, la presión por el acceso continúa, pero es, de algún modo, reducida por los bloqueos al ingreso a la universidad, especialmente en la educación media. Este es el caso de Portugal donde la tasa de abandono de educación media es una de las más altas de Europa.

1 Como nada sucede según determinaciones férreas, las universidades públicas podían ver en este proceso una oportunidad para liberarse del endurecimiento administrativo en el que se encontraban (y se encuentran) pero no lo hicieron por estar marcadas por el corporativismo inmovilizante que se aprovecha de la hostilidad del Estado para no hacer lo que sin ella tampoco haría.

2 Una cuestión distinta es saber cual es la calidad de ciudadanía cuando sólo los hijos de las clases altas tienen el privilegio de acceder a la educación gratuita como ha sido en el caso de Brasil.

3 El caso de Brasil es emblemático de la presión opuesta.

La transnacionalización del mercado universitario

El otro pilar del proyecto neoliberal para la universidad es la transnacionalización del mercado de servicios universitarios. Como dije, este proyecto está articulado con la reducción del financiamiento público pero no se reduce a él. Otros factores igualmente decisivos son: la desregulación de intercambios comerciales en general, la defensa cuando no la imposición de la solución mercantil por parte de los agentes financieros multilaterales; y la revolución en las tecnologías de información y comunicación especialmente el enorme incremento de la Internet con un alarmante porcentaje de concentración de los flujos electrónicos en el Norte.

Por tratarse de un desarrollo global, alcanza a la universidad como un bien público tanto en el Norte como en el Sur, pero con consecuencias muy diversas.⁴ Por esta razón, las desigualdades entre universidades del Norte y universidades del Sur se agravan enormemente.

Las inversiones mundiales en educación ascienden a 2 billones de dólares, más del doble del mercado mundial del automóvil. Es por esto que es un área atractiva y de gran potencial para un capital ávido de nuevas áreas de valorización. Desde el inicio de la década de 1990, los analistas financieros han llamado la atención sobre el potencial que tiene la educación para transformarse en uno de los más vibrantes mercados del siglo XXI. Los analistas de la empresa de servicios financieros Merrill Lynch consideran que el sector de la educación tiene hoy características semejantes a las que tenía la salud en los años 1970: un mercado gigantesco, muy fragmentado, poco productivo, de bajo nivel tecnológico pero con una gran necesidad de tecnología, con un gran déficit de gestión profesional y una tasa de capitalización muy baja.

Las ideas que presiden la expansión futura del mercado educativo son las siguientes:

⁴ Entiendo por Norte en este texto a los países centrales o desarrollados, así se encuentren en el Norte geográfico o en el Sur geográfico como sucede con Australia y Nueva Zelanda. Por contraposición, el Sur es el conjunto de los países periféricos y semiperiféricos.

1. Vivimos en una sociedad de la información.⁵ La gestión, la calidad y la velocidad de la información son esenciales para la competitividad económica. Dependientes de la mano de obra más calificada, las tecnologías de información y comunicación tienen características que no sólo contribuyen para el aumento de la productividad, sino que son también incubadoras de nuevos servicios donde la educación asume un lugar destacado.
2. La economía basada en el conocimiento exige, cada vez más, capital humano como condición de creatividad en el uso de la información, aumento de la eficiencia en la economía de servicios e inclusive como condición para la empleabilidad; cuanto más elevado sea el capital humano, mayor es su capacidad para transferir capacidades cognitivas y aptitudes en los constantes procesos de reciclaje a los que obliga la nueva economía.
3. Para sobrevivir, las universidades tienen que estar al servicio de estas dos ideas maestras –sociedad de la información y economía basada en el conocimiento– y por eso tienen que ser ellas mismas transformadas a través de la tecnología de la información y de la comunicación y de los nuevos tipos de gestión y de relación entre los trabajadores del conocimiento y entre estos y los usuarios o consumidores.
4. Nada de esto es posible en la permanencia del paradigma institucional político y pedagógico que domina a las universidades públicas. Este paradigma no permite: que las relaciones entre los públicos relevantes sean relaciones mercantiles; que la eficiencia, la calidad y la responsabilidad educativa sean definidas en términos de mercado; que se generalice en las relaciones profesor-alumno la mediación tecnológica (presente en la producción y consumo de objetos materiales e inmateriales); que la universidad se abra (y se torne vulnerable) a las presiones de los clientes; que la competencia entre “los operarios de la enseñanza” sea el estímulo

5 Como es fácil apreciar, todas estas ideas traducen el mundo a la luz de la realidad de los países centrales. Por ejemplo, la fractura digital entre el Norte y el Sur muestra que el modo como vive la gran mayoría de la población mundial, no tiene nada que ver con la sociedad de la información.

para la flexibilidad, la adaptabilidad a las expectativas de los empleadores, y la selectividad en la búsqueda de los nichos de consumo (léase reclutamiento de estudiantes) con más alto retorno para el capital invertido.

5. Frente a esto, el actual paradigma institucional de la universidad ha sido sustituido por un paradigma empresarial al que deben estar sujetas tanto las universidades públicas como las privadas, y el mercado educativo en el que estas deben intervenir debe ser diseñado globalmente para poder maximizar su rentabilidad. El beneficio (concesión, privilegio) dado a las universidades privadas se traduce en una más fácil adaptación de ellas a las nuevas condiciones e imperativos.

Son estas las ideas que orientan la reforma de la educación propuesta por el Banco Mundial y más recientemente la idea de reconversión de este en banco del conocimiento.⁶ Son ellas también las que estructuran el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS) en el área de la educación, actualmente en negociación en la Organización Mundial del Comercio, a lo que haré mención más adelante. La posición del Banco Mundial en el área de la educación es tal vez de las más ideológicas que éste ha asumido en la última década (y no han sido pocas) porque tratándose de un área donde todavía dominan interacciones no mercantiles, la embestida no puede basarse en un mero lenguaje técnico como el que impone el ajuste estructural. La inculcación ideológica se sirve de análisis sistemáticamente sesgados contra la educación pública para demostrar que la educación es potencialmente una mercancía como cualquiera otra y que su conversión en mercancía educativa explica la doble constatación de superioridad del capitalismo en cuanto organizador de las relaciones sociales y de la superioridad de los principios de la economía neoliberal para maximizar las potencialidades del capitalismo a través de la privatización, desregulación, mercantilización y globalización.

⁶ Muchas de estas ideas no son originarias de los *think tanks* del Banco Mundial. La importancia que el Banco asume en este campo en los países periféricos y semiperiféricos reside en el modo como sintetiza estas ideas y las transforma en condicionamientos de ayuda para el “desarrollo”. Ver también Mehta, 2001.

El celo reformista del Banco dispara en todas las direcciones donde identifica las deficiencias de la universidad pública y, en ellas, uno de los principales objetivos es la posición de poder de los docentes. La libertad académica es vista como un obstáculo a la empresarización de la universidad y a la responsabilidad de la universidad ante las empresas que pretenden sus servicios. El poder de una universidad debe descentrarse de los docentes para dirigirse a los administradores entrenados para promover alianzas con agentes privados. El Banco Mundial prevé que el poder de los docentes y la centralidad del salón de clases declinarán inexorablemente a medida que se vaya generalizando el uso de las tecnologías pedagógicas *on line*. En concordancia con esto, los países periféricos y semiperiféricos pueden contar con la ayuda financiera del Banco, dirigida prioritariamente a la promoción de la educación superior privada, reducción del financiamiento al sector público y creación de marcos legales que faciliten la expansión de la educación superior privada como complemento esencial de la educación superior pública.⁷

La transformación de la educación superior en una mercancía educativa es un objetivo de largo plazo y ese horizonte es esencial para entender la intensificación de la transnacionalización de ese mercado, actualmente en curso. Desde el año 2000, la transnacionalización neoliberal de la universidad ocurre bajo la égida de la Organización Mundial del Comercio en el ámbito del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS).⁸ La educación es uno de los doce servicios comprendidos en este acuerdo y el objetivo de este es promover la liberalización del comercio de servicios a

7 En el Brasil, en el Gobierno de Fernando Enrique Cardoso, el Ministerio de Educación a través del Programa de Recuperación y Ampliación de los Medios Físicos de las Instituciones de Educación Superior en alianza con el Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social (BNDES) abrió una línea de financiamiento de cerca de 750 millones de reales para instituciones de educación superior, con recursos procedentes de un préstamo del Banco Mundial. Estos recursos fueron canalizados en gran parte para las universidades privadas. Desde 1999, el BNDES prestó 310 millones de reales a las universidades privadas y apenas 33 millones a las universidades públicas (universianet.com e información personal de Paulino Motter).

8 Sobre el GATS ver por ejemplo Knight, 2003.

través de la eliminación, progresiva y sistemática, de las barreras comerciales. El GATS se transformó en poco tiempo en uno de los temas más polémicos de la educación superior, comprometiendo políticos, universitarios y empresarios. Sus defensores ven en él la oportunidad para ampliar y diversificar la oferta de educación y los modos de transmitirla de tal forma que se hace posible combinar ganancia económica con mayor acceso a la universidad. Esta oportunidad se basa en las siguientes condiciones: fuerte crecimiento del mercado educativo en los últimos años; un crecimiento apenas obstaculizado por las barreras nacionales; difusión de medios electrónicos de enseñanza y aprendizaje; necesidades de mano de obra calificada que no son aún satisfechas; aumento de movilidad de estudiantes, docentes y programas; incapacidad financiera de los gobiernos para satisfacer la creciente demanda de educación superior. Este es el potencial del mercado que el GATS planea realizar mediante la eliminación de las barreras al comercio en esta área.

No voy a entrar en estos detalles de aplicación del GATS, aplicación que está sujeta a tres principios: la nación más favorecida, tratamiento nacional y acceso al mercado; de ser aplicados, especialmente el segundo, significaría el fin de la educación como un bien público.⁹ Es cierto que están previstas excepciones que son posibles negociaciones y que la liberación del comercio educativo será progresiva. Pero el proceso está ya en curso y es imparable. Como es sabido, en esta área así como ha sucedido en otras, los países periféricos y semiperiféricos serán fuertemente presionados para que asuman compromisos en el ámbito de este acuerdo y muchos de ellos serán forzados a través de los programas de ajuste estructural y otros afines, impuestos por el Banco Mundial, por el Fondo Monetario Internacional y por los países acreedores o donantes.

Será entonces importante ver la manera cómo los países están reaccionando con el GATS. Datos recientes muestran que la mayoría de los países

9 En el momento en que los Estados Unidos tuvieran que garantizar la libertad de acceso al mercado universitario en calidad de igualdad para los inversionistas extranjeros y nacionales, todos los condicionamientos políticos definidos por la idea del bien público nacional serían vulnerables, especialmente por parte de los inversionistas extranjeros que verían en ellos, obstáculos para el libre comercio internacional.

no han asumido todavía compromisos en el área de educación superior. Cuatro de los países más periféricos del mundo (Congo, Lesoto, Jamaica y Sierra Leona) asumieron compromisos incondicionales. Imposibilitados de desarrollar por sí solos la educación superior, le entregan esa tarea a los proveedores extranjeros. Los Estados Unidos, Nueva Zelanda y Australia son los más entusiasmados con los beneficios del GATS por razones totalmente opuestas a las anteriores, pues son los países más exportadores de mercancías universitarias y como tal son los que tienen más para ganar con la eliminación de las barreras comerciales de este mercado educativo internacional.

Del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario

El conocimiento universitario —o sea el conocimiento científico producido en las universidades o instituciones separadas de las universidades pero que comparten el mismo *ethos* universitario— fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. Es un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas. Es un conocimiento presente en la distinción entre investigación científica y desarrollo tecnológico y la autonomía del investigador se traduce en una cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación del conocimiento. En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce

conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido.

La organización universitaria y el ethos universitario fueron moldeados en este modelo de conocimiento. A lo largo de la última década se dieron alteraciones que desestabilizaron este modelo de conocimiento y condujeron al surgimiento de otro modelo. Llamo a esta transición como el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluri-universitario.¹⁰

Al contrario del conocimiento universitario descrito en el párrafo anterior, el conocimiento pluriuniversitario es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica. Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia.

Esta contraposición entre estos dos modelos de conocimiento contiene la exageración propia de los tipos o modelos ideales; en la realidad, los conocimientos producidos ocupan lugares diferentes a lo largo del *continuum* entre los dos polos extremos, algunos más cercanos al modelo universitario y otros más próximos al modelo pluriuniversitario. Esta heterogeneidad no solamente desestabiliza la especificidad institucional actual de la universi-

10 Michael Gibbons y otros (1994) llamaron a esta transición como el paso de un conocimiento de modo 1 hacia un conocimiento de modo 2.

dad sino que interpela también la hegemonía y la legitimidad de esta, en la medida en que la obliga a evaluarse por criterios discrepantes entre sí.¹¹

El conocimiento pluriuniversitario ha tenido su concretización más consistente en las alianzas universidad-industria, y por lo tanto, bajo la forma de conocimiento mercantil. Especialmente en los países centrales y semiperiféricos el contexto de aplicación ha sido también no mercantil, dándose en el ámbito cooperativo y solidario, a través de alianzas entre investigadores y sindicatos, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, grupos sociales especialmente vulnerables (inmigrantes ilegales, desempleados, pacientes crónicos, ancianos, portadores de sida, etc.), comunidades populares, grupos de ciudadanos críticos y activos. Es un amplio conjunto de usuarios que va desarrollando una nueva y más intensa relación con la ciencia y la tecnología y por eso exige una mayor participación en su producción y en la evaluación de sus impactos. En los países pluri-étnicos y multinacionales, el conocimiento pluriuniversitario está emergiendo del interior de la propia universidad cuando estudiantes de grupos minoritarios (étnicos u otros) entran en la universidad y verifican que su inclusión es una forma de exclusión: se enfrentan con la *tábula rasa* que está hecha a partir de sus culturas y de los conocimientos propios de las comunidades de donde son originarios. Todo eso obliga al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos y exige un nivel de responsabilidad social más elevado a las instituciones que lo producen y por lo tanto, también a las universidades. A medida que la ciencia se inserta más en la sociedad, esta se inserta más en la ciencia. La universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese modelo el que subyace en su actual institucionalidad. El conocimiento pluriuniversitario sustituyó la unilateralidad por la interactividad, una

11 Como resulta claro en el texto, el paso del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario ha ocurrido en los países centrales y más selectivamente en los países periféricos. Pero no excluyo que algunas universidades de los países periféricos hayan producido su propia versión del conocimiento pluriuniversitario antes de haberse transformado como modelo que sigue al conocimiento universitario.

interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación.

A la luz de estas transformaciones, podemos concluir que la universidad ha sido enfrentada a exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual. Por un lado, la presión hiper-privatizadora de la mercantilización del conocimiento de las empresas concebidas como consumidoras, usuarias y al mismo tiempo como co-productoras del conocimiento científico; una presión que lleva a reducir la responsabilidad social de la universidad y su capacidad de producir conocimiento económicamente útil, es decir, comercializable. Por otro lado, una presión hiper-pública social difusa que despedaza el espacio público de la universidad en nombre de un espacio público más amplio atravesado por confrontaciones más heterogéneas y por concepciones de responsabilidad social más exigentes.¹² Esta contraposición, entre una presión hiper-privada y una presión hiper-pública, no solamente ha llevado a desestabilizar la institucionalidad de la universidad, sino que ha creado también una profunda fractura en la identidad social y cultural de ésta; una fractura traducida en desorientación y táctica, reflejada sobre todo en una cierta parálisis disfrazada de actitud defensiva resistente al cambio en nombre de la autonomía universitaria y de la libertad académica. La inestabilidad causada por el impacto de estas presiones contrapuestas crea un *impasse* donde se torna evidente que las exigencias de mayores cambios van frecuentemente acompañadas de mayores resistencias al cambio.

¿El fin del proyecto de nación?

El tránsito del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario es, por tanto, un proceso mucho más amplio que la mercantilización de la universidad y del conocimiento producido por ella. Es un proceso más visi-

12 En este campo, se debe tener en cuenta el papel decisivo de los medios de comunicación. Sin embargo, las relaciones entre la universidad y los medios merecen una reflexión detallada, que no es tratada en este texto.

ble hoy en los países centrales aunque esté presente también en los semiperiféricos. En ambos, ha tenido lugar a lo largo de las dos últimas décadas, otra transformación altamente desestabilizadora para la universidad, una transformación que, estando relacionada con la globalización neoliberal, no tiene dimensiones económicas ni se reduce sólo a la mercantilización de la universidad. Es por el contrario, una transformación eminentemente política.

En estos países, la universidad pública –y el sistema educativo en su conjunto– estuvo siempre ligada a la construcción del proyecto de nación, un proyecto nacional casi siempre elitista que la universidad debía formar. Se trataba de concebir proyectos nacionales de desarrollo o de modernización protagonizados por el Estado que buscaban crear o profundizar la coherencia y la cohesión del país como espacio económico, social y cultural; un territorio geopolíticamente bien definido –para el que fue frecuentemente necesario emprender guerras de delimitación de fronteras– dotado de un sistema político considerado adecuado para promover la lealtad de los ciudadanos con el Estado y la solidaridad entre los ciudadanos en tanto nacionales del mismo país; una nación donde se busca vivir en paz, pero también en nombre de la cual se puede morir. Los estudios humanísticos, las ciencias sociales y muchas veces también las ciencias naturales fueron orientados para dar consistencia al proyecto nacional, crear el conocimiento y formar los cuadros necesarios para su concretización. En los mejores momentos, la libertad académica y la autonomía universitaria fueron parte integrante de tales proyectos, aunque los criticaran severamente. Este compromiso fue tan profundo que en muchos casos se transformó en una segunda naturaleza de la universidad, a tal punto que cuestionar el proyecto político nacional llevó consigo a cuestionar la universidad pública. La defensa reactiva ha dominado a la universidad, especialmente como respuesta a las crisis financieras, pero parece estar concluyendo la capacidad reflexiva y crítica que debe tener la universidad, ella tiene ya una lucidez que solamente sorprende a los incautos, porque dejó de haber proyecto nacional y sin él no habrá universidad pública.¹³

13 Otro asunto bien distinto es saber hasta qué punto la universidad no perdió en sí misma la capacidad para definir un proyecto de nación porque está ahora reducida a identificar su

Efectivamente en los últimos 20 años, la globalización neoliberal lanzó un ataque devastador a la idea de proyecto nacional, concebido por ella como el gran obstáculo a la expansión del capitalismo global. Para el capitalismo neoliberal, el proyecto nacional legitima lógicas de producción y de reproducción nacional que tienen como referencia espacios nacionales, no solamente heterogéneos entre sí, sino celosos de esa misma heterogeneidad. La manifestación de esas lógicas aumenta a esa entidad política con poder sobre el territorio como lo es el Estado nacional, cuya sumisión a las imposiciones económicas es en principio problemática, en función de sus propios intereses y del capitalismo nacional del que es políticamente dependiente.

El ataque neoliberal tuvo por objetivo primordial al Estado nacional y específicamente a las políticas económicas y sociales en las que la educación venía ganando peso. En el caso de la universidad pública, los efectos de este ataque no se limitaron a la crisis financiera, porque también repercutieron directa o indirectamente en la definición de prioridades de investigación y de formación, no solamente en las ciencias sociales y humanísticas sino también en las ciencias naturales, especialmente en las más vinculadas con proyectos de desarrollo tecnológico. La incapacidad política del Estado y del proyecto nacional repercutió en una cierta incapacidad epistemológica de la universidad, en la generación de desorientación en relación con sus funciones sociales. Las políticas de autonomía y de descentralización universitaria, adoptadas entre tanto, tuvieron como efecto dislocar las bases de esas funciones de los designios nacionales para los problemas locales y regionales. La crisis de identidad se instaló en el propio pensamiento crítico y en el espacio público universitario –que alimentó y del cual se alimentó– puesto en la urgencia de olvidarse de sí mismo, para no tener que optar entre, por un lado, el nacionalismo aislacionista del cual siempre se distanció y que ahora se tornó totalmente anacrónico, y por otro lado,

ausencia. Las orientaciones que presento adelante para la reforma de la universidad buscan crear condiciones para que en el nuevo contexto en el que se encuentra la universidad, le sea posible definir en términos igualmente nuevos un proyecto de nación y no sólo el registro de su ausencia.

una globalización que por efecto de escala miniaturiza el pensamiento crítico nacional, reduciéndolo a la condición de idiosincrasia local indefensa ante este imparable torrente global.

Trabajando en aguas subterráneas, esta falta de proyecto de nación solamente sabe afirmarse a través de los estados de defensa y de parálisis. Pienso, sin embargo, que la universidad no saldrá del túnel entre el pasado y el futuro en el que se encuentra si no se reconstruye el proyecto de nación. Sin embargo, esto es justamente lo que está sucediendo en los países centrales. Las universidades globales de Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda actúan en el marco de proyectos nacionales que tienen al mundo como su espacio de acción. De otro modo no se justificaría el apoyo que da la diplomacia de esos países a tales proyectos. Es el colonialismo de tercera generación que tiene, en este caso, por protagonistas a las colonias del colonialismo de segunda generación.

Para los países periféricos y semiperiféricos el nuevo contexto global exige una total reinención del proyecto nacional, sin el cual no podrá haber reinención de la universidad. Como se verá más adelante, no hay nada de nacionalismo en esta exigencia. Sólo hay la necesidad de inventar un cosmopolitismo crítico en un contexto de globalización neoliberal agresiva y excluyente.

De la palabra a la pantalla

En esta última década, tan dominada por la mercantilización, hay aún un tercer factor que no es exclusivamente mercantil, responsable también de la conmoción de la universidad. Se trata del impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la proliferación de fuentes de información y las posibilidades de enseñanza-aprendizaje a distancia. La universidad es una entidad con un fuerte componente territorial que es bien evidente en el concepto de *campus*. En esa territorialidad, en combinación con el régimen de estudios, se vuelve muy intensa la co-presencia y la comunicación presencial. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cuestionan esta territorialidad. Con la conversión de las nuevas tecnologías en instrumentos pedagógicos, la territorialidad es puesta al servicio

de la extra-territorialidad y la exigencia de la co-presencia comienza a sufrir la competencia del estar-*on line*. El impacto de estas transformaciones en la institucionalidad de la universidad es una cuestión que está abierta. Es sabido que la transnacionalización del mercado universitario se basa en ellas y que al lado de las universidades convencionales están proliferando la enseñanza a distancia y las universidades virtuales. Es también sabido que esta transformación es además responsable de la desigualdad y segmentación en el conjunto global de las universidades, debido a la brecha digital que hay entre ellas. Lo que hace falta saber, por un lado, es en qué medida esta transformación afecta la investigación, la formación y la extensión universitarias, cuando ellas se vuelvan disponibles y fácilmente accesibles, y por otro lado, qué impacto tendrá su ausencia en los lugares y los tiempos en donde no estén disponibles o difícilmente accesibles. Al enumerar estas cuestiones de manera abierta, no quiero sugerir una visión pesimista o negativa del uso potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de las universidades. Pretendo solamente acentuar que sería desastroso si las inercias atadas a la idea de que la universidad sabe estar orgullosamente detenida en la ronda del tiempo, no permiten enfrentar los riesgos y maximizar las potencialidades.

II

En esta parte, procuraré identificar algunas de las ideas-fuerza que deben orientar una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública.¹⁴ Tal vez el primer asunto sea conocer quiénes son los sujetos

14 A lo largo de este texto, cuando me refiero a la universidad pública asumo su carácter estatal. Bresser Pereira, que fue Ministro de Ciencias y Tecnología y de Administración Federal y Reforma del Estado en el gobierno de Fernando Enrique Cardoso, fue uno de los más destacados defensores de la idea de universidad pública no-estatal. No es aquí el lugar para hacer una crítica detallada a esta propuesta; pero diré solamente que además de ser poco probable que se pueda adoptar con éxito el modelo de las universidades norteamericanas en un contexto semiperiférico, esta propuesta contiene varios riesgos: asume el fin de la gratuidad de la enseñanza pública; profundiza la desvinculación del Estado en relación con

de las acciones que es necesario emprender para enfrentar eficazmente los desafíos de la universidad pública. Para identificar los sujetos, es necesario definir previamente el sentido político de la respuesta a tales desafíos. A la luz de lo precedente, se hace claro que a pesar de la multiplicidad de las causas de la crisis de la universidad y que algunas de ellas son de larga data, se están reconfigurando hoy en día por la globalización neoliberal y el modo como esta afecta hoy los designios de la universidad. Tal como lo he defendido para otras áreas de la vida social, el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica. Globalización contrahegemónica de la universidad, en cuanto bien público, significa específicamente lo siguiente: las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, globalización neoliberal y globalización contrahegemónica. Este proyecto de nación debe ser resultado de un amplio contrato político y social especificado en varios contratos sectoriales, siendo uno de ellos el contrato educativo y dentro de este el contrato de la universidad como bien público. La reforma tiene por objetivo central responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, en lo que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, desde antes de la actual fase de globalización capitalista. Si la respuesta a esta última debe ser hoy privilegiada, es porque ella hace inviable cualquier posibilidad de democratización y mucho menos de democratización radical. Es por esta razón que las escalas nacional y transnacional de la reforma se entrecruzan. No es entonces posible una solución nacional sin articulación global.

la universidad pública, ya que el Estado deja de ser su financiador exclusivo; aumenta y desregula la competencia entre la universidad pública y la universidad privada y como ésta, al contrario de lo que pasa en Estados Unidos, es de calidad inferior a la universidad pública, es natural que la nivelación se de hacia abajo.

La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público, que aquí propongo, mantiene la idea de proyecto nacional, sólo que lo concibe de un modo no nacionalista ni autárquico. En el siglo XXI sólo habrá naciones en la medida en que existan proyectos nacionales de calificación de la inserción en la sociedad global. Para los países periféricos y semiperiféricos no hay calificación sin que la resistencia a la globalización neoliberal se traduzca en estrategias de globalización alternativa. La dificultad, y a veces el drama, de la reforma de la universidad en muchos países, reside en el hecho de obligarla a reponer el asunto del proyecto nacional que los políticos de los últimos veinte años, en general, no quisieron enfrentar, porque ella es parte del engranaje de su rendición al neoliberalismo o porque la juzgan sobrepasada como instrumento de resistencia. La universidad pública sabe que sin proyecto nacional sólo hay contextos globales y estos son demasiado poderosos para que la crítica universitaria de los contextos no acarree la propia descontextualización de la universidad. El “exceso de lucidez” de la universidad le permite denunciar que “el emperador va desnudo” y es por eso que la reforma de la universidad será siempre diferente de todas las demás. Será autoritaria o democrática en consonancia con la instancia política que rechace o acepte verse en el espejo, no hay término medio.¹⁵

La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público es entonces un proyecto político exigente que para lograr credibilidad debe sobrepasar los dos preconceptos contradictorios más enraizados: que la universidad sólo puede ser reformada por los universitarios y que la universidad nunca se auto-reformará. Por eso el proyecto tiene que ser sustentado por fuerzas sociales dispuestas e interesadas en protagonizarlo. El primer protagonista es la propia universidad pública, es decir, que es ella quien está interesada en una globalización alternativa. La universidad pública

15 Dada la desmoralización de la universidad pública creo que muchos no verán esta lucidez y mucho menos “el exceso de lucidez”. Otros, especialmente universitarios, ejercitan ese exceso de lucidez contra la universidad viendo solamente en ella privilegios y corporativismos. Con ninguno de estos dos grupos de críticos será posible contar para llevar a cabo una reforma progresista y democrática de la universidad pública.

es hoy un campo social muy fragmentado y en su seno cohabitan sectores e intereses contradictorios. Es cierto que en muchos países, especialmente periféricos y semiperiféricos, tales contradicciones aparecen latentes porque lo que domina es una posición de mantenimiento del *status quo* y del rechazo. Esta es una posición conservadora no sólo por defender el *estatus quo* sino por estar desprovista de alternativas realistas, y que acabará, por lo tanto, sumergida en los designios de la globalización neoliberal de la universidad. Los universitarios que denuncian esta posición conservadora y que al mismo tiempo rechazan la idea de ineluctabilidad de la globalización neoliberal serán los protagonistas de la reforma progresista que aquí propongo.

El segundo protagonista de la respuesta a estos desafíos es el Estado nacional siempre y cuando opte políticamente por la globalización solidaria de la universidad. Sin esta opción, el Estado nacional acabaría por adoptar más o menos incondicionalmente, o por ceder sin mucha resistencia, a las presiones de la globalización neoliberal, y en cualquier caso se transforma en el enemigo de la universidad pública por más proclamaciones que haga para contradecirlo. Las opciones tienden a ser dramáticas, dada esta relación de proximidad y de amor-odio que el Estado ha mantenido con la universidad a lo largo del siglo XX. Finalmente, el tercer protagonista de las reformas que propongo son los ciudadanos individualmente o colectivamente organizados, grupos sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y sus redes, gobiernos locales progresistas, interesados en fomentar articulaciones cooperativas entre la universidad y los intereses sociales que representan. Al contrario del Estado, este tercer protagonista tiene históricamente una relación distante y a veces hostil con la universidad, precisamente, como consecuencia del elitismo de la universidad y de la distancia que esta cultivó durante mucho tiempo en relación con los sectores concebidos como no-cultos de la sociedad. Es un protagonista que tiene que ser conquistado por vía de la respuesta al asunto de la legitimidad, o sea, a través del acceso no clasista, no racista, no sexista y no etnocéntrico a la universidad, y por todo un conjunto de iniciativas que consoliden la responsabilidad social de la universidad en la línea del conocimiento pluriuniversitario solidario.

Además de estos tres protagonistas, en los países semiperiféricos y periféricos existe un cuarto grupo que sin tener en general condiciones

para ser protagonista de la reforma que aquí propongo, puede integrar el contrato social que dará legitimidad y sustentabilidad a la reforma. Se trata del capital nacional. Es verdad que los sectores más dinámicos del capital nacional –los sectores potencialmente más eficaces en la construcción del contrato social– están transnacionalizados y por lo tanto, integrados en la globalización neoliberal hostil al contrato social. Sin embargo, el proceso de transnacionalización de estos sectores en los países periféricos y semi-periféricos no ocurre sin contradicciones, y la búsqueda de condiciones que mejoren su inserción en la economía global depende del conocimiento científico, tecnológico o gerencial producido en las universidades. En esta medida, pueden tener interés en asociarse a una reforma que defienda la universidad pública, sobre todo en los casos en que no hay alternativas extra-universitarias de producción de conocimiento de excelencia.

Sobre esta posición general de la reforma de la universidad pública y sus protagonistas, se definen los siguientes principios orientadores:

Enfrentar lo nuevo con lo nuevo

Las transformaciones de la última década fueron mucho más profundas y a pesar de haber sido dominadas por la mercantilización de la educación superior, no se han reducido a eso. Incluyen transformaciones en los procesos de conocimiento y en la contextualización social del conocimiento. Frente a esto, no puede enfrentarse lo nuevo contraponiendo lo que existía antes. En primer lugar, porque los cambios son irreversibles y en segundo lugar, porque lo que existió antes no fue una edad de oro, o si lo fue, lo fue solamente para la universidad y no para el resto de la sociedad, y en el seno de la propia universidad, lo fue solamente para algunos y no para otros.

La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales.

Luchar por la definición de la crisis

Para salir de su posición defensiva, la universidad debe estar segura que la reforma no se hace en contra de ella.¹⁶ Es aquí crucial la idea del contrato educativo porque no hay contrato cuando hay imposiciones o resistencias innegociables. Para que esto no suceda es necesario conocer en cuáles condiciones y para qué debe salir la universidad de esta posición defensiva. Para esto es necesario volver a tener en cuenta los conceptos de crisis de hegemonía y legitimidad.

El ataque a la universidad por parte de los Estados entregados al neoliberalismo fue tan contundente que hoy es difícil definir los términos de la crisis si no es en términos neoliberales. Además, reside aquí la primera manifestación de la pérdida de hegemonía de la universidad. La universidad perdió la capacidad de definir la crisis hegemonícamente, es decir con autonomía, de modo que la sociedad se vea reflejada en ella. Además, esta pérdida justifica el nivel más profundo de la dominación de las posiciones defensivas. Por eso es determinante definir y sustentar una nueva definición contrahegemónica de la crisis.

En los últimos veinte años, la universidad sufrió una erosión en su hegemonía, tal vez irreparable, como resultado de las transformaciones en la producción del conocimiento y con la transición que está en proceso, del conocimiento universitario convencional hacia el conocimiento pluriuniversitario, transdisciplinar, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación e información que alteraron por un lado, las relaciones entre conocimiento e información y por otro lado, entre formación y ciudadanía. La universidad no ha podido, hasta ahora, sacar provecho de estas transformaciones y por eso se ha adaptado mal a ellas o las ha considerado hostiles.¹⁷ Como

16 Con esto quiero tan sólo decir que el espíritu de la reforma no puede ser el de privatizar la universidad pública. Obviamente que la reforma tendrá que ir en contra de todo aquello que en la universidad pública se resiste a su transformación en un sentido progresista y democrático.

17 Esto no significa que muchas universidades no hayan usado creativamente las nuevas tecnologías de información y comunicación para democratizar el acceso al conocimiento, y

vimos, esto se debió a una pluralidad de factores: crisis financiera, rigidez institucional, muchas veces exigida por el mismo Estado que proclamaba flexibilidad; una concepción de libertad académica y de *expertise* que impidió traer a la universidad nuevos perfiles profesionales capaces de lidiar creativamente con las transformaciones; incapacidad de articular la valiosa experiencia de interacción presencial con la interacción a distancia; una cultura institucional perenne que desvaloriza los cambios. Las reformas deben partir de la constatación de la pérdida de hegemonía y concentrarse en la cuestión de la legitimidad.

Luchar por la definición de universidad

Hay un asunto de hegemonía que debe ser resuelto, un asunto aparentemente residual pero que es central, de él depende el modo como la universidad podrá luchar por su legitimidad: es la cuestión de la definición de universidad. El gran problema de la universidad en este campo ha sido el hecho de entender fácilmente por universidad aquello que no lo es. Esto fue posible debido a la acumulación indiscriminada de funciones atribuidas a la universidad a lo largo del siglo XX. Como estas funciones fueron adicionadas sin articulación lógica, el mercado de la educación superior pudo autodesignar su producto como universidad sin asumir todas las funciones de ella, seleccionando las que le aseguraban fuentes de lucro y concentrándose en ellas.

Las reformas deben partir del supuesto de que en el siglo XXI sólo habrá universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad. Esto significa que en muchos países la aplastante mayoría de las universidades privadas y parte de las universidades públicas no son universidades porque les falta la investigación o el postgrado.

especialmente, para estrechar las relaciones con la sociedad. Este texto se refiere a la tendencia general.

La reforma debe entonces distinguir más claramente entre universidad y educación superior.¹⁸ En lo que respecta a las universidades públicas que no lo son verdaderamente, el problema debe ser resuelto en el ámbito de la creación de una red universitaria pública, propuesta más adelante, que posibilite a las universidades que no pueden tener investigación o cursos de postgrado autónomos, hacerlo en alianza con otras universidades en el ámbito de la red nacional o inclusive transnacional. No es sostenible y mucho menos recomendable desde el punto de vista de un proyecto nacional educativo, un sistema universitario donde el postgrado y la investigación estén concentrados en una pequeña minoría de universidades.

En lo que respecta a las universidades privadas –en el caso que estas quieran mantener el estatuto y la designación de universidades– su acreditación debe estar sujeta a la existencia de programas de postgrado, investigación y extensión, con seguimiento y monitoreos permanentes. Así como sucede con las universidades públicas, si las universidades privadas no pueden sustentar autónomamente tales programas, deben hacerlo a través de alianzas con otras universidades privadas o con otras universidades públicas.

La definición de lo que es universidad es crucial para que la universidad pueda ser protegida de la competencia predatoria y para que la sociedad no sea víctima de prácticas de consumo fraudulento. La lucha por la definición de universidad permite dar a la universidad pública un campo mínimo de maniobrar para poder conducir con eficacia la lucha por su legitimidad.

Reconquistar la legitimidad

Afectada irremediablemente la hegemonía, la legitimidad es simultáneamente más apremiante y más difícil. La lucha por la legitimidad va a ser

18 Este texto aborda exclusivamente el asunto de la universidad y por eso no me refiero al papel de la educación superior no universitaria. Atribuyo a esta última gran importancia, pero me parece importante que su diferencia en relación con la universidad debe ser clara, para que la educación superior no universitaria no caiga en la tentación de dedicar sus energías a pasar por aquello que no es.

cada vez más exigente y la reforma de la universidad debe centrarse en ella. Son cinco las áreas de acción en este campo: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes, universidad y escuela pública. Las dos primeras son las más convencionales pero deberán ser profundamente revisadas, la tercera ha sido practicada en algunas universidades latinoamericanas y africanas durante algunos períodos de mayor responsabilidad social por parte de la universidad, la cuarta constituye una decisiva innovación en la construcción de una universidad postcolonial, la quinta es un campo de acción que tuvo en el pasado una gran presencia pero que debe ser ahora reinventada.

a. Acceso

En el área del acceso la mayor frustración de la década fue que el objetivo de la democratización del acceso no fue conseguido. En la mayoría de los países los factores de discriminación, sean ellos la clase, la raza, el sexo o la etnia, continuaron provocando en el acceso una mezcla entre mérito y privilegio. En lugar de la democratización, hubo masificación y luego, en el período de la controvertida post-masificación una fuerte segmentación de la educación superior con prácticas de auténtico *dumping* social de diplomas y diplomados sin que hayan sido tomadas de manera eficaz medidas anti-*dumping*. Las universidades de los segmentos más altos tomaron muy pocas iniciativas, además de defender sus criterios de acceso, invocando el hecho, muchas veces cierto, de que las más persistentes discriminaciones ocurren antes de la universidad, en la educación primaria y secundaria. Es de prever que la transnacionalización de los servicios de educación superior agrave el fenómeno de la segmentación porque lo transnacionaliza. Algunos proveedores extranjeros dirigen su oferta hacia los mejores alumnos procedentes de las escuelas secundarias más elitistas o procedentes de las mejores universidades nacionales. En un sistema transnacionalizado, las mejores universidades de los países periféricos y semiperiféricos, que ocupan el punto más alto en la pirámide de la segmentación nacional, pasarán a ocupar los escalones inferiores de la segmentación global. De las cuatro formas de servicios transnacionalizados, el consumo en el extranjero es uno de los principales responsables del nuevo *brain drain* (fuga de cerebros).

Entre las ideas-fuerza que se deben tener en cuenta en el área del acceso, resalto las siguientes:

1. En los países donde la discriminación en el acceso a la universidad se apoya en buena parte en los bloqueos en los niveles de educación básica y media, la reforma progresista de la universidad, en contraposición a la propuesta del Banco Mundial, debe dar incentivos a la universidad para promover alianzas activas en el campo pedagógico y científico con las escuelas públicas.¹⁹
2. La universidad pública debe permanecer gratuita y a los estudiantes de las clases trabajadoras se le deben asignar becas y no préstamos.²⁰ Si no es controlado, el endeudamiento de los estudiantes universitarios será a mediano y largo plazo una bomba de tiempo. Estamos lanzando a un mercado de trabajo cada vez más incierto una población oprimida, con la certeza de que su deuda puede llevarle veinte años para saldarla. Las becas deben ser concedidas mediante contrapartidas de trabajo en las actividades universitarias, en el *campus* o fuera de éste. Por ejemplo, estudiantes de licenciaturas podrían ofrecer algunas horas semanales en escuelas públicas en su papel de tutores o colaborando con alumnos con dificultades de aprendizaje.
3. En las sociedades multinacionales y pluriculturales, donde el racismo es un hecho, asumido o no, las discriminaciones raciales o étnicas deben ser confrontadas con programas de acción afirmativa (cupos u otras medidas) que deben orientarse no solamente al acceso, sino también al acompañamiento, especialmente durante los primeros años de univer-

19 En varios países hay experiencias concretas de colaboración entre las universidades y las instituciones de enseñanza básica y media. En Portugal por ejemplo, varias facultades y centros de investigación “adoptan” algunas instituciones para alianzas más intensas de colaboración pedagógica y divulgación científica. El programa “Ciencia Viva” creado en 1996 fue un buen trabajo de intermediación entre las universidades y la educación básica y media.

20 Tal vez sea más correcto designar el área de acceso como acceso/permanencia o inclusive acceso/permanencia/logro, toda vez que lo que está en juego no es sólo garantizar el acceso sino también la permanencia y el logro de los estudiantes oriundos de las clases o grupos sociales discriminados.

sidad, donde muchas veces son más altas las tasas de abandono. Sin duda que la discriminación racial o étnica ocurre conjuntamente con la discriminación de clase, pero no puede ser reducida a ésta y debe ser objeto de medidas específicas.

4. La evaluación crítica del acceso y por lo tanto de los obstáculos del acceso –así como el resto de la discusión en las áreas de extensión y de la ecología de saberes– debe incluir explícitamente el carácter colonial de la universidad moderna. La universidad no sólo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia. Las tareas de democratización del acceso son particularmente exigentes porque cuestionan la universidad en conjunto; no solamente sobre quién la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta.

b. Extensión

El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural. Esta es un área que para ser llevada a cabo con éxito, exige cooperación intergubernamental, por ejemplo, entre ministros de educación, responsables de educación superior y tecnología, y responsables de la cultura y de las áreas sociales. La extensión incluye un amplio campo de prestación de servicios y sus destinatarios pueden ser muy variados: grupos sociales populares y

sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales, gobiernos locales, el sector público y el sector privado. Además de los servicios prestados a destinatarios bien definidos existe también otra área de prestación de servicios que tiene como destinataria a la sociedad en general. A título de ejemplo: “incubación” de la innovación, promoción de la cultura científica y tecnológica, actividades culturales en el campo de las artes y de la literatura.

Para que la extensión cumpla este papel, es necesario evitar que sea orientada hacia actividades rentables con la finalidad de recaudar recursos extrapresupuestarios. En este caso estaremos frente a una privatización discreta (o no tan discreta) de la universidad pública. Para evitar esto, las actividades de extensión deben tener como objetivo prioritario, refrendado democráticamente al interior de la universidad, el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y la discriminación sociales, de tal modo que se de la voz a los grupos excluidos y discriminados.

c. Investigación-acción

La investigación-acción y la ecología de saberes son campos de legitimación de la universidad que trascienden la extensión, en tanto actúan al nivel de ésta como al nivel de la investigación y de la formación. La investigación-acción consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, de la mano de problemas cuya solución puede beneficiarse de los resultados de la investigación. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil. La investigación-acción, que no es de ningún modo específica de las ciencias sociales, no ha sido en general, una prioridad en la universidad. Sin embargo, tiene una larga tradición en América Latina, a pesar de haber sido más fuerte en los años 1960 y 1970 que hoy. Así como sucede con las actividades

de extensión, esta nueva centralidad otorgada a la investigación-acción, se debe al hecho de que la transnacionalización de la educación superior trae consigo el proyecto de transformar la universidad en un centro de investigación-acción al servicio del capitalismo global. También aquí la lucha contra el funcionalismo, solamente es posible a través de la construcción de una alternativa que marque socialmente la utilidad social de la universidad y que formule esa utilidad de manera contrahegemónica.

d. Ecología de saberes

La ecología de saberes es una profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley. La reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento. La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos ente el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad. A la par con la euforia tecnológica, ocurre hoy una situación de confianza epistemológica en la ciencia, derivada de la creciente visibilidad de las consecuencias perversas de algunos progresos científicos y del hecho de que muchas de las promesas sociales de la ciencia moderna todavía no se han cumplido. Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. Esto es particularmente obvio en la escala global ya que los países periféricos, ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico, transitan hacia este último bajo la forma de la

ciencia económica que destruye sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades indígenas y campesinas y su medio ambiente.²¹

Bajo formas muy diferentes pasa algo semejante en los países centrales, donde los impactos negativos ambientales y sociales del desarrollo científico, comienzan a incluirse en el debate en el espacio público, presionando al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos, legos, filosóficos, de sentido común, éticos e inclusive religiosos. Por esta confrontación pasan algunos de los procesos de promoción de la ciudadanía activa crítica.

La ecología de los saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices.

La investigación-acción y la ecología de saberes se sitúan en la búsqueda de una reorientación solidaria de la relación universidad-sociedad. Este es el caso de los “talleres de ciencia” (*science shops*). Un taller de ciencia es una unidad que puede estar conectada a una universidad y dentro de ésta a un departamento o una unidad orgánica específica, que responde a solicitudes de ciudadanos o grupos de ciudadanos, de asociaciones o movimientos cívicos o de organizaciones del tercer sector, y en ciertos casos, empresas del sector privado para el desarrollo de proyectos que sean claramente de interés público (identificación y propuesta de resolución de problemas sociales, ambientales, en el campo del empleo, el consumo, la salud pública, la energía, etc., facilitación de la constitución de organizaciones y asociaciones de interés social comunitario, promoción del debate público, etc.). La

21 El vínculo recíproco entre injusticia social e injusticia cognitiva será una de las ideas que más resistencia encontrará en el seno de la universidad, toda vez que históricamente fue el gran agente del epistemicidio cometido contra los saberes locales, legos, indígenas, populares en nombre de la ciencia moderna.

solicitud es estudiada de manera conjunta a través de procedimientos participativos en los que intervienen todos los interesados y los responsables del taller de ciencia. Estos últimos contactan a los departamentos o especialistas de la universidad y eventualmente de la red interuniversitaria de talleres de ciencia, potencialmente interesados en integrar el proyecto. Se constituye entonces un equipo que incluye a todos los interesados, que diseña el proyecto y la metodología participativa de intervención.²² En universidades de algunos países (Dinamarca por ejemplo) los talleres de ciencia son integrados en las actividades curriculares de diferentes cursos. Se ofrecen seminarios de formación para los estudiantes que deseen participar en talleres de ciencia y los trabajos de final de curso pueden incidir sobre los resultados de esa participación. Lo mismo pasa con la realización de tesis de postgrado que podrían consistir en un proyecto que responda a la solicitud de un taller de ciencia.

Los talleres de ciencia son una interesante experiencia de democratización de la ciencia y de la orientación solidaria de la actividad universitaria. Sin embargo, algunas de las universidades –presionadas por la búsqueda de ingresos en el mercado– se han involucrado en el sentido de transformarse en unidades de prestación remunerada de servicios. Los modelos *solidarios* tienen un fuerte potencial de creación de nichos de orientación cívica y *solidaria* en la formación de los estudiantes y en la relación de la universidad con la sociedad, y funcionan como “incubadoras” de *solidaridad* y de ciudadanía activa.²³

e. Universidad y escuela pública²⁴

Al tratar el tema del acceso, me referí a la necesidad de vincular la universidad con la educación básica y secundaria. Esta vinculación merece un

22 La participación sólo es genuina en la medida en que condiciona efectivamente los resultados, los medios y los métodos para llegar a él. Bajo el nombre de participación y de otros similares, como por ejemplo el de consulta, se conducen hoy proyectos de “asistencia” Norte-Sur inocultablemente neocoloniales.

23 Un análisis de los talleres de ciencia se puede leer en Wachelder, 2003.

24 Esta sección le debe mucho a mis diálogos con Paulino Motter.

tratamiento separado por ser un campo fundamental en la reconquista de la legitimidad de la universidad. Aunque es un campo muy amplio, en este texto me concentro en un tema específico: el saber pedagógico. Este tema abarca tres subtemas: producción y difusión del saber pedagógico, investigación educativa y formación de docentes de la escuela pública. Es un tema de una creciente importancia, ávidamente codiciado por el mercado educativo donde antes tuvo un papel hegemónico la universidad, ahora perdido. Este hecho es hoy responsable del distanciamiento entre la universidad y la escuela pública –la separación entre el mundo académico y el mundo de la escuela– un distanciamiento que de mantenerse acabará por derrumbar cualquier esfuerzo serio en el sentido de relegitimar socialmente la universidad.

Bajo la égida de la globalización neoliberal, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y una pléyade de fundaciones e institutos privados vienen asumiendo algunas de las funciones de la universidad pública en el desarrollo de la educación pública, especialmente en el campo de la investigación educativa aplicada. Este cambio en la titularidad de las funciones repercute en el contenido de su desempeño. Ese cambio, además, se manifiesta en la primacía de las metodologías cuantitativas, en el énfasis del carácter evaluativo y de diagnóstico generado por la racionalidad económica, basada en el análisis costo-beneficio y finalmente en la preocupación obsesiva con la medición de resultados de aprendizaje a través de la aplicación periódica de tests estandarizados. Temas como la eficiencia, la competencia, la *performance*, *choice* y *accountability*, ganaron centralidad en la agenda educativa. Las investigaciones producidas fuera de las universidades patrocinadas y financiadas por organismos internacionales y fundaciones privadas, pasaron a tener una enorme influencia sobre las políticas públicas de educación, condicionando las elecciones de gestores de los sistemas públicos de enseñanza. Excluida del debate y acusada frecuentemente de defender el *status quo* de las corporaciones de la educación pública y de oponerse a las reformas, la universidad se enclaustró en el papel de cuestionar el discurso dominante sobre la crisis de la escuela pública y no se esforzó en formular alternativas. De ahí que los educadores y gestores escolares comprometidos con proyectos progresistas y contrahegemónicos se quejen de la falta de compromiso y apoyo de la universidad pública.

Igualmente, en el área de formación, las reformas educativas de las últimas décadas revelan una estrategia deliberada de descalificación de la universidad como lugar (*locus*) de formación docente. La marginalización de la universidad ocurre simultáneamente con la exigencia de calificación terciaria de los profesores de todos los niveles de enseñanza²⁵ de donde resulta la progresiva privatización de los programas de capacitación de profesores. El “entrenamiento y capacitación de profesores” se convirtió en uno de los segmentos más prósperos del emergente mercado educativo, hecho evidente en la proliferación de instituciones privadas que ofrecen cursos de capacitación de profesores a las redes de educación básica y secundaria.

La fosa cavada entre la universidad pública y el saber pedagógico es perjudicial para la escuela y para la universidad. La resistencia de esta última al nuevo recetario educativo no puede reducirse solamente a la crítica, ya que la crítica en un contexto de crisis de legitimidad de la universidad, termina validando el aislamiento social de ésta. Para dar un ejemplo, la crítica producida en las facultades de educación ha reforzado la percepción que la universidad está especialmente empeñada en la defensa del *status quo*. Romper con esta percepción debe ser uno de los objetivos centrales de una reforma universitaria progresista y democrática.²⁶ El principio que debe afirmarse debe ser el compromiso de la universidad con la escuela pública. A partir de ahí, se trata de establecer mecanismos institucionales de colaboración a través de los cuales se construya una integración efectiva entre la formación profesional y la práctica educativa. Entre otras orientaciones, la reforma aquí propuesta debe propugnar:

-
- 25 Es este el caso de Brasil en donde la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, 1996) establece que a partir de 2007 todos los profesores de educación básica deberán tener una formación de nivel superior.
 - 26 Experiencias innovadoras de integración entre universidades públicas y sistemas de educación básica y secundaria deben servir como referencia práctica. Por ejemplo en Brasil, algunas universidades federales respondieron creativamente a las exigencias establecidas por la LDB creando licenciaturas especialmente diseñadas para atender a los profesores de las redes estatales y municipales de educación que no poseían formación profesional académica. Una experiencia exitosa se desarrolló en la Universidad Federal de Pelotas (Aporte personal de Paulino Motter).

1. Valorización de la formación inicial y su articulación con los programas de formación continua.
2. Reestructuración de los cursos de licenciatura con el fin de asegurar la integración curricular entre la formación profesional y la formación académica.
3. Colaboración entre investigadores universitarios y profesores de instituciones educativas públicas en la producción y difusión del saber pedagógico, mediante el reconocimiento y el estímulo de la investigación-acción.
4. Creación de redes regionales y nacionales de universidades públicas para desarrollo de programas de formación continua en alianza con los sistemas de educación pública.

f. Universidad e industria

Los campos de conquista de legitimidad que mencioné son áreas que deben ser particularmente incentivadas porque se encuentran globalmente en riesgo, además, son también las áreas más consistentemente articuladas con un proyecto de reforma progresista. Hay sin embargo, un área de legitimación y de responsabilización social que ha asumido una preeminencia sin precedentes en los últimos veinte años. Se trata de la relación entre la universidad y el sector capitalista privado en cuanto consumidor o destinatario de los servicios prestados por la universidad. Como vimos, este sector surge también hoy de forma creciente, como productor de servicios educativos y universitarios, pero en este apartado me refiero solamente al papel como consumidor. La popularidad con que circulan hoy, especialmente en los países centrales, los conceptos de “sociedad del conocimiento” y “economía basada en el conocimiento” es reveladora de la presión ejercida a la universidad para producir el conocimiento necesario para el desarrollo tecnológico que haga posible la ganancia de productividad y competitividad de las empresas. Esta presión es tan fuerte que va mucho más allá de las áreas de extensión, ya que procura definir, según sus propios intereses, lo que cuenta como investigación relevante y el modo como ésta debe ser producida y apropiada. En esta redefinición no solamente colapsa la

distinción entre extensión y producción de conocimiento, sino también la distinción entre investigación básica e investigación aplicada.

En los países centrales y especialmente en Estados Unidos, la relación entre el Estado y la universidad ha venido siendo marcada por el imperativo central en este campo: la contribución de la universidad para la competitividad económica y también para la supremacía militar. Las políticas de investigación han sido orientadas de modo de privilegiar la investigación en las áreas que interesan a las empresas y para la comercialización de los resultados de la investigación. Los recortes en el financiamiento público de la universidad son vistos como “incentivos” para que la universidad busque financiamientos privados, para que establezca alianzas con la industria, patente sus resultados y desarrolle actividades de comercialización, incluyendo la comercialización de su propia marca.

La respuesta a esta presión asume algún dramatismo y es este campo donde más dificultades le genera a la universidad, por cuatro razones principales: porque es el campo en el que hay mayor brecha entre el modelo institucional tradicional de la universidad y el nuevo modelo que está implícito en los desempeños exigidos; porque en él, la universidad entra en competencia directa con otras instituciones y actores que emergen del nuevo modelo con objetivos muy distintos a los de la universidad; porque es aquí donde los modelos de gestión pública de la universidad son más directamente cuestionados y comparados negativamente con los modelos privados de gestión; porque se vuelve más evidente la legitimación y responsabilidad de la universidad en relación con ciertos intereses y con los grupos sociales que los sustentan, y puede significar la deslegitimación de la universidad en relación con otros intereses y otros grupos sociales subalternos y populares. La legitimación en un lado, significa la deslegitimación en el otro. Es en este ámbito que ocurre la transformación del conocimiento de bien público en bien privado o privatizable, es decir, transable en el mercado. La universidad es presionada para transformar el conocimiento y sus recursos humanos en productos que deben ser explotados comercialmente. La posición en el mercado pasa a ser crucial y en los procesos más avanzados es la propia universidad la que se transforma en marca.

En este campo, la reforma progresista de la universidad como bien público deberá orientarse por las siguientes ideas:

1. Es crucial que la comunidad científica no pierda el control de la agenda de investigación científica. Para eso es necesario antes que nada, que la asfixia financiera no obligue a la universidad pública a recurrir a la privatización de sus funciones para compensar los recortes presupuestarios. Es crucial que la apertura al exterior no se reduzca a la apertura al mercado y que la universidad se pueda desenvolver en ese espacio de intervención de modo que se equilibren los múltiples intereses, incluso contradictorios, que circulan en la sociedad, y que con mayor o menor poder de convocatoria, interpelan a la universidad. Inclusive en los Estados Unidos donde la empresarialización del conocimiento ha avanzado más, es defendido hoy que el liderazgo tecnológico del país esté soportado en un cierto equilibrio entre la investigación básica, realizada en las universidades sin interés comercial directo, y la investigación aplicada sujeta al ritmo y al riesgo empresariales.
2. Las agencias públicas de financiamiento de la investigación deben regular –pero sin eliminar– el control de la agenda por parte de la comunidad universitaria en nombre de los intereses sociales considerados relevantes y que obviamente están lejos de ser apenas relevantes para la actividad empresarial. El uso creciente de los concursos para la llamada investigación dirigida (*targeted research*) debe ser moderado por concursos generales en los que la comunidad científica especialmente la más joven, tenga posibilidad de desarrollar creativa y libremente nuevas áreas de investigación, que no suscitan ningún interés por parte del capital o del Estado. La investigación dirigida se centra en lo que es importante hoy para quien tiene el poder de definir lo que es importante. Con base en ella, no es posible pensar el largo plazo y, como lo dije antes, éste es tal vez el único nicho de hegemonía que le queda a la universidad. Por otro lado, la investigación dirigida y más aún, la investigación comercialmente contratada y la consultoría, imponen ritmos de investigación acelerada presionados por la sed de resultados útiles. Estos ritmos impiden la maduración normal de los procesos de

investigación y de discusión de resultados, cuando no atropellan inclusive los protocolos de investigación y los criterios de evaluación de resultados.

No se excluye la utilidad para la propia universidad de una interacción con el medio empresarial en términos de identificación de nuevos temas de investigación, de aplicación tecnológica y de análisis de impacto. Lo importante es que la universidad esté en condiciones de explorar ese potencial y para eso no puede ser puesta en una posición de dependencia y mucho menos en el nivel de supervivencia en relación con los contratos comerciales.

El tema más polémico en este ámbito es el del patentamiento del conocimiento. En los países centrales la lucha por las patentes, especialmente en las áreas comercialmente más atractivas, en la biotecnología por ejemplo, comienza a transformar por completo los procesos de investigación y las relaciones al interior de la comunidad científica, obstruyendo y afectando la actividad colectiva de los procesos de investigación y la discusión libre y abierta de los resultados. Par muchos, cuestiona inclusive el propio avance de la ciencia, además de provocar una distorsión fatal en las prioridades de la investigación. El problema del patentamiento es uno de los que mejor revela la segmentación global de la producción de conocimiento. Esto sólo es relevante en unos pocos países en los que hay gran capacidad de absorción comercial del conocimiento producido.

g. El refuerzo de la responsabilidad social de la universidad

Reconozco que lo que acabo de proponer es un amplio programa de responsabilidad social de la universidad y solamente así la universidad pública puede luchar eficazmente por su legitimidad. La universidad debe entender que la producción de conocimiento epistemológica y socialmente privilegiada y la formación de élites dejaron de tener el poder, por sí solos, de asegurar la legitimidad de la universidad a partir del momento en que ella perdió la hegemonía, inclusive en el desempeño de estas funciones, y tuvo que pasar a desempeñarse en un contexto competitivo. La lucha por la

legitimidad permite ampliar el potencial de estas funciones, complementándolas con otras donde el vínculo social sea más transparente. Para que eso ocurra, la universidad debe dotarse de condiciones adecuadas tanto financieras como institucionales. Contrariamente a lo que hace creer el capitalismo educativo, las deficiencias en el desempeño de la responsabilidad social de la universidad no se generan en el exceso de autonomía sino por el contrario por la falta de ella y de los medios financieros adecuados. El Estado y la sociedad no pueden reclamar nuevas funciones de la universidad cuando la asfixia financiera, no le permite desempeñar siquiera sus funciones más tradicionales.²⁷

Una vez creadas las condiciones, la universidad debe ser motivada para asumir formas más densas de responsabilidad social, pero no debe ser solamente entendida de manera funcionalista en este sentido. La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por la universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas. La autonomía universitaria y la libertad académica –que en el pasado fueron esgrimidas para desresponsabilizar socialmente la universidad– asumen ahora una nueva importancia, puesto que solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social. Puesto que la sociedad no es una abstracción, esos desafíos son contextuales en función de la región, el lugar y por lo tanto, no pueden ser enfrentados con medidas generales y rígidas.

Crear una nueva institucionalidad

La quinta gran área de reforma democrática y emancipadora de la universidad pública tiene relación con el campo institucional. Dije antes que la

27 La gravedad de la asfixia financiera es potenciada por el hecho de que la universidad, en general, no administra bien los recursos financieros y humanos de que actualmente dispone. Uno de los aspectos centrales de la reforma será la apuesta por la maximización de estos recursos. Por ejemplo ¿por qué en Portugal son raras las universidades públicas que ofrecen cursos nocturnos cuando en las privadas eso es una práctica corriente?

virulencia y lo sobresaliente de la crisis institucional residen en el hecho de que ella condensó la agudización de las crisis de hegemonía y legitimidad. Por eso me concentré hasta ahora en esas dos crisis. Luego defendí que la reforma de la universidad debe centrarse en el asunto de la legitimidad. De hecho, la pérdida de hegemonía parece irremediable no sólo por el surgimiento de muchas otras instituciones, sino también por el aumento de la segmentación interna de la red de universidades, al nivel nacional o global. La universidad no es hoy la organización única que fue y su heterogeneidad vuelve más difícil identificar lo que es.²⁸ Los procesos de globalización hacen más visible esa heterogeneidad y la intensifican. Lo que queda de la hegemonía de la universidad se debe al hecho de que es un espacio público donde el debate y la crítica sobre el largo plazo de las sociedades se pueden realizar con menos restricciones que en el resto de la sociedad. Este asunto de la hegemonía es demasiado irrelevante en las sociedades capitalistas de hoy para poder sustentar la legitimidad de la universidad. Es por esto que la reforma institucional debe centrarse en esta última.

La reforma institucional que aquí propongo está orientada a fortalecer la legitimidad de la universidad pública en un contexto de globalización neoliberal de la educación y para fortalecer la posibilidad de una globalización alternativa. Las principales áreas de esta reforma institucional pueden resumirse en las siguientes ideas: red, democratización interna y externa y evaluación participativa.

a. Red

La primera idea es la red nacional de universidades públicas. En casi todos los países hay asociaciones de universidades pero tales asociaciones están muy lejos de constituir una red. En la mayoría de los casos son solamente grupos de presión que reivindican colectivamente beneficios de los que individualmente se apropian. Más allá de esto, propongo que el bien público de la universidad pase a ser producido en red, lo que significa que nin-

28 De ahí la importancia de la lucha por la definición de universidad que referí antes.

gundo de nosotros en la red puede asegurar por sí mismo cualquiera de las funciones en que se traduce ese bien público, ya sea la de producción de conocimiento, la formación de grado y de postgrado o la extensión. Esto implica una revolución institucional y una revolución en las mentalidades,²⁹ las universidades fueron diseñadas institucionalmente para funcionar como entidades autónomas y autosuficientes. La cultura de la autonomía universitaria y de la libertad académica, a pesar de ser esgrimida públicamente en nombre de la universidad contra actores externos, ha sido frecuentemente utilizada al interior del sistema universitario para contraponer universidad contra universidad. Donde existe, la competencia por el *ranking* incentiva la separación y como este está hecho a partir de las desigualdades existentes entre universidades en un momento dado y sin ninguna medida compensatoria, tiende a agudizar aún más el tope de la pirámide, profundizando así, la segmentación y la heterogeneidad.³⁰

Si se hace la reforma como propongo, en el sentido de fortalecer la universidad pública en su conjunto, de modo de calificarla para discutir los términos de su inserción en la globalización de la universidad, la construcción de una masa crítica es una precondition y ésta sólo se obtiene en la mayoría de los países cuando se suman y se aúnan los recursos, se buscan sinergias y se maximiza el desempeño funcional a partir de las diferentes contribuciones que los diferentes componentes de la red pueden dar. Así, la construcción de la red pública implica compartir recursos y equipamientos, la movilidad de docentes y estudiantes al interior de las redes y una estandarización mínima de planes de curso, organización del año escolar y de los sistemas de evaluación. Nada de esto debe eliminar las especificidades con que cada universidad pretende responder al contexto

29 Tal vez por eso sea necesario programar procesos de transición que garanticen un pasaje intergeneracional, porque es de prever que las generaciones más adultas (y con más poder hoy) se resistan a cualquier cambio en este sentido.

30 La idea de establecer *ranking* no es en sí negativa, todo depende de los criterios que lo definen y del modo, transparente o no, como estos sean aplicados. En el marco de la reforma que propongo las jerarquías deberían servir especialmente para estimular el desempeño de las redes.

local o regional en el que está inserta. Por el contrario, esa especificidad al ser mantenida, puede valorarse mucho más al interior de la red. La red busca entonces fortalecer la universidad en su conjunto al crear más polivalencia y descentralización.

No se trata de llevar las universidades de excelencia a compartir de tal modo sus recursos que se ponga en riesgo esa misma excelencia; al contrario, se trata de multiplicar el número de universidades de excelencia dando a cada una la posibilidad de desarrollar su nicho potencial con ayuda de las demás. En oposición a lo que comúnmente se piensa, en un contexto de globalización neoliberal, la concentración de la investigación y del postgrado en pocas universidades o centros de excelencia expone a la universidad pública a grandes vulnerabilidades, especialmente en los países periféricos y semiperiféricos. Como mencioné antes, esas universidades, inclusive las mejores, son presa fácil de las universidades globales de los países centrales y lo serán entre más aisladas y desconectadas estén.

La reforma orientada a una globalización solidaria de la universidad como bien público tiene que partir de la solidaridad y de la cooperación al interior de la red nacional de universidades; esta red nacional debe estar desde el comienzo transnacionalizada, es decir, debe integrar universidades extranjeras interesadas en formas de transnacionalización no mercantil. Obviamente que esas relaciones –llamadas hoy “relaciones internacionales”– ya existen; sólo que deben ser intensificadas hasta el punto que sean tan constitutivas de la red, que dejen de ser consideradas externas o apéndices.

La reforma debe promover la constitución de la red, pero la red no se decreta; es necesario crear una cultura de red en las universidades y esto no es una tarea fácil. Porque ni siquiera en el interior de la misma universidad ha sido posible crear una verdadera red. Esta cultura no se crea de un momento a otro. Tal vez sea posible crearla de una generación a otra y el impulso para constituir la dependerá en buena medida de la percepción que se tenga, de que sin red, una universidad pública sucumbirá sin gloria alguna en el mercado y la transnacionalización del comercio de la educación superior. Cuando la red se convierte en un asunto de supervivencia, la universidad deberá considerarlo como un asunto de principio.

Una vez creada la red, su desarrollo está sujeto a tres principios básicos de acción: densificar, democratizar y cualificar. La teoría de las redes provee hoy pistas valiosas a las organizaciones. Pueden ser multinivel o multiescalares, deben fomentar la formación de módulos (*clusters*) y en general, promover el crecimiento de la multiconectividad entre las universidades, los centros de investigación y de extensión, los programas de divulgación y de publicación del conocimiento.

La organización de las universidades en el interior de la red debe ser orientada para hacer viable e incentivar la consecución de los cuatro campos de legitimación: acceso, extensión, investigación-acción y ecología de saberes. Además de eso, debe facilitar la adaptación de la universidad a las transformaciones que están ocurriendo en la producción del conocimiento. El modelo de institucionalidad que hoy domina, fue moldeado por el conocimiento universitario y no se adecua al conocimiento pluriuniversitario. El pasaje, como vimos, es del conocimiento disciplinar hacia el conocimiento transdisciplinar; de los circuitos de producción hacia circuitos abiertos; de la homogeneidad de los lugares y actores, a la heterogeneidad; de la descontextualización social hacia la contextualización; de la aplicación técnica y comercial a la aplicación socialmente edificante y solidaria. Esta transición es más evidente en los países centrales y es también detectable en los países periféricos y semiperiféricos; si bien en estos últimos el pasaje no es autónomo sino heterónimo y en el peor de los casos, resultado de imposiciones de las agencias financieras internacionales. En la fase de transición en la que nos encontramos, los dos tipos de conocimiento coexisten y el diseño institucional debe ser suficientemente dúctil para albergarlos a ambos y para posibilitar que el conocimiento pluriuniversitario no sea contextualizado únicamente por el mercado, y por el contrario, sea puesto al servicio del interés público, de la ciudadanía activa y de la construcción de alternativas solidarias y de largo plazo.

Los cambios institucionales no van a ser fáciles, pero estos son el único medio para resistir con éxito a las enormes presiones, que procuran alinear la organización y la gestión de las universidades con el modelo neoliberal de sociedad. El supuesto de las reformas que propongo, es que el Estado reformista le brinde a la universidad las condiciones para resistir a tales

presiones. Claro que si fuera el mismo Estado quien presiona para la empresarialización de la universidad, entonces le compete a ésta resistirse a la reforma del Estado.

El modelo convencional de conocimiento universitario domina hoy todavía los cursos de grado, pero sufre una creciente interferencia en el conocimiento pluriuniversitario a nivel de postgrado y de investigación. El hecho de que las unidades orgánicas tradicionales hayan sido moldeadas por el modelo universitario, explica en buena parte la resistencia a conceder al postgrado y a la investigación, la centralidad que deben tener en las próximas décadas. Es necesario entonces, crear otras unidades orgánicas transfacultades y transdepartamentales que además, pueden estar articuladas a la red y no exclusivamente en una de las universidades que la integran. Uno de los objetivos centrales de las nuevas unidades, debe ser la búsqueda de una mayor integración entre los postgrados y los programas de investigación.

b. Democracia interna y externa

Además de la creación de la red, la nueva institucionalidad debe tener como objetivo, la profundización de la democracia interna y externa de la universidad. Cuando se habla de democratización de la universidad debemos tener en mente la cuestión del acceso y el fin de las discriminaciones que la limitan. Pero la democratización de las universidades incluye también otras dimensiones. En tiempos recientes, la democratización externa de la universidad ha sido un importante tema de debate. La idea de la democratización externa se confunde con la responsabilización social de la universidad, porque lo que está en debate, es la creación de un vínculo político orgánico entre la universidad y la sociedad, que ponga fin al aislamiento de la universidad que en los últimos años se volvió un anatema, considerado como manifestación de elitismo, de corporativismo, de encerramiento en su torre de marfil, etc. Apelar a la democracia externa es una ambigüedad porque ésta es realizada por grupos sociales diferentes con intereses contradictorios. Por un lado, el requerimiento viene del mercado educativo que invoca el déficit democrático de la universidad o para justificar la necesidad de

ampliar el acceso a la universidad, lo que es posible mediante la privatización de la universidad, o para defender una mayor cercanía entre la universidad y la industria. En estos casos, la democratización externa implica una nueva relación de la universidad con el mundo de los negocios, y en última instancia, la transformación de la universidad en un negocio.

Por otro lado, la demanda para la democratización externa proviene de fuerzas sociales progresistas interesadas en la transición desde el modelo universitario al modelo pluriuniversitario; estas fuerzas proceden, sobre todo, de grupos históricamente excluidos que reivindican hoy la democratización de la universidad pública. El modelo pluriuniversitario, al asumir la contextualización del conocimiento y la participación de ciudadanos y comunidades en tanto usuarios y coproductores de conocimiento, orienta a que esa participación y contextualización estén sujetas a reglas que hagan más transparentes las relaciones entre la universidad y el medio social y legitimen las decisiones tomadas en su ámbito.

Este segundo llamado a la democracia externa persigue de hecho, neutralizar el primero, es decir, la privatización de la universidad. La demanda por la privatización tuvo en la última década, un impacto enorme en las universidades de muchos países, al punto que los investigadores universitarios han perdido buena parte del control que tenían sobre las agendas de investigación. El caso más relevante es la manera como se definen hoy las prioridades de investigación en el campo de la salud, donde las grandes enfermedades que afectan a gran parte de la población del mundo no forman parte de las prioridades de investigación. A partir del momento en que los mecanismos de autorregulación de la comunidad científica pasan a estar dependientes de los centros de poder económico, solamente una presión democrática externa podrá llevar a que los temas sin interés comercial, pero de gran impacto social, entren en las agendas de investigación.

La necesidad de una nueva institucionalidad de democracia externa es fundamental para tornar transparentes, mensurables, regulables y compatibles las presiones sociales sobre las funciones de la universidad. Y sobre todo para debatir en el espacio público de la universidad y tor-

narlas objeto de decisiones democráticas. Esta es una de las vías de democracia participativa necesarias para la nueva base de legitimidad de la universidad.

Articulada con la democracia externa, está la democracia interna. Este fue un tema destacado en los países centrales en la década de 1960 y todos los países que pasaron por períodos de dictadura, introdujeron en la segunda mitad del Siglo XX formas de gobierno democrático en la universidad, después del derrocamiento de la dictadura. La presión empresarial sobre la universidad comenzó a hacer un ataque sistemático a esa democracia interna; la razón era obvia: el funcionalismo de la universidad al servicio del capital exige la proletarianización de los docentes e investigadores y esto no ocurre si se mantienen activos los mecanismos de democracia interna, ya que ellos sustentan la libertad académica que bloquea el paso a la proletarianización. Esto es solamente alcanzable a partir de un modelo de gestión y de organización empresarial, con profesionalización de las funciones y una estricta separación entre administración por un lado, y docencia e investigación por el otro.

La democracia externa propuesta por el capital es, así, fuertemente hostil con la democracia interna. No sucede lo mismo con la democracia externa de origen comunitaria y solidaria. Por el contrario, la democracia interna puede potenciar la democracia externa y viceversa. Frente a esto, la reforma de la universidad como bien público debe defender la democracia interna de la universidad por el valor que tiene en sí misma, pero también para evitar que la democracia externa sea reducida a las relaciones universidad-industria. La democracia externa puede concretizarse por ejemplo, a través de consejos sociales, social y culturalmente diversos, con participación asentada en la relevancia social y no en las contribuciones financieras, definidas a nivel territorial (local, regional), sectorial, clasista, racial, sexual. La participación en los órganos de democracia interna deberá así ser informada por los principios de acción afirmativa, incorporando a los consejos, los grupos y los intereses sociales hasta ahora más distantes de la universidad. Lo importante es que los consejos no sean una mera fachada, y para esto, más allá de sus funciones consultivas, deben tener participación en los procesos de democracia participativa que sean adoptados en el interior de la universidad.

c. Evaluación participativa

Finalmente, la nueva institucionalidad debe incluir un nuevo sistema de evaluación que incluya a cada una de las universidades y a la red universitaria en su conjunto. En ambos casos, deben adoptarse mecanismos de autoevaluación y de heteroevaluación.

Los criterios de evaluación deben ser congruentes con los objetivos de la reforma indicados anteriormente, especialmente relacionados con las tareas de legitimación y con la valoración de las transformaciones en la producción y distribución del conocimiento y sus relaciones con las nuevas alternativas pedagógicas. Esto significa que el desempeño de los docentes y de las unidades orgánicas debe ser visto también a la luz de estos criterios. También aquí hay que tomar la opción entre una evaluación tecnocrática y una evaluación tecnodemocrática o participativa. La primera es hoy fuertemente recomendada por el capital educativo transnacional. Se trata de una evaluación cuantitativa, externa, del trabajo de los docentes o del trabajo de investigación, dejando afuera el desempeño de cualquier otra función, especialmente las de extensión, por más relevantes que sen en el plano social. En el caso de la investigación, se centra en lo que es más fácilmente cuantificable a través de técnicas bibliométricas que diferencian tipos y lugares de publicación o de impacto de las publicaciones medido por índices de citación. En las áreas de extensión, que son más difícilmente cuantificables, se ha realizado muy poca evaluación y cuando ocurre, se tiende a privilegiar la relación universidad-industria, centrándose en criterios cuantitativos, por ejemplo, como el número de patentes.

La fijación de criterios a través de los mecanismos de democracia interna y externa, es fundamental, toda vez que ellos definen el valor del retorno de las diferentes actividades universitarias. La universidad no debe promover modelos idénticos en la actividad docente, pero sí modelos diferenciados que valoren las competencias específicas de cada grupo de docentes, garantizando una calidad mínima dentro de cada modelo o vertiente. Esto permite ampliar el retorno social de la universidad e introducir incentivos internos para nuevas actividades, sirve como escudo contra la presión unilateral de incentivos mercantiles. Los modelos de evaluación

participativa tornan posible la emergencia de criterios de evaluación interna suficientemente consolidados para ser medidos por los criterios de evaluación externa. Los principios de autogestión, autolegislación y autovigilancia tornan posible que los procesos de evaluación sean también procesos de aprendizaje político y de construcción de autonomías de los actores y de las instituciones. Solamente estos principios garantizan que la autoevaluación participativa no se transforme en una autocontemplación narcisista o en intercambio de favores evaluativos.

Regular el sector universitario privado

La reforma de la universidad como bien público que acabo de delinear no será viable si los principios que la orientan, no están acompañados de dos decisiones políticas: una tiene que ver con la regulación de la educación superior privada, y la otra con la posición de los gobiernos frente al GATS en el campo de la educación transnacionalizada. Paso a tratar brevemente cada una de ellas.

a. La universidad privada

En cuanto a la universidad privada, y partiendo del principio de que la universidad es un bien público, el gran interrogante es saber en qué condiciones un bien público puede ser producido por una entidad privada. Antes mencioné al sector privado como consumidor de servicios universitarios, paso ahora a centrarme en el sector privado como productor. Es un sector internamente muy diferenciado; algunos productores de servicios son muy antiguos, mientras otros, la gran mayoría, han surgido en las dos últimas décadas. Algunos de ellos tienen objetivos cooperativos y solidarios, no lucrativos; pero la gran mayoría actual busca fines lucrativos. Algunos son verdaderas universidades, pero la gran mayoría no lo es, y en los peores casos, son fábricas de diplomas-basura. Algunos son universidades con excelencia en las áreas de postgrado y de investigación; mientras otros hasta llegan a estar bajo sospecha de ser fachadas para el lavado de dinero y el tráfico de armas.

El modo como se constituyó este sector privado de educación superior diverge de país a país. En los países periféricos y semiperiféricos donde había un sector público universitario, el desarrollo del sector privado se asentó en tres decisiones políticas: estancar la expansión del sector público a través de la crisis financiera; degradar los salarios de los profesores universitarios con el fin de forzarlos a buscar empleo parcial en el sector privado,³¹ actuar con una negligencia benigna y premeditada en la regulación del sector privado, permitiéndole que se desarrolle con un mínimo de restricciones. De este modo, el sector privado se ahorró la formación de sus propios cuadros, aprovechándose de todo el conocimiento y formación producidos por la universidad pública. Esto significó una masiva transferencia de recursos de la universidad pública hacia las nuevas universidades privadas, una transferencia de tal tamaño y tan salvaje, que es legítimo concebirla como proceso de acumulación primitiva por parte del capital universitario con la consiguiente descapitalización y desarticulación de la universidad pública. Siendo así, la primera señal del verdadero objetivo de una reforma de la universidad pública estará dada por el modo como en esa reforma (o fuera de ella) se posiciona el Estado frente a las universidades privadas. Si el Estado asume una actitud cómplice con lo que pasa en estas últimas, las universidades públicas podrán concluir sin más que la reforma se hace en contra de ellas, debiendo extraer las debidas inferencias. Naturalmente, los adeptos al credo neoliberal exigirán igualdad entre el sector público y el sector privado, una exigencia que evidentemente no hicieron cuando se creó el sector privado. El tratamiento preferencial que al reforma debe dar a la universidad pública no se apoya solamente en el hecho de que la universidad pública realiza funciones de interés público, que por definición no pueden ser realizadas en el mercado de diplomas universitarios. Se apoya todavía en la necesidad de corregir algunos defectos de la competencia desleal y de la apropiación indebida de recursos de la que ha sido víctima la universidad pública en las dos últimas décadas.

31 En el caso de Brasil, otro factor fue permitir la jubilación precoz, con salario integral, en las universidades públicas.

Frente a esto, la reforma de la universidad como bien público se debe basar en este principio fundamental: compete al Estado fomentar la universidad pública y no le compete fomentar la universidad privada; la relación del Estado con esta última debe ser cualitativamente diferente: una relación de regulación y de fiscalización. En un período de austeridad financiera, no se justifica que los fondos públicos sean canalizados para el sector privado. A su vez la regulación de la universidad privada debe ser tanto indirecta como directa. La regulación indirecta ocurre con la expansión y cualificación de la universidad pública influyendo sobre la disminución del negocio universitario rentable. La situación diverge de país a país, pero en general, con excepción de Estados Unidos, el sector privado ocupa la base de la pirámide de calidad y no el tope.

La regulación directa del mercado universitario se hace con el aumento de las condiciones de autorización y acreditación en combinación con la evaluación de resultados. La acreditación debe estar sujeta a la renovación y la evaluación debe seguir los criterios de evaluación de las universidades públicas. Debe evitarse a toda costa el *dumping* social de la formación universitaria, una situación inminente en sectores saturados del mercado (por ejemplo, las carreras de derecho y de administración) y casi siempre concentrados en las regiones de mayor densidad poblacional.

La regulación estatal del mercado universitario es un tema polémico y políticamente sensible por dos razones principales. En primer lugar, el sector privado creció descontroladamente y tiene hoy un poder político excesivo en relación con lo que podría originarse en la calidad de los servicios que presta. Este poder político es potenciado por la acción de las agencias financieras internacionales que promueven la transnacionalización de los servicios de educación superior, ya que ella se apoya en un mercado que se quiere hacer de forma desregulada. En segundo lugar, el sector privado, cuando ocupa la base de la pirámide de calidad, tiende a prestar servicios a los hijos de las clases trabajadoras y a los grupos sociales discriminados.³²

32 El caso brasileño presenta una particularidad en este campo, en la medida en que las instituciones privadas también son frecuentadas por un grupo significativo de clase media, en general son personas ya empleadas, con un nivel relativamente elevado de ingresos.

Estos se transforman fácilmente en un arma de apoyo contra la exigencia regulatoria.

La manera de avanzar es a través de un contrato social, siempre y cuando los actores involucrados acepten los principios políticos que orientan la contratación. Se trata de un contrato diferente del que se ha establecido con las universidades públicas. En el caso de las universidades privadas con fines lucrativos, el contrato será exigido en razón de la naturaleza de los servicios prestados y el carácter mercantil de su prestación. En el caso de las universidades privadas comprobadamente sin fines lucrativos, el contrato social educativo tiene que ser diferente, combinándose lo que está en vigor para el sector público y lo que está en vigor para el sector privado no lucrativo.

b. El Estado y la transnacionalización del mercado de la educación superior

El último principio de la reforma de la universidad como bien público, resulta del análisis que hice sobre la polarización entre globalizaciones contrapuestas que están caracterizando hoy las relaciones internacionales. Consiste en fomentar e intensificar las formas de cooperación transnacional que ya existen y multiplicarlas en el marco de acuerdos bilaterales o multilaterales siguiendo principios de beneficio mutuo y por fuera del marco de regímenes comerciales. Es este el sentido de la globalización alternativa en el área de la universidad. Por razones diversas, merecen reflexión los ejemplos mencionados antes de la Unión Europea y de África del Sur. En los países periféricos y semiperiféricos se deben buscar sinergias regionales porque en esta escala la densificación de las redes hace más fácil y más eficaz la lucha contra la globalización neoliberal de la universidad. En el caso de los países de lengua oficial portuguesa, la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP) es un espacio multilateral con un enorme potencial para la transnacionalización cooperativa y solidaria de la universidad. A los países semiperiféricos de este espacio, Brasil y Portugal, les corresponde la iniciativa de dar los primeros pasos en esta dirección: cursos de grado y postgrado en red, circulación fácil y estimulada de profesores,

estudiantes, libros e informaciones, bibliotecas *on line*, centros transnacionales de investigación sobre temas de interés específico para la región, sistemas de bolsas de estudios y líneas de financiamiento de investigación destinadas a estudiantes y profesores interesados en estudiar o investigar en cualquier país de la región, etc. Este espacio regional debe articularse con el Mercosur y en general con América Latina, correspondiendo a Brasil y Portugal su articulación con España y con países latinoamericanos y africanos para la realización de este proyecto. Esta es una alternativa exigente pero realista, fuera de la cual no será posible para ningún país de esta región resistir individualmente a la avalancha de la mercantilización global de la educación.³³

Conclusión

La universidad en el siglo XXI será seguramente menos hegemónica, pero no menos necesaria de lo que fue en siglos anteriores. Su especificidad en cuanto bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye. Por estas dos razones es un bien público sin aliados fuertes. A muchos no les interesa el largo plazo y otros tienen poder suficiente para poner bajo sospecha a quien se atreve a sospechar de ellos criticando sus intereses.

La universidad pública es entonces un bien público permanentemente amenazado, pero no hay que pensar que la amenaza proviene solamente del exterior, porque ella proviene también del interior. Es posible que en este texto haya hecho sobresalir más las amenazas externas que las internas. Al contrario, en mi primer trabajo sobre la universidad mencionado en la

33 La brillante diplomacia brasileña de los dos últimos años abre aún otras opciones en la construcción de las redes. Me refiero a las redes entre los tres países semiperiféricos que han venido luchando por una mayor justicia social en las relaciones Norte/Sur: Brasil, India y África del Sur.

introducción, di una mayor atención a la amenaza interna. La razón de esta inflexión en el énfasis se debe al hecho de que los factores de amenaza interna antes identificados, están potenciados hoy a través de una perversa interacción, que escapa a muchos, con los factores de amenaza externa. Estoy más consciente que nunca que una universidad en ostracismo social por su elitismo y corporativismo, y paralizada por la incapacidad de autointerrogarse de la misma forma en que ella interroga a la sociedad es presa fácil de los seguidores de la globalización neoliberal. Es por eso que la emergencia de un mercado universitario, primero nacional y ahora transnacionalizado, torna más evidentes las vulnerabilidades de la universidad pública y constituye una seria amenaza al bien público que produce o debería producir.

La conjunción de factores de amenaza interna y de factores de amenaza externa está bien patente en la evaluación de la capacidad de la universidad para pensar el largo plazo, tal vez su característica más distintiva. Quien trabaja hoy en la universidad sabe que las tareas universitarias están dominadas por el corto plazo, por las urgencias del presupuesto, la competencia entre facultades, el empleo de los licenciados, etc. En la gestión de estas urgencias, florecen tipos de profesores y de conductas que poca utilidad y relevancia tendrían si en vez de urgencias, fuese necesario identificar y potenciar las emergencias donde se anuncia el largo plazo. Este estado de cosas, que se debe ciertamente a una pluralidad de factores, no puede con todo dejar de ser pensando en conjunción con las señales que poderosos actores sociales van dando desde el exterior de la universidad. ¿Cuál es el retorno social de pensar el largo plazo, de disponer de espacios públicos de pensamiento crítico e incluso para la producción de conocimiento más allá del exigido por el mercado? En la lógica del Banco Mundial la respuesta es obvia: el retorno es nulo, si existiese, sería peligroso, y si no fuese peligroso, no sería sustentable, pues estaría sujeto a la competencia de los países centrales que tienen en este dominio ventajas comparativas inequívocas. Si esta lógica global y externa no encontrase terreno propicio para ser apropiada local e internamente, no sería por cierto peligrosa.

La propuesta que presenté en este texto, está en las antípodas de esta lógica global y externa, y procura crear las condiciones para que ésta no

encuentre un terreno acogedor que facilite su apropiación interna y local en cada universidad, y en cada una a su modo.

La universidad es un bien público íntimamente ligado al proyecto de nación. El sentido público y cultural de este proyecto y su viabilidad, dependen de la capacidad nacional para negociar de manera calificada, la inserción de la universidad en los contextos de transnacionalización. En el caso de la universidad y de la educación en general, esa cualificación es la condición necesaria para no transformar la negociación en un acto de rendición y con él, el fin de la universidad tal como la conocemos. No habrá rendición si existen condiciones para una globalización solidaria y cooperativa de la universidad.

Porque los aliados son pocos y los intereses hostiles al florecimiento de la universidad pública tienen hoy mucho poder en el interior del Estado, bajo la forma de actores mercantiles nacionales y transnacionales, bajo la forma de agencias internacionales al servicio de unos y otros, la reforma de la universidad como bien público tiene un significado que trasciende a la universidad. Como procuré demostrar, la universidad en tanto bien público es hoy un campo de enorme disputa. Más o menos lo mismo sucede con el Estado. La dirección que tome la reforma de la universidad será la dirección que tome la reforma del Estado. De hecho, la disputa es una sola, algo que los universitarios y los responsables políticos deben tener siempre presente.

Bibliografía

ASMAL, Kader

2003 “Implications of the General Agreement on Trade in Services (gats) on Higher Education”, Presentation By the Minister of Education, Kader Asmal, to the Portfolio Comité on Trade and Industry (4 Marco 2003), Kagisano Issue, 3 Outono 2003, p. 47-53.

ARCHIBUGI, Daniele; BIZZARRI, Kim

2004 “Committing to Vaccine R&D: A global science policy priority”, SPRU *Electronic Working Paper Series*, 112, <<http://>

- www.sussex.ac.uk/spru/publications/imprint/sewps/sewp112/sewp112.pdf>
- Banco Mundial
2002 *World Bank Higher Education in Brazil: Challenges and Options*.
Nova Iorque: World Bank, Marco 2002
- CHUÍ, Marilena
2003 “A universidade pública so nova perspectiva”, Conferencia de
abertura da 26ª reunião Anual da Anped, Poço de Caldas, 5 de
Outubro de 2003
- GIBBONS, Michael *et al*
1994 *The New Production of Knowledge*. Londres. Sage. [Existe ver-
sión en castellano: *La Nueva producción del conocimiento: la diná-
mica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*,
Barcelona, Pomares-Corredor, 1997, (npem)]
- HIRTT, Nico
2003 “Au Nord comme au Sud, L’offensive des marchés su l’université”,
Alternatives Sud, X, 3, pp. 9-31. [Existe versión en castellano: “En
el norte como en el sur, la ofensiva de los mercados en la univer-
sidad” en <<http://www.upinion.org/10/>> (npem)]
- KAJIBANGA, Víctor
2000 “Ensino Superior e Dimensao Cultural de Desenvolvimento:
reflexos sobre o papel do ensino superior em Angola”, *Africana
Studia*, 3, 137-151
- KNIGHT, Jane
2003 “Trade in Higher Education Services: the implications of gats”,
Kagisano Issue, 3, pp. 5-37. [Existe versión en castellano:
“Comercialización de servicios de educación superior:
implicaciones del AGCS” en García-Guadilla, Carmen (ed.) *El
difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio
de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS)*, Perú, Universidad de
Lima-Columbus, 2003, págs. 37-66, (npem)]
- MEHTA, Lyla
2001 “The World Bank and its emerging knowledge empire”, *Human
Organization*, 60, 2, pp. 189-196.

- SANTOS, Boaventura de Sousa
 2000 *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência.* São Paulo: Cortez. [Existe versión en castellano, *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Vol. I. Para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003, (npem)]
- SANTOS, Boaventura de Sousa [org.]
 2002a *Democratizar a Democracia. Os Caminhos da Democracia Participativa.* Coleccao Reinventar a Emancipação Social. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. [Existe versión en castellano, *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004].
- 2002b *Produzir para Viver. Os Caminhos da Produção Não Capitalista.* Coleccao Reinventar a Emancipação Social. Volume 2. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.
- 2002c *A Globalização e as Ciências Sociais.* São Paulo: Cortez.
- 2003 *Reconhecer para Libertar. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural.* Coleccao Reinventar a Emancipação Social. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- WACHELDER, Joseph
 2003 “Democratizing Science: Various routes and visions of Dutch Science Shops”, *Science, Technology & Human Values*, 28 (2), 244-273.

La cuestión de los valores y la educación superior

*Mario Miranda Pacheco**

En el torrente de informes de diversa índole, proyectos impecables y programas calculados al milímetro y al centavo, no es casual que la reflexión sobre los valores, particularmente en el campo educativo, tenga visos de ser una actividad extravagante y especulativa. Las presiones cotidianas de un crudo pragmatismo desvían la inquietud de reflexionar sobre asuntos que –aunque no reclamen prioridad ni urgencia– son importantes en sí mismos, y de manera especial para la educación en todos sus niveles y ciclos. Es probable que esta situación haya influido para afirmar enfáticamente que “el estudio de los valores es el problema más descuidado de la educación” (Brameld, 1967).

Después de dos décadas de haberse anotado ese descuido, cabe preguntarse si la situación es la misma; igualmente, vale la pena examinar hasta qué punto es extravagante o especulativa una reflexión sobre los valores.

* Filósofo boliviano residente en México. Fundador de la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Profesor a tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este ensayo fue tomado de: Mario Miranda Pacheco, **Signos y figuraciones de una época. Antología de ensayos heterogéneos**. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. PLURAL Editores, La Paz, 2004. Su reproducción en “Umbrales” fue autorizada por el autor.

I

El discurso educativo, ampliado con la información interdisciplinaria y modernizado con enjambres de cifras, tiene espacios todavía vacantes. En esos espacios se ubica la consideración axiológica de la educación. Sin perjuicio de su amplitud, la cuestión de los valores es aún materia disminuida y casi ausente en el debate sobre la crisis de la educación. Fuera de este ámbito, el problema asume características distintas aunque precarias. La escasa y sesgada mención que de ellos se hace es una consecuencia de la confrontación ideológica y, también, una manera de encubrir o eludir conceptos complejos y controvertibles. Sin embargo, y a pesar de las peripecias de los conceptos axiológicos dentro y fuera del discurso educativo, sería arriesgado suponer que los valores pierden su sentido o que devalúan su influencia orientadora. Lejos de todo ello, su función no siempre visible en los sistemas educativos es razón suficiente para reflexionar sobre lo que representan en el quehacer de la educación formal, particularmente en el de las instituciones de educación superior que constituyen el nivel formativo más integrado con el desarrollo de la cultura científica contemporánea.

El solo hecho de mencionar los valores remite a la idea de una crisis no superada en el tiempo y vivida en el presente. Se sostiene, de manera conclusiva, que los tiempos de crisis obligan a revisar nuestras creencias, valores y representaciones habituales. Esta conclusión, sin premisas establecidas, adquiere relevancia en la expresión “crisis de valores”, síntesis conceptual que da lugar a dos interpretaciones aparentemente distintas. La primera tiene carácter cuantitativo y se refiere a la “escasez” de valores en la sociedad; la segunda implica un concepto de orden y señala una “inversión de valores” en el comportamiento humano y en nuestras apreciaciones del entorno en que vivimos. No obstante las diferencias que tienen ambas interpretaciones, sus significados confluyen en el reconocimiento de que la crisis, por su extensión y profundidad, amenaza la vigencia de valores que todavía se mantienen e induce a establecer un nuevo orden axiológico.

La crisis tiene una presencia omnímoda. Su fuerza se generaliza con rapidez imprevista y sus efectos se manifiestan tanto en el desquiciamiento

del andamiaje material de la sociedad como en los sistemas de ideas, creencias y costumbres que otorgan sentido a la realidad y que la sociedad los afirma en su permanencia y desarrollo. Los signos de la crisis –percibidos por Saint Simon a comienzos del siglo XIX– se manifestaron en ritmos cíclicos al anunciarse el progreso de la historia como una sucesión de épocas “orgánicas” y otras “críticas”. Con el desarrollo de la revolución industrial y la expansión planetaria del sistema capitalista, el liberalismo –producto del racionalismo e ideología de una época “orgánica”– cosificó las virtudes de la educación, insertándolas en el esquema positivista de la evolución social y derivando de ellas posibilidades ilimitadas de perfeccionamiento para el género humano.

Esta visión duró poco; duró hasta el momento en que la misma sociedad, beneficiaria de los poderes de la educación, produjo el desmoronamiento de su fe en el progreso pacífico y sostenido. Dos guerras mundiales, el surgimiento de la sociedad socialista, el fascismo con todas sus metamorfosis, la expansión de las empresas transnacionales, la presencia y rebelión del Tercer Mundo, entre tantos otros hechos, prueban que la educación formal, moderna y de bases científicas –descuidada en lo que atañe a los valores que debe preservar y difundir– no tiene las virtudes soñadas por una burguesía optimista, ni se desarrolla en una época orgánica.

La situación actual obliga a plantear la cuestión de los valores en el marco de singulares cambios que se producen en la civilización contemporánea, cuyos efectos alteran estructuras, articulaciones y procesos de la sociedad global. En esa alteración, la “crisis de valores” –expandida en la atmósfera espiritual de la época– aparece especialmente vinculada con la educación. No obstante la abundancia de recursos, medios técnicos y modelos para toda circunstancia, vivimos una crisis dual en la axiología de la educación, dualidad que refleja, por una parte, las limitaciones y obstáculos operativos de los sistemas; por otra, la distorsión del sentido que tienen los valores que dimanar del proceso educativo.

La crisis de los sistemas educativos se refleja en todos los niveles y a escala mundial y sus alcances se hacen más agudos, más críticos, en los cambios que experimenta la educación superior (Coombs, 1973). No sólo porque en este nivel educativo se enseñan y aprenden ciencias y disciplinas

con las cuales se asegura el dominio de la naturaleza y se contribuye al desarrollo de la sociedad, sino por sus resultados que se traducen en el ejercicio del poder político y social, en el control de la producción y administración de la riqueza social y en el enriquecimiento de la cultura. De ello se deduce que cargar con el peso de la “crisis de valores” a la educación superior equivale a valorar los sistemas educativos, según el género de vida que tiene la sociedad y en función de los satisfactores, bienes y servicios que el sistema educativo genera y reproduce.

En el orden axiológico, el problema principal de la educación es el de identificar y situar sus valores. ¿Cuáles son y dónde están? Ante la engañosa simplicidad de esta pregunta, los expertos en educación han formulado múltiples respuestas complejas. Sería tarea excesiva –al menos para este ensayo– pretender su identificación y listar los innumerables valores contenidos en la educación superior. Sin embargo, se puede afirmar que los valores no son las instalaciones ni los agentes que trabajan en ellas, ni las funciones de otros elementos sistémicos del proceso educativo, sino *cualidades estructurales* de todos los elementos integrados en el proceso educativo y que devienen o son valiosos por los valores que están adheridos a ellos (Frondizi, 1977).

En tal sentido, los valores de la educación superior forman parte esencial de los contenidos, metodologías, objetivos y fines que la distinguen. Su reconocimiento individualizado y su articulación en la estructura dinámica del proceso educativo, constituyen el campo natural de una valoración usualmente cerrada, cuya dominante –la sociedad o el Estado en abstracto– es insuficiente para explicar integralmente la naturaleza axiológica de la educación superior. El discurso cerrado que genera este tipo de valoración y el uso reductivo que de él se hace, influyen notoriamente en la orientación de sus servicios, egresados y proyectos de inserción social, situándolos en atajos doctrinarios e ideológicos, cuando no dogmáticos y especulativos.

Al margen de las implicaciones reduccionistas del discurso; la educación es una actividad genuina de la sociedad y se desarrolla en función de fines e ideales que no son exclusivos de la valoración cerrada. Las necesidades, intereses y aspiraciones de la sociedad determinan el paso de la valoración cerrada a la valoración abierta. Esto quiere decir que los valores se

incorporan tanto a los componentes internos del proceso educativo, como a las funciones y resultados sociales del sistema de educación superior. Desde este punto de vista, se valoran las ciencias, las tecnologías, las disciplinas humanísticas y, consecuentemente, los ciclos y niveles formativos, las profesiones, las especializaciones y los recursos humanos formados en este nivel educativo.

El paso de la valoración cerrada a la abierta implica la confrontación del proceso educativo con la dinámica de la sociedad. Las fuerzas sociales e ideológicas, según sus articulaciones en la producción material/espiritual de la sociedad y en la estructura del poder, dan paso a otras dominantes que en la valoración abierta se integran con la estructura de la valoración cerrada. Las nuevas dominantes se reflejan en la formulación de fines y objetivos; en la formación de recursos humanos *en* y *para* la educación; en la organización del currículum y en los fines que habrá de tener el proceso educativo. No es casual que se establezcan modelos en los cuales se ideologiza el conocimiento para darle la función de poder político y “status” social, como tampoco es fortuito que hoy día se discuta la evaluación de los sistemas educativos en términos de “calidad de la educación” y “excelencia académica”. Ambos conceptos son ciertamente axiológicos, mas, al emerger de la valoración cerrada, pierden su articulación con el entorno. En tal sentido, aislar “la calidad” de los valores intrínsecos del proceso educativo, o “la excelencia” de los valores extrínsecos de la educación, conduce a los mismos riesgos doctrinarios e ideológicos de la valoración cerrada o a la elaboración de una fórmula hueca y sin sentido, en el caso de la “excelencia académica”.

Las nuevas dominantes de la valoración proceden de los cambios que se producen en el entorno social y de los que ocurren en las estructuras de la ciencia y la tecnología, controladas por los centros del poder mundial. A consecuencia de ello, en países como los nuestros la enseñanza y la investigación se distancian más de “la gran ciencia” o ciencia avanzada y de las tecnologías de punto, o, siguiendo radicales tendencias imitativas, experimentan cambios que no siempre traen el mejoramiento de un estado de cosas. En esta situación, y en otras semejantes, la cuestión de los valores asume características significativas por la función que éstos cumplen en la

formación de recursos humanos, cuyo logro depende en gran parte de la relación de ambas vertientes del cambio (Carnoy, 1977).

II

La expresión generalizada “escasez de valores” se refiere a un repertorio supuestamente disminuido y encubierto de ideales que, por sí mismos, representan pautas de comportamiento y alternativas u opciones en la vida diaria, y también se refiere a la carencia de personalidades que destacan por los valores que difunden y enseñan con el ejemplo de su vida o de su obra. En esta “merma” de valores, la cultura científica aparece como un ángel perverso y exterminador, que –armado de la razón instrumental, fundamento irremplazable de la cultura científica– ha derribado mitos y símbolos que perduraron a través de siglos y milenios (Kahler, 1973).

Muchos valores tradicionales, incluyendo los de la cultura religiosa del feudalismo –predecesora inmediata de la cultura científica de la modernidad– han tomado un segundo plano en la existencia individual y colectiva. Si quedan otros valores “antiguos”, el hombre común de nuestra época tiene la propensión de eludirlos o encubrirlos. Cuando la propensión se cumple, le parece que los valores se hacen más escasos y que, por tanto, disminuyen las opciones de dar un sentido a su existencia. En el fondo, no se trata de que los valores sean pocos, sino de la intensidad y el ritmo de la vida moderna, predominantemente urbana y masificada, que dificulta u obliga a eludir la apreciación de un mundo de valores renovado y ampliado por la sociedad moderna compleja y contradictoria.

Eludir y encubrir los valores son respuestas defensivas, condicionadas por formas de vida que emergen en los desajustes de la vida cotidiana. La crisis actual ha generado, entre muchas, dos formas de vivir que condicionan las respuestas referidas. Una de esas formas consiste en vivir fascinados ante lo nuevo, estado emocional que habitualmente se manifiesta como un rechazo a la obsolescencia.

Lo nuevo deslumbra a las nuevas generaciones, al punto de alucinarlas con la creencia de que el orden axiológico de la sociedad actual, en ruptura

con el pasado, tiene una sustentación propia. La fascinación ante los logros científicos y tecnológicos, ante el poder que tienen los medios de comunicación y las fuerzas irrefrenables del consumo, es un estado propicio para propagar la creencia de que los valores, las ideologías y otras formas colectivas de conciencia nacen de una cultura científica que se la imagina sin raíces en el pasado, y de un género de vida ni siquiera intuido en el pretérito. Esta manera de suponer la presencia de valores que actualmente se atribuyen a la competencia, al éxito fácil, etc., se asienta en la enorme capacidad de transformar el mundo y en la imperiosa necesidad de adaptarse a los cambios, a los bandazos que da la historia de las cosas, de las ideas, de las naciones, que en el fondo es la historia del hombre y del entorno posible creado por él.

Lo nuevo es el aspecto ostensible de una forma de vivir; el cambio es el fondo no visible de otra forma de existencia, la adaptación, o estado de disponibilidad en que nos encontramos ante lo nuevo. Esta segunda forma de vida condiciona la disponibilidad de adaptarnos al conjunto de causas y factores que convierten lo viejo en nuevo, o que crean lo nuevo para transformarlo en novísimo. En épocas de crisis, el cambio es el tono de la época. Por mucho que la crisis parezca estática y que las cosas sigan como estuvieron ayer, la crisis no cesa de actuar para que nos adaptemos a circunstancias siempre distintas. En este proceso continuo, la conciencia –desestabilizada por sus adaptaciones sucesivas– no acierta a fijar los valores que pasan ante ella como pasan las imágenes por una pantalla desajustada de televisión.

La expansión creciente de estas dos formas genéricas de vivir no es un fenómeno aislado, ni desprendido del proceso global que incluye otras formas modernas de vida. Sería difícil imaginar –e imposible probar– el cambio continuo en la sociedad si no se contara con las ilimitadas posibilidades de la producción, la información y el consumo. Producimos y reproducimos objetos materiales, bienes culturales y objetos simbólicos en cantidades y variedades jamás previstas. La producción, eslabonada con el consumo, crea lo nuevo para producir lo novísimo. Este enlace de transformaciones sucesivas, reforzado por la información científica que se duplica cada diez años, constituye el alma de la revolución científico-técnica, desatada por la razón y el desarrollo de las fuerzas productivas, pero controlada por el poder del Estado y las grandes corporaciones públicas y privadas (Galbraith, 1970).

Además de la elusión y encubrimiento, en la cuestión de los valores se presentan otros obstáculos que proceden de la cultura científica. Uno de ellos es la estandarización o uniformidad masiva que tienen las cosas y sus relaciones. Con la masificación estandarizada de objetos nuevos, la diversidad se hace obsoleta y la comparación se reduce a un pasatiempo circular. No comparamos una cosa con otra cualitativamente distinta, sino con una similar o sustitutiva y en nuestras opciones nos da igual que sea una u otra. En ello reside, en gran parte, el hecho de que nuestra preferencia –primer grado de aproximación al valor– se vea orillada hacia la indiferencia propiciando el conformismo, obstáculo incoloro que evita la valoración de las cosas y la apreciación de los valores, actitudes que favorecen la perpetuación de rutinas imperantes.

La estandarización de objetos, procesos, técnicas, lenguajes, etcétera, permite “sistemizar” conjuntos articulados en totalidades cerradas o abiertas. Según lo que significa este neologismo impuesto por la cultura científica, todo cuanto existe dentro o fuera de la sociedad es susceptible de convertirse en sistema, o componente de un sistema, con la posibilidad de incorporarse al megasistema o sistema de sistemas, y así progresivamente hasta llegar a la “sistemización” del infinito. Aún los valores, que por sus características ontológicas son ajenos a una estandarización sistémica, caen en las redes de una virtual integración en sistemas auxiliares, adjetivos o implícitos de esas totalidades.

El obstáculo mayor para la comprensión y apreciación de los valores es la razón cuantificadora, “logos” insustituible de la cultura científica. Es indudable que sin el registro de cifras viviríamos en la confusión y el desasosiego, pero también está fuera de toda duda que, sin valores, la confusión y el desasosiego serían obsoletos ante las adaptaciones incuantificables de la ley de la selva en sus modalidades de violencia y terror (Bronowski, 1968).

En el fondo de las determinaciones cuantitativas subyace el supuesto de que las cifras –además de llegar a las formulaciones de lo material infinitamente grande o infinitamente pequeño– expresan “objetivamente” los desequilibrios, las posibilidades y aspiraciones de la sociedad humana. La riqueza acumulada, la pobreza creciente, la demanda educativa son algu-

nos ejemplos. En ese supuesto –que aparentemente excluye la consideración de los valores– está implícita una valoración, una toma de posición frente a la realidad en función de valores que están en juego para conocerla, utilizarla o destruirla. Los números tienen el valor que la ciencia descubre en ellos y también el valor que les concede el hombre para sus fines e intereses.

La muda elocuencia de las cifras y sus relaciones parece imponerse aún en problemáticas ajenas al cálculo y la medida. Su instrumentación induce a prever que la tendencia cuantificadora, sin fijarse en diferencias cualitativas, seguirá reduciendo a cifras los fenómenos de la naturaleza, las necesidades sociales y las creaciones del hombre, entre ellas la educación.

Los logros obtenidos en la estandarización, sistemización y cuantificación de la economía, la política y la información estimulan el propósito de que la educación tenga también su espacio entre dichos logros. Es obvio que tal pretensión se sustenta en la matematización de la capacidad intelectual, en las estadísticas de la oferta y demanda educativa, en la cuantificación del aprendizaje, en la eficiencia terminal y en tantos otros aspectos susceptibles de cálculo, medida y proyección matemática, pero también es obvio que tal pretensión no se inmiscuye todavía en las implicaciones axiológicas de la educación. Esto quiere decir que la cuantificación, forma sui generis de valoración, no tiene la rigurosa objetividad que reclama; al menos en materia educativa, se le escapa la propia educación como proceso formativo de valores y a su vez objeto de valoración.

III

El medio ambiente, los recursos naturales, la economía y la tecnología, la estructura social y el poder político, los modelos y sistemas de poder, entre otros, son factores que condicionan las implicaciones axiológicas de la educación superior. Sin embargo, y a pesar de la influencia que tienen de estos factores según su naturaleza y función, el más significativo es el tipo de cultura que este nivel educativo conserva, reproduce y desarrolla. La presencia de este factor, es decisiva tanto en los objetivos y métodos como en la formulación de sus fines, que –en materia educativa– es una manera

genérica de asumir una actitud ante los valores del conocimiento y la formación del hombre.

La enseñanza que se imparte en las universidades identifica a estas instituciones y a otras afines como componentes de un sistema articulador de la cultura científica. Los documentos declarativos y normativos, de carácter estatal o institucional, expresan la fuerza sustentadora de este tipo de cultura como base y destino de la formación científica y técnica. En los hechos, no hay institución educativa de nivel superior, pública o privada, que no reclame para sí la misión de conservar los ideales del humanismo y de acrecentar y divulgar los logros y los valores de la ciencia y la tecnología en todas sus expresiones.

No obstante las diferencias de régimen político o la capacidad económica de los Estados y las instituciones, las universidades incorporan los componentes de la cultura científica de la época. La libertad de cátedra y el imperativo racional de realizar una educación pertinente obligan a que el conocimiento impartido sea científico. La investigación irrestricta, libre y diversificada, por sí misma, es una tarea científica. Aun si se ocupa de asuntos que por su índole carecen de esa característica, la investigación los convierte en objetos del conocimiento científico. La difusión de la cultura y la ciencia, función controvertida en sus orígenes, desarrollo y propósitos, aspira a cumplir los objetivos ya contenidos en su propia denominación. Cuanto más actual, moderna o avanzada se considere una universidad, su papel articulador de este tipo de cultura será más congruente con el espíritu de la época.

La dinámica acelerada de la cultura científica se manifiesta en el crecimiento exponencial de la información y el conocimiento científico que “duplica el tamaño bruto de la ciencia en períodos de diez a quince años” (Price, 1973). A esta capacidad de crecimiento, condicionada por el desarrollo de las fuerzas productivas y el empleo masivo de la inteligencia organizada, se agrega la institucionalización de sus medios, estructuras y desarrollo. Ninguna forma cultural del pasado alcanzó los niveles de institucionalización que tiene la cultura científica de nuestro tiempo, salvo la cultura religiosa del feudalismo. La política para la ciencia, los organismos e instituciones de carácter nacional, internacional y mundial, la asignación

de recursos, los sistemas de protección legal de patentes y derechos de autor, etcétera, forman un vasto entramado de condiciones, logros y posibilidades para su desarrollo. Sin embargo, su institucionalización ha generado fenómenos concomitantes que hacen de la cultura científica un sistema generador de valores más complejo y avasallante, pero también fenómenos que debilitan y empobrecen su sentido humano y liberador. La burocratización es uno de ellos y otro es el surgimiento de la tecnocracia. Ambos fenómenos repercuten profundamente en la dinámica de este tipo de cultura, cuyo crecimiento, difusión y reproducción controlan arbitrarios centros de poder en países avanzados y hegemónicos (Leblon y Jaubert, 1980).

La correlación de la cultura científica con la educación superior no descansa en fundamentos apriorísticos. La memoria colectiva de la sociedad conserva aciertos y errores, experiencias, frustraciones y proyectos que conforman el pasado. Aunque no queramos admitirlo, el presente está ocupado por un pretérito que redimiéndose del olvido sobrevive en el tiempo. En esta sucesión irreversible, el presente “activa” el pasado como el futuro “reactivará” el presente actual. En la historia de la sociedad, las artes, ciencias, técnicas, religiones, filosofías, como productos de la cultura u objetivación de valores, tienen una tradición cuya viabilidad asume diversas modalidades de continuidad y evolución para reformularse, mediante la educación, en diferentes niveles y grados.

Desde tal perspectiva, la educación participa de la continuidad histórica de sociedades y culturas específicas; en ciertas fases de desarrollo histórico, unifica esas entidades disociadas y diacrónicas dándoles un sentido, o lo que es lo mismo, dándoles un valor.

La cultura científica tienen raíces milenarias y sus fundamentos descansan en la razón y la experiencia. El llamado conocimiento antiguo, la ciencia de los griegos, la doctrina medieval de la doble verdad, el humanismo renacentista, la Ilustración, son etapas que ha recorrido esta cultura para llegar a la etapa actual. Su conformación definida, mas no definitiva, está adscrita a la sociedad moderna y burguesa, fortalecida con la expansión del sistema capitalista. Nuestros países dependientes, por su incorporación y globalización en el sistema, todavía no han aportado significativamente al desarrollo de esta cultura. La división actual del mundo en

socialismo y capitalismo es la forma dual que ha encontrado la cultura científica para proyectar sus logros y valores hacia el futuro. No obstante esta división, avanza con pasos acelerados convirtiéndose en cultura dominante, cosmopolita, de la época actual.

La incorporación de la ciencia y la tecnología al proceso productivo y a las estructuras de poder es el aspecto medular de la cultura científica. En este salto colosal de la historia, la capacidad del Estado industrial desarrollado y de las corporaciones transnacionales, ha asumido una fase expansiva de sus valores y símbolos. Su expansión planetaria crea espacios cada vez más amplios para la circulación de bienes y capitales, mano de obra masiva, recursos humanos de diversas calificaciones, servicios de distinto tipo y con ello diversas formas de control de la sociedad. Estos y otros rasgos ya comentados en este trabajo le dan un sello único, estructurado, de cultura dominante y cosmopolita, situación que le permite trastocar valores, imponiendo a la humanidad un destino común ante sus logros y desatinos. La probable y jamás deseada guerra atómica o bacteriológica, incubada en la cultura científica, podría ser su desatino fatal, o el logro onírico y catastrofista de mentalidades delirantes para dar paso a una aterradora postmodernidad.

IV

En el debate sobre la crisis de la educación superior –que es un debate sobre problemas parcelarios de la cultura contemporánea–, el tema de los valores tiene un nuevo sentido. Las estructuras más íntimas de la concepción del mundo y de la existencia –sedimento que deja la educación en todos sus niveles y tipos– han sido alteradas por los logros de una cultura situada supuestamente por encima del bien y del mal. La estandarización, sistemización y cuantificación de diversas manifestaciones de la vida moderna representan rupturas de nuestras creencias y sistemas de percepción de la realidad, rupturas que equivalen a la alteración de nuestras valoraciones de la naturaleza, de la sociedad y de nosotros mismos. De ello se deduce que el núcleo problemático de los valores que dimanen de la educación superior no arraiga tanto en rutinas profesionalizantes y conservadoras de

carácter institucional, sino en las posibilidades de formar y confrontar nuevos sistemas de percepción y valoración de su realidad histórica. En tal sentido, la cuestión axiológica de la educación superior no puede pasar por alto las determinaciones específicas de la cultura científica, la cual, en esta época, está a un paso de decidir el destino de la sociedad mundial.

Vivimos en un mundo dividido¹ no sólo por la “brecha tecnológica”, eufemismo de la desigualdad y la dominación, sino por múltiples fronteras visibles e invisibles, reales o ficticias. La sociedad no sólo se divide en socialista y capitalista, sino que la humanidad –ante todo- está escindida en sociedades desarrolladas y subdesarrolladas, modernas y no modernas. Las fronteras marcan nuevos meridianos ideológicos para distinguir Oriente de Occidente en un mundo esférico, o marcan nuevos paralelos según los cuales se concentra la riqueza en el Norte y se esparce la pobreza en el Sur. Con este tipo de fronteras, el mundo ha cambiado al grado de que ya no solamente se divide, escinde o distingue, sino que ha devenido un sistema con capacidad de generar mundos de primer, segundo, tercer y cuarto rangos. Esto recuerda a los dioses de culturas precientíficas que creaban a sus semejantes míticos para anclarlos en el tormento y la desesperación, o para expulsarlos de sus dominios. Prometeo, Tántalo, Ícaro, son ejemplos del poder mitológico de la ciencia.

Los sistemas educativos reciben la impronta de un mundo dividido; sus características nacionales o regionales dependen de su respectivo régimen económico y social o de los niveles de atraso y dependencia. Sin embargo, de manera paradójica, las fronteras –sin perder su rigidez- abren espacios para hacer más viable la estandarización de sistemas y procesos del tipo de educación que necesita la naciente sociedad postindustrial.

Actualmente, la educación se ha convertido en preocupación generalizada y dominante. El Estado y las instituciones enfrentan la necesidad de producir, distribuir y utilizar más educación, según los requerimientos del desarrollo social y según la adecuación del ser humano a nuevos valores de

1 Este trabajo fue escrito en tiempos de la Guerra Fría, cuando se enfrentaban el socialismo y el capitalismo. Por ello el autor utiliza el concepto de “mundo dividido”.

la revolución tecnocientífica. Esta situación, sin precedentes en la historia, conduce al convencimiento de que la educación es una tarea que compromete a todos. Los planes nacionales y los convenios de carácter regional y mundial son indicios fehacientes de esta tendencia que, en el fondo, revela un criterio de racionalidad histórica, orientado tanto a atenuar el choque de la modernidad con el atraso, cuanto a acentuar sus diferencias.

Los valores cuentan decisivamente en este empeño común y generalizado. Entre producir más educación y producir más energía o más alimentos, hay una diferencia radical; la producción material crea bienes para satisfacer las necesidades de la sociedad global, en tanto que producir más educación implica la producción y reproducción de relaciones sociales incorporadas a la producción material y espiritual de la sociedad; para decirlo en otros términos, implica la producción y reproducción de valores que están contenidos en ese tipo de relaciones. Desde ese punto de vista, una homogeneización o estandarización de procesos y sistemas educativos, en su exclusiva formulación cuantitativa, trae consigo efectos que alteran contenidos, métodos y objetivos de la educación superior y también, por consecuencia, la “heterogeneidad de valores” integrados en un género de vida (Ruyer, 1969).

El propósito de producir más educación estandarizada y sistemizada, en un mundo dividido por la brecha tecnológica, induce a pensar que una tarea de las universidades –si no la principal– consiste en no atrasar la hora que tienen sincronizada con el reloj de la cultura científica. Es obvio que esta sincronización no implica uniformidad de hora, sino simplemente una sincronización de su diferencia porque, normalmente, los sistemas educativos siguen a la ciencia elaborada por “los colegios invisibles” (Price, 1973). En la eventualidad de que aumente la diferencia, se da por sentado el rezago de la educación. En los hechos –especialmente en los países del subdesarrollo– el tiempo sistémico e institucional ha estado y está sincronizado con un atraso considerable.

En el afán de abreviar esa “brecha cronológica” surge el frenesí de la adaptación, forma subalterna de modernización educativa, diseñada para adecuar métodos, objetivos y contenidos a las necesidades del desarrollo científico; pero ese esfuerzo, comúnmente, se reduce a ser una aspiración

valiosa, heroica y de resultados relativos. Los obstáculos son excesivos para que el ritmo del atraso pueda emparejarse con el ritmo de la ciencia avanzada. En tal caso, el esfuerzo cede a la exigencia imperativa de la actualización, forma menor de la adaptación, para que la enseñanza armonice la transferencia pedagógica de la adaptación con la transferencia de valores venidos de afuera.

No obstante el realismo deprimido que prevalece en esa exigencia, la vía de su cumplimiento corre el riesgo de hacerse irreal, ilusoria. En tal circunstancia, la adaptación pierde sus características factuales y se convierte en un mito. Desde el nivel de exaltación que crea el imaginario modernizador, la exigencia de “producir más educación” a cualquier precio, y con los patrones de un mundo dividido, inspira riesgosos mecanismos de dependencia educativa, equivalente a una dependencia axiológica que no deja que la educación sea lo que debe ser.

Las diferencias de sistemas económico-sociales, el antagonismo irreductible del capitalismo con el socialismo, o las relaciones desiguales y contradictorias de los países desarrollados y subdesarrollados influyen fuertemente en las modalidades de la cultura científica; pero no evitan que ésta se instale en el centro de la sociedad global. La disponibilidad de este tipo de cultura y su incorporación cada día más determinante –más central– en la vida de las naciones, de los sistemas y de los hombres, ayudan a comprender que en nuestro tiempo vivimos más historia que en cualquier otra época (Stern, 1963). Se hace más clara la evidencia poco percibida de que la historia, actualmente, tiene tanta importancia para los que la producen como para quienes, según las circunstancias, tenemos que sobrellevarla con sus crisis y frustraciones, o con nuestras esperanzas y temores; asimismo, percibimos con mayor precisión el carácter y las dimensiones de una cultura distinta de otras que registra la historia y que la vivimos en una época cuyos orígenes son reciente.

En sentido estricto, “vivir más historia” no significa vivir más pasado. Para decirlo en términos menos crípticos, en la época actual, “vivir más historia” significa ser testigo, actor o víctima de las fuerzas de la historia que incluyen el poder de la ciencia, traducido en hechos y sucesos. La extensión y profundidad de sus efectos cambia las perspectivas de convivencia

humana en distintas escalas, desde la privada hasta la internacional y mundial. Esta circunstancia se corresponde actualmente con la de ser productor o usuario de valores y bienes, o también productor o usuario de la cultura científica, en cuya articulación y desarrollo participa el proceso educativo, y en particular la educación superior.

Si es acertado el señalamiento de que ahora se vive más historia que en otra época, de manera análoga también puede afirmarse que vivimos más educación. La concepción actual del mundo y el poder efectivo de transformar la naturaleza y la sociedad son fines propios de la cultura científica. En tal sentido, “vivir más educación” implica participar de un mundo complejo de valores cuya estabilidad, o cuya crisis, está en relación directa con los cambios que se producen en el ámbito de una cultura específica y central. Esta participación ya no es un supuesto de las finalidades de la educación superior, sino un hecho real y cumplido por sus instituciones.

Una axiología específica, fundada en el análisis crítico del papel que tiene la educación superior en el desarrollo de la cultura científica, llevaría a una consideración objetiva de los nuevos valores de este tipo de cultura y del poder de la ciencia en un mundo dividido y ya fatigado por una crisis sin solución inmediata. Con esta consideración, vale la pena preguntarnos sobre los valores que dimanen de los sistemas educativos. ¿Qué tipo de valores están en juego cuando se descubre y ejerce el poder irrestricto del conocimiento? ¿Puede el conocimiento –raíz y fruto de la educación– conducirnos al bien, o a la virtud, como se pensaba antes? ¿Los valores que valen para el hombre común, “valen efectivamente” para el hombre educado, humanista o tecnócrata? ¿Cuál sería la estructura de valores en un deseado sistema educativo? ¿El poder que otorga la educación es un valor? Las preguntas pueden seguir indefinidamente; resolverlas corresponde a la reflexión axiológica.

No es nuevo el cuestionamiento de los valores en materia educativa, pero sí, efectivamente, es un cuestionamiento descuidado. Sus raíces proceden de la Grecia clásica y sus frutos empezaron a sazonar en la turbulenta época de instauración de la ciencia moderna. Ahora que vivimos más historia, por tanto más crisis con valores menos estables, ya no se trata de

ver en la educación un camino hacia la virtud, o la virtud misma, como pensaba Sócrates, sino de reconocer en ella un instrumento de poder, o el poder mismo, como proponía Bacon en sus aforismos ya clásicos. Una axiología específica de la educación superior podría delimitar –o entrelazar– las órbitas de la virtud y el poder; mas, el poder del conocimiento no tiene la simplicidad cristalina de los aforismos, sino la densa complejidad de su estructuración y de sus consecuencias históricas y sociales. Por ello, en una reflexión crítica, el poder de la educación –por el uso que de él se hace– será siempre objeto de valoración, pero no un valor. Esta consideración podrá ser útil en la armonización de los ideales del humanismo contemporáneo con los valores de la cultura científica, cultura del poder, en cuyo ámbito se desarrolla la educación superior.

Bibliografía

- BRAMELD, Theodore
1967 *La educación como poder*. Trillas, México.
- BRONOWSKI, J.
1968 *Ciencia y valores humanos*. Lumen, Barcelona.
- CARNOY, Martin
1977 *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI, México.
- COOMBS, Philip H.
1973 *La crisis mundial de la educación*. Península, Barcelona.
- FRONDIZI, Risieri
1977 *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*. Fondo de Cultura Económica, México.
- GALBRAITH, J. K.
1970 *El nuevo Estado industrial*. Ariel, Barcelona.
- KAHLER, Erich
1973 *Historia universal del hombre*. Fondo de Cultura Económica, México.
- LEBLON, J. M. Levy y Jaubert, A.
1980 *(Auto) crítica de la ciencia*. Nueva Imagen, México.

PRICE, D. J. S.

1973 *Hacia una ciencia de la ciencia*. Ariel, Barcelona.

RUYER, Raymond

1969 *La filosofía del valor*. Fondo de Cultura Económica, (Breviarios),
México.

STERN, Alfred

1963 *La Filosofía de la Historia y el problema de los valores*, EUDEBA,
Buenos Aires.

La sociedad del conocimiento, reforma académica y la necesidad de la reinstitucionalización de la universidad pública

*José Mirtenbaum Kniebel**

Introducción

En el seno parlamentario de la actual gestión de gobierno del Movimiento al Socialismo ya se está perfilando el cuestionamiento a la autonomía universitaria que de hecho puede ser transferido a la Asamblea Constituyente. Podríamos señalar que este cuestionamiento no es gratuito y que tiene su razón de ser, aunque los motivos que señalan algunos senadores del MAS no son racionales ni están bien sustentados por argumentos académicos que por cierto cuestionan la calidad de la enseñanza y aprendizaje en la Universidad boliviana.

Sin embargo para el Movimiento al Socialismo se trata más que todo de una forma de concentrar opinión y poder al interior de las Universidades lo cual puede ser un motivo legítimo cuando se está en el poder, pero no es un motivo ético considerando que la autonomía es una conquista alcanzada por un Referéndum que más que todo, garantiza el libre pensamiento en las aulas, más allá de los problemas de la mala administración de recursos. Esto no absuelve el problema estructural de las falencias en la educación

* Sociólogo. Director de la Carrera de Sociología, Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM).

superior en Bolivia y las formas de su administración, a consecuencia de una creciente masificación de la educación superior y las formas en que se han desarrollado los procesos pedagógicos para llenar las expectativas de los jóvenes que desean una educación superior de calidad. No se puede tampoco soslayar que hay un problema en lo que se refiere a la funcionalidad del sistema de co-gobierno paritario en relación a como se deben administrar los avances científicos que se han dado inclusive desde 1955, año de la instauración del co-gobierno, a efectos de transformar los mismos en productos útiles para el desarrollo económico, humano y sostenible del país.

Es también evidente que el ordenamiento facultativo en la mayoría de las universidades han convertido a las casas superiores de estudio en una suerte de instituciones feudalizadas y politizadas a extremo, de tal manera que el conocimiento en general está subordinado a los rituales electorales que se llevan a cabo cada tres o cada cuatro años dentro de las universidades.

En síntesis hay mucha discusión que hay que tramitar, pero creo que primero hay que reconocer a la universidad en que situación se encuentra hoy y que es lo que se puede hacer con lo que se tiene a mano. Este ensayo es una exploración de los problemas y propuestas para entrar en una discusión de reformas profundas en el conjunto de las Universidades bolivianas.

Los nuevos paradigmas científicos como base para las reformas en la educación superior de América Latina

Se podría sostener que sociedad del conocimiento tiene su efecto contundente sobre la vida cotidiana de las distintas formaciones sociales y políticas del planeta, cuando se observa la masiva ampliación de las redes de información, transporte, finanzas y comunicación volcadas a la práctica cotidiana de un creciente número de personas. Como consecuencia de ello, el intercambio sostenido de acciones comunicativas¹ virtuales, el mundo de la infor-

1 Por acción comunicativa se entiende: "...las acciones de los agentes implicados en ella coordinan no mediante cálculos egocéntricos del éxito sino mediante actos para lograr la comprensión" (Habermas:1984:286)

mación instantánea entre todas las personas que tienen acceso a una computadora o a un teléfono celular cambia definitivamente como construimos una interpretación de nuestro mundo.

En el 2006 quien tenga un monto razonable de dinero, puede subir a un avión y en ocho horas de vuelo estará expuesto a una cultura totalmente distinta a la suya, o en nuestro caso latinoamericano, buscará una fuente de empleo en Europa o Estados Unidos.

Este proceso de la relativización del tiempo y el espacio en la vida cotidiana, debe por cierto, asociarse con la aplicación práctica de los paradigmas que la nueva física que Albert Einstein inicio en 1905, como también entender la física cuántica en el trabajo experimental de Werner Heisenberg para llegar a la conclusión de que el mundo contemporáneo, hoy vive en una realidad relativa y con los principios de la incertidumbre. Por cierto estamos también vinculados a un fenómeno de la modernidad que Alvin Toffler define como revolución informática y la creación de la “infosfera” en cuyas carreteras electrónicas viajan trillones de datos que deben ser construidos en un conocimiento que interprete nuestra realidad humana (Toffler, 1981).

Por lo tanto considerando estos contextos complejos que hacen al concepto de globalización, se debe entender tres cosas fundamentales:

Que la circulación de información es solamente la base del conocimiento que los seres humanos transforman en una serie de modelos cognitivos y sistémicos de comprensión física y espiritual y de la ubicación metafísica del ser humano en el conjunto infinito de lo que se entiende por cosmos.

Que el conocimiento humano es un proceso aparente de acumulación de información procesada, analizada y utilizada, que hoy gravita más allá de las instituciones universitarias.

El concepto de Universidad esta asociado solamente a un modo de conocer el mundo a través de la lógica cartesiana de la racionalidad occidental, descartando otras formas de conocimiento que son emergentes de experiencias no-occidentales.

De otro lado, la sociedad moderna del conocimiento ha utilizado el vehículo del capitalismo globalizado para influenciar las vidas cotidianas de los habitantes en los países desarrollados y se ha desenvuelto a través de

una hegemonía económica circunscrita a éstos países, convirtiendo a los países periféricos en usuarios pasivos de la tecnología informática y de la comunicación.

En este sistema planetario se ha impulsado desde los organismos multilaterales una serie de reformas institucionales y políticas al interior de los aparatos del decimonónico Estado Nacional, pensado como “soberano”, creando un sistema geopolítico de Estados redes y co-soberanías de bloques regionales a nivel planetario (Castells, 1998). Ejemplos de estos bloques son aquellas sociedades organizadas al interior de la Comunidad Europea, la CAN, el MERCOSUR, etc. A estos bloques estatales se deben agregar las redes de universidades públicas que se han estado formando desde la década de los años 1970, por ejemplo CRISCOS, UNAMAZ, etc.

Es evidente que, en la base de organización de estos bloques yace fundamentalmente la estructura de intercambios comerciales desiguales y la construcción de mercados comunes para la circulación de recursos naturales, mercancías, servicios e información.

Para fines del siglo XX uno de los servicios, cual es la función natural de la universidad pública de cada país, ha sido invadido por la globalización virtualizada en cuya atmósfera informática se ofertan una serie de programas del conocimiento tecnificado, para efectos de generar campos de especialización, profesionalización o capacitación en la administración del modelo económico neoliberal. Por cierto el lenguaje con el cual se trata de explicar e implementar las reformas universitarias son categorías copiadas de la teoría económica neoliberal y teoría del funcionalismo sociológico de los años 1950. De hecho, a título de competitividad en relación a las universidades privadas, las universidades públicas en crisis ha intensificado la relación conflictiva entre los Estados nacionales y sus Universidades públicas.

La universidad boliviana y la génesis de la construcción de los saberes coloniales

El sistema de la Universidad boliviana, al igual que otras en América Latina, con excepción de Brasil, nació en una época colonial evangelizadora como

centro de reflexión teológica, filosófica y jurídica para entrenar al “colonizador interno” en las artes y saberes de gobierno de un territorio mayoritariamente poblado por culturas originarias. En las tierras altas de Bolivia, las culturas andinas tenían amplios conocimientos de la organización estatal, como funcionaba en la época del Tawantinsuyu. Mientras en las tierras bajas, los grupos originarios estaban articulados a una matriz confederativa de grupos humanos que no tenían una cabecera central de gobierno. Este panorama humano dio lugar a los diferentes tiempos de fundación de las universidades bolivianas, entre los siglos XVII al XIX. De hecho, las universidades del lado andino son más antiguas que el de las tierras bajas. Todas ellas respondiendo a objetivos “civilizatorios” de un territorio poblado por “bárbaros” y/o “salvajes”.

Aún siendo heredera de una tradición elitista, la influencia política de la Universidad en Bolivia a principios del siglo XIX fue relativamente importante a nivel del Cono Sur, cediendo como en el caso de Chuquisaca, un espacio académico en la formulación de críticas ideológicas en contra del colonialismo español. Sin embargo la universidad, fue diseñada como una institución para los hijos de terratenientes y la clase mercantil ascendente. Nunca fue un espacio para reivindicar los derechos consuetudinarios de la mayoría de pobladores originarios de las repúblicas nacientes en América Latina, hasta que se dieron cambios revolucionarios en la sociedad a mediados del siglo XX.

De hecho, el Estado republicano de Bolivia que fue modelado a la imagen del Estado francés, el norteamericano y el español, emergió de un contexto de rebelión anticolonial asociado a corrientes ideológicas europeas que en su esencia eran anti-indígenas, anti-campesinas y principalmente “civilizadoras”. Salvo raras excepciones, la intelectualidad política educada en las Universidades bolivianas de los principios de la era republicana, era totalmente euro-centrista en su discurso ideológico del “progreso” y “desarrollo” de la nueva nación.

En los casos más extremos, los académicos bolivianos llegaron a elaborar discursos sociológicos cientificistas que justificaban la necesidad del etnocidio de los pueblos originarios a título de aplicar el darwinismo social, emergente del colonialismo británico. Tales son los casos de eminentes pensadores como Gabriel René Moreno y luego Alcides Arguedas.

Tomando en cuenta el *sumum* de este paradigma ideológico de la Universidad republicana, el lado positivista y técnico/científico de la Universidad boliviana nunca logró desarrollarse, porque el modelo de Universidad napoleónica concebida por Andrés Bello, siempre subsumió la investigación científica a la preocupación política. El interés de las clases ilustradas del Estado boliviano, era comprenderse a sí mismas y situarse jurídicamente en medio de una nación indígena que debía “civilizar”.

Entender este horizonte epistemológico es importante en el sentido que la Universidad boliviana nunca logró separarse del todo de su origen elitista, teológico, filosófico, civilizador y puramente reflexivo, aunque para principios del siglo XX, la gran corriente del manifiesto de Córdoba estaba erradicando la condición oligárquica de una Universidad decadente y saturada de prácticas autoritarias.

Por ello y en cierta manera, las bases fundamentales del desarrollo del conocimiento científico en Bolivia, fueron postergadas hasta la revolución nacionalista de 1952. Por cierto, una instancia histórica demasiado tardía dentro de la línea de tiempo que comienza con la Revolución Industrial en los países anglosajones, donde la Universidad estaba estrechamente ligada a una comunidad de “nuevos” empresarios interesados en la aplicación de los descubrimientos científicos a la actividad económica del naciente sistema capitalista.

Este intento tardío del Estado boliviano de insertar el conocimiento técnico/científico a las aulas de la Universidad, recién se da a través del Estado nacionalista de 1952, cuya pretensión original es la de “modernizar” la Bolivia “atrasada” a través de la industrialización. En este mismo sentido, la necesidad de desarrollar un conocimiento científico “independiente” y su aplicación al desarrollo económico surge de manera indirecta en la aplicación de los principios de la “autonomía” señalados por referéndum en la década de 1930 y se consolida parcialmente con las necesidades de un conocimiento especializado por parte del Estado nacional de 1952, cuya base de sustento era el sector minero.

Sin embargo, aunque el Estado boliviano de 1952 fortaleció el espacio de los principios de la “autonomía universitaria” con el fin de que ésta logre por sí misma un desarrollo propio de lo que se entiende por “conoci-

miento científico” independiente, el mismo Estado boliviano ya nacionalista, nunca articuló una idea clara de que tipo de conocimiento requería para su propio desarrollo y el desarrollo económico de la nación en su conjunto. Para 1955 el Estado acepta la institucionalización del “cogobierno paritario”, como medida de desarrollo político de la Universidad, complicando la posibilidad de un desarrollo netamente técnico/científico que está basado principalmente en la complejidad y fertilización cruzada de la acumulación de conocimiento científico positivista.

En consecuencia, la toma de decisiones del Estado nacionalista sobre el uso racional de todos los recursos naturales nacionalizados en territorio nacional, nunca contó con un sustento adecuado de parte de un conocimiento científico propio, desarrollado por la inteligencia nacional de las Universidades públicas. Sin embargo, a pesar de ello, la Universidad produjo un liderazgo político significativo para la administración del Estado moderno. No se puede obviar que los mayores ideólogos de la Revolución de 1952 y otros políticos importantes “progresistas”, fueron “hijos intelectuales” de la Universidad Autónoma Boliviana.

En todo caso, por las orientaciones iniciales de organización académica de la Universidad boliviana en su conjunto, se puede percibir que, aún en 1952, la prioridad seguía centrada simplemente en reproducir una clase política criolla ilustrada según el paradigma francés-español, a partir de la importancia cedida a las facultades de Derecho y no de la creación de una masa crítica de científicos positivistas siguiendo el paradigma de las universidades anglosajonas.

Desgraciadamente la Universidad boliviana, aun en sus momentos más populistas siempre proyectó su “imagen” académica dando más énfasis a un ritualismo “docto/jurídico”, que a la investigación y producción neta de conocimientos científicos. Quizás lo más cercano a lo propiamente técnico/científico que la Universidad boliviana produjo es a través de las facultades de Medicina y el Instituto Tecnológico de La Paz, luego convertido en la facultad de Ingeniería.

El resultado final de estas tendencias históricas y estructurales de la universidad boliviana es que, en la medida que el mundo de la “infosfera” y la globalización ha atropellado a la sociedad de fines del siglo XX, la

acumulación sistemática de información traducida en conocimientos propios dentro del pensum total de la Universidad boliviana, es hoy un conocimiento obsoleto.

Se sabe que el conocimiento social y científico, profundamente reelaborado a través de las múltiples fuentes de información actualmente disponibles, es hoy un pre-requisito "*sine qua non*" para proyectar el desarrollo económico sostenible de cualquier país que pretende entrar en el juego de la globalización.

En este proceso de reelaboración del conocimiento, la Universidad boliviana no termina de ubicarse y prefiere mantenerse en su cómoda inercia "docto/jurídica" que termina consolidando una administración burocrática anacrónica de tipo casi surrealista. En este sentido, la Universidad boliviana no ha proyectado todavía, ni ha podido posesionarse de un papel específico con referencia al modelo de desarrollo por el cual el Estado boliviano ha estado transitando desde fines de la segunda guerra mundial. Por lo tanto el papel que la Universidad boliviana ha jugado en el desarrollo económico del país es el de una "neutralidad" condicionada por las posibilidades de la toma del poder político, dada la permanente inestabilidad social, política y económica del país en el marco de la dependencia.

Desde otra perspectiva, el Estado boliviano de 1952 a partir de su poca práctica histórica en los ejercicios de planificación económica nacional, nunca apela seriamente a su inteligencia centrada en las aulas de la Universidad pública. Al contrario, el Estado de ese entonces ve a la Universidad como una entidad ideológicamente sospechosa y políticamente contestataria. Por ello, repitiendo una fórmula francesa de las politécnicas, se crea justamente el Instituto Tecnológico de La Paz para intentar un fortalecimiento en la preparación de recursos humanos capaces de administrar una tecnología necesaria en función de un Estado productor de minerales. Pero también reproduce una imagen casi exacta de los manejos de la política partidaria nacional, al interior del cogobierno en las Universidades.

En la realidad práctica de las relaciones entre Estado y una Universidad "relativamente autónoma", la Universidad boliviana continuó siendo un espacio de pura reflexión filosófica y política. Es más, la esencia de esta reflexión residía en la casi "teologización" de un marxismo mecánico se-

cante, diseñado por un caudillismo criollo de diferentes orientaciones políticas, con el agravante que en la esencia de esta reflexión metafísica y poderosamente seductora, la construcción del conocimiento dialéctico materialista (científico) debería ser postergada hasta que sé de una transformación socialista de la sociedad.

Por lo tanto la Universidad boliviana toma el papel de querer ser un sujeto político (vanguardia) en la toma del poder y desde ahí desarrollar un conocimiento “verdaderamente científico” de la sociedad, cosa que nunca se llevó a cabo.

Como es de conocimiento de todos, la mayoría de los documentos aprobados en los ocho congresos universitarios bolivianos reflejan la inquietud de una educación “nacional, científica, liberadora y antiimperialista”. En pocas palabras, primero se transforma a la sociedad boliviana en una sociedad socialista a través de las funciones de la enseñanza, investigación y extensión, y de ahí se parte hacia un desarrollo científico, materialista y dialéctico.

A manera de un diagnóstico auto-crítico

Empezaremos esta sección reiterando algunas constataciones importantes que el investigador Gustavo Rodríguez Ostría y sus colaboradores han logrado sintetizar en el estudio sobre la Universidad y la educación superior en Bolivia.

Primera constatación

“Tradicionalmente, la educación superior no ha sido analizada en Bolivia y en otras latitudes de forma sistemática como objeto de estudio. *En otras palabras, particularmente la universidad pública no ha construido un espacio de reflexión sobre si misma, que funcione como categoría cognoscitiva, sociocultural o epistemológica explicativa de sus diversos procesos*” (Rodríguez y otros, 2000: 1).²

2 El énfasis en letras itálicas es nuestro.

Segunda constatación

La Universidad pública en Bolivia ha perdido su sentido de orientación que se generaba a través del “discurso revolucionario” contestatario de los gobiernos dictatoriales y autoritarios. Hoy se ha dedicado a hacer una histriónica de “marketing” y lavado de imagen pública y se ha embarcado en la búsqueda de la eficiencia, eficacia, acreditación, auto-evaluación y modernización, aunque en el seno de las prácticas socioculturales internas del sistema universitario boliviano, estos conceptos no tienen ningún asidero real.

Tercera constatación

Ni la Universidad, ni el Estado boliviano tienen una idea clara sobre cual debe ser el rol de la educación superior en el futuro del desarrollo político y económico de la Nación, considerando que el siglo XXI es el punto de entrada a la sociedad globalizada que se rige por la “acumulación” y el uso del conocimiento científico.

Partiendo de éstas tres constataciones generales, a continuación se desarrollaran varias reflexiones analíticas, críticas y diagnósticas sobre la esencia ideológica que está deformando la educación superior en la Bolivia contemporánea.

Como primer punto general de análisis, la institución universitaria se encuentra en un estado de crisis paradigmática como entidad encargada de la acumulación del conocimiento científico y racional, aunque sabemos que el conocimiento no es necesariamente acumulativo, sino asociativo. Dicho de otra manera, la universidad pública de la modernidad subdesarrollada de Bolivia ha dejado de ser una institución que acumula o asocia el conocimiento a su entorno inmediato, y debe de aquí a un plazo perentorio generar el suficiente capital simbólico y cultural de conocimiento para reconstituir de nuevo su status de “universidad”. De otro modo su camino será el de sucumbir ante otras instituciones privadas de educación superior que tienen mayores ventajas comparativas.

Como segundo punto, la universidad pública está hoy bajo observación desde el Estado y la sociedad civil, en la medida que el principio constitucio-

nal de la autonomía está siendo utilizado para ocultar deficiencias estructurales en la administración académica y financiera por parte del sistema de co-gobierno paritario.

Desde otra perspectiva la “dimensión mitológica” de la autonomía universitaria, como lo señala Rodríguez Ostría, es utilizada por los diferentes grupos internos de presión para tejer un sistema de sutilezas en el manejo administrativo, que tiende a violar los principios más básicos de una cultura verdaderamente democrática. Por lo tanto una administración racional de los recursos existentes se hace inviable, como también se hace inviable la propia gobernabilidad de la institución.

No se puede soslayar el hecho que Universidad pública en Bolivia se ha entrampado en un estado de decadencia intelectual al reproducir hábitos y actitudes poco relacionadas a lo que debería ser una institución académica dedicada exclusivamente a la libre circulación y transmisión de ideas.

La decadencia intelectual y la carencia científica en las que se desenvuelve la educación superior boliviana contemporánea, en primer lugar se deben a la ausencia de políticas estatales claras respecto a la utilización del conocimiento científico en el proceso del desarrollo económico y social del país. En segundo lugar, a una falta de recursos financieros adecuados y oportunos que estén vinculados a políticas estatales bien definidas desde una perspectiva del papel que debe jugar la educación superior en el proceso del desarrollo económico y social de la nación.

Si bien es cierto que, la falta de asignaciones racionales por parte del Estado boliviano es un problema importante, también es cierto que la ineficiencia de las gestiones académicas se debe a la naturaleza de política de gestión del co-gobierno paritario. Es suma, la combinación de la falta de recursos esenciales y las malas gestiones académicas de la cabecera politizada del co-gobierno son la base central de gran parte de los problemas estructurales que emergen en el seno de la universidad pública.

Una observación autocrítica nos lleva a analizar las contradicciones inherentes al esquema clientelista del co-gobierno docente/estudiantil que ha subordinado la función académica de la producción neta del conocimiento científico, a los cálculos personalistas de pequeños grupos de presión. El objetivo de estos grupos al interior de la universidad se ha reducido

solamente a apropiarse de una carga horaria de trabajo que define la magnitud de un salario mensual, creando un sistema perverso de inseguridad económica para el docente, como también de un sistema poco pedagógico de enseñanza que no estimula la creación del pensamiento y por lo tanto la construcción del conocimiento. Es decir, de una manera paradójica, se ha diseñado un “libre mercado interno” de utilización del tiempo académico, para distribuir el valor presupuestario de las horas académicas deformando la calidad de enseñanza y aprendizaje que se necesita en una institución de educación superior. Estamos asistiendo a una especie de “fordismo” académico, como efecto de la masificación de la universidad pública. Producimos simplemente “licenciados en serie” con la asistencia de “obreros intelectuales”.

Ante esta situación dramática, los docentes de vocación están obligados a una situación de inseguridad laboral, como resultado de los pequeños juegos de poder, eliminando las posibilidades de la creación libre y pedagógica en la transmisión de conocimientos, o en su caso la libre organización de los saberes de acuerdo a las capacidades reflejadas en una experiencia personal de méritos.

Se debe señalar también, que a pesar de que el juego político académico debe ser guiado por una ética intachable, las acciones políticas al interior de la comunidad universitaria son muchas veces guiadas por la insensatez del culto a la personalidad, como también cargadas de una visión oportunista y de corto plazo, en la medida que todo gira alrededor de las dádivas de las autoridades elegidas por el claustro.

Desde esta perspectiva y bajo la influencia de un modelo político de partidos, la universidad se ha convertido en una institución muy poco democrática y eminentemente autoritaria. Por lo general no existe una delegación de responsabilidades y toda decisión, sea ésta grande o pequeña, recae finalmente en la personalidad institucionalizada del Rector.

En síntesis, la producción del conocimiento socialmente pertinente ha sido severamente subordinada a una lógica de prebendalismos políticos, que terminan destruyendo los principios más elementales del verdadero sentido de la libertad del pensamiento, lo cual finalmente incide negativamente en la esencia de la autonomía, como también reduce la calidad de la estructura la administración académica.

Se supone, como un valor universal, que en una comunidad de intelectuales responsables, aún existiendo conflictos ideológicos de profundidad, son los valores fundamentales asociados a la búsqueda del conocimiento los que generan hábitos y actitudes democráticas. Estos valores están basados en la tolerancia, la solidaridad, el respeto a las diferencias de opinión, el diálogo abierto y sobre todo aquello que está relacionado a la esencia de la honestidad intelectual. Este proceso transaccional de libre información, permite la acumulación del capital simbólico cultural necesario para la aplicación práctica del conocimiento científico.

Sin embargo, en las últimas dos décadas este proceso transaccional de intercambio de ideas ha ido desapareciendo en la universidad pública boliviana de tal modo que en la actualidad la institución no tiene ninguna opinión versada, ni investigada sobre las múltiples problemáticas que afectan al país.

Es dramático observar que la universidades en los últimos veinte años, bajo el efecto de una ausencia de reflexiones críticas sobre la relación entre modelos económicos de mercado y sistemas alternativos de educación, se han convertido en instituciones cerradas y poco tolerantes a la idea del cambio interno. Esto también va acompañado de una generación de jóvenes absolutamente desideologizados y extraviados en la ubicación sociopolítica en una sociedad de características abigarradas, como la boliviana.

Por el efecto del juego político que se desarrolla cada tres a cuatro años en un escenario inverosímil y mímico de las peores prácticas políticas, se ha generado un estilo de elecciones universitarias que han convertido el libre juego democrático, en un ejercicio perverso de dádivas y discursos llenos de promesas vacuas. Finalmente al tomar cuerpo la gestión del ganador del claustro universitario, inmediatamente se generan alianzas oportunistas, venganzas personales, ajuste de cuentas, acoso político y otras prácticas típicas de clases políticas carentes de una ética fundamental.

En una sumatoria de estos factores estructurales, todo este proceso de decadencia intelectual, atenta contra las posibilidades de operar un cambio cualitativo que va más allá de las simples propuestas jurídicas de cambio de normas, cuyo objetivo es generar un discurso de cambio para no cambiar nada.

Tomando en cuenta éstas observaciones, es necesario fomentar un análisis colectivo y autocrítico genuino, para abrir un debate serio y prolongado sobre el futuro de la educación superior en Bolivia en la medida que el tiempo político boliviano se encamina a una Asamblea Constituyente.

Es en este espíritu que este documento, debe ser entendido como un diagnóstico retrospectivo y crítico a través de una evaluación socio-histórica, acompañado de propuestas cualitativas de cambio profundo con la intención de construir una estructura académica a la altura de las exigencias de una sociedad que requiere del conocimiento para su desarrollo económico y social.

Proyección de universidad boliviana en el contexto de un nuevo tipo de desarrollo capitalista

A partir de las reflexiones socio-históricas antes señaladas, podemos recién empezar a analizar cual es y debe ser el papel de la Universidad en un mundo, donde las utopías de las sociedades “absolutas” han sido transformadas en la dura realidad de las sociedades “viables”. Pero el carácter de la sociedad viable ya no depende solamente de una revolución política, sino depende primero de una “revolución” del procesamiento de la información disponible en el ámbito interno, para luego intentar su uso práctico en las transformaciones políticas que ayuden a definir los caminos de desarrollo que debe seguir una sociedad como la boliviana. Este aspecto es central para refundar la Universidad Pública verdaderamente autónoma en el contexto de la Asamblea Constituyente.

Partiendo de esta forma de abordar el problema del papel que la Universidad debe desenvolver en el proceso del desarrollo económico boliviano, la revolución de la información plantea a la universidad pública el asumir por primera vez en la historia de la nación republicana un rol estratégico al interior del funcionamiento del propio Estado; es decir la universidad pública debe tomar en serio su papel de entidad estatal gestora de un proceso de acumulación de conocimientos útiles y aplicables a la realidad del desarrollo humano nacional.

Sin embargo, para perfilar este rol con más precisión, el propio Estado boliviano debe a su vez establecer claramente que es lo que quiere demandar de sus instituciones de educación superior públicas y hacia donde debe dirigir a la sociedad civil en la búsqueda de una identidad nacional más definida, considerando todo el contexto de una creciente economía y cultura globalizada de masas, que proyecta un estilo de vida homogeneizado por la lógica del mercado.

Por el momento se puede asumir que las reformas constitucionales de 1994 y la Reforma Educativa fueron un primer paso en la definición jurídica de nuestra búsqueda de una identidad nacional, empero éstas deben ser aun más profundizadas en la Asamblea Constituyente

Vale subrayar que por primera vez en nuestra historia euro-céntrica nos reconocemos abiertamente como una sociedad multiétnica y pluricultural que debe educarse respetando los diferentes lenguajes vernaculares y los diferentes saberes que emergen de la experiencia cultural de los pueblos originarios de Bolivia. Sin embargo el instrumento de la Reforma Educativa en referencia con la educación superior, se ha circunscrito a una forma de control estatal sobre la autonomía de gestión universitaria. Por otro lado la nueva Ley “Avelino Siñani” ni siquiera se acerca a tratar las complejidades de la Educación Superior.

Por otro lado, el forcejeo financiero entre Estado y Universidad para mantener una inercia presupuestaria histórica y dejar las cosas tal cual están y han estado desde 1952 debe realmente llegar a una resolución de un conflicto que tiene carácter permanente y peca de ser un círculo vicioso sin salidas creativas. José Joaquín Brünner llama a esta relación Estado/Universidad “perversa” (Brunner, 1990: 70-82).

Es perverso que la Universidad, a partir de los presupuestos ejecutados en función de sus gastos operativos, sea reducida a una “agencia de empleos” para los partidos políticos de la oposición, como también en los últimos años de negociación presupuestaria la Universidad haya sido convertida en una especie de agencia de bienes raíces de infraestructura que no está planificada para la función de la educación superior.

Si el Estado boliviano desea fortalecer a la Universidad pública como su brazo intelectual, aun con limitaciones que pueda tener actualmente, la

relación financiera entre ambas instituciones públicas debe cambiar radicalmente. En este campo es necesario construir en conjunto un sistema de inversión social, más que un sistema de costos, ya que la educación superior es una inversión social a largo plazo y no un costo económico que es inscrito anualmente en el presupuesto nacional. Por ejemplo no es nada irracional pensar en un porcentaje del PIB nacional a ser automáticamente asignado al sistema universitario público. Siendo aun más concretos, la función de la investigación, la enseñanza y la interacción social deben ser reconceptualizados a la luz de los paradigmas de por ejemplo una *Universidad Invisible y global que garantice la educación permanente de la sociedad*. Los gastos operativos que estas tres funciones demandan en el escenario de la globalización y una educación permanente, deben ser concebidos como carteras de inversión social y no como meros gastos en un presupuesto contable.

En la realidad impuesta por la necesidad de administrar la vasta información disponible a escala mundial, el Estado debe cambiar todo su enfoque político sobre el rol de la educación superior. La Universidad ya no puede ser vista como un bloque monolítico “docto/jurídico” que genera profesionales con conocimientos obsoletos a partir del momento de su egreso.

La Universidad por su lado no puede estar divorciada de las necesidades estatales de acceder a un conocimiento estratégico, a partir de una planificación conjunta a largo plazo. Posiblemente utilizando y mejorando la estructura enunciativa de la Reforma Educativa se puede llegar a una posición de consenso racional y no meramente partidario/sectorial. Complementariamente, la Universidad debe transformar su administración académica y operativa actual para poder asumir un papel estratégico en el desarrollo socioeconómico del país. En este sentido, siempre ha sido un tabú decir que el co-gobierno no es un sistema eficiente de toma de decisiones respecto a las necesidades de desarrollar conocimientos técnico/científico; pues se debe reconocer que el sistema de co-gobierno, tal cual como está funcionando hoy, es totalmente inoperante respecto a las nuevas tareas impuestas por una sociedad altamente informatizada y cada vez más democrática en el intercambio de información a través de los pro-

cesos de aprendizaje permanente. Por lo tanto la dimensión política del co-gobierno debe ser también reconsiderada en función de las nuevas tendencias del conocimiento y no al revés, es decir que las necesidades políticas determinen las necesidades del conocimiento. Yo me inclinaría a que el sistema de co-gobierno funcione como un sistema diárquico.

Tanto el Estado boliviano como la Universidad, asumiendo una posición conjunta y complementaria, deben tener un paradigma claro de cómo se va a utilizar el conocimiento técnico/científico disponible en las redes informáticas y en los procesos de la investigación, para sentar las bases de los objetivos estratégicos nacionales del tipo de desarrollo dentro de una creciente globalización económica. Aunque la economía global se rige por la incertidumbre de las “leyes” del mercado, la función de la planificación estratégica nacional debería estar basada en el procesamiento efectivo del conocimiento y por lo tanto se convierte en una tarea de fundamental importancia tanto para el Estado, como para la universidad.

Es en esta dirección que la Universidad debe replantear su papel en el campo del desarrollo socioeconómico, basando sus propuestas presupuestarias en una total reformulación planificada respecto al conjunto de la administración académica. En este sentido el desarrollo del conocimiento adecuado a nuestra realidad y su conexión con la realidad planetaria, parte de la formación de equipos multidisciplinarios para la investigación/enseñanza y no parte de “torres” facultativas encerradas en su lógica feudal asumiendo que cada campo del conocimiento tiene “su” verdad absoluta.

El rol de la universidad en la creación del capital cultural necesario para una nueva forma de desarrollo

Desde 1953, el Estado boliviano y la Universidad pública siempre han asociado el desarrollo a la ilusión de la industrialización del país. Hasta hoy, la industrialización es un sinónimo de la idea del “progreso”, que se valoraba en el siglo XIX como la idea central de la evolución social. Así todavía lo creen muchos de los revolucionarios y reformistas universitarios, como los administradores de empresas entrenados en las universidades bolivianas.

Sin embargo debemos tener conciencia de que en primera y última instancia, el modelo de desarrollo económico industrial nos ha condenado desde un principio a ser exportadores de materia prima sin valor agregado. Ingenualmente todos seguimos en la década de los sesenta, las recomendaciones económicas de CEPAL para llegar a la “industrialización” a través de la sustitución de importaciones; hoy CEPAL nos recomienda la planificación de economías locales y regionalizadas.

Se debe reconocer que la industrialización como paradigma de desarrollo económico para Bolivia al mejor estilo del siglo XIX, es una propuesta inviable. Bolivia nunca será, ni debe buscar ser una nación industrializada. Por lo tanto la educación superior debe reorientar toda su iniciativa industrialista a una escala adecuada de desarrollo que pueda satisfacer las necesidades humanas de este país.

Lo que Bolivia debería buscar hacia el siglo XIX es la creación de una base productiva agroecológica, silvicultural, forestal y con una matriz energética basada en el gas natural que le permita una seguridad alimenticia interna a largo plazo. Los beneficios de la creación de excedentes de exportación específicos a esta alimentación de alta calidad orgánica, generada mayormente en espacios de alta biodiversidad del territorio nacional, podría ser el capital que sustente la transformación socioeconómica de la sociedad, conjuntamente con al exportación racional del gas natural.

Por lo tanto, la creación de excedentes alimenticios debe ser articulada a un concepto de sostenibilidad ecológica y económica a través de la apropiación de nichos específicos en el mercado mundial. Para esto se necesita conocimientos específicos y una actitud de absoluta creatividad, que se deben generar en el seno de las instituciones universitarias con un presupuesto adecuado a los requerimientos de una planificación estratégica.

Se debe tomar en cuenta que los problemas de la escasez de alimentación que se dará con mucha frecuencia en los países de nuestro continente en el siglo XIX es consecuencia directa de un manejo insensato de los recursos naturales en favor de las sociedades de alto consumo suntuario. Esta escasez puede ser agravada por nuestra irracional búsqueda de una rápida tasa interna de retorno en el modelo de exportación de recursos naturales sin un valor agregado. No se puede ser exportador de maderas preciosas, de gas natural,

de soya o de metales livianos si no se conciben estos rubros en el contexto global de una planificación estratégica para su producción sostenible.

En síntesis, el futuro económico de naciones que tienen todavía una vasta disponibilidad de recursos naturales como es el caso de Bolivia, está basado en su capacidad de producir alimentos en espacios protegidos y con un fuerte componente del uso racional de su diversidad biológica y sus reservas de energía. Bolivia tiene grandes ventajas comparativas en este campo.

Para lograr una transformación productiva, la Universidad debe abandonar el perfil elitista del actual profesional, para preparar recursos humanos que tengan una educación cultural humanista y una pasión para la investigación. Es más que obvio que la curiosidad para la investigación no procede de una educación memorística.

Complementariamente, hay que considerar que la tecnología precolombina de las culturas andinas y amazónicas de producción alimenticia es todavía viable y altamente productiva, por lo tanto debe ser rescatada y reciclada en la dimensión de un proceso de desarrollo sostenible a largo plazo, también a través de la investigación. Esto es solamente posible si la investigación científica pone atención a la importancia vital de la historia de los pueblos indígenas de nuestra nación.

Frente a esta propuesta, la Universidad debe prepararse internamente para producir una o dos generaciones de un capital humano relacionado a un paradigma todavía incompleto acerca del significado de un desarrollo sostenible “nacional”, el cual se debería basar enteramente en la producción de alimentos y el desarrollo de modelos tecnológicos para la producción de energía alternativa.

Es obvio que el conocimiento científico y social necesario para una sociedad construida sobre el paradigma de desarrollo ecológicamente sostenible parte de una premisa asociada los nuevos conceptos de la conservación y reciclaje del *quantum* de energía biológica que una sociedad puede producir. Esto requiere de los docentes y estudiantes, una nueva forma política de pensar y actuar en el proceso de la enseñanza/aprendizaje/ investigación, lo cual tiene una relación directa a la verdadera esencia del concepto de democracia participativa en el ámbito académico.

El concepto de “desarrollo sostenible” obliga a la Universidad a abrirse aún más a su entorno social y debe prepararse para esta apertura total en la medida que nos sugiere el concepto de la “educación permanente” para el desarrollo humano. La apertura a la que nos referimos está relacionada a uno de los conceptos que Carlos Tünnermann Bernheim nos sugiere sobre la Universidad Latinoamericana del siglo XXI:

(Es...) Una institución forjadora de ciudadanos conscientes y responsables, de profesionales, investigadores y técnicos formados inter-disciplinariamente, (inter-culturalmente para el caso de Bolivia) dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por si mismos, de adaptar sus conocimientos a las transformaciones y de localizar la información pertinente, evaluarla críticamente, juzgar y tomar decisiones (Tünnermann, 1996: 140)

Si tomamos esta visión como objetivo y lo aplicamos al sistema universitario boliviano en vigencia, es evidente que la estructura burocrática de la Universidad tiene que ser radicalmente modificada sobre la base de un redimensionamiento cualitativo de la autonomía, una transformación en el sistema de co-gobierno universitario, la administración académica flexible, la mayor democratización de relaciones docente/estudiante y finalmente la resolución del conflicto histórico entre Estado y Universidad.

La Universidad boliviana debe insertarse en el verdadero contexto de prácticas democráticas y participativas, sin tener miedos irracionales a los derechos que la sociedad civil tiene, para demandar una “rendición social de cuentas” o para llevar adelante una auto-evaluación crítica de sus potenciales y limitaciones a través de pares académicos.

Esto en lo concreto:

- Significa despolitizar los procesos de profesionalización de la Universidad y entrar en un ámbito de políticas académicas con una orientación estratégica y radicalmente democrática.
- Significa reformar profundamente las “torres feudales” de las facultades clásicas y abrir éstas a la función de las necesidades de la integración de las nuevas disciplinas emergentes de nuevos paradigmas de conocimiento científico.

- Significa ofrecer fuentes de conocimiento a través de instancias diferentes a las clases magistrales presenciales y memorísticas.
- Significa articularse verdaderamente con la pulsación de la vida cotidiana del ciudadano pluricultural boliviano en su necesidad de resolver problemas apremiantes.
- Significa promover el derecho que cada ciudadano en Bolivia tiene para acceder a las inmensas posibilidades de la “infosfera”.
- Significa dotar a la Universidad con centros de información bibliográficos actualizados.
- Significa que el Estado boliviano aunque achicado en estos tiempos neoliberales, debe cumplir al pie de la letra el mandato constitucional de una “educación pública como su más alta función”.

Para darle una nueva forma a la percepción de la educación superior, se requiere recursos humanos facilitadores del conocimiento y no aquellos “doctos” en su rol de académicos enciclopédicos. Por ello a continuación se señalan algunos indicadores ideales:

- El nuevo profesional universitario tiene que entender la relación intrínseca entre las ciencias naturales, sociales y humanísticas.
- En concreto, que un agrónomo entienda la relación entre cultura originaria y el uso ritual de la tierra.
- Que un economista entienda que no todo se resuelve en pequeñas formulas mecánicas de un costo/beneficio engañoso.
- Que un ingeniero civil pueda construir una represa sin el uso del cemento.
- Que un abogado entienda que el mandato de la Ley no está por debajo de una prebenda política o una posición de trabajo.
- Que un sociólogo no crea que el socialismo está a la “vuelta de la esquina” y un antropólogo no crea que todos los “indios” de nuestro país son tan “puros” y libres de la “contaminación” occidental.

Las profesiones que se deben estimular en las Universidades deben estar diseñadas de acuerdo a lo que Javier Medina concibe como el entendimiento

del desarrollo económico que surge entre la “complementariedad de la economía liberal y las economías indígenas de reciprocidad y redistribución”(Medina, 1998).³

En suma, no podemos darnos el lujo de continuar asumiendo que la Ingeniería Comercial entiende la contabilidad de “doble entrada” en forma distinta a los Administradores de Empresa. Ni tampoco podemos pretender que la Ingeniería Mecánica es una carrera más “científica” que la Arquitectura. Ni tampoco podemos darnos el lujo de tener carreras repetitivas *ad-infinitum* en todas la Universidades.

Todos los campos del conocimiento que hoy son funcionales a un modelo estratégico de desarrollo ecológicamente sostenible, son complementarios en la medida de su capacidad de proyección a un macro/espacio de la interculturalidad y transdisciplinariedad.

El tipo de profesionales que debe formar la Universidad en función de los requisitos de un país como Bolivia que está forzado a adaptarse rápidamente a una “aldea global”, es una Universidad descongestionada de preocupaciones financieras e ideológicas que están construidas sobre la ilusión de que toda la población boliviana va a ser “licenciada” o de una “autonomía absoluta” contestaría a un Estado que está tan perdido como la propia Universidad en el maremoto de la “infosfera”.

El rol de la universidad en el desarrollo regional de las futuras autonomías

Es irónico que Bolivia en su desarrollo económico de escasez relativa tenga que administrar diez universidades públicas, cada una situada en los espacios departamentales (entendidas como regionales) que no están articulados de la misma manera al complejo conjunto de la economía nacional. A futuro, cada Universidad tiene un rol distinto que jugar en referencia a su realidad regional, pero siempre ha actuado como una instancia de conocimiento nacional.

³ Ver también otros trabajos de este autor.

La Universidad pública debe orientar el desarrollo regional en coordinación con la percepción que las regiones tienen sobre su propio desarrollo. De esta manera se debe promover una instancia de análisis entre todas las Universidades que permita el intercambio fluido de información. Por el momento cada una de las Universidades del sistema nacional actúan como bloques monolíticos de sus propias regiones, pero su referente inexorable de proyección es nacional.

Esta instancia de coordinación, por ejemplo el CEUB también debe considerar la relación que la Universidades deben tener con los municipios de cada departamento, en la medida que cada sección municipal de ha convertido en un espacio de planificación a partir de la ley de participación popular.

Es un proceso muy reciente el hecho de que las Universidades se han animado a entrar a participar en la organización de los Planes de Desarrollo Municipal, pero por las propias limitaciones de la construcción de estos ejercicios colectivos, la Universidad ha sido forzada a una posición de consultor barato, en la medida que estos planes a veces se convierten en verdaderas pesadillas por efecto del manejo en el espacio de la política local.

Por otro lado, la falta de información en la Universidad respecto a problemas estratégicos del desarrollo de cada región y cada municipio hace que ésta a veces canalice los problemas regionales a través de un prisma demasiado general.

En las distintas realidades regionales, las Universidades se han mantenido encerradas en sus “torres de marfil” inviables, sin entrar demasiado a comprometerse con el desarrollo de políticas pertinentes a su entorno inmediato. En este sentido, siendo la Universidad una entidad estatal nacional, su relación con lo regional es percibida como “distante” y centralista.

Todos estos problemas de actitud “docta” de la Universidad, frente a una realidad regional diversa, no han permitido que esta se articule adecuadamente con los procesos reales de desarrollo regional. Esta “separación mental” entre la Universidad y su entorno regional debe desaparecer si se debe considerar un nuevo rol de la Universidad en el desarrollo regional.

Es más, si aceptamos la posibilidad de que Bolivia tiene un camino de salida para su desarrollo en el contexto de la globalización económica a

través de la producción alimenticia sostenible y la generación de energía alternativa, cada Universidad debe auscultar sus potenciales de investigación y generación de conocimientos adecuados, con relación a como el paradigma de desarrollo económico sostenible puede ser enriquecido de acuerdo a los recursos disponibles en las regiones. En este sentido es obvio que el sistema universitario nacional deberá definir una división racional de trabajo intelectual, tomando en cuenta los accesos diferenciales a recursos naturales de la zona.

En este mismo proceso, cada Universidad debe medir su verdadera capacidad de extender su espacio de asistencia técnica a municipios rurales y urbanos de su departamento.

Pero debemos reiterar que estas acciones de profunda transformación no son posibles si el Estado nacional no invierte un porcentaje adecuado de su PIB a la función de la educación superior en sus tres funciones estratégicas. Ni tampoco se puede esperar que la investigación científica de este tipo de sofisticación proceda de la estructura universitaria tal como se encuentra hoy.

La conexión económico/productiva de la universidad con los municipios y los sectores privados de su región

Como se ha señalado anteriormente, las Universidades han entrado muy tímidamente en el ámbito de la Planificación Participativa de los municipios, en virtud de ofrecer sus servicios como consultores técnicos. Estas entradas a los municipios han sido más una iniciativa de un reducido grupos de profesionales investigadores, que una política de desarrollo en la extensión de la propia Universidad. Sin embargo los resultados de esta asociación entre municipio y universidad están en una etapa embrionaria y solo se podrán evaluar en la medida que se fortalezca el alcance de la Ley de Participación Popular. Lamentablemente y por el momento esta Ley está siendo afectada severamente por la forma en que se está planteando la nueva Ley de Municipios. En este sentido, la Universidad, tanto en el ámbito nacional como departamental, no ha dado ningún tipo de opinión versada

basándose en las múltiples investigaciones que ya se han hecho sobre la Participación Popular desde 1994.

En todo caso, es un hecho inexorable y necesario hacia el horizonte futuro que la Universidad pública se vincule orgánicamente a los potenciales de productividad de los municipios, en la medida de su posibilidad de ofrecer servicios técnicos especializados y servicios de investigación participativa desde sus unidades provinciales.

Reiteramos que los servicios técnicos/científicos y sociales deben partir de una noción clara del significado del desarrollo económico sostenible en el nivel nacional y en el nivel municipal. De la misma manera la Universidad pública debe reorientar sus relaciones políticas, sociales y económicas con el sector privado, aunque se debe también señalar que los empresarios privados bolivianos tampoco saben como orientarse en esta nueva atmósfera de competitividad económica.

La actual relación entre empresa privada y Universidad es como un tuerto guiando a un ciego, pero no estamos seguros de quién es quién. Por otro lado, la relación empresarios privados con la Universidad pública ha sido siempre antagónica y de desconfianza mutua, aunque una mayoría de empresarios bolivianos han obtenido su educación superior en las aulas de la Universidad pública.

En esta misma esfera social, la Universidad pública debe encontrar formas institucionales de cooperación académica con las Universidades privadas y para que esto suceda, el sistema universitario nacional debe aceptar en su seno a las Universidades privadas. El miedo fundamental de la Universidad pública, ha sido el que la Universidad privada compita por los mismos recursos presupuestarios provenientes de la arca del Estado nacional.

Por ello se insiste que el Estado nacional debe tener una política estructural clara sobre que es lo que se espera de la educación superior en el conjunto holístico de las Universidades. Esta claridad política es ante todo un esfuerzo conjunto y a mediano plazo entre el Estado y las Universidades y no así entre los gobiernos nacionales y los gobiernos universitarios perentorios.

Siguiendo esta lógica, las políticas de desarrollo municipal deben también enunciar sus necesidades en los Planes de Desarrollo Municipal acerca

del tipo de apoyo social y técnico/científico estos necesitan, en la medida que permitan a la Universidad adecuar sus ofertas de consultoría y servicios.

Conclusiones

Bolivia está transitando por la época más difícil de su historia republicana. La “agenda” de la insurgencia de octubre del 2003 que ha reclamado la nacionalización de los hidrocarburos todavía no se ha cumplido a cabalidad de su significado económico y político. En el 2006 muchas categorías teóricas y cognitivas son tergiversadas para satisfacer el discurso ideológico oficial. Lo hacen todos los gobiernos y nada queda claro en referencia al compromiso con las demandas sociales.

Todos sabemos que la nacionalización de los energéticos nos dan la posibilidad de un desarrollo económico importante, provisto de que estos recursos sean adecuadamente administrados en el tiempo y sus beneficios redistribuidos adecuadamente en todos los sectores estratégicos de la sociedad.

Hay también otros procesos que señalan la necesidad de un cambio profundo en los niveles de ampliar la cultura democrática en materia de derechos, obligaciones y garantías. Es cierto que todos los sectores de la sociedad boliviana han señalado un sendero muy claro y por cierto sumamente difícil de transitar si es que los partidos políticos en el parlamento y los constituyentes en la Asamblea Constituyente siguen echando mano al síndrome de la maniobra maquiavélica y la conducta politiquera criolla.

Estamos asistiendo al escenario de la lucha entre la democracia representativa y la democracia participativa, la primera representada por los partidos “tradicionales” y la otra representada por asociaciones de ciudadanos organizados corporativamente en sindicatos, coordinadoras y comités cívicos. A éstos últimos se los ha definido como movimientos sociales.

Desde esta perspectiva la supervivencia de la nación boliviana ahora depende de lo que el parlamento boliviano haga en contraposición a los movimientos sociales durante el tiempo político marcado desde el 2 de diciembre del 2005, día del Referéndum y la elección de los Constituyentes hasta el último día de trabajo de la Asamblea Constituyente en el año 2007.

Este es un escenario aparentemente lineal y pacífico si estuviésemos en un país del primer mundo, pero siendo Bolivia el país abigarrado que es, el tránsito durante la Constituyente está ya marcado de profundas discusiones ideológicas sobre muchos aspectos de la vida republicana. Por supuesto el papel que debe jugar de la educación superior en el desarrollo del nuevo Estado nacional que empieza en este siglo del conocimiento, todavía no se lo ha tocado hasta ahora con la seriedad que amerita analizar este tema.

En este sentido, es claro que en el contexto de las discusiones constituyentes, el concepto de la autonomía universitaria debe ser ampliamente considerado al lado de la autonomía municipal, la autonomía departamental y posiblemente otro tipo de autonomías relacionadas a los derechos de los pueblos originarios.

Por todo esto, es urgente que el sistema nacional universitario empiece a tomar una posición colectiva concreta con referencia a los siguientes temas:⁴

- La reinstitucionalización unitaria de la universidad pública en el marco de la Asamblea Constituyente.
- La redefinición de la relación económica y política entre Estado y Universidad pública.
- La redefinición de la autonomía universitaria y de la educación superior pública boliviana, en el contexto la aparición de nuevas generaciones de derechos, obligaciones y garantías.
- La necesidad de entrar en una reforma y transformación profunda del sistema universitario.
- La redefinición de la Educación superior y su relación orgánica a la Educación secundaria.
- El papel de la Universidades Privadas en el marco de su relación con el Estado boliviano y la educación superior pública.

4 Obviamente estos temas no agotan todo aquello que debe ser discutido, pero tratan con aspectos de importancia estructural.

- La relación del sistema universitario nacional con redes de universidades regionales del continente y el mundo.
- El papel del conocimiento científico y la tecnología en el marco de la vida social de los bolivianos y en referencia al uso sostenible de todos los recursos naturales del país.
- Los procesos de construcción de la alianza estratégica entre Estado, Universidades y Empresa Privada para orientar el desarrollo de la nación boliviana.
- El marco de la regionalización departamental de las Universidades públicas en el contexto de las nuevas autonomías.
- La relación de la Universidad pública y la defensa y conservación de los conocimientos de los pueblos originarios.
- La construcción del derecho a una Educación Superior permanente para la población a través del desarrollo de la virtualización y la educación a distancia.
- La defensa de los derechos y libertades de pensamiento de docentes y estudiantes a construir una educación superior pública ética, de calidad humana y de pertinencia y relevancia sociocultural.

Bibliografía

- BRUNNER, Joaquín
1990 Universidad, Sociedad y estado en los 90. *Revista Nueva Sociedad* No. 107. Caracas.
- CASTELLS, Manuel
1998 *La Era de la Información*. Alianza, Madrid.
- HABERMAS, Jürgen
1984 *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Cátedra, Madrid.
- MEDINA, Javier
1998 *Rol de la Universidad en la promoción económica*. Mimeo. La Paz.

- RODRÍGUEZ, Gustavo y otros
2000 *De la Revolución a la Autoevaluación Universitaria*. PIEB, La Paz.
- TOFFLER, Alvin
1981 *La Tercera Ola*. Plaza-Hanes, octava edición, Barcelona.
- TÜNNERMANN B., Carlos:
1996 *La Educación Superior en el Umbral del Siglo XXI*. CRESALC/
UNESCO. Caracas.

Visiones de país, visiones de universidad políticas universitarias: ¿cambio real o cambio aparente?

*Crista Weise V.**

Introducción

La construcción de Políticas Públicas en cualquier sector de la estructura social de un Estado, se explica desde el proceso histórico y desde el modelo económico y político predominante en cada período del Estado Nación. De este modo, la Educación Superior, y en específico la institución universitaria refleja de forma muy nítida las dinámicas políticas nacionales, al ser ésta un espacio político social en el que confluyen los sectores sociales que hacen del conocimiento y de la política sus dos principales herramientas para insertarse activamente a la reproducción de las estructuras o para cuestionarlas.

Sin embargo, en una suerte de negación de sí misma y de su función social de ser constructora y productora de conocimiento, la universidad ha sido incapaz de reconocerse y ha ido perdiendo sus capacidades para proveer a la sociedad de saber, crítica y razón para consolidar o cuestionar el sistema político y económico en función de los intereses del Estado.

* Licenciada en Ciencias de la Educación y Master en Política Educativa. Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Miembro del Grupo Universidad y Sociedad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). La autora agradece los valiosos aportes y comentarios de José Luis Laguna Q. incorporados en este texto.

Esta condición, de haber nacido en tanto institución, predestinada a ser lo “más depurado” de la conciencia societal y el “resguardo del conocimiento de nivel superior” de una sociedad, le asigna un rol contradictorio y complejo, pues debe jugar roles críticos frente a los procesos hegemónicos, pero también debe aportar con el conocimiento y los profesionales que sustenten el sistema predominante, debatiéndose en esa doble relación de resistencia y reproducción.

Las políticas públicas son a su vez las herramientas del Estado para posicionarse y orientar a las instituciones sociales en función a los intereses y visiones que predominan en el contexto político y económico desde las visiones de quienes tuvieron acceso, directa o indirectamente a los espacios de poder. En este sentido, cada coyuntura política y las propias políticas públicas que en ellas se desarrollan serán producto de la historia y la contradicción de los actores políticos en pugna. Por tanto, toda política pública, aunque refleja los intereses hegemónicos, es producto de la interrelación que se establece entre actores sociales y políticos, del campo en una relación permanente de negociación y conflicto de intereses.

Dos décadas en Bolivia expresan dos visiones políticas e ideológicas que aparentemente son contradictorias, que en momentos convivieron y gestaron dos proyectos políticos distintos que impactaron en las estructuras universitarias en permanente crisis e intento de reforma.

La década de los noventa en que las corrientes neoliberales desde el poder y la sociedad trataron de construir un tipo de institucionalidad universitaria basados en los paradigmas neoliberales del mercado y la calidad y desde el 2005, a partir de la toma del poder de las corrientes populistas nacionalistas en el que surgen nuevas propuestas de políticas públicas que se perfilan en el propio campo del sistema capitalista, en el marco de una corriente indianista que trata de establecer políticas públicas tendientes a “descolonizar” los paradigmas de la educación superior neoliberal, pero sin mover y actuando desde las propias estructuras del modelo que se pretende superar.

El objetivo de este texto es analizar, desde una visión crítica, los cambios en las políticas de educación superior universitaria, en las dos últimas décadas: por una parte los 90's que se caracterizaron por reformas de corte neoliberal y las del 2005 en adelante que se perfilan hacia una visión nacionalista

popular con tendencias ideológicas indianistas. De esta manera, queremos contribuir a una discusión más profunda sobre el alcance de los instrumentos públicos que se generaron en cada momento histórico y cómo cada uno de ellos expresa los intereses de cada sector político en el ejercicio del poder.

Los alegres años 90's. La mercantilización de la educación universitaria

El Estado denominado Neoliberal trató de implantar un modelo de economía social de mercado y en consecuencia, pretendió modificar el conjunto de instituciones del Estado, incluida la Universidad. La racionalidad neoliberal era hegemónica en el contexto político y social por lo que el análisis de la problemática universitaria realizada como sustento de las políticas de ese período responden a la racionalidad de la economía de mercado.

El Estado, como consecuencia de los programas de ajuste estructural, al haber sido reducido en su estructura y alcance, demostró alta permeabilidad por una parte a los conflictos internos de los grupos de poder en disputa en el campo de la Educación Superior, los mismos que, en muchos casos, definen las orientaciones de la política pública en el área; y por otro, respecto de la presión de los poderes transnacionales, estableciendo una agenda de reforma universitaria indiscutida y asumida acríticamente.

Esta forma de acción del estado en la construcción de las políticas, hizo que las políticas de Educación Superior tengan poca consistencia, presentando constantes modificaciones o siendo ignoradas de acuerdo a las iniciativas de los gobiernos de turno, pero manteniendo los contenidos de la agenda para la educación superior definida principalmente por las corrientes predominantes a nivel internacional (Banco Mundial, BID, UNESCO y otras) casi sin variación y de forma poco reflexiva.

Dichas agendas proponían al menos estos elementos comunes:¹

1 Análisis sobre las diferencias y características de estas agendas se encuentran en Kent, Rollin (1995), Coraggio y Torres (1997) De Tomási (1996), así como su contenido está expresado en documentos del BM (1995) y la UNESCO (1998).

- Reducción del financiamiento estatal a la Educación Superior o diversificación de las fuentes de financiamiento.
- Vinculación de las Universidades al mercado y el sistema productivo.
- Selectividad en el acceso.
- Expansión del sector privado y diversificación institucional.
- Control, regulación y evaluación por parte del Estado, transparencia (accountability) por parte de las Universidades.
- Reforma institucional vinculada a los criterios de productividad, eficiencia y eficacia como componentes de la calidad.

Como es sabido, prácticamente todos estos componentes están presentes en las diferentes reformas de la Educación Superior que han sido impulsadas en América latina en los 90, algunas impuestas a través de leyes, como el caso de Argentina, Chile y México² y otras simplemente como iniciativas aisladas y de manera más bien informal, como es el caso de Paraguay, Uruguay, Perú y Bolivia.

La agenda internacional propuesta en los 90 para la educación superior se sustenta en un análisis economicista y limitado de las problemáticas de la Educación Superior, estableciendo soluciones estándares para realidades sociales y para instituciones muy diferentes y complejas, por ello, los resultados de la introducción de estas temáticas en cada país fueron totalmente diferentes, al igual que sus impactos. Esto se explica por la dinámica propia de construcción de la política pública y cómo desde cada Estado se fueron introduciendo elementos de esta agenda internacional.

En Bolivia todos los elementos enunciados en dicha agenda, están presentes; con la particularidad de que no existe una normatividad clara que explicita y oficialice la política y por ello sólo se la comprende en el marco de las relaciones y juegos de poder entre los actores del campo estatal y universitario.

La lógica del Estado boliviano en la década del 90's, no estuvo en discrepancia con el trasfondo ideológico de la agenda internacional de educa-

2 Al respecto ver: (Mollis, 1995; Rodríguez, 1998; Brunner, 1990 y 1993; Krotsch, 2001; Perez Lindo, 1995 y otros).

ción superior porque desde el Estado se trató de imponer la racionalidad neoliberal afectando las estructuras y la institucionalidad universitaria.

Hasta fines de los 80 hubo una completa ausencia en materia de política universitaria restringiendo la acción del Estado al tema presupuestario, salvo en los períodos de intervención durante las dictaduras militares de esa década. Una importante señal de la tradicional ausencia estatal en materia de construcción de políticas universitarias es la dependencia de éstas del ministerio de planeamiento, no así del de Educación y la inexistencia de una instancia gubernamental que trate los temas universitarios hasta entrados los años 90.

En un primer intento de construcción de políticas cerca de los 90 se crea la Unidad de Apoyo a las Políticas Sociales (UDAPSO) y la Unidad de Apoyo a la Educación Superior (UDAES) que dedican una importante porción de sus esfuerzos al tema universitario generando debates de diversa índole y marcando el inicio de construcción de políticas estatales para la educación superior, buscando una mayor regulación sobre el sistema.

El Estado comienza a desplazarse desde el cómodo lugar de la financiación incremental, sin regulación, al intento progresivo de regulación tocando incluso el intocable principio de la autonomía, sin discutirlo directamente, pero tratando de instrumentar acciones de reforma tendientes a un mayor control y un menor peso económico para el Estado en la financiación de la Educación Superior.

Sin una exacta correlación con estos fines, aparece la Evaluación y Acreditación como el instrumento multicompreensivo de la política planteado como generador de calidad y capaz de introducir la “reforma universitaria”, cuya discusión sin embargo ocupa un segundo plano.

El contenido ideológico de la política universitaria del período, es claro, se ubica en el paradigma de la ideología neoliberal. Se presenta como propuesta técnica neutra, parte de análisis económicos y reduccionistas de la problemática universitaria y centra su atención en la cuestión presupuestaria.

El Estado como estrategia de penetración se limitó a posicionar el discurso ya que no necesitó de la imposición ni la formalización de la política. La formalización de ésta implicaba poner en la mesa los temas centrales de debate, explicitar las intencionalidades y metas. Al no explicitarlas, se

disminuyeron las posibilidades de confrontación directa principalmente con las instituciones universitarias. Desde esa lógica, la política fue introducida de manera indirecta y desarticulada.

Los sucesivos gobiernos que administraron el país en los años 90, actuaron con la certeza, más ideológica que demostrable, de que la privatización y las medidas de regulación traerían un cúmulo de ventajas, asociadas a la reducción del gasto gubernamental en el sector universitario, a una mayor pertinencia en la oferta de carreras y un mejoramiento de la “calidad” entendida como eficiencia y eficacia. Presupuesto falso, ya que en realidad se produjo el efecto contrario, ocasionando un debilitamiento de las ya raquíticas estructuras académicas universitarias.

Dicha política en definitiva buscaba introducir la lógica de mercado al espacio universitario. Tomando las categorías de Marginson³ que define los procesos de mercantilización, vemos presentes en el contenido y los dispositivos de las políticas de los 90 claros elementos mercantilizados, como los que mencionamos a continuación.

³ La mercantilización se resume con la presencia de cinco características básicas en la producción de mercado en educación. La existencia de mercados implica la producción de una mercancía escasa. La existencia de un campo bien definido de producción (autorregulado o regulado por el Estado). La existencia de un intercambio de dinero entre el productor y el consumidor que representa un valor de cambio para el primero y un valor de uso para el segundo. Relaciones de competencia entre productores. Presencia de una subjetividad de mercado, que implica actitudes y comportamientos apropiados para la producción, el consumo y el intercambio. Estas subjetividades son a la vez condiciones y productos de los mercados y dependen de nociones compartidas de reciprocidad, valor de los contratos, acuerdos sobre lo que puede ser intercambiado y voluntad para competir, entre otras. Marginson (1997) señala que la mercantilización de la educación es el proceso de introducción de una o varias de estas características del mercado a la actividad educativa. La mercantilización frecuentemente está acompañada por procesos de sustitución de empresas o departamentos gubernamentales por empresas privadas, llamados de corporativización (corporatisation). También por procesos de desregulación que promueven la expansión del sector privado. Estos fenómenos no deben confundirse con el proceso de privatización que consiste en transferir la producción, o medios de producción educativa del gobierno, de propiedad pública, a propiedad privada. La privatización no necesariamente implica el desarrollo de mercados estos pueden desarrollarse en instituciones públicas o privadas que entran en un esquema de capitalismo académico (Ver Slaughter y Leslie, 1987)

El impulso a la competencia por recursos públicos o privados, a través de la creación del Fondo de Mejoramiento de la Calidad (FOMCALIDAD)⁴, el ejercicio de control a distancia a través de los procesos de evaluación y acreditación, la diversificación de fuentes de financiamiento, que lleva implícita la reducción del presupuesto para las universidades públicas y la reducción de los años de la formación universitaria; los intentos de estructurar sistemas de selección a través de la Prueba de Aptitud Académica y la evaluación de instituciones y programas académicos con el establecimiento de indicadores, a través de la estructura del Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES).⁵ Todas ellas son medidas orientadas a favorecer la expansión privada y la mercantilización de la educación superior y todas ellas fueron impulsadas en nuestro contexto.

Pese a no ser una política universitaria formalizada e institucionalizada, sino, como dijimos, construida de manera implícita desde la acción informal y casi individual de los actores estatales y universitarios, la política de la educación superior universitaria de los 90 contó con dispositivos concretos que la pusieron en funcionamiento, en general por impulso de las instituciones universitarias o de actores externos al Estado.

Por lo dicho anteriormente, los dispositivos de la política pública, aparecieron desarticulados, débiles, siendo altamente susceptibles a las presiones de los actores. Como resultado de esa permeabilidad los dispositivos propuestos no lograron ser aplicados o cambiaron su sentido en el camino, produciendo resultados imprevisto y a veces contradictorios con los

4 Fondo competitivo que se crea con el objetivo de mejorar la calidad y modificar los mecanismos de asignación de recursos a las Universidades, fundamentalmente públicas. Esto modificaría el sistema de financiación incremental, estableciendo la asignación de recursos según objetivos y criterios de excelencia. Se entiende además como un mecanismo de modernización de la Educación Superior.

5 El CONAES se consensó en reemplazo al Consejo Nacional de Medición de la Calidad Educativa establecido en la Ley de Reforma Educativa 1565, aprobado por el Ley de la República No 3009 del 24 de marzo del 2005 y para el cual se contaba con financiamiento externo e interno. El CONAES fue concebido como un organismo público, no gubernamental, destinado a la validación de la calidad y pertinencia de la oferta universitaria pública y privada.

propósitos iniciales que les dieron origen, como por ejemplo el mencionado FOMCALIDAD, que nace con un propósito de establecer mecanismos de modificación de la asignación presupuestaria y que en el camino se desvincula de ello, convirtiéndose simplemente en un fondo extraordinario no competitivo para la universidad pública, o el CONAES, que aparece después de más de una década de procesos evaluativos que tampoco logran sus propósitos iniciales de establecer un mercado educativo y servir como herramienta de control para el financiamiento. De igual manera las pruebas de admisión académica (PAA), nacen con una finalidad selectiva y de restricción del acceso a la universidad, pero finalmente quedaron como una prueba diagnóstica sin aplicación real y la matrícula universitaria ha mantenido un crecimiento sostenido.

En este contexto la Universidad Pública aparece como un poderoso actor, con mayor capacidad técnica que el Estado, mayor capacidad de movilización social y por lo tanto con fuerte incidencia en el desarrollo de las políticas, sin embargo su intervención fue ambivalente, reactiva y se redujo a afectar determinados dispositivos y no a desarrollar propuestas. No participó en la disputa alrededor de la agenda, ni de la introducción de los componentes ideológicos que vienen con ella. Por el contrario, los actores universitarios consolidaron esta agenda y difundieron los valores implícitos en el discurso hegemónico del neoliberalismo dentro de las instituciones universitarias.

El Estado se vio así en una paradójica situación, en la que intentaba regular y monitorear políticas que no logró liderar ni explicitar y sobre las cuales no tuvo control. Por ello, la política estatal fue una política de regulación y corrección ex post, sobre espacios y situaciones que se generaron en un contexto desregulado y que se concretan más bien en el plano discursivo.

Así, en esta lucha de los agentes por cambiar las reglas del juego, mientras simultáneamente participan de él, las políticas y su implementación fueron paulatinamente modificadas, por lo que aunque la tendencia de las políticas tiene un fuerte acento en un proceso de mercantilización de la Educación Superior, muchos de estos componentes se modificaron y transformaron su sentido.

Así podemos poner muchos ejemplos de la debilidad instrumental del Estado y de la poca capacidad reflexiva de la Universidad Pública, que demuestran el fracaso rotundo de las políticas de los 90, no sólo por que no se implementaron de manera coherente (lo cual en realidad podemos considerar incluso positivo para las universidades), sino porque lejos de cumplir sus objetivos de mejorar, dejan su peor legado, la depauperación de la universidad pública socavada por la racionalidad empresarial, un sistema privado desregulado y mercantilizado, de muy dudosa calidad, y ni que decir de la profundización de las diferencias sociales y la inequidad en el acceso a oportunidades educativas.

Impactos de la política. Función Social Universitaria y Racionalidad Empresarial

Pese a las características de la implementación de las políticas, desarrolladas en el acápite anterior, trataremos de ilustrar cuales son los impactos concretos que producen las políticas universitarias de los 90s en el sistema de educación superior.

Al respecto, es dudoso afirmar que en nuestro país las políticas implementadas han convertido al sistema de Educación Superior en un mercado educativo o que han logrado efectivamente una privatización sustancial o una mercantilización con todos sus componentes. Los principales impactos de la reforma, se manifiestan en la introducción de la racionalidad de la competitividad, calidad, excelencia y mercado, a través de la legitimidad establecida por el discurso y los procesos de evaluación-acreditación, (ver: Weise, 2005 y Rodríguez et al, 2000) no así con modificaciones en la estructura institucional. Por lo que, los efectos aparecen desde su lado más perverso, generando impactos no previstos, que en realidad, debilitaron la precaria estructura académica. Asimismo, marcaron la predominancia de la función profesionalizante, reduciendo el proceso enseñanza aprendizaje a la mera transmisión de técnicas y conocimientos para el mercado y vaciaron la formación de su sentido crítico, comprometido y generador de ideas.

Se crea así, con los procesos de evaluación una falsa imagen de mejorar la calidad de la educación y la oferta educativa. Lo cierto es que, por el contrario, la calidad de la formación es cada vez más baja, como consecuencia de la despresupuestación, la masificación, la precarización del ejercicio docente, el debilitamiento de la investigación y la ausencia de un proyecto interno consistente que asiente la formación en una perspectiva de desarrollo social.

Como consecuencia de lo anterior, podemos ver que uno de los efectos más claros de la política de ESU de los 90 ha sido la introducción de la racionalidad empresarial en la vida universitaria, acompañado de un proceso de privatización moderado que se expresa en tres fenómenos:

- La redistribución de la matrícula universitaria hacia el sector privado.⁶
- La disminución sistemática y progresiva del presupuesto de la Universidad pública que produce una precarización y depauperación del cuerpo académico.⁷
- Un fuerte proceso de mercantilización de la Educación Universitaria, donde el acceso a la formación profesional y a mejores niveles educativos en general se ha convertido en un bien de consumo. La educación no es entendida ya como un derecho si no como algo que puede comprarse o venderse.

Se ha generado un mercado educativo universitario en el campo privado como consecuencia de su expansión desregulada, donde prima la lógica de la competitividad por clientes y en la que se imponen comportamientos mercantilistas en la vida universitaria. Las Universidades públicas en sentido estricto no entran en una dinámica de mercado puesto que no deben competir por matrícula ni por recursos, sin embargo se ven señales fuertes

6 La matrícula privada era en 1987 del 2%, mientras que actualmente, el 23.75 % de la matrícula universitaria se encuentra en el sector privado. Lo que quiere decir que actualmente alrededor de 73000 estudiantes paga por sus estudios universitarios y no goza de subvención estatal.

7 Al respecto ver: Weise (2005) y Santa Cruz (2004)

de mercantilización principalmente a nivel del posgrado y en un conjunto de prácticas universitarias relativas a la evaluación, la administración y la toma de decisiones institucionales.

Hay que indicar, que el mercado generado con la expansión privada, es un mercado de formación profesional, de certificaciones, títulos y grados, pero no hay un mercado de conocimientos, ni tampoco mercado de bienes producidos por la Universidad.

Todo lo anterior nos lleva al refuerzo y reducción de la función social a la simple profesionalización como única y válida actividad de las instituciones universitarias socavando su naturaleza académica y política, contribuyendo a su pérdida de sentido como institución pública.

Subyacente a las políticas de Educación Superior desarrolladas en ese período, se encuentra un proyecto de modernización neoconservadora de la Universidad que pone énfasis en el manejo técnico, racional y objetivo de las Universidades para producir un único resultado, que es la formación de profesionales para el mercado. Bajo esta forma de entender la función universitaria se señalan como defectos o como esfuerzos innecesarios, el desarrollo de sus otras funciones, como por ejemplo la investigación, la función de integración social, la formación ciudadana, la función de crítica social, la producción de pensamiento e incluso la formación política, elementos que en este período se invisibilizan ante el peso de la función profesionalizante.

Dicho proyecto de reforma de la universidad, subyacente en las políticas estatales para la educación Superior lleva implícita la idea de una visión funcionalista de la sociedad que no reconoce los conflictos de clase y que entiende a la Universidad como una institución que no posee una naturaleza política, definiendo su misión únicamente en términos de titulación profesional y planteando como deseables la eliminación de toda actividad política en su seno, siendo esto algo ajeno a ella.

Estas posturas van relacionadas con la idea de eliminación de los límites y una poca diferenciación de la naturaleza de las Universidades públicas y privadas, asumiendo que además ambas tienen un función similar y única que es la profesionalización rápida y de bajo costo, en el entendido que son mejores aquellas que logran este objetivo de manera más eficiente.

Si bien en las visiones de los actores estatales del período se remarca el papel de la Universidad como polo del desarrollo social, dicha idea queda totalmente difusa, como un discurso vacío de contenido y no se traduce en ningún tipo de dispositivo ni medida por parte del Estado que oriente acciones y destine recursos para fortalecer dicha función. Esta idea queda en una declaración sin sustento ni consecuencia en las políticas de Educación Superior.

La respuesta ideal de la Universidad hacia la sociedad, valorada por parte del Estado y sus actores, se concentra en la rendición de cuentas, la transparencia y el manejo adecuado de recursos económicos. La disminución del gasto y la eficiencia administrativa. Es decir, el Estado concibe que al cumplir estos mandatos, la Universidad estaría cumpliendo su rol social y es el tipo de respuesta solicitada desde el gobierno a las universidades, sin ninguna otra expectativa mayor sobre su rol en la construcción del Estado.

Dicha visión, comporta o exige un vaciamiento ideológico y a su vez la asimilación de la actividad académica a un discurso técnico gerencialista, aparentemente apolítico. Lo académico es ahora asociado a la actividad técnica dentro de los marcos de la racionalidad empresarial, en la que se sustituye la administración por la gestión, la institución por la organización y la formación por la profesionalización (Giroux, 2002).

Por lo tanto, este proyecto de reforma universitaria implícito en las Políticas de Educación Superior de los 90, apunta, como se dijo en algún momento, a debilitar el rol de referente público de la Universidad convirtiéndola en una organización gestionada para producir profesionales.

Es importante, sin embargo, indicar que en la realidad la Universidad por sus propios problemas internos, y coadyuvada por factores externos, ha ido perdiendo ese carácter de referente social, por lo tanto ha contribuido al posicionamiento de este proyecto, ante la imposibilidad de replantearse la función social y ante los problemas relativos a su propia capacidad de autogobierno.

Por su parte, los espacios y actores gubernamentales al responder a lógicas de acuerdos interpartidarios de cuotas de poder, son espacios inestables en un campo de fuertes disputas y penetración de poderes extraestatales.

En consecuencia, una acción decidida del Estado, poca consistencia en sus posiciones, pocos recursos destinados al desarrollo de políticas, con

una relación histórica con la universidad enfatizada en preocupaciones financieras; siendo un Estado con un débil proyecto de país, tenemos una Universidad Pública en detrimento progresivo, que no ha producido acciones hacia la construcción de políticas reflexivas para la Educación Superior y que ha perdido su posicionamiento como institución cultural de mediación social y por lo tanto su sentido como institución pública. Ante esta situación, se le plantea al Estado el desafío de definir una posición que favorezca el desarrollo del campo y que pueda servirse de las instituciones universitarias en su proceso de reconstrucción histórica.

Con el advenimiento del MAS al gobierno, y aunque el panorama cambió nuevamente no parece haber una conciencia clara del rol de las universidades. A diferencia de otros partidos de izquierda, los cuadros dirigentes del MAS no se forjaron en las luchas universitarias ni, salvo contadas excepciones, gozaban de reconocimiento o pergaminos académicos. El mundo universitario, salvo por las impresiones o sentidos comunes, les era desconocido, particularmente el de orden privado. Tanto que en las “50 propuestas para encarar las crisis”, ni se menciona a éstas últimas instituciones (Rodríguez, 2006).

En tanto, las Universidades estatales se ven ante el imperativo de redefinir el sentido público que la define, a la luz de un nuevo contexto que comienza a perfilarse como consecuencia de los impactos del período neoliberal y los nuevos acontecimientos sociopolíticos a partir del año 2000; y que la obliga a repensar desde una renovada y más abierta relación con el Estado, la recuperación de sus funciones básicas y las funciones sociales que como institución pública la caracterizan.

Este desafío se reafirma con la promulgación de la nueva Ley de Educación Avelino Siñani, marcando claramente un nuevo contexto, nuevos actores y discursos en el campo de la educación superior.

Las políticas del nuevo régimen de gobierno (Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez)

En relación a las políticas universitarias de los 90, la nueva Ley de Educación Avelino Siñani, oficializa las intenciones del gobierno respecto al tema

educativo, en consonancia con el discurso político ideológico populista indigenista emergente en el escenario nacional desde el año 2000, donde aparentemente se había marcado un alto a las políticas neoliberales a nivel del Estado y también a nivel de la Educación Superior Universitaria. Este proceso de decadencia de las políticas neoliberales, marca una etapa de reconfiguración de las relaciones Universidad-Estado, y agudiza la necesidad de cambio de las universidades públicas, pero aún sin un norte muy definido.

Se percibe que la temática indígena será central, que la consideración de las poblaciones indígenas en los procesos formativos es un imperativo y se incrementa la conciencia de la imposibilidad de la Universidad de responder a las crecientes demandas de acceso a la educación superior de poblaciones tradicionalmente marginadas como las indígenas. Pero ¿qué está entendiendo el gobierno por indígena-originario? ¿qué entienden las universidades sobre ese tema y cómo lo integran? ¿qué están entendiendo de sí mismos los sectores así denominados?.

No olvidemos que éstas denominaciones generales responden también a significados políticos coyunturales, a construcciones simbólicas que no necesariamente designan la condición y posición de la población indígena en la estructura económica, social o política, situándose en el plano de un discurso ético y etéreo, de una concepción abstracta desde y para la reivindicación del “victimado” históricamente (Lajo, 2005), muchas veces sin poder trascender hacia su constitución como sujeto social y actor político constitutivo de una estructura social amplia y diversa en proceso de reconstitución (Laguna, 2006)

La categoría indígena designa todo y nada a la vez, pues no hace referencia a una sola realidad, hablamos de indígenas urbanos, indígenas capitalistas, indígenas marginales, indígenas campesinos, indígenas transportistas, indígenas danzarines-comerciante de Gran Poder, indígenas afirmados, indígenas autonegados (Laguna, 2006), en fin, realidades socioeconómicas, políticas y culturales tan diversas que diluyen la propia categoría que las designa, y que por lo tanto, en términos de construcción social disfrazan sus contradicciones internas, como la de clase social y sector económico por ejemplo, imposibilitando la superación de otros ámbitos de

discriminación igual o quizás más sustanciales en términos de construcción de una sociedad más justa.

Se va constituyendo así una tendencia de reforma universitaria con cargas “indigenista, indianista u originaria” en la que encontramos posiciones de reforma dura de la universidad desde fuera, a través de la intervención e incluso de la eliminación del principio de la autonomía universitaria y también posiciones menos radicales que apuestan al fortalecimiento del sistema de educación pública introduciendo reformas consensuadas con las universidades para la incorporación de demandas de los movimientos sociales emergentes.

Esta tendencia se explicita en la nueva Ley, sin mucha claridad respecto a en cuál de los polos se ubica y cuáles son los propósitos del nuevo gobierno respecto a la universidad pública ya que por un lado da señales de fortalecimiento de la educación superior pública, pero por otro, también expresa la desconfianza y el cuestionamiento del Estado hacia dichas instituciones y su condición de autonomía percibida como colonialista y criolla.

Es evidente que la nueva Ley plantea para las universidades públicas la necesidad de una reorientación política, ideológica y epistemológica y también una transformación estructural, pero no se sabe con certeza cuál orientación ni cómo hacerlo. Establece un giro discursivo radical, que mantiene algunos vestigios del discurso neoliberal modernizador, distanciándose del análisis economicista característico de las políticas de los 90, pone su énfasis en el análisis de las contradicciones de carácter ideológico cultural.

Y por otra parte, se orienta hacia una visión productivista de la función social Universitaria, vinculándola a los procesos de desarrollo productivo inspirada en los modelos de “educación-trabajo” característicos de los sistemas educativos socialistas (Palacios, 1999).

Estos nuevos énfasis tienen su origen en el sesgo culturalista e indianista que está presente en el discurso político del gobierno, en las medidas que caracterizan a los estados centralistas y populistas y obviamente, en el proceso de revalorización y de reposicionamiento de la cuestión indígena en el escenario político nacional.

Sin embargo, no se mueven ni se tocan las estructuras de la Educación Superior, seguimos en el campo de las reformas y contra reformas, ajustes

de tendencia gubernamental pero no de proyecto nacional o de Estado que oriente de manera más certera las reformas universitarias.

Cambios en la universidad pública: políticas sin medidas y medidas que no encajan en las políticas.

Podemos identificar en los discursos una lectura diferente de las instancias gubernamentales sobre la Universidad pública que le otorgan una mayor centralidad y la interpela a contribuir a los desafíos de la construcción del nuevo Estado, establece diferentes prioridades desde una construcción discursiva distinta que sustituye la calidad y la eficiencia por conceptos más afines a su visión, como la descolonización y el pensamiento propio y propone un conjunto de medidas, no siempre claras ni consistentes y en muchos casos sin una comprensión real de la complejidad que implican.

Los principales temas planteados en la ley son:

- La concepción de la educación universitaria como un subsistema del sistema de educación nacional.
- La transitabilidad y la homogeneización curricular.
- La descolonización, institucionalización de saberes y la intraculturalidad.
- La desconcentración universitaria.

La concepción de la educación universitaria pública como un subsistema del sistema de educación nacional

Un primer tema que salta a la luz es la inclusión de la educación universitaria dentro del sistema educativo nacional, entendida más bien como un subsistema de éste, que reconoce en él todas las instituciones universitarias públicas y privadas. Esta disposición altera de algún modo el predominio del sistema público, que de acuerdo a su normativa interna no reconoce a las universidades privadas como iguales, y por otro, –como en las políticas

neoliberales— sin explicitarlo claramente, se pone al sistema de la educación superior público bajo dependencia del Ministerio de Educación y de un ente superior que es el Consejo Nacional de Educación Superior (CANES). Las funciones, atribuciones y responsabilidades de esta entidad no están definidas, sólo se mencionan sus funciones de coordinación y fiscalización de todas las instituciones de educación superior. No sabemos si esta entidad reemplaza al antiguo CONAES, ya conciliado con las Universidades Públicas o se trata de un organismo paralelo. En todo caso, es evidente que existe una clara intención de mayor control y fiscalización de las universidades públicas por parte del Estado, abriendo la puerta para la revisión del principio de la autonomía universitaria o para cualquier otra cosa que no se sabe ni se revela con claridad.

Sin embargo, más allá de que dicha revisión sea pertinente o no, la estructuración de un sistema unitario no dependerá de que en una ley se declare su existencia, más aún cuando se coloca en el mismo saco un conjunto de instituciones de naturaleza y funciones tan diversas como las que constituyen el espectro del campo de educación universitaria privada.

Del mismo modo, se introduce la idea de creación de universidades comunitarias, y de institutos normales superiores, abriendo los espacios de posgrado a todas ellas en diferentes áreas, al igual que las universidades militares y policiales, lo que genera en realidad una mayor dispersión de la ya existentes en el campo de la educación universitaria, duplicidad de funciones y superposición de instituciones, de ofertas y de responsabilidades en la formación universitaria. Esta falta de claridad respecto a límites, responsabilidades y atribuciones de las diferentes instituciones de educación superior son un riesgo a la unidad y al fortalecimiento del sistema universitario público, el cual ya tiene serias debilidades internas de coordinación, de calidad, de capacidad operativa e incluso de regulación especialmente en el sector privado, generando así un panorama aún más confuso y desorganizado del existente.

Si bien se reconoce que la intencionalidad del gobierno tiene que ver con acercar a la Universidad a los intereses del Estado y al Sistema educativo nacional, cabe señalar que esto tiene peligros sobre los cuales hay que estar alerta. Primero, la concepción y la praxis actualmente distorsionada

de la autonomía universitaria, lleva a pensar que el origen de todos sus males está en ella, lo cual constituye un mito necesario de revisar, la Universidad es una Institución altamente compleja y sus problemas responden a factores múltiples que sobrepasan el tema autonómico. Por ello, aunque no concordemos con el manejo distorsionado que se hace hoy de la autonomía universitaria, hay que recordar que ésta ha sido siempre y desde el origen mismo de las universidades públicas una condición necesaria para resguardar la libertad de pensamiento y aquellas universidades que no la tienen (en general en regímenes totalitarios o estados altamente centralizados) se convierten en escuelas de cuadros políticos, donde la intervención ideológica y de los intereses políticos de los actores estatales es el rasgo central. Por ello, una Universidad Pública en Bolivia, sin autonomía académica pone en riesgo los principios democráticos del propio Estado en su proceso de cambio.

La Ley plantea de manera concreta, introducir un principio de control social sobre el gobierno universitario y la autonomía, pero sin proponer una forma clara ni los límites y alcances de este control, por lo que en realidad de manera muy ambigua cuestiona la autonomía, sin expresar una posición clara y dando lugar a cualquier interpretación, que puede significar tanto una anulación indirecta de la misma, como simplemente una apertura de ésta hacia la sociedad.

Finalmente, la apertura irrestricta a la diversificación institucional con los nuevos tipos de Universidades, que en general surgen como respuesta a la simple demanda de grupos organizados, como algunas universidades indígenas y otras, constituye un enorme riesgo de dispersión y debilitamiento, que no favorece ni al desarrollo del pensamiento indígena ni al fortalecimiento de los movimientos sociales, ni a la ampliación de cobertura, ni a la educación superior en general, menos aún si buscamos formaciones de óptimo nivel académico, por que estas demandas responden a otros tipos de intereses y más bien generan nuevos particularismo y formas de auto-marginación.⁸

8 Al respecto ver Weise, 2004.

En este sentido, sería más pertinente la formulación de una Ley de Educación Superior que parta de un conocimiento real del campo universitario, de sus complejidades, de sus posibilidades y no sólo de una situación deseable abstracta, en tanto que la educación superior tiene particularidades muy distintas a las del sistema educativo regular, y sus objetivos y funciones respecto del Estado son también de diferente índole.

La transitabilidad y la unificación curricular

Se propone una educación que mejore la transitabilidad entre los diferentes ciclos de formación y los distintos tipos de instituciones.

Entendemos que esta medida tiene como intención, orientar la formación al trabajo, y por otra parte, mejorar el nivel formativo de la población, principalmente de aquella que ha optado por carreras técnicas, que en general acogen a grupos en condición de desventaja social y económica, facilitando la continuidad y la vinculación de los estudios entre los diferentes niveles.

Pero, encontramos a este respecto aspectos que deben ser reflexionados, porque se parte de premisas equivocadas. Primero, se presupone que todos los niveles tienen una articulación automática y que todos necesariamente tendrán una triple titulación (técnico medio, técnico superior y licenciado) desconociendo las especificidades de cada tipo de formación. La transitabilidad viene asociada a un proceso de diversificación curricular y de oferta organizada que establece trayectorias de formación entre niveles y tipos de formación también diferenciados. Como se concibe en la Ley, se presupone también que la homogeneización curricular es una condición necesaria para ello; además, se plantea una homogeneización que se hace desde lo administrativo y fiscalizador, es decir, desde la instalación de un ente regulador (CANES), en tanto que los modelos que facilitan la transitabilidad por el contrario tienen currículos diversificados, respetan las características formativas de cada nivel, pero establecen criterios de compatibilización a partir de la definición de equivalencias, en términos de competencias, de créditos u otros. Por lo tanto, la transitabilidad tiene que

ver más que con la promoción automática o con la homogenización curricular, con la estructuración de vinculaciones y el diseño de trayectorias en un sistema educativo diversificado pero integrado.

Este propósito conlleva varias dificultades, emergentes de las diferencias de calidad, cultura institucional y enfoque pedagógico entre institutos técnicos y las universidades y entre universidades públicas y privadas, ya advertidas en países vecinos, que pretendieron introducir la navegabilidad al interior del sistema para mejorar la empleabilidad de los estudiantes.

Hasta ahora, entonces, la evidencia existente sobre los resultados prácticos de la idea de articular los estudios técnicos con los universitarios en América Latina ha dado resultados cuestionables. Además de las dificultades de compatibilización y operación en términos de la estructura curricular entre nivel técnico y los dos primeros años de “ciencias básicas” de un currículum profesional está la tensión inevitable entre la vocación técnica y la académica (Castro, C. y García N., 2003:102).

Este es un aspecto importante ya que desde la perspectiva del gobierno, la transitabilidad responde a la orientación de la formación hacia el trabajo, y supone que al “tecnificar” la formación universitaria estaría formando en el trabajo y para la producción. Más allá de que ésta concepción no es del todo correcta, lleva implícita, una subvaloración del trabajo académico propio a la formación universitaria, y reduce nuevamente la función social universitaria a la mera profesionalización, con una visión sumamente funcionalista y pragmática de la misma.

La descolonización, institucionalización de saberes y la intraculturalidad.

La idea de descolonización de la educación viene a reemplazar la idea de interculturalidad muy presente en la reforma educativa de 1994. Si bien no existe precisión en el gobierno respecto al concepto de colonización, donde encontramos también diversas posturas, desde aquellas que la entienden como mera interculturalidad, o integración de saberes, hasta aquellas que la asocian al “retorno” a la Nación Aymara o Quechua. Por las diferentes

declaraciones de autoridades en seminarios y foros de discusión, creemos que la descolonización, en la perspectiva gubernamental apunta y hace referencia a la posibilidad de pensar lo educativo desde si mismos, desde su propia cultura. En nuestro contexto entonces está referida a la desoccidentalización del conocimiento, a la eliminación de las prácticas escolares que reproducen la ideología colonizadora y la discriminación de lo indígena, a la contextualización de los procesos de aprendizaje desde las visiones culturales de los pueblos originarios. Sin embargo, estas visiones han pasado por cinco centenas de años de aculturación, identificar lo no colonial, lo propio solo se podrá hacer desde el aquí y ahora, con lo que somos y tenemos, no desde el imaginario y la nostalgia colectiva, que no es tan colectiva y que en muchos casos refleja visiones de algunos intelectuales “indianistas”.

La propuesta de descolonizar la educación y por ende la educación superior es quizás el planteamiento más complejo, menos claro y más difícil de encarar pues tiene en si mismo contradicciones profundas.

Un proceso de descolonización implica cuestiones de diversa índole que sobrepasan el ámbito meramente educativo. Tiene que ver con aspectos de orden cultural (relaciones de hegemonía cultural), con cuestiones de orden político social (relaciones de dominación desde la variable cultura-etnia) con asuntos referidos a la estructura de ordenamiento jurídico social y territorial, y de concepción incluso de Estado, cuestiones de orden económico (pobreza); asuntos de orden subjetivo (vinculadas a la construcción de identidades, autoestima, autoidentificación). Asimismo intervienen cuestiones de orden estructural institucional en relación al sistema educativo y sus instituciones (lo esencial o inherente a la naturaleza de las instituciones educativas y su contenido).

En estos órdenes distintos, pero superpuestos aparecen tres ideas básicas respecto del cómo descolonizar y tiene que ver con tres tipos de acciones: dismantelar (destruir y negar), diferenciar (identificar lo propio y reconocer lo ajeno) e integrar (articular, juntar, armonizar). Sin embargo, qué se dismantela y cómo, qué es lo propio y qué es lo ajeno, qué se articula con qué y cómo, qué de lo propio y qué de lo ajeno es posible articular, etc. son preguntas quizás imposibles de resolver; en tanto que el discurso

que sustenta dichas posiciones en general parte del hecho histórico de la colonización, y responde a una elaboración teórica que busca un reposicionamiento de lo indígena (válido y necesario), con una visión incluso romántica sobre “lo indígena”, pero que no reconoce el carácter actual de las poblaciones originarias, su presente luego de siglos de influencia externa. Se propone más desde el imaginario de lo indígena, que desde las realidades concretas de dichas poblaciones.

La política educativa debería poder distinguir qué cuestiones pueden ser abordadas desde lo educativo, en qué niveles puede operar y cómo desde el Estado como estructura en proceso de reconstitución puede realizar acciones de ese tipo, para reproducirse (bajo el supuesto de que la educación formal es siempre un espacio de reproducción hegemónica y la política pública es una acción desde el Estado para mantener un orden y bienestar social).

Haciendo un esfuerzo reflexivo y de ordenamiento de las diferentes ideas que han ido circulando, podemos ver que en el campo estrictamente formativo, la descolonización tendría que ver con integrar el contenido de los saberes indígenas en lo curricular, desarrollar una educación ligada a la producción, generar una educación sin exclusión ni dominación, vinculada a la eliminación de la pobreza y a los derechos indígenas, generar ofertas pertinentes y currículos propios integrando el conocimiento occidental y el originario, desarrollar una gestión educativa basada en el diálogo entre culturas, desarrollar procesos de formación docente desde los saberes indígenas, enfatizar en el uso y recuperación de las lenguas.

La ley sin embargo no llega tan lejos, en la explicitación de su política de descolonización, específicamente plantea la necesidad de otorgar un status institucional a dichos saberes y condiciones necesarias para su desarrollo y su enseñanza dentro del proceso formativo universitario (artículo 72 inciso 9). ¿Será esto descolonizador? ¿Qué significa darles status institucional?

Por lo anterior, el desafío para las universidades tiene que ver con la incorporación de saberes de las culturas originarias como parte del acervo cultural universitario, la reorientación de la formación científica integrando los conocimientos más elevados (llámense científicos o tecnológicos) de las culturas originarias.

Sin embargo, para poder llevar a la práctica estos principios no se tienen ni las bases conceptuales necesarias ni los mecanismos de planificación y gestión y tampoco la investigación y la sistematización de los saberes no tradicionales suficientemente avanzada como para poder ser incorporados en un contexto como el de la universidad tradicional, de manera automática, sin distorsionarlo, más aún cuando la Universidad como institución formal y secular ha sido la cuna del saber científico occidental y su misma lógica de estructuración y funcionamiento responde al formato epistemológico que define su naturaleza.

La desconcentración universitaria

Esta es quizás una de las medidas más interesantes sugeridas en la Ley, ya que acompaña iniciativas de las propias universidades públicas de mejorar su capacidad de atención hacia las poblaciones rurales y a segmentos de población anteriormente no atendidos y parece una medida más atinada para dar respuesta a las necesidades de reorientación de la formación universitaria y de la atención a las poblaciones indígenas sin romper el sistema, sin generar políticas discriminatorias, pero a la vez, impulsando un proceso de reconstitución de la universidad pública.

Ahora bien, la desconcentración como tal tiene sentido en la medida que ésta se lleve a cabo bajo ciertos principios y políticas orientadas a fortalecer el desarrollo regional y local, no a duplicar esfuerzos y reproducir carreras y programas que ya están saturados, que carecen de mercado profesional, que no responden a demandas y realidades locales. Constituye una oportunidad de las universidades públicas el acercamiento verdadero al pueblo, y de iniciar una reestructuración interna profunda. Habrá que ver, si las añejas y anquilosadas estructuras universitarias logran movilizarse para estar a la altura de las demandas que le plantea esta nueva realidad. Desde el Estado no se ha avanzado en una conceptualización y definición clara respecto a los propósitos y características de la desconcentración, y se superpone a la apertura de universidades rurales, comunitarias o indígenas sin prever que una escasa coordinación puede llevar –como ya se dijo– a

mayor dispersión, debilitamiento del sistema, desperdicio de esfuerzos, disputas por recursos públicos, problemas de normatividad y regulación, crecimiento desmesurado y desorganizado.

Más allá de eso, hay que ser claros que la desconcentración en realidad, no será de manera sustancial una redistribución de la población universitaria, aún si se tomaran medidas restrictivas de ingreso en las sedes centrales de las universidades, sino que –por el contrario– implicará una ampliación de la cobertura y el crecimiento de la población estudiantil universitaria y por lo tanto conlleva de manera inevitable una ampliación y crecimiento de la estructura institucional universitaria que tiene un alto costo y que incidirá sobre el incremento del presupuesto universitario.

Un proceso serio y bien llevado de desconcentración implica un enorme esfuerzo institucional y un profundo proceso de reforma interna. Las condiciones institucionales en las cuales operan hoy las universidades dejan serias dudas de su capacidad de operar dicho proceso.

Conclusiones

Debemos partir de una primera conclusión que es central para cualquier coyuntura o momento histórico, la educación es un acto político por excelencia y se gesta en las relaciones de poder. Por tanto, toda política pública en Educación responde a un proyecto o esbozo estratégico que vislumbra una forma de ver el país y cuyo resultado final será consecuencia de las relaciones y negociaciones que el Estado pueda establecer con los grupos de interés, pero en función a la construcción de un interés público.

Sin embargo, como en tiempos anteriores, una vez más, parece ignorarse que tanto el proceso de construcción de política pública, como esta idea de interés común, implica más que la elaboración de una ley desde los espacios estatales; se trata de construir consensos entre los actores involucrados en el campo en cuestión.

Comparando los períodos del 90 y el actual, vemos que si bien el enfoque y la concepción educativa son esenciales en los dos momentos históricos, los constructores de las políticas, al no guardar una relación directa con los actores,

traducen con exactitud las tendencias hegemónicas de la época pero pierden relación con la estructura operativa, por tanto, sus normas o dispositivos no logran funcionar y mantienen enclaves de resistencia, distorsionándose y alejándose de los fines para los que, hipotéticamente, fueron creados.

Hoy, de igual manera que en el periodo de los 90, nos encontramos frente a un Estado con débil capacidad instrumental aunque con una mayor hegemonía y legitimidad social. Por tanto, con mayor poder y capacidad de decisión. Al ser un gobierno que no ha requerido de pactos políticos interpartidarios para asumir el mandato del gobierno, es menos permeable a las presiones de intereses de este tipo; sin embargo, las presiones extraestatales y la manera de hacer política no ha cambiado sustancialmente, dichas presiones e interferencias provienen ahora de otros grupos de interés. Y aunque se trata de un gobierno que ha hecho avances en la recuperación de nuestra soberanía como país, no se ha consolidado como un gobierno con capacidad de liderar un proyecto de país inclusivo y plural.

En lo que respecta a la educación superior, sus grandes problemas más que en sus intenciones, están en sus limitaciones respecto de la comprensión del campo, partiendo de una visión externa y limitada respecto de su complejidad.

En comparación con la agenda de los 90 vemos que se trata de una tendencia estatalista, contraria a la tendencia privatizadora, pero como consecuencia no explícita de las políticas presentes en la Ley Avelino Siñani y sin dispositivos que posibiliten una reversión real de los impactos producidos por las políticas neoliberales.

Es así que frente a la reducción presupuestaria planteada en esos años, hoy, de manera implícita el gobierno se obliga a sí mismo a un incremento de la financiación de la educación superior; frente a la diversificación del financiamiento institucional antes planteada, se obligan también de manera indirecta a un financiamiento estatal casi exclusivo, aumentando los subsidios y beneficios para los estudiantes y mejorando las condiciones de trabajo de los docentes. Frente a la selectividad antes buscada, plantean por el contrario la ampliación del acceso a la educación pública y por tanto se obligan al crecimiento del sistema (cuyo límite aún no ha sido definido, pues se plantea educación obligatoria en todos los niveles educativos).

En relación a la vinculación al mercado y al sector productivo y a la visión de la función social universitaria no hay un cambio sustancial, se sigue reduciendo su función a la profesionalización y aunque no tiene un énfasis en el mercado, la educación para el trabajo sigue teniendo una visión funcionalista e instrumental de la formación universitaria. Respecto al control y regulación a distancia, hay menos claridad, parece haber una intencionalidad de un control más cercano en el caso de las universidades públicas principalmente, pero más allá de tratar de colocar al sector público y privado en el mismo saco, no se ve una concepción real de la estructuración de un sistema y menos se sabe qué hacer con el sector privado. No hay acciones que reviertan la mercantilización, que aseguren una oferta pertinente y por el contrario nuevamente se refuerza la indiferenciación de los límites entre instituciones públicas y privadas.

Finalmente en relación a la diversificación institucional, que antes respondía a una necesidad de expansión del sector privado, y a la imposibilidad de desarrollar acciones con la universidad pública, hoy, con la misma desconfianza y desconcierto respecto a la universidad pública, se plantea una diversificación institucional en el propio sector público, como respuesta a las demandas y presiones de sectores sociales de tener control sobre procesos formativos que se desarrollen de manera exclusiva para ciertos sectores y control sobre el acceso a la profesionalización.

Aunque, debe reconocerse que la Nueva Ley de Educación da un giro en el énfasis, el enfoque y el contenido ideológico desde el cual se comprende la educación y abre interesantes posibilidades de trabajo para reorientarla, hay que considerar que por la efervescencia política, se ha llevado la discusión educativa a una distorsión ideológica desde un posicionamiento político exacerbando las tendencias indianista, y desde un gobierno con un discurso y medidas nacional populistas.

Es evidente que la inclusión de principios tales como la descolonización y la recuperación de las visiones culturales es necesaria, y es política y socialmente importante para generar una educación asentada en nuestra realidad. Pero el excesivo acento que se pone, desde lo ideológico, en la contradicción étnico-cultural tiende a generar distorsiones y nuevos particularismos, con el riesgo de nuevas formas de racismo donde el “otro”

aparece como el enemigo que hay que indigenizar, o ruralizar y donde se imponen nuevamente visiones uniculturales o tendencias de grupos o de personas encaramadas en el poder.

Con ello, se invisibiliza el problema de la desigualdad económica social, se minimiza el conflicto de clase, no se reconoce la prioridad de resolver el problema de la estructura económica y política y fundamentalmente de superar las deudas históricas para construir un país integrado en la diversidad. En este sentido, la Universidad Pública tiene un rol sustancial.

Los desafíos pendientes son grandes, pues muchos elementos planteados aún representan posiciones unilaterales, carecen de una reflexión histórica, no son claros y suficientemente consistentes como para poder traducirlos en prácticas educativas concretas, y para ello es necesario desideologizar (despartidizar) la discusión y reflexionar más ampliamente sobre la educación y los mecanismos de ejecución, de manera colectiva y comprometida con un proyecto de cambio que combata todas las formas de discriminación, desigualdad e injusticia.

La educación por muy descolonizadora que se la plantee no tendrá efectos reales sobre el sistema si no se puede llegar a ella a partir de un proceso de diálogo y concertación profundos y a una transformación de las estructuras que cambie la condición económica de los más pobres, donde el gran desafío no es sólo de destruir prácticas colonizadoras, sino construir una visión realmente integradora, respetuosa de la diversidad desde el reconocimiento del otro como igual, permitiendo un verdadero diálogo entre saberes en libertad y en un acto abierto de reconocer y construir los caminos desde el “aquí” y el “ahora”, sin negaciones antihistóricas.

De igual manera, es necesario que la estructura de operación del sistema educativo sea concordante con los principios y fines y que se generen mediaciones políticas y dispositivos concretos para evitar los impactos de las condicionantes socioeconómicas en las trayectorias educativas y en el acceso a oportunidades de educación de calidad. El desafío está en comprender, cómo y a través de qué transformaciones claves se posibilitará aquello, pensando en los escenarios concretos donde se desarrolla la educación superior (en este caso) y en los actores que harán realidad esos cambios.

Entonces una vez más, encontramos políticas que aparecen como declaraciones abstractas, sin medidas o mediaciones que las acompañen para remover los problemas de fondo y que partan de una comprensión del campo, y medidas que en realidad no encajan, no corresponden a ninguna política explícita y que en muchos casos son, una vez más iniciativas personales de algunos funcionarios de gobierno.⁹

Los cambios son más evidentes a nivel discursivo, pues el enfoque con que se aborda la problemática de la educación superior universitaria y las fuentes que inspiran su discurso son otras. Si antes teníamos el peso de la Agenda de los organismos internacionales hoy tenemos la penetración de grupos de poder o sindicales que -en algunos casos mal- se autodenominan “movimientos sociales”, categoría que también muchas veces disfraza intereses particulares y corporativistas.

Del mismo modo, es evidente una fuerte influencia de los modelos de gobiernos populistas de los países vecinos y de aquellos de tendencia socialista como Cuba y Venezuela. Esto en si mismo no es necesariamente negativo, pero siempre que se introducen medidas importadas y principios inspirados en modelos que corresponden a otras realidades y contextos históricos sin un proceso de reflexión crítica sobre ellos y sin la apertura a una contextualización con verdadera participación social, reeditamos los errores de quienes nos antecedieron. Así no se logra superar los viejos paradigmas, porque sobre la base de la negación y la búsqueda de un resarcimiento histórico particularista que se convierte en fin social último, sólo se construye el vacío. Esta manera de encarar la reafirmación étnico-cultural genérica sólo deja señales de un camino que no comienza en sitios certeros, sino en apachetas -lugares de las almas-ideológicas mitificadas, no comprendidas desde su historia (Laguna, 2005).

9 Un claro ejemplo de ello, en el contexto de la educación primaria, es el bono Juancito Pinto. Que como medida no es mala, pero que no está articulada a ninguna política educativa de permanencia, como sería lógico.

Bibliografía

- ALTBACH, Philip
2002 “Perspectivas comparadas sobre la educación superior privada” en: Altbach, Philip (comp.) *Educación Superior Privada*, CESU-Miguel Angel Porrúa, México.
- Banco Mundial
1995 *La Enseñanza Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia*, Banco Mundial, Washington.
- BARNETT, Ronald
2001 *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa editorial, Barcelona.
- BRUNNER, José Joaquín
1993 “Educación Superior en América Latina durante la década de los ochenta: la economía política de los sistemas”. En: UDAPSO. “Desafíos de la Educación Superior”. La Paz.
1990 *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Chile.
- CASTRO, C. y García, N. M. (eds.)
2003 *Community Colleges: A Model for Latin America* Washington, D.C. Inter American Development Bank.
- CORAGGIO, J. L. y Torres, R. M.
1997 *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Miño y Dávila /CEM. Buenos Aires.
- D’EMILIO, Lucía
2002 *La educación indígena en Bolivia. Voces y procesos desde la pluralidad*. Plural. La Paz.
- GIROUX, Aline
2002 *À l’université révolutionnée, le Newspeak de la performance*.
- IBARRA Colado, Eduardo
2005 “Los orígenes de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”. *Revista de Educación Superior*, ANUIES, México, No. 134, abril-junio.

- KENT, Serna Rollin
 1995 “Dos posturas en el debate internacional sobre Educación Superior: el Banco Mundial y la UNESCO”. En: *Revista Debate*, México.
- KROTSCH, Pedro
 2001 *Educación Superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.
- LAGUNA, José Luis
 2006 *Pueblos originarios, interculturalidad y educación superior*. Ponencia presentada al Seminario Universidad y Culturas. Reflexiones sobre la Descolonización de la educación Superior. Universidad Mayor de San Simón.
- LAJO, Javier
 2005 *Qhapak Ñan*. Lima. Perú.
- LEVY, Daniel
 1997 *Educación Superior y Estado en América Latina, Desafíos privados al predominio público*. Miguel Angel Porrúa/CESU-UNAM, México.
- MARGINSON, Simon
 2004 “Doing somersaults in enschede: rethinking and inverting public/private in higher education amid the winds of globalization”. Keynote paper for CHER conference, Enschede, 17-19. United States of America.
- MC. LAREN, Peter
 1998 *Pedagogía Identidad y poder. Los educadores frente al interculturalismo*. Homo Sapiens.
- Ministerio de Educación y Cultura
 1994 *Ley de Reforma Educativa 1565*.
-
- 2006 *Nueva Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*. Anteproyecto de Ley. Documento consensuado y aprobado por el Congreso Nacional de Educación. Sucre 10 al 16 de Julio.

- MOLLIS, Marcela
1995 “En busca de Respuestas a la crisis universitaria: historia y cultura” en *Perfiles Educativos* N°69. *La educación Superior en América Latina I*, CISE-UNAM, México.
- PATZI, Felix
2006 Ponencia Presentada al Congreso Nacional de Ciencias de la Educación. Sucre.
2000 *Etnofagia Estatal*. Instituto de Investigaciones Sociológicas. UMSA, La Paz
- PALACIOS, Jesús
1999 *La cuestión Escolar*. Fontanamara. México.
- PEREZ Lindo, Augusto
1998 *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Biblos. Educación y sociedad. Argentina.
- QUIROZ, Elena
2005 “Estados de Conocimiento. La función del conocimiento en instituciones de educación superior”, *Revista de Educación Superior*, ANUIES, México, No. 134, abril-junio.
- RAMA, Claudio
2005 *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*, IESALC/IPSAME, Caracas.
- RODRÍGUEZ Gomez, Roberto
1999 “La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Brasil
- RODRÍGUEZ, Gustavo y otros
2000 *De la Revolución a la Autoevaluación Universitaria*. PIEB, La Paz. *vista Iberoamericana de Educación*. Brasil.
- RODRÍGUEZ Ostria, Gustavo y Weise, Crista
2003 “Bolivia: La Reforma, ¿sin forma?”, en Marcela Mollis (comp.) *Las Universidades en América latina: ¿reformadas o alteradas. La cosmética del poder financiero*, CLACSO, Buenos Aires.
- SANJINÉS, Javier
2005 *El espejismo del mestizaje*. PIEB. La Paz

- SANTA CRUZ, José
2004 “Financiamiento de las instituciones de educación superior en Bolivia”. IESALC-UNESCO. <www.iesalc.unesco.org.ve>
- SLAUGHTER, Sheila y Larry, Leslie
1997 *Academic Capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins University. Baltimore.
- UNESCO
1993 Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. Caracas.
Viceministerio de Educación Superior. Bolivia
- 2006 Hacia la descolonización de la educación. Resumen Ejecutivo de primer Seminario Taller Organizado por el Viceministerio de Educación Superior. Ministerio de Educación y Culturas. (2006). Boletín educación y Culturas. Año III. N° 14. La Paz.
- WEISE V., Crista
2005 “La Construcción de Políticas Universitarias en Bolivia. Contradicciones en una década de Desconcierto. El caso de Bolivia”. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales. FLACSO. Argentina.
- 2004 “Educación Superior y Poblaciones Indígenas en Bolivia”. Estudios Nacionales <www.iesalc.unesco.org.ve>
- 2001 “La evaluación como política discurso y práctica. Ponencia presentada a la 8° reunión de rectores”. CRISCOS. Cochabamba.

Documentos

- Seminario Taller: Políticas de Descolonización de las Prácticas educativas. Junio de 2006. La Paz.
- Seminario Universidad y Culturas. Reflexiones sobre la Descolonización de la educación Superior. Universidad Mayor de San Simón, 2006. Cochabamba.

Universidad pública, postgrado y renovación del conocimiento y las sociedades

*Luis Tapia**

I. Educación pública y democratización

Las universidades tienen la tarea de formar profesionales lo cual implica, sobre todo, un proceso de transmisión de técnicas, teorías, metodologías, pero a la vez la universidad tiene la tarea de producción de conocimiento; es decir, de renovación, desarrollo, sustitución de las teorías métodos y destrezas profesionales que se transmiten en los ciclos básicos de formación universitaria, sobre todo. Para la producción del conocimiento es importante que la universidad se configure como un espacio público, no sólo en términos de un espacio financiado con recursos estatales, sino también en tanto un espacio público, como espacio abierto para el debate interteórico, que es uno de los factores de los más importantes en el desarrollo de las ciencias, en particular, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

Hago, primero, unos comentarios sobre la dimensión pública en relación a ciudadanía, para luego centrarme en producción y renovación en el conocimiento. Uno de los resultados de los procesos de las luchas por la democratización de los estados modernos ha sido la conquista del derecho

* PhD en Filosofía Política. Actualmente Coordinador del Doctorado del Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés (CIDES-UMSA).

a estudiar, y que la educación se vuelva una responsabilidad estatal; por lo tanto que se configure un conjunto de instituciones públicas para garantizar ese derecho al conjunto de la población, ya no sólo al nivel básico de la alfabetización, sino también al nivel de la educación superior.

El derecho a estudiar puede verse desde el lado del individuo, como una faceta de su ciudadanía, que lo habilita a utilizar parte de los recursos de su país o sociedad para formarse a sí mismo, pero también puede verse por el otro lado: que la inversión en la educación de colectividades y de cada individuo es una inversión en la generación de nuevas capacidades para el conjunto de un país, un estado o una o varias sociedades. En este sentido, el derecho a estudiar tiene como otra cara la de ser una inversión en renovación social que está haciendo un país a través del uso de los recursos públicos.

El derecho a estudiar ha generado y genera capacidades que producen, históricamente, una ampliación de los derechos y de las condiciones de realización de los derechos por la vía del desarrollo de conocimientos y de capacidades que permiten ir modificando formas más estrechas de pensar los derechos de la igualdad, también capacidades para pensar las instituciones necesarias, las políticas y los modos de generar los recursos y producir los bienes públicos que respondan a este proceso de ampliación de derechos.

El derecho a estudiar, en este sentido, se vincula tendencialmente a procesos de democratización. Por un lado, la ampliación del derecho a estudiar es una faceta de la democratización, en la medida en que se universalice, inclusive a través de modalidades de educación bilingüe o multicultural. Ese derecho a estudiar genera una proliferación de los núcleos, es decir, de los sujetos a partir de los cuales hay la capacidad para pensar nuevas teorías, nuevas instituciones y, también, una ampliación de los derechos y de los modos de realizarlos.

El derecho a estudiar implica un derecho a conocer el mundo y la propia historia, en un espacio público donde el país y su estado utilizan parte de los recursos colectivos para formar a cada uno de los individuos en términos de este desarrollo de conciencia histórica local y de ubicación en el tiempo histórico actual, como en relación a varias historias y otra épocas.

El derecho a estudiar genera una ampliación del espacio de lo público, por un lado, en términos de la creación de instituciones de educación pú-

blica en los diferentes niveles que se necesita montar para responder a este derecho. Los procesos de aprendizaje, como también de producción de nuevo conocimiento que ocurren en esos espacios públicos, tienden a generar una capacidad de imaginar la ampliación de lo público; es decir, los procesos de generación de capacidades institucionales, de recursos y de políticas para mantener y ampliar un proceso por medio del cual un país y su estado van reinvertiendo en generar capacidades ampliadas de producción de conocimiento como, también, de un aprendizaje incorporado en los diferentes procesos económicos, políticos y culturales en general.

El derecho a estudiar es parte de un proceso de democratización, es un resultado de luchas por la democratización. También se puede pensar que la democratización política, que implica sobre todo una ampliación de derechos y en particular de la participación en la toma de decisiones que resulta en una ampliación de los bienes públicos y del acceso a ellos, es una condición del vínculo entre universidad y necesidades sociales.

El derecho a la educación es una conquista democrática cuando la educación está ligada a principios de igualdad; es decir, mientras más individuos y colectividades puedan acceder a procesos formativos, y a condiciones de generar su propio conocimiento, también, en el sentido de poder acceder a mayores niveles o ámbitos de educación, ya que cabe pensar que el derecho a la educación suele estar escalonado. Es decir, reconocerse el derecho a cierto nivel y tipo de educación, pero luego organizar el cierre del acceso a niveles más complejos y niveles superiores de formación, como ocurre cuando sólo se oferta educación básica universal pero se privatiza la educación superior. Cuando se conquista el derecho a la educación ésta se vuelve bien público y lo que, entonces, está en debate es la cualidad de esa educación en los diferentes niveles, por lo tanto, la amplitud en que ésta tiene un carácter público, es decir, es la responsabilidad política estatal.

Lo que aquí se quiere establecer es el vínculo del derecho a la educación con ampliación del espacio público y democratización. Se puede pensar que, en general, uno de los rasgos que caracterizan un proceso de democratización, es que éste sea un proceso de ampliación o de creación y generación de un ámbito público. El ámbito público implica la creación de un área de igualdad y, también, un área de libertad, es decir, donde se

eliminan cierres o no se establecen cierres para que los miembros de una colectividad, ya sea estado, o país, o nación o, incluso un nivel más micro, participen con igualdad derechos, ya sea en procesos de deliberación, comunicación, consumo de bienes públicos, que son aceptados como responsabilidad estatal.

Democratización significa que algo se vuelve un derecho, es decir, un bien al que puede acceder en condiciones de igualdad. También puede significar el hecho de que alguna instancia se vuelva objeto de control por parte de los ciudadanos, en tanto se concibe que es un bien público. Una democratización implica que se genera un espacio público de deliberación y de toma de decisiones, por lo tanto, de vida democrática. En este sentido, es un espacio de ejercicio de libertades que en su interacción pueden componer o tomar decisiones colectivas, en algunos casos, a través de conflictos que las median y atraviesan.

La ampliación de la educación pública y la ampliación a mayores niveles de complejidad, crean las condiciones para que las capacidades de pensamiento tengan como un resultado, también, el hecho de seguir pensando la reproducción de un espacio público para la educación en un sentido tendencialmente ampliado. Como uno de esos resultados está la tendencia a pensar que, como producto del carácter público de la educación aquellos que han pasado por ella, también muchos de los procesos de producción de bienes de diverso tipo que van desde la misma educación, pasando por los servicios de energía, agua y otros bienes básicos, deberían ser de carácter público también. Es en este sentido que las reformas que introdujeron el modelo neoliberal de privatización en la explotación de los recursos naturales y en la transformación manufacturera en nuestros países y en Bolivia, también, indujo a la privatización de los procesos de educación, sobre todo universitaria, para luego ir bajando hacia niveles inferiores de formación escolar básica. De hecho, el modelo económico ha generado un amplio sector de educación escolar básica privada, en vez de la ampliación de la educación pública que se ha visto reducida. Esto se ha hecho buscando que individuos educados bajo regímenes privados en los procesos de aprendizaje y profesionalización, también tiendan a pensar que los procesos productivos deberían realizarse a través de formas privadas y mercantilizadas,

incluso bajo control transnacional, asumiendo la racionalidad de la economía capitalista en estos tiempos.

Más que en los otros niveles, la tendencia a la privatización de la educación en el nivel universitario, en particular, está asociada a pensar que se necesita menos democracia en el ámbito de lo político. Es decir, menos consulta, inclusión de la participación, sobre todo, de trabajadores en la toma de decisiones macro tanto en lo económico como en lo político. Es decir, la privatización de la educación está asociada a una reducción del ámbito público o del grado de democracia existente en los niveles y espacios de representación y de gobierno político.

En este sentido, la idea general que se quiere plantear en esta introducción es que la democratización política o el mantenimiento o ampliación de un régimen democrático tiene como una condición la existencia de una educación pública en proceso de ampliación. Es decir, de universalización del derecho a estudiar y educarse en niveles cada vez más complejos y superiores. Y, por el contrario, la privatización de la educación esta ligada, también, a la reducción de la democracia en el seno de la vida política y la forma de gobierno que se va convirtiendo más en un estado de derecho con menos espacios democráticos o de igualdad política.

II. La producción de la autorreferencia intelectual

En esta segunda parte se hacen una serie de reflexiones sintéticas, pertinentes sobre todo al ámbito de las ciencias sociales y humanas y, en particular, sobre el nivel del postgrado.

Se puede considerar que en el nivel de formación de las licenciaturas el énfasis está puesto en la transmisión de conocimientos y en la formación, en un mediano plazo, de capacidades profesionales que permitan que cada persona tenga, por un lado, una memoria sobre la historia de la producción de conocimientos sobre un campo disciplinario específico que en algún momento se configuró como tal y, también, ha pasado por varias modificaciones producto del cambio en las capacidades y en las estrategias y teorías que van reconfigurando cada campo de producción de conocimiento. En el

nivel de la licenciatura se ha tendido a introducir, cada vez más, la formación en capacidades de investigación y no sólo de aplicación de teorías, aunque hasta ahora este aspecto sigue siendo el dominante –el de ampliación de técnicas, métodos y teorías, por sobre la generación de capacidades de producción de nuevo conocimiento. Incluso, la formación en investigación todavía de manera predominante esta ligada a que la investigación es aplicación de teorías y métodos preexistentes.

En este sentido, una buena parte de la investigación a nivel de licenciatura y de las tesis que son producto de la investigación, más bien están ligadas, por así decir, a la ampliación del campo de aplicación de estrategias de investigación, de paradigmas, de teorías más que a su renovación y a la producción de nuevas alternativas. Esto ocurre, sin embargo, aunque no necesariamente como producto de la orientación de los procesos educativos en este nivel.

Un otro aspecto que cabe mencionar, sobre la formación a este nivel, para poder establecer algunas diferencias con el postgrado, es que el ritmo de transmisión de las teorías suele ser más lento. Es decir, que al nivel de las licenciaturas, sobre todo antes, la transmisión de nuevas teorías demoraba un poco más. Esto es, que la estructura curricular de las carreras contenía la enseñanza de teorías más sedimentadas, aceptadas, consensuadas en cada campo disciplinar, más que nuevos programas de investigación, nuevas teorías. Con el tiempo hay mayor presencia de esto en los programas de carrera pero se podría decir que de manera tendencial uno de los rasgos de la formación postgradual es, precisamente, una temporalidad que implica un ritmo de transmisión e introducción más rápida de los cambios, experimentos, innovaciones que se están produciendo en diferentes campos de investigación.

En rigor, una formación al nivel de la maestría y el doctorado implica que en base a la formación previa que habría transmitido la memoria, la historia de las disciplinas, así como el conjunto básico de herramientas y de estructuras teóricas que permiten el desempeño profesional en cada una de ellas, el nivel postgradual tendría que lidiar, por un lado, con la tarea más simple que es la de actualizar a los profesionales en las nuevas teorías, metodologías, programas de investigación, los nuevos debates; pero también al nivel de maestrías hay la tendencia a que esta actualización, sobre

todo, le ponga énfasis a la transmisión de capacidades para la aplicación de estos nuevos avances o teorías de punta. Sin embargo, seguiría siendo secundaria la generación de capacidades de investigación, de innovación metodológica y teórica.

A nivel postgradual está más claro que una de las tareas que adquiere mayor importancia es la producción de conocimiento. Se puede decir que hay varios modos y niveles de producción de conocimiento. Por lo general, la formación al nivel de las maestrías esta ligada a la actualización que va dirigida a generar capacidades de aplicación que irían a ampliar el ámbito de validación y de casos explicados a partir de alguna teoría, paradigma o programa de investigación que está en despliegue contemporáneamente.

Otro rasgo de la formación profesional, tanto a nivel de licenciatura como de postgrado, en Bolivia y en otros países del mundo, es el asumir la división internacional del trabajo teórico y de la producción de conocimiento. Es decir, asumir que las grandes teorías, los programas de investigación son producidos en los centros de producción científica que, a su vez, son los centros económicos y de poder político en el mundo, y de que en las periferias nos deberíamos de formar bien para aplicar estas teorías.

En este sentido ha habido de manera muy persistente, también, un elemento de colonialismo y de subordinación en la formación profesional que se ha desplegado en el seno de nuestras universidades. Esto ha sido matizado y quebrado, a veces con mucha fuerza y creatividad, por núcleos de generación de pensamiento propio, que, en comunicación más cosmopolita o regional con ideas elaboradas en otros lugares, ha generado, sin embargo, capacidades, estructuras teóricas y metodologías para pensar la realidad social desde procesos locales, nacionales.

Es en este sentido que quería vincular este conjunto de ideas al planteamiento básico que aquí se quiere exponer: que el nivel postgradual debería tener como una de sus tareas centrales, en países como el nuestro, la articulación de la autoreferencia intelectual. Es decir, crear las condiciones para la producción de conocimiento, la renovación de conocimiento que vaya dirigida a la renovación de la vida social, política, económica, tanto de lo que hasta ahora llamamos estado nacional como del conjunto de las sociedades que este país contiene.

Crear la autorreferencia implica crear las condiciones de posibilidad para ejercer la autonomía moral e intelectual, en este caso en el campo de las ciencias sociales. Esto implica varias cosas. Una de ellas es la articulación de un conjunto de experiencias previas, en términos de memoria, de formas de pensamiento, que en tanto acumulación cognitiva sobre la historia del país sirve como un núcleo de referencia que contiene tanto la memoria histórica como un conjunto de capacidades para seguir pensando y repensando las cosas locales como las cosas del mundo. En este sentido, unos de los aspectos de la articulación de la autorreferencia implica la articulación de un conjunto de procesos por medio de los cuales se vaya procesando constantemente la memoria histórica, es decir, produciéndola y recuperándola, interpretándola, trabajándola, difundiéndola, revisándola, discutiéndola críticamente con varias voces, de tal manera que no se de por hecho que hay una versión definitiva del paso, sino que éste también es objeto de una constante discusión pública, en la medida que nuevas voces y nuevas forma de pensar permitan penetrar mas o rearticular esa memoria.

El otro aspecto de esta misma práctica tiene que ver con una tarea de constante recreación del patrimonio intelectual existente, es decir, que una de las tareas de la universidad debería ser transmitir de generación en generación el pensamiento, el trabajo y la obra que se ha producido en diferentes épocas y lugares del país, permitir el acceso directo a estas fuentes y también permitir su estudio, en particular su recreación, es decir, su articulación en nuevas investigaciones, en nuevas teorías o en continuaciones de lo que ha sido formulado como propuesta en otro tiempo. Esto implica una tarea de historia intelectual y de recreación del pensamiento social boliviano en el conjunto de las universidades bolivianas. Esto implica una mayor comunicación, circulación y articulación de trabajos entre universidades de los diferentes departamentos, de tal manera que se pueda socializar y nacionalizar este trabajo de constante actualización y recreación del pensamiento social boliviano.

Hay pensadores y obras de pensadores bolivianos que contienen una fuerte carga de discurso racista y que han tenido mucha influencia en los discursos políticos de legitimación durante mucho tiempo; tal vez por eso mismo es necesario actualizar su estudio y la crítica en la perspectiva de ir superando esos discursos de la desigualdad cultural en el país.

Con la idea de la articulación de la autorreferencia no se quiere proponer de ninguna manera el aislamiento o el encapsulamiento en la historia interna y en los discursos sociológicos e históricos internos. Este ha sido un rasgo fuerte durante algunas épocas. Se está pensando, más bien en la articulación de un trabajo sistemático, cada vez más extendido y articulado, sobre la memoria y la recreación del pensamiento generado en Bolivia, con un proceso de diálogo mucho más continuo y amplio con lo que se está produciendo y se ha producido en otros países de América Latina y también con lo que se está produciendo en el resto del mundo.

Falta un diálogo más intenso y extenso con lo que se está produciendo en países africanos y asiáticos, es decir, con países que también han pasado por la experiencia de colonización, para aprender algo sobre procesos de descolonización y, en particular, sobre cómo desarrollar ciencia y ciencias sociales en condiciones coloniales y postcoloniales. Este debería ser un punto de creciente trabajo, dado que una de las relaciones predominantes en términos de división intelectual del trabajo ha sido suponer y aceptar que es en los núcleos europeos y luego norteamericanos donde se produce teoría y en nuestros países se aprende a aplicarla más o menos bien. Este tipo de relación forma parte de los procesos por los cuales un conjunto reducido de experiencias en el seno de las historias de los países dominantes se vuelven el referente de teorización de lo universal o lo general y, por lo tanto, en el núcleo de las ciencias sociales contemporáneas.

Cabe conocer más, estudiar más, comunicarse más con el pensamiento que se ha producido en otras áreas de colonización, para ver cómo es que han ido enfrentando el eurocentrismo, el anglocentrismo y el propio etnocentrismo en las ciencias sociales, y la generación de un pensamiento con mayor autonomía respecto de esas pretensiones de universalidad, a partir de las cuales deducíamos también explicaciones de nuestras historias.

Con la idea de la autorreferencia intelectual no se quiere sugerir un nuevo etnocentrismo porque, además, es algo problemático en un país como Bolivia porque no hay un centro étnico que contenga toda la nación boliviana o el conjunto de pueblos y culturas que existen en el país porque, precisamente, se trata de una realidad multicultural. Lo que se sugiere es pensarse a sí mismos en condiciones de un mayor descentramiento, colaborar en la pro-

ducción del descentramiento o la crítica del centralismo de las ideas sociales formuladas en torno a la pretensión de universalidad, montadas sobre las historias de las sociedades dominantes. Pero a la vez, tampoco, desplazarnos a sostener una especie de etnocentrismo de la periferia sosteniendo que sólo a partir de lo local, la historia local, el pensamiento local y sus cosmovisiones y valores, se puede rearticular el trabajo de las ciencias sociales.

Las ciencias sociales son un producto de la modernidad que se ha desplegado en varias direcciones. Una de ellas tiene que ver con la elaboración de los discursos científicos que producen la centralidad en las sociedades coloniales, y las pretensiones de validez universal de los modelos de regularidad que se establecen en base a esas experiencias históricas pero, también, en el seno de la modernidad emergen variantes o formas de pensamiento crítico que, algunas, han pensado la transformación dentro la misma modernidad. Desde el seno del pensamiento moderno se han generado formas de sospecha y crítica de sus pretensiones de universalidad.

América Latina y Bolivia, como parte de esto, son producto de la configuración de la modernidad como un sistema mundial. Como sostiene Dussel, la modernidad se configura, básicamente, con la conquista de América. En este sentido, el colonialismo y la conquista son consustanciales a la modernidad, en relación a los procesos de acumulación y desarrollo del capitalismo, como también en relación a las formas del pensamiento universalista que se configura como parte de la misma. Se puede decir en principio las varias formas de pensamiento universal fueron elaboradas como parte de la discriminación colonial, es decir, para sostener que hay algunos pueblos que son universales y otros que no lo son, en tanto que no pueden acceder al uso de la razón y, en este sentido, se justifica la dominación sobre ellos, es decir, el dirigirlos y gobernarlos. Así se justifica el colonialismo como parte de una pedagogía de la modernidad en estos momentos de expansión mundial. En este sentido, los países de América Latina, y Bolivia también, son modernos a la vez que contienen formas sociales que no lo son. En este sentido, podemos trabajar en la producción de conocimiento desde las dos raíces que, a su vez, contienen ramificaciones muy diversas. Se puede pensar y trabajar la relativización de las ciencias sociales desde la misma modernidad, como también desde la historia de los pueblos que

tienen estructuras comunitarias, y que en los últimos tiempos están siendo la matriz a partir de la cual se están articulando las fuerzas más críticas respecto del modelo neoliberal.

Para terminar estas reflexiones, se puede decir que toda persona, en principio, tiene las mismas capacidades para conocer y producir nuevo conocimiento, dependiendo de los recursos y las condiciones que su forma social y política colectiva le proporciona, y en la cual la inserta en procesos de socialización, tanto de aprendizaje como de recreación e innovación. En este sentido, una visión democrática de la universidad implica tratar de crear las condiciones para que las personas que acceden a este nivel de formación sean, en principio, cada vez más, y estando en la universidad puedan acceder al conocimiento que se está produciendo en los diferentes lugares del mundo. Por el contexto en el que vivimos habría que privilegiar a América Latina, pero ir ampliando el conocimiento de lo que se produce en Asia, en África, sin abandonar el interés por lo que se está produciendo en el mundo europeo y anglosajón, que por lo pronto sigue marcando las pautas de la formación universitaria.

Una visión democrática de la educación universitaria también implica orientar la formación no sólo exclusiva y primordialmente al aprendizaje de métodos técnicos y teorías, de tal manera que este proceso este orientado básicamente a su aplicación, sino también a generar las capacidades, la mentalidad y la intersubjetividad entre los universitarios que esté orientada a la innovación, la renovación y la creatividad de tal manera que esto que llamamos autorreferencia sea un sentimiento de libertad y necesidad de innovación, de creación pero en un contexto de comunicación intensa con técnicas, teorías y pensamientos generados en los más diversos lugares del mundo.

Transdisciplina y fronteras disciplinarias una aproximación a las encrucijadas teóricas del tiempo social

Guadalupe Valencia García*

En este trabajo pretendo ofrecer un ejemplo de transdisciplinariedad en acto, a partir del tratamiento del tiempo social como un problema teórico y epistemológico, que puede ser mejor abordado *a través de las disciplinas*. La idea a defender es, justamente, que el tratamiento sociológico del tiempo gana en profundidad y riqueza cuando incorpora puntos de vista de otras disciplinas o perspectivas teóricas.

La que aquí se presenta no es, ciertamente, una formulación interdisciplinaria si se entiende por tal la combinación de dos o más disciplinas que se integran para formar una nueva; ni tampoco, a la manera de Dogan y Pahre, una hibridación que integre fragmentos completos que previamente se han desprendido de algunas ciencias (Dogan y Pahre, 1993).

Intento, en cambio, ofrecer una estrategia teórica que consiste en la ampliación de la sociología del tiempo con una intención transdisciplinaria. Dicho propósito se funda, con Julie Thompson, en la certeza de que el conocimiento antes descrito como un fundamento o estructura lineal hoy

* Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Investigadora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM y docente en la misma universidad. Tiene a su cargo el proyecto de investigación *La temporalidad social*. Presidenta de la Asociación Interamericana de Estudios sobre el Tiempo. Docente de Epistemología del Doctorado en Ciencias del Desarrollo del CIDES-UMSA.

debe pensarse como una red o malla con múltiples nudos de conexión. En este nuevo conocimiento, la metáfora de la unidad, y sus concomitantes valores de universalidad y certidumbre debe ser sustituida por las metáforas de la pluralidad y la relacionalidad, y los antiguos presupuestos de control, maestría y pericia deben reformularse con los de diálogo, interacción y negociación (Thompson, 2004: 5).

De acuerdo con el anterior planteamiento pretendo, entonces, un acercamiento transdisciplinario, aunque ciertamente preliminar. Y que no consiste en otra cosa sino en colocar en la mesa de discusión la estrategia teórica de la ampliación de miradas que puede incluir la sociología del tiempo y que, desde mi punto de vista no debe limitarse a los desarrollos hechos al amparo de una subdisciplina que, si bien ha ganado ya presencia y legitimidad en el ámbito sociológico mundial,¹ puede enriquecerse con las aportaciones de otras perspectivas que no han sido incluidas en ella. En este caso, como red de miradas que desdoblan al tiempo en algunas de sus múltiples dimensiones y facetas.

Las encrucijadas teóricas del tiempo social

Una temporalización creciente de la sociología ha sido reconocida por varios autores. Se trata lo mismo del recuento del “temporalismo temático y sustantivo” de la sociología (Ramos, 1997), cuanto del reconocimiento de la crisis de la modernidad como una “crisis de la representación del hombre en el tiempo” (Gras, 1984: 105) O incluso, y más bien en sentido negativo, de cierto discurso posmoderno que insiste en términos tales como “desanclaje”, “tiempo vacío”, “no lugar”, “desterritorialización, y otros que

1 La International Sociological Association (ISA), cuenta desde 1988 con un grupo de trabajo temático de “*Investigación sobre usos del tiempo*”, que ha impulsado congresos y publicaciones sobre el tema. Al respecto puede consultarse la página web de la Asociación: <www.ucm.es/info/isa> Cabe resaltar, asimismo, la existencia de un grupo transdisciplinario de estudios sobre el tiempo de carácter internacional.

intentan liberar a la modernidad del peso y del lugar de la memoria (Cruces, 1997: 54).

Ahora bien, hablar sobre la situación que guarda la investigación sobre el tiempo en el campo de la sociología, nos sitúa frente a una situación paradójica. Por un lado, una prolífica producción sobre el tema, que ha derivado en teorizaciones de diversos niveles de profundidad y amplitud; por el otro, el reclamo de algunos autores para que la sociología se haga cargo de la dimensión temporal de la sociedad, tal y como la convocatoria que hace Wallerstein a los científicos sociales para “reinsertar el tiempo y el espacio como variables constitutivas internas en nuestros análisis y no meramente como realidades físicas invariables dentro de las cuales existe el universo social (Wallerstein, 1996: 81-82).²

La sociología del tiempo se ha dedicado, en buena medida, al estudio de las formas de percepción y usos del tiempo entre grupos y sociedades diversas. De esta manera ha diferenciado un tiempo propio, el social, y lo ha erigido en objeto de investigación a partir del análisis de aquellas manifestaciones sociales vinculadas a sus representaciones y a sus diversas formas de utilización. Se trata de un esfuerzo de “sociologización del tiempo” que no agota, sin embargo, el campo de la subdisciplina. En efecto, al interior de ésta varios autores han elaborado otro tipo de teorización que parte del reconocimiento del tiempo como dimensión constitutiva e irrenunciable de lo social y que se encamina, más bien, hacia la “temporalización la sociología”.

Pero hay una razón más para reprocharle a la subdisciplina de la que venimos hablando su autorrestricción. Se trata de no haber reconocido, e incorporado, una gran variedad de pensamientos y de teorías que resultan fundamentales para una temporalización del análisis social, aún y cuando no mencionen la palabra tiempo.

Mi propuesta, a partir de este breve diagnóstico, consiste en ampliar definitivamente la sociología del tiempo, incorporando aquellas dimensio-

2 Los llamados de atención sobre la necesidad de incorporar la dimensión temporal en el análisis social provienen de varias fuentes. Pero tal vez uno de los más patentes es el que ha hecho Immanuel Wallerstein (1996: 81-82).

nes de análisis que, sin estar incluidas estrictamente en la subdisciplina, representan una valiosa reserva teórica para que la sociología se temporalice a sí misma.

Estoy segura que dicha propuesta puede resultar polémica e incluso, para algunos, inaceptable. Aún así, creo que vale la pena el intento de contribuir a “abrir las ciencias sociales”, demandado por Wallerstein en su informe como presidente de la *Comisión Gubelkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (Wallerstein, 1996).

Entre las aportaciones a incluir se encuentran tanto aquellas que provienen de las ciencias de la materia y de la vida, como los lenguajes simbólicos en general; y en el ámbito de la filosofía y de las ciencias sociales tanto las que mencionan la palabra tiempo, como las que, aún sin mencionarla, ofrecen nuevas claves de inteligibilidad para pensar al tiempo social y a la historicidad.

La primera aportación corresponde a los desarrollos más recientes de las ciencias de la materia y de la vida y que no deben ser ignorados por una sociología que pretenda temporalizarse. Las siguientes cinco pertenecen al campo de las ciencias del hombre: a la filosofía, a la historia y a la propia sociología. A continuación, mostraré cada una de las seis vertientes distinguidas. Antes, debo aclarar que cada una de éstas merecería ser objeto de una reflexión más amplia y profunda. Aquí solamente enunciaré algunos problemas que considero importantes, como líneas de trabajo por las que podría transitar un proyecto reflexivo sobre el tema, de mayor amplitud y profundidad.

1) La “nueva alianza” o el tiempo como creación

A finales de los cincuenta C.P. Snow acuñó el término “dos culturas” para referirse a la incomunicación y a la polarización habida entre las comunidades pertenecientes a las ciencias, por un lado, y a las humanidades por el otro. Unas décadas después, el gran científico y premio Nóbel de Química Ilya Prigogine (Cfr. Prigogine, 1990), convocó a una “nueva alianza” entre ciencias y humanidades. Creo que dicha convocatoria puede ser tomada como una buena oportunidad para debatir sobre los aportes que varias disciplinas pueden hacer para una temporalización de la sociología.

Al fin y al cabo la “nueva alianza” no postula nuestra repentina conversión en una especie de “física social” o en una “sociobiología”, sino que se acoge, justamente, a una dimensión que habita en la intimidad de las ciencias sociales y las humanidades: la de la historicidad. La ciencia, dice Manuel De Landa, ha adquirido también una conciencia histórica: los científicos han reconocido que absolutamente todas las estructuras y formas de nuestra realidad son productos de procesos históricos (Cfr. De Landa, 1997). En efecto, la perspectiva histórica del mundo y de la vida ha logrado penetrar en todos los ámbitos del conocimiento. Desde el siglo pasado un tiempo histórico, genético, evolutivo, ha sido definitivo aun para la comprensión de aquellas realidades como el universo, la vida o la ciencia, que ahora cuentan con sus propias historias particulares (Ibid: 30).

Einstein, ese genio cuyo nombre no puede sino asociarse al tiempo, realizó un vuelco epistemológico y teórico fundamental al proponer que el tiempo es una forma de relación y no, como lo creyó Newton, un flujo objetivo. A partir de estos hallazgos, la sociología puede derivar algunas consecuencias importantes para su propia epistemología. La principal, sin duda, es la suposición de la naturaleza local de todo tiempo. Como bien señala Brockman, “la idea más importante que hay detrás de los avances de la física y la cosmología del siglo XX es que en el nivel fundamental las cosas no tienen propiedades intrínsecas; todas las propiedades son relaciones entre cosas” (Brockman, 2000: 273).

En la actualidad, las “nuevas ciencias” han evidenciado el carácter irreversible de la evolución de los sistemas no lineales –o alejados del equilibrio– signados por procesos de auto-organización y estructuras disipativas que determinan una flecha del tiempo.

Todo indicaría que hemos dejado atrás el determinismo, pieza central de la mecánica newtoniana y modelo universal de cualquier esfuerzo científico. El determinismo, dice Wallerstein, “se conjuntaba con la linealidad, el equilibrio y la reversibilidad del tiempo para formar un conjunto de criterios mínimos mediante los cuales se pudieran juzgar como científicas las explicaciones teóricas” (Wallerstein, 1999: 13)

Bajo estos argumentos, revisemos ahora algunos cuantos ejemplos del papel de lo no lineal en diversas clases de sistemas históricos.

El primero proviene de los estudios del famoso paleontólogo Stephen Jay Gould, quien ha dado nuevas pistas para la comprensión de nuestra vida en la tierra, oponiéndose enérgicamente a “cualquier esquema conceptual que sitúe nuestras opciones sobre una línea, y que sostenga que la única alternativa a un par de posiciones extremas se halle en algún punto intermedio” (Gould, 1995: 47). Muchos grandes dominios de la naturaleza, dice Gould, “han de estudiarse con las herramientas de la historia” (Ibid: 30) La clave de la evolución radica en la historia y en su principio fundamental: la contingencia.

Un segundo ejemplo puede ser el pensamiento de Prigogine, quien en sus propias palabras llegó a las ciencias “exactas” a partir de las ciencias humanas y, como se sabe, no sólo revolucionó a la física postrelativista, sino que también ha logrado influenciar a otras disciplinas; entre éstas a la sociología.

En las ciencias sociales ha sido sobre todo Immanuel Wallerstein quien ha llamado la atención sobre esta naturaleza abierta del mundo social que se desprende, justamente, del entendimiento del tiempo como creación. Destacaré las que, para el tema que nos ocupa, me parecen sus contribuciones más importantes:

- La crítica a la ciencia social clásica y a sus formas tradicionales de conocer y su apuesta explícita por un nuevo vínculo entre las dos culturas a partir de los estudios de la complejidad tanto en las ciencias naturales como en los estudios culturales y sociohistóricos.³
- La reconversión de los términos utilizados por Prigogine para proponer la noción de sistema-mundo histórico al que define como “cierto

3 “Las radicales y nocivas disyunciones mediante las que hemos separado al mundo y al conocimiento –lo humano y lo natural, lo particular y lo universal, las disciplinas idiográficas y las nomotéticas–, nos han llevado, dice, a percibir sólo dos modelos de TiempoEspacio. El de los acontecimientos ínfimamente pequeños del tiempo-espacio episódico o geopolítico y el de las realidades infinitas y continuas del tiempo-espacio eterno”. Cfr. Wallerstein, 1999.

todo social que posee límites espaciales (aunque cambien a lo largo del tiempo) y que evoluciona históricamente en el tiempo”.⁴

- La intención de comprender nuestros sistemas históricos a partir de la pluralidad temporal, de la distinción entre incertidumbres mayores y menores, entre ritmos cíclicos y tendencias seculares, así como la propuesta de un modelo de cinco tipos de TiempoEspacio y la distinción de aquel más adecuado para pensar los sistemas sociales históricos.⁵

El diagnóstico de nuestra contemporaneidad como una época de incertidumbre –en la teoría y en la práctica– y de bifurcación sin un sentido pre-determinado.

La incorporación de una dimensión ético-política, expresada en las nociones de “bifurcación” y de “libre albedrío” y que expone en el siguiente hilo argumental: la incertidumbre de la realidad conlleva opciones, éstas no pueden separarse de los compromisos de valor, presuposiciones y preferencias, por tanto “no existe ninguna búsqueda de la verdad que no implique argumentos acerca de lo bueno y lo bello” (Wallerstein, 1999: 32).

2) La perspectiva filosófica o el tiempo como límite

Aunque la revolución científica expulsó a la filosofía al reino de lo extracientífico durante varias décadas,⁶ puede reconocerse una larga tradición

4 Y añade: “Para que podamos llamar a este todo social un sistema, tendremos que esgrimir que es relativamente autosuficiente y que, durante su evolución, mantuvo intactas ciertas características esenciales. Para que podamos hablar de un sistema que evoluciona, tendremos que identificar el momento en el que empezó a existir como sistema. Para que podamos hablar de una bifurcación sistémica, tendremos que identificar un momento en el que este sistema entró en crisis sistémica. En resumen, necesitaremos analizar tres periodos temporales diferentes: el periodo de génesis; el período de operación y evolución normal del sistema; el periodo de bifurcación, o crisis sistémica”. Cfr. Wallerstein, 1999.

5 Los cinco TiempoEspacios propuestos son: TiempoEspacio episódico y geopolítico, TiempoEspacio coyuntural-ideológico, TiempoEspacio estructural, TiempoEspacio eterno y TiempoEspacio transformacional. Cfr. Wallerstein, 1998.

6 Al finalizar el siglo XVIII se consumó el divorcio entre la filosofía y la ciencia, mediante la institucionalización de facultades de ciencias y de humanidades separadas. Sólo a últimas

en la cual, en el desciframiento del tiempo, la filosofía, la cosmología y la física han marchado más o menos al unísono y nutriéndose una de la otra o, a menudo, anticipándose una a la otra. Hoy en día la metafísica ya no aparece solamente como el “pensamiento a derrotar” y muchas ideas originadas en ésta son incorporadas en las argumentaciones científicas. Los físicos, por ejemplo, están recurriendo de nuevo al saber filosófico para lograr un nuevo entendimiento del tiempo y del espacio que les permita lograr el tan anhelado sueño de fusionar la mecánica cuántica y la relatividad (Musser, George, s.d.).

Por otra parte, y quizá esto es lo más importante, las ciencias de la materia han formulado algunas de esas preguntas radicales –tan propias de la filosofía– que han derivado en conceptos capaces de innovar nuestras formas de pensar, de conocer y de transformar el mundo. En ese sentido, constituyen aportes de gran importancia para la epistemología, para la filosofía, y para el propósito que he enunciado: el de enriquecer los contenidos de la sociología del tiempo.

No ignoro que los amplísimos desarrollos filosóficos en torno al tiempo, en oriente y occidente, han constituido el meollo de la metafísica, de la razón y de su crítica, y de las ricas y profundas cosmovisiones de culturas ancestrales. Sería desmesurado intentar aquí una visión sintética de estos desarrollos. Mi interés va, más bien, en el sentido de destacar el papel asignado a la idea de límite –abierto hacia el futuro– en una parte del pensamiento filosófico moderno. Dicha idea, en el ámbito del análisis social puede incluir a otras como asombro, creatividad, contingencia, libertad, transformación, utopía, futurición, emancipación.

Heidegger plantea una pregunta crucial: ¿qué estructura tiene que tener el concepto de tiempo en la ciencia histórica para poder entrar en función como concepto de tiempo de acuerdo con la finalidad de esta ciencia? Su respuesta delimita el tiempo histórico como diferente del tiempo científico natural: los momentos del primero pueden distinguirse por su posición en una serie; los del segundo, cualitativos, son diferentes cada uno en

fechas la discusión sobre el vínculo entre las “dos culturas” ha cobrado nuevos bríos (Cfr. Wallerstein, 1997: 3-15).

la estructura de su contenido. Por ello lo cualitativo del concepto de tiempo histórico no es sino “la condensación de una objetivación de la vida dada en la historia...” (Heidegger, 1916: 173-188).

Apartado de toda concepción que reduzca el tiempo histórico al sucederse de los “ahoras” que señala el reloj, Heidegger hace radicar en el futuro el núcleo de la temporalidad humana. La asimilación entre el tiempo y el “ser-ahí” le permiten plantear que el hombre no es sino tiempo, o más correctamente, que el tiempo es temporal en tanto carece de sentido previo. “El ser futuro, como posibilidad del ser-ahí en cuanto respectivo de cada uno, da tiempo, porque *es* el tiempo mismo” (Heidegger, 2001: 49).

Un filósofo más cercano a nuestra época, Eugenio Triaś, aclara en su *Filosofía del futuro*, lo que ésta significa: “filosofía capaz de determinar la trascendencia desde una perspectiva radicalmente inmanente”. Y agrega, con Nietzsche, que el hombre puede ser definido como “flecha de anhelo hacia la otra orilla (...) apertura radicalmente humana hacia la dimensión futuro” (Ibid: 133-134).

Una escuela filosófica que va de Zubiri a su discípulo Ellacuría y de éste a sus propios pupilos, constituye una veta de pensamiento que centra sus reflexiones en el problema de la praxis; esto es, de la acción del hombre como ser histórico.

La historia es concebida como el lugar de la imbricación entre realidad e inteligencia, entre hombre y mundo. La realidad histórica es una realidad superior, que incluye y sintetiza a todas las demás. Es, dice Ellacuría, “la realidad entera asumida en el reino de la libertad; es la realidad mostrando sus más ricas virtualidades y posibilidades” (Ellacuría, en Flores, 1997: 43).

Pero la argumentación va más allá: no se trata sólo de afirmar la naturaleza histórica de toda realidad –cosa que Elías mostró ya de manera convincente– sino de postular que la historicidad es un ámbito que contiene más realidad, que la que comúnmente se le asigna como devenir lineal, porque es el único en el que ésta puede crearse. En la realidad histórica, ésta se nos otorga en su más alta forma: como campo abierto de las máximas posibilidades de despliegue de lo real. Es el lugar de la praxis, entendida como “la totalidad del proceso social en cuanto transformador de la realidad tanto natural como histórica” (Ibid: 44).

El tiempo, abierto al futuro, abierto al pasado y al presente, no me pone delante de los ojos algo que transcurre. Me pone delante de los ojos el campo del tiempo como futurición, como presentidad y como preterición (Ibid: 279).

Para terminar, abordaré a un autor que considero imprescindible para dar cuenta del mundo social como un territorio abierto a la creación. Se trata de Ernst Bloch, el “filósofo de la esperanza”, el representante de ese “marxismo cálido” que tanto ha contribuido a introducir en el pensamiento crítico ese logos humanista centrado en la idea del *novum*, de lo posible.

La idea blochiana de sistema abierto puede ser afín a la concepción de los sistemas complejos si admitimos esa interesante veta antideterminista de Bloch, que lo lleva a pensar la historia como “el espacio y el tiempo de lo insólito y de lo distinto”, como una arena en la que el futuro mejor “no está presente y es frustrable” (Gimbernat, 1983: 50-51).

Aunque Bloch no abunda en los términos “tiempo”, o “liminaridad”, sus nociones están preñadas de estas categorías hasta la médula. Tres categorías pueden destacarse: a) *frente*: es el ahora en el que se gesta lo aún no nacido, ese breve espacio en el que el pasado ha caducado y el futuro busca irrumpir, el punto en el que presionan las tendencias y las latencias de la realidad; b) *novum*: o “lo nuevo”, categoría que refiere a la repetición “del contenido final mismo todavía no realizado”; c) *ultimum* o “la tendencia” que puede ser vista como la arena en la que la novedad triunfa gracias a un salto total fuera de todo lo anterior (Bloch, 1979: 191).

3) La sociología clásica o la creación social del tiempo

Es justo reconocer que en el marco de la perplejidad emocional y de la confusión conceptual que ha rodeado a un tema como el del tiempo, la perspectiva sociológica puede ser vista como una disciplina que ofrece una buena cantidad de recursos para desenmarañar el asunto.

Debo aclarar que cuando hablo del punto de vista sociológico lo hago pensando en que, más allá de la existencia evidente de grandes tradiciones que definen –cada una a su modo– la sociología, puede hablarse de cierta perspectiva conformada por un conjunto mínimo de “acuerdos previos” que,

en palabras de Wallerstein, constituyen su propio legado. Este autor deriva dichos acuerdos de los tres más grandes clásicos de la sociología –Durkheim, Marx y Weber– en la forma de tres axiomas simples: “la realidad de los hechos sociales, la perennidad del conflicto social, la existencia de mecanismos de legitimación para contener el conflicto, que conforman una base mínima coherente para el estudio de la realidad social” (Wallerstein, 2001: 261).

Para el tema que nos interesa, tres puntos de vista comunes a la sociología, y no excluyentes entre sí, pueden destacarse:

- El que postula la naturaleza social de toda conceptualización sobre el tiempo, así como la función primordial que en el plano social juega dicha conceptualización. Esta postura bien podría estar representada por Durkheim y después por Elías.
- Aquel otro derivado de Marx y de algunos otros autores –como el historiador inglés E.P. Thompson–, que plantean la indisolubilidad de la relación entre tiempo, trabajo y clase, para develar al tiempo como una categoría expresiva de la determinación social del valor en diversos momentos y trayectorias históricas. Por ello se puede decir que el valor heurístico de la noción del tiempo en Marx, debería ser irrenunciable para la sociología.
- El que funda, con Weber, una sociología que no puede prescindir del tiempo histórico, y de las particulares conformaciones de cada espacio-tiempo, aún y cuando este autor no lo denominara con dichas palabras y, de hecho, no desarrollara ninguna teoría sobre el tiempo, más si sobre el conocimiento histórico del mundo social.

Desde la “sociología del tiempo”, Durkheim ha sido reconocido como el gran fundador de la subdisciplina. Sin duda esto sucede porque Durkheim logró plantear el problema en términos sociológicos, pero también porque dicha subdisciplina ha dejado de lado otros aportes –como los que provienen del propio Marx– útiles sin duda para pensar el tiempo como tiempo social.

De hecho Durkheim no nos legó una teoría acabada sobre el tiempo social, pero tuvo el mérito de trasladar el problema desde la filosofía hacia

el terreno sociológico, al plantear la supeditación del tiempo a la organización social. En *Las formas elementales de la vida religiosa*, abordó el papel del calendario en la organización de las sociedades humanas para develar que “un calendario da cuenta del ritmo de la actividad colectiva al mismo tiempo que tiene por función asegurar su regularidad”. Con ello, no es la vida social la que se organiza en un tiempo exterior a ella, sino que crea su propio tiempo (Durkheim, 1982: 9). A diferencia del tiempo newtoniano, absoluto, verdadero y homogéneo, en Durkheim encontramos un tiempo relativo y convencional, cuya medida depende de las actividades primordiales de la sociedad.

Ahora bien, esta idea del tiempo como una representación socialmente compartida, como un símbolo construido colectivamente, que aparece apenas insinuada en algunos cuantos párrafos de *Las formas elementales de la vida religiosa* será desarrollada extensamente, varias décadas después, por el gran sociólogo Norbert Elías.

Desde un punto de vista como el de Elías, el tiempo existe como dimensión simbólica, como síntesis de altísimo nivel de abstracción, como una institución de factura humana, eminentemente histórica. Este autor toma en sus manos la tarea de desentrañar el tiempo desde una perspectiva histórica y sociológica. Tiene mucha razón cuando afirma que el tiempo es el resultado de un saber social acumulado y por ello una “síntesis simbólica de alto nivel”. El tiempo físico, dice: “fue una ramificación relativamente tardía del tiempo social. Pero los físicos y los filósofos perdieron pronto de vista (...) el nexo de su saber con el suelo nutricio de la sociedad que va desarrollándose” (Elías, 1989: 118).

La segunda perspectiva que he distinguido en el ámbito del pensamiento fundacional sobre el tiempo social es la que viene de la tradición marxista. Se trata de una óptica de análisis de enorme riqueza que, sin embargo, ha sido ignorada por la sociología del tiempo. En el pensamiento de Marx el tiempo aparece como la clave de la teoría del valor-trabajo, y el problema del presente histórico y de su transformación influye todavía en las discusiones marxistas y postmarxistas sobre las posibilidades de cambiar el mundo.

Desde la perspectiva marxista, como sabemos, el valor de la mercancía se define a partir del “tiempo de trabajo socialmente necesario para su pro-

ducción”. Dicho tiempo es “aquel que se requiere para producir un valor de uso cualquiera, en las condiciones normales de producción y con el grado medio de destreza e intensidad de trabajo imperantes en la sociedad”. Así, puede decirse que las mercancías “...no son (...) más que determinadas cantidades de tiempo de trabajo cristalizado” (Marx, 1976: 7).

En efecto, la asimilación entre tiempo y trabajo permite apreciar de manera nítida la característica fundamental de una civilización signada por el valor y la acumulación, y en la cual todo aquel que no acceda al trabajo productivo, creador de valor, puede considerarse como una verdadera amenaza al sistema. La entronización del *homo economicus*, que se sitúa incluso por arriba del *sapiens* y del *faber*, han dado la razón a Marx cuando éste situó el trabajo-tiempo como la clave de la comprensión del capitalismo.

Finalmente, una veta poco analizada del pensamiento de Marx, puesta de relieve por Franz Hinkelammert, se refiere a la “crítica del orden por el desorden” que pone en juego la relación entre libertad y determinismo bajo la pregunta siguiente: “¿cómo es posible una determinación autónoma de la voluntad, si el individuo autónomo produce leyes-no intencionales que se imponen a su espalda?” (Hinkelammert, 1996: 250). Para Marx, los efectos no-intencionales pueden ser vistos como “leyes que se imponen a espaldas de los productores y que empujan la historia.” Se trata de tendencias históricas compulsivas. Pero estas leyes son un llamado a la “acción humana”, en tanto el capitalismo se concibe como un orden que tiene que ser cambiado ya que amenaza la propia existencia humana.⁷ Por ello, afirma Hinkelammert:

7 “En la discusión actual, esta concepción de un orden que tiene en sí mismo la tendencia hacia el desorden, o sea, la autodestrucción, se discute más bien en las ciencias naturales. En este campo se ha llegado a discutir el orden como producto del desorden. Sin embargo, este orden es visto como un orden tendiente a la autodestrucción. Se trata de una tendencia que se expresa por una creciente entropía. El orden que se impone hace crecer la entropía (...) Se puede muy bien expresar la teoría marxiana del orden autorregulado en estos términos: el orden autorregulado del mercado es un orden entrópico que, como tendencia, se autelimina (...) El orden basado en fuerzas compulsivas de los hechos es conocido como un principio autodestructor. Ibid.: 247.

el análisis del capitalismo que hace Marx no puede proceder de una manera determinista, porque explica el orden por reacciones al desorden y el equilibrio por reacciones a desequilibrios. Con eso desarrolla una conceptualización del orden análoga a la que aparece desde los años cincuenta-sesenta en la física actual, y que con frecuencia es denominada como “teoría del caos” (Ibid: 254).

Para finalizar, deseo señalar brevemente que si bien Weber no suele ser incluido en las tradiciones teóricas sobre el tiempo social, debe ser reivindicado como un autor cuya obra, saturada de material histórico, representa el “primer intento de fundar una ciencia social histórica” (Santos, 1989). Así, puede decirse que hay una teoría weberiana de lo histórico, que se sitúa justamente en el problema de la relación entre la lógica de las ciencias histórico-culturales y los principios de la vida histórica, tal y como puede apreciarse en un fragmento de su texto *El problema de la irracionalidad de las ciencias sociales*, en el cual advierte:

El aspecto creativo de la acción histórica reside en el hecho de que, desde el punto de vista de nuestra concepción de la realidad histórica, el curso causal del devenir es susceptible de variar en su significado, tanto intensiva como extensivamente: con otras palabras, la intervención de aquellas valoraciones a las que nuestro interés histórico está ligado conduce, a partir de la infinidad de composiciones causales en sí carentes históricamente de sentido e indiferentes, a veces a resultados sin importancia, pero a veces a una constelación llena de significado que el interés histórico comprende y colorea en algunas de sus partes constitutivas (Weber citado en Rodríguez, 1995:48).

4) La sociología del tiempo: del tiempo como recurso al tiempo como clave de inteligibilidad de lo social

En este apartado, mi interés se centra solamente en mostrar dos cuestiones. Por un lado, afinar el hecho de que a partir de algunas investigaciones empíricas, que se han elaborado al cobijo de la subdisciplina pueden derivarse claves de lectura más amplias sobre la temporalidad social. Por el otro, me interesa señalar que la sociología del tiempo ha ampliado sus propios objetivos, desde el análisis particular de formas sociales de percepción,

representación y utilización del tiempo, hasta aquellas que introducen el tiempo como clave irrenunciable de inteligibilidad de lo social.

Lo que hace falta, en todo caso, es que la subdisciplina logre influir en la sociología por cuanto ésta adolece de pobreza teórica en la temporalización de sus objetos. Veamos tres apretados diagnósticos de la situación. Según Herminio Martins, “el rasgo más sobresaliente de la actual situación de la teoría sociológica es la ausencia patente de preocupaciones temporales, conciencia histórica o, al menos, la carencia de cierto “salto cuántico” en el nivel de la teorización diacrónica...” (Martins en Ramos, s.d: 187). Para D. Lewis y A. Weigert: “Si el tiempo social recibiera la atención que merece en las investigaciones sociológicas, ningún estudio de la organización e interacción humanas se consideraría... completo a menos que considerara su organización temporal” (Lewis y Weigert en Ramos, s.d: 89-132). Con mayor hondura que los anteriores, Luhmann advierte la ausencia de una “teoría satisfactoria capaz de correlacionar variaciones en la estructura social y variaciones en la estructura temporal”, y tal deficiencia, añade, no es exclusiva de la teoría funcionalista sino que tiene raíces más antiguas y profundas (Luhman en Ramos, s.d.: 165).

Por otra parte puede afirmarse, de manera general, que las prácticas de investigación en sociología suelen desatender el fecundo debate que, sobre el tema del tiempo, ha tenido lugar en el plano teórico.

Al interior de la subdisciplina, afirma Ramón Ramos, la denominación *sociología del tiempo*, ha resultado una etiqueta restrictiva que “limita y oculta engañosamente el contenido del programa de investigación al que da nombre. Lo limita porque parece ceñirlo a “hacer” la sociología de un objeto que necesariamente queda por fuera del discurso que sobre él se construye” (Ibid: 15). Sin embargo, y a pesar de estas restricciones puede observarse que “lo que se ha dado en llamar sociología del tiempo desborda sus límites, convirtiéndose en un programa ambicioso de renovación de la ciencia social que explota fructíferamente algo obvio y (...) descuidado analíticamente: la centralidad del tiempo en las distintas manifestaciones de la vida social” (Ibid: 16).

Es, así, una tradición que no sólo abunda en descripciones sobre fenómenos eminentemente temporales, sino que a menudo otorga nuevas claves

de lectura para entender los rasgos temporales que constituyen lo social y se acerca, de ese modo, a lo que antes denominé como “sociología del tiempo de carácter fundante”. Entre estas claves cabe destacar tres: a) la centralidad del tiempo en el análisis sociológico que ha sido desarrollado principalmente por la tradición fenomenológica y que destaca al tiempo como recurso fundamental de la inteligibilidad de lo social; b) la estructuración del tiempo social que recurre a diversos modelos de temporalidad como los elaborados por Fraser, Luhman, Ramos, Lewis y Weigert; c) la orientación temporal o el ordenamiento social de la relación entre pasado, presente y futuro, como un problema teórico sustantivo de la sociología del tiempo desarrollado particularmente por Mead, Luckmann y Bourdieu

5) La dimensión de la historia o la centralidad del presente

Ciertamente la centralidad del tiempo como clave de la inteligibilidad de lo social nos lleva al campo de la historicidad de las realidades sociales, así como al ámbito disciplinario que se ocupa de ello. En principio, podríamos pensar que en un mundo que, desde todas las disciplinas científicas, es reconocido como histórico debería ser más fácil que antes la vinculación entre sociología e historia. La hermandad ha sido prolíficamente promovida, en especial por los historiadores de la escuela de los *Annales* y por sociólogos que, como Wallerstein, impulsan los análisis de larga duración en el marco de una “sociología histórica”. Dogan y Matei, dan cuenta de alrededor de 500 o 600 sociólogos estadounidenses que se autodenominan sociólogos históricos. Ciertos historiadores, dicen, han abandonado el enfoque cronológico y se han orientado hacia la sociología, al tiempo que cientos de sociólogos han considerado la necesidad de analizar a las sociedades precedentes para analizar mejor a las presentes (Dogan, Matei y Pahre, 1993: 108).

Podríamos preguntarnos, sin ignorar la persistencia de la división entre tradiciones idiográficas y nomotéticas, cuáles de entre las tradiciones sociológicas, y cuáles de entre las historiográficas, serían las más adecuadas para que el vínculo entre ambas disciplinas continúe siendo fértil. Aquí habría que considerar, por ejemplo, que el tiempo histórico está más presente en la sociología comprensiva de Weber, y que en el papel otorgado a

las estructuras de larga duración hay una clara coincidencia entre los braudelianos y los marxistas.

De hecho, es indudable que la ciencia de la historia ha sufrido una gran transformación a partir la escuela de los *Annales* y de su concepción de ésta como historia-problema, hasta lo que hoy puede considerarse como un “giro histórico” de la sociología hacia lo que se ha denominado *sociología histórica*. Dicha sociología, en la práctica, hace estallar las barreras entre las disciplinas para enarbolar a la historia, al modo de M. Bloch, como “ciencia de los hombres en el tiempo”, y el presente como el campo temporal paradigmático de todo análisis social, incluido el análisis del pasado-presente.

Seguidor de Braudel, Wallerstein ofrece un argumento heurístico para vincular tres áreas –la económica, la política, la social– que no gozan de lógicas separadas, sino que forman parte de la actividad social. El argumento reside en el análisis de los sistemas-mundo, “vía media entre las generalizaciones transhistóricas y las narraciones particularistas”. Aquí, sólo hay científicos sociales que analizan las “leyes generales de los sistemas particulares, y las secuencias particulares que han experimentado estos sistemas (Wallerstein, 1999: 264-265). Así, de acuerdo con el “giro histórico en las ciencias sociales”, más que de una fusión entre sociología e historia, estamos ante un nuevo paradigma que reconoce la centralidad del tiempo en el análisis social. Finalmente si las dos tradiciones se refieren a los aspectos temporales de la realidad social, ambas vuelven inteligible a dicha realidad a partir de sus estructuras temporales y comparten un abanico temático común: el referido a las relaciones entre la sucesión y la simultaneidad, entre el presente, el pasado y el futuro, entre la memoria y el olvido.

Para lo que aquí interesa, creo que una buena estrategia para el avance de una sociología que se temporalice a sí misma, es continuar en la búsqueda de una coincidencia fructífera tanto entre disciplinas, como al interior de los distintos campos que quedan inscritos dentro de alguna disciplina en particular. En el primer caso, puede pensarse en una alianza fructífera entre la historia sociológica y la sociología histórica; en el segundo entre esta última y la sociología del tiempo. En este último caso, la sociología del tiempo lograría aclarar, ante la sociología histórica, la naturaleza compleja y múltiple de las temporalidades que atañen a la manera como se conden-

san, en un momento dado, sus múltiples historias pasadas, presentes y posibles. Dicho en otras palabras, las configuraciones topológicas de esas historias: con todos los relieves que permiten añadir –al fluir horizontal del tiempo cronológico– las memorias profundas y los elevados horizontes de futuro de sus protagonistas. La historia sociológica, por su parte, acrecentaría la capacidad de la sociología del tiempo para dar cuenta de los resultados sociales de la construcción colectiva del tiempo social; esto es, de la relación entre las temporalidades sociales y los tipos de procesos históricos que éstas contribuyen a mantener y/o a transformar. La sociología histórica, en suma, podría dotar a la sociología del tiempo de una dimensión de análisis que ésta última no siempre ha considerado: nos referimos a la dimensión de la larga duración, del tiempo estructural, sobre el cual pueden reconocerse las alternativas de transformación de un sistema-mundo-histórico.

6) La sociología de la historicidad o el tiempo como alternativa

A partir de esta última vertiente que he denominado como “sociología de la historicidad” y que se caracterizaría por su transdisciplinariedad, considero que se han descifrado algunos de los componentes del tiempo socio-histórico o bien ideas acerca de lo humano y de lo social, de las que pueden derivarse importantes consecuencias para pensar al tiempo desde la óptica que nos interesa. Aquí el abanico es muy variado. Sin ninguna pretensión de exhaustividad, y sólo citando autores a manera de ejemplo, debemos reconocer la trascendencia que han tenido para una sociología que reconoce y complejiza el tiempo, autores como Zygmunt Bauman, Walter Benjamin, Cornelius Castoriadis, Vladimir Jankelevitch, Merleau-Ponty, George Simmel, así como la importancia de algunos planteamientos sobre el pasado, el presente y el futuro, desarrollados por Hanna Arendt, Josetxo Beriain, Boaventura de Sousa Santos, Agnes Heller, Reyes Mate, Immanuel Wallerstein y Hugo Zemelman, o bien las incursiones que sobre la memoria y el olvido han hecho autores como G.H. Mead, Maurice Halbwachs, Frederic Barlett, o Pierre Bertrand. Incluyo también, aquí, a algunos autores que, desde la perspectiva cultural del mundo, han defendido la noción de pluralidad de mundos y, con ella, la de pluralidad de tiempos sociales.

Entre éstos últimos, Fernando Coronil, Eduardo Mendieta, Walter D. Mignolo y, en general, los intelectuales pertenecientes a la tradición de los *Estudios Culturales* y de la poscolonialidad.

Como he venido haciendo a lo largo de esta reflexión, en vez de detenerme en cada uno de los autores, destacaré dentro de su riqueza de pensamientos tres problemas cruciales que tienen que ver con la tesis de hacer del tiempo un criterio fundamental de inteligibilidad de lo social y, por tanto, un recurso para temporalizar a la sociología.

El problema de la contingencia

Merleau-Ponty dice que el tiempo es “el medio ofrecido a lo que será para ser a fin de que ya no sea más” (Merleau-Ponty, 1977: 427). Pero, ¿en qué consiste dicho medio; de qué está hecho? Yo creo el tiempo está hecho, en gran medida, de un ingrediente en el que funda su propia naturaleza: la contingencia. Una noción que, como algunos otros conceptos temporales, tiene la virtud de la ambigüedad y de la dualidad.

Sin duda la contingencia suele ser vista como expresión de la precariedad de nuestras vidas; de la incertidumbre que nos rodea y que torna inseguro el destino deseado. Definitivamente vivimos en el mundo de manera contingente y el propio mundo puede ser visto como un territorio marcado por la contingencia. Pero también radica en ésta la posibilidad de elegir un camino y de crear un nuevo destino siempre y que la oportunidad se presente. La contingencia, como apertura de la historia, está potencialmente presente para hacer virar el rumbo en el sentido que anhelamos. O bien, para nuestro infortunio, en el que consideramos más indeseable. La contingencia nos sitúa, así, ante esa extraña relación de la vida con las cosas y sucesos, mediante la cual estos últimos son disueltos, asimilados en la vida misma (Cfr. Simmel, 1985: 35).

Como bien lo expresa Zygmunt Bauman:

Por esta propiedad de la que no puede desprenderse, la humanidad está atada a ponerse en práctica a sí misma en el perpetuo esfuerzo por salir de su predi-

camento.... La dualidad es el destino humano (...) seguirá (...) atada a reconocerse simultáneamente en dos imágenes manifiestamente disímiles, la sistemicidad y la contingencia (...) Cada orden es al fin una selección, pero cada selección por el hecho de ser tal, derivará en angustia y rebelión, aunque la rebelión en contra de la selección pueda ser hecha a nombre de otra selección (Bauman, 2002).

Los acontecimientos que transforman la historia, la elección de una opción o de otra, nos conducen también a reformular los términos en que pensamos en los “tiempos del tiempo”, y sobre todo a una re-valorización del pasado. Dicha estrategia es puesta de relieve por Boaventura de Sousa a partir de una dualidad entre raíces –lo profundo, permanente, único: el pasado– y opciones –lo efímero, sustituible, posible e indeterminado: el futuro–. Se trata, dice, de una dualidad fundadora y constituyente de la que bien puede derivar la tarea de “reinventar el pasado para que asuma la capacidad de figuración, irrupción y redención que imaginó Benjamin con clarividencia” (De Sousa, 1999: 48). Ya no un “pasado neutralizado, un pasado como pérdida irreparable (sino) un pasado reanimado en nuestra dirección por el sufrimiento y por la opresión que fueron causados por la presencia de alternativas que se podían haber evitado” (Ibid: 49).

El problema de lo indeterminado

El problema de la contingencia nos abre, sin duda, al reino de lo indeterminado. Pero no se piense en un territorio aparte, paralelo del mundo de la determinación, de lo que sobrevive en la continuidad. Lo indeterminado habita en los procesos y en las estructuras, radica en sus contornos como oportunidad, como kairós, como posibilidad. Así, más que oponer lo determinado a su contrario, debe pensarse en lo que de indeterminado existe en cada determinación (Ibid: 42).⁸

8 Idea ampliamente desarrollada por Hugo Zemelman (1994).

Sin duda, el problema de la relación entre determinismo e indeterminismo ha marcado centurias de discusión filosófica y epistemológica. Por ello la asociación entre causalidad, determinismo y explicación del mundo marcaron a la ciencia hasta bien entrado el siglo pasado. Después, la distinción jerárquica entre determinismo y causalidad, la crítica al reduccionismo, la suplantación de algunas leyes determinísticas por leyes estadísticas y, en general, la crisis de una epistemología fundada en la centralidad, la legalidad y la certidumbre, alimentaron dichas discusiones. No entraré aquí a las visciditudes de dicho debate; exhibo el tema, solamente para mostrar que el problema de la contingencia se puede expresar en una epistemología sociológica centrada en la idea de indeterminación.

En un sentido positivo –y no isomórfico–, la indeterminación puede ser vista como una noción de doble propósito: instrumento y objeto del análisis sociológico. Es recurso racional para mirar lo real y, –de acuerdo con las descripciones del mundo que provienen de las nuevas ciencias–, contenido asignado a la naturaleza de la propia realidad que, de esta manera, exige ser mirado desde una perspectiva indeterminista.

En el marco de la permanente tensión entre el determinismo y la libertad, el análisis de lo real-social exige una visión en la cual “el mundo sea suficientemente aleatorio como para admitirnos en cuanto sujetos libres, y lo bastante estable como para que nuestras empresas tengan ilusión de perennidad. Creer que absolutamente cualquier cosa es posible o que absolutamente todo es inelectable son cosas que nos inutilizan por igual” (Cruz, 1993: 255).

El problema de la pluralidad como problema ético-político

Los problemas de la contingencia y de la indeterminación conducen al reconocimiento de la multiplicidad de sentidos temporales en que se puede desenvolver la historia. Estas múltiples posibilidades, sin embargo, no pueden separarse de la dimensión ético-política, pues es allí donde radica una de las claves para que, dentro de un campo de opciones posibles, puedan reconocerse aquellas estrategias que pueden dar nuevas direccionalidades a las trayectorias temporales de cualquier fenómeno o proceso social.

El tema viene al caso, porque la defensa de la pluralidad, y de la diferencia, expresa una postura que contrapone otros imaginarios, otros cánones, otras formas de conocimiento, y, en fin, otros tiempos, que han sido acallados, invisibilizados, e incluso anulados, por la arrasadora hegemonía del Tiempo del sistema-mundo capitalista.

Sin duda, la “postmodernidad crítica”, la crítica al “orientalismo” y también la tradición de los llamados *Cultural Studies* cobran relevancia en el análisis y en la reivindicación de la pluralidad.

La teoría crítica postmoderna comienza por una crítica del conocimiento mismo y apuesta por el “conocimiento como emancipación”, en el cual conocer es re-conocer al otro como productor de conocimiento.

La “filosofía de la liberación”, las críticas a la “colonialidad del saber”, y los debates sobre el posoccidentalismo, la poscolonialidad y la globalización han incorporado a menudo el tema de la temporalidad para mostrar la necesidad de repensar nuestros mundos fuera del canon que ha dominado la historia de los pueblos y su registro. Un canon que puede ser visto como un “árbol genealógico occidental capitalista moderno” que se reconstruye en la época moderna que, para la misma genealogía es correlativa al desarrollo del capitalismo. “De ahí que este complejo exista según sea el horizonte que se mira desde sus propios circuito” (León, 2000: 63).

Palabras finales

La distinción de seis niveles en los que se puede apreciar la problemática teórica y epistemológica del tiempo, intenta ser fiel a la idea del tiempo como un tema que puede abordarse mejor a través de las disciplinas. La multiplicación que aquí he intentado ubicó al tiempo en función de algunas de sus mayores cualidades: el de ser creación; límite y frontera; construcción histórico-social; clave de inteligibilidad del mundo; privilegio del presente; y alternativa.

Cada una de estas características, y todas en conjunto, trataron de ser vistas ahora como componentes del tiempo social. Su posibilidad de integración debe partir de una obligada, más no arbitraria, transdisciplinariedad.

Su entrelazamiento es posible gracias a una característica que permea, de cabo a rabo, la problemática del tiempo: la de la historia y la historicidad.

El tiempo como creación es un tiempo histórico en un doble sentido: porque es sustento de la historización de cada momento, y porque concibe la conjunción de futuros y pasados como una arena abierta a la creación, a la novedad histórica. En su dimensión creativa, la naturaleza local de cada tiempo adelanta el camino hacia el reconocimiento de la pluralidad; la incertidumbre se abre hacia la naturaleza indeterminada de la realidad social; lo no lineal apunta en el sentido de la contingencia y las expresiones filosóficas y políticas de esta última conducen al replanteamiento de la relación entre el pasado, el presente y el futuro. La irreversibilidad del mundo, fundada en la inestabilidad dinámica, se ve limitada por un pasado que si bien no puede des-andarse, si puede contribuir a la transformación del mundo cuando se reconoce su vigencia en la no caducidad de algunas historias, que fueron futuros posibles en algún pasado.

El tiempo como límite admite también un rico juego –liminar– entre los modos del tiempo. Los márgenes son frontera y puerta: entre la filosofía y la ciencia, entre lo necesario y lo contingente, entre el pasado y el futuro. El presente que se abre hacia el futuro se erige como la relación temporal más afín a los filósofos; y también de los que no siendo filósofos han hecho preguntas de importancia semejante a las de éstos. El futuro define al hombre: lo humaniza tanto desde la perspectiva de la filosofía clásica, como desde el pensamiento crítico de raigambre marxista. El hombre está constitutivamente abierto hacia el futuro; es el único animal que hace proyectos, que se anticipa a su presente.

La sociología funda al tiempo y “deshace entuertos”; no se involucra en aporías, paradojas y antinomias irresolubles. Transita su propio camino y logra aclarar, ante los otros, la naturaleza histórica de ese símbolo de altísimo nivel de abstracción. Durkheim rescata un problema que había estado en manos de filósofos y de físicos y le otorga el derecho de existir socialmente: supeditado a las sociedades que le han dado vida en forma de calendario. Elías desmitifica el tiempo: reloj y el calendario, dice, han llegado a ser como nuestra segunda naturaleza. Marx asocia el tiempo al trabajo y con ello inaugura una manera nueva de ver el mundo: el que nos

descubre la lógica del valor que desvaloriza por completo a quienes no pueden vender su propio tiempo. Puede rescatarse a un Marx que evidencia la determinación categórica del mundo capitalista a las leyes de la acumulación, pero que no procede de manera determinista cuando vislumbra los desequilibrios del sistema y apuesta a la acción colectiva para cambiar el mundo.

La sociología del tiempo convierte a éste en clave de inteligibilidad de lo social. Pero no ha logrado que la sociología se temporalice: que reconozca las estructuras temporales de la acción social. No importa si la acción se enuncia como praxis, como consenso o como lucha. El tiempo newtoniano nos sigue persiguiendo, aun y cuando participemos de debates epistemológicos que dejan claras las limitaciones de dicho paradigma. Pero hay algunos caminos que pueden recorrerse teóricamente y que son prometedores: el de la enunciación y desarrollo conceptual de la centralidad del tiempo; el de la aclaración de sus formas de estructuración; el de la orientación temporal de las sociedades y colectividades sociales.

La dimensión de la historia o la centralidad del presente conducen a la búsqueda de un nuevo vínculo entre sociología e historia. La historia sociológica y la sociología histórica podrían abonar a una sociología del tiempo más inclusiva. Se requiere para ello de una sociología que no renuncie al pasado y a las narrativas que sobre ese pasado han construido los historiadores y, también, las sociedades y grupos sociales. También de una historia que asuma a plenitud el postulado epistemológico de que todo punto de vista sobre el pasado es presente.

Todas las consideraciones anteriores conducen al reconocimiento del Tiempo como Mundo y del mundo como conglomerado de tiempos. El problema, entonces, adquiere visos éticos y políticos. La pluralidad de mundos reivindicada por corrientes como el pensamiento crítico post-moderno, el orientalismo y los Estudios Culturales, es también pluralidad de tiempos y así debe ser explorada. El conocimiento que coloniza al otro y le otorga la fisonomía que conviene a un Tiempo del Mundo, se enfrenta con las “nuevas formas de conocer” que reconocen en la multiplicidad de culturas y de cosmovisiones otras formas legítimas de conocer al mundo construyéndolo.

Bibliografía

- BAUMAN, Zygmunt
2002 “En busca de un centro”, en *Acta Sociológica*, núm. 35.
- BLOCH, Ernst
1979 *El principio esperanza*, tomo I, Ed. Aguilar, Madrid.
- BROCKMAN, John
2000 *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Tusquets, Metatemas Núm. 43, Barcelona, 2ª. Ed.
- CRUCES, Francisco
1997 “Desbordamientos. Cronotopías de la localidad tardomoderna”, en *Política y Sociedad*, núm. 25, Universidad Complutense de Madrid.
- CRUZ, Manuel
1993 “Narrativismo”, en Reyes Mate (coord.), *Filosofía de la Historia*. Enciclopedia Ibero Americana de Filosofía. Ed. Trotta, Madrid.
- DE LANDA
1997 Manuel, *A thousand years of nonlinear history*, Swerve Editions, New York.
- DE SOUSA, Boaventura
1999 “La caída del Angelus Novus: más allá de la ecuación moderna entre raíces y opciones, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 61, núm. 2, México, abril-junio.
- DOGAN Matei, y Pahre, Robert
1993 *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, Grijalbo, México.
- DURKHEIM, Emile
1982 *Las formas elementales de la vida religiosa*, Akal Universitaria, Madrid.
- ELIAS, Norbert
1989 *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ELLACURÍA, Ignacio
1991 “Función liberadora de la filosofía” en *Escritos Políticos*, Tomo I, UCA editores, San Salvador.

- 1990 *Filosofía de la realidad histórica*, UCA editores, San Salvador.
- FLORES, Víctor
 1997 *El lugar que da verdad. La filosofía de la realidad histórica de Ignacio Ellacuría*, Colección Filosofía de Nuestra América, UIA-Miguel Angel Porrúa, México.
- GIMBERNAT, José
 1983 *Ernst Bloch. Utopía y esperanza*, Cátedra, Colección Teorema, Madrid.
- GOULD, Stephen Jay
 1995 *La vida maravillosa, Burgess Shale y la naturaleza de la historia*, Crítica, Grijalbo-Mondadori, Barcelona. Traducción castellana de Joandomenec Ros.
- GRAS, Alain
 1984 “El misterio del tiempo. Nuevo enfoque sociológico”, en *Diógenes*, núm. 128, Coordinación de Humanidades, UNAM. México.
- HEIDEGGER, Martin
 2001 *El concepto de tiempo*, Ed. Trotta, Colección Mínima, 2ª ed.
 1916 *El concepto de tiempo en la ciencia histórica* (traducción de Elbio Caletti), *Zeitschrift für Philosophie Kritik*, Band 161, Leipzig.
- HINKELAMMERT, Franz
 1996 *El mapa del emperador. Determinismo, caos, sujeto*, Editorial DEI (Departamento Ecuménico e Investigaciones), San José, Costa Rica.
- LEON, Emma
 2000 “El tiempo y el espacio en las teorías modernas sobre la cotidianeidad”, en: Lindón, Alicia (coord.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, Anthropos/CRIM-UNAM/El Colegio Mexiquense, Barcelona.
- LEWIS, David y Weigert, Andrew J.
 s.d. “Estructura y significado del tiempo social” en: Ramos, Ramón (compilador), *Tiempo y sociedad*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

- LUHMANN, Niklas
s.d. “El futuro no puede empezar: estructuras temporales en la sociedad moderna”, en: Ramos, Ramón (compilador), *Tiempo y sociedad*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid
- MARTINS, Herminio
s.d. “Tiempo y teoría en sociología”, en: Ramos, Ramón, *Tiempo y sociedad*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- MARX, Karl
1976 *El capital*. vol. I, FCE, 8ª reimp. México.
- MERLEAU-Ponty, Maurice
1977 *Fenomenología de la percepción*, Península, Barcelona.
- MUSSER, George,
s.d. “Un agujero en el corazón de la física”, en *Scientific American México*, Año I, núm.5.
- PRIGOGINE, Ilya
1990 *La nueva alianza*, Alianza Universidad, Madrid.
- RAMOS, Ramón
1997 “La ciencia social en busca del tiempo”, *Revista Internacional de Sociología* No. 18, Madrid.
- RAMOS, Ramón (comp.)
s.d. *Tiempo y sociedad*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- RODRÍGUEZ, Javier
1995 “Las categorías de lo histórico en la sociología de Max Weber” en *Sociología histórica, Revista Política y Sociedad*, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, núm. 95, enero-abril.
- SANTOS, Juliá
1989 *Historia Social / Sociología histórica*, Siglo XXI de España, Madrid.
- SIMEL, George
1986 *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*, Península. Colección Historia, ciencia, sociedad, núm. 198, Barcelona.

- THOMPSON, Julie
2004 “Interdisciplinaria y complejidad: una relación en evolución”
en *Estudios Interdisciplinarios y Complejidad*. CEIICH UNAM, Si-
glo XXI, México.
- WALLERSTEIN, Emmanuel (coord).
2001 *Conocer el mundo. Saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una cien-
cia social para el siglo XXI*, CEIICH-UNAM/ Siglo XXI, México.
- WALLERSTEIN, Emmanuel
1999 *El fin de las certidumbres en ciencias sociales*, CEIICH-UNAM, Co-
lección Las Ciencias y las Humanidades en los Umbrales del
Siglo XXI, México.
- 1998 *Impensar las ciencias sociales*, CEIICH-UNAM/Siglo XXI, México.
- 1997 “El espaciotiempo como base del conocimiento”, en *Análisis
Político*, núm. 32, sep/dic. Instituto de Estudios Políticos y Re-
laciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia.
- 1996 *Abrir las ciencias sociales*, Comisión Gulbenkian para la reestruc-
turación de las ciencias sociales CEIICH- UNAM, Siglo XXI,
México.
- ZEMELMAN, Hugo
1994 *Los horizontes de la razón*, Anthropos, Barcelona.

Procesos de titulación en el nivel de educación superior una mirada a la calidad de la formación universitaria 1979-2003

*María Luisa Talavera S**

Como sabemos, titularse u obtener el grado académico no es lo mismo que concluir los estudios universitarios tanto de pre-grado como de post-grado. En algunos casos la distancia entre egresar y titularse lleva demasiado tiempo. Por eso se han organizado los programas especiales de titulación para antiguos egresados (PETAE), que inicialmente estaban vinculados con el funcionamiento anómalo de la universidad pública afectada años atrás por cierres y situaciones políticas que impidieron que sus egresados pudieran titularse. Cuando el país ingresó a una vida política marcada por la vigencia de la democracia, las universidades públicas iniciaron un proceso de crecimiento que poco a poco se aceleró. Al final de la década de los noventa, estas instituciones se masificaron y creció el número de universidades privadas (Lizárraga, 2003:106; Contreras, 1998). El crecimiento de la titulación fue un proceso más lento.

* Socióloga, con Maestría en Educación. Docente de Antropología y Educación en la Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA. Doctorante del Postgrado en Ciencias del Desarrollo (CIDES-UMSA).

Este artículo analiza de manera descriptiva dimensiones de procesos de titulación de estudiantes de una facultad de la Universidad Mayor de San Andrés, que titula al 13% de sus egresados en relación con el 41.5% que sería el promedio de la universidad. Teniendo como referencia pequeñas muestras que incluyen titulados durante veinticinco gestiones académicas de una carrera, el artículo señala que la mayoría que se titula lo hace tomando entre cuatro y más años después de haber egresado. Los resultados llevan a reflexionar sobre la calidad de la formación universitaria, que actualmente ocurre en contextos masificados.¹ El artículo invita a mirar lo que pasa en otros ámbitos, no sólo del pre-grado sino también de los post-grados de la universidad pública.

El contexto del estudio

En 1993 me inicié como docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación llamándome poderosamente la atención el número de estudiantes en las cátedras y su diversidad de edades. Definitivamente la universidad había cambiado en relación a los años setenta cuando yo fui universitaria. Durante los siguientes años trabajé en el segundo año de la Carrera de Ciencias de la Educación con grupos supernumerosos que en 1997 llegaron a 177. Como investigadora, en las escuelas primarias observaba que los maestros y maestras aumentaban en número para atender mejor las necesidades de aprendizaje de niños y niñas, personalizando la educación. Pero como docente, en la universidad, no sabía qué hacer con tantos estudiantes. ¿Cómo garantizar un mínimo de calidad si los cursos eran tan numerosos?

Asimismo, fui observando que las y los estudiantes cursaban la Carrera de Educación cada vez en menor tiempo pero luego los veía en problemas al momento de elaborar la tesis. Estas observaciones, que no eran sólo mías,

1 En 1997, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación tenía 5096 estudiantes y en 2000, 8242, aumento que significa 61.7% en relación con el 22.8% del crecimiento en la UMSA en el mismo periodo.

hicieron que aceptara iniciar un estudio sobre cómo son admitidos los estudiantes a la facultad y por qué llegaban tantos.² Así, partimos del supuesto que la cantidad de alumnos y sus características sociales y académicas son un componente significativo de los nuevos contextos en los que se realiza la formación universitaria.³

En la carrera que estudiamos se mezclan estudiantes de distintas edades, dominando los de una edad superior a la esperada. Así, en el segundo año universitario, sólo una tercera parte tiene entre 19 y 20 años y el resto sobrepasa esa edad. Entre los que tiene la edad correspondiente al nivel de estudios, son pocos los que transitaron del nivel secundario al superior inmediatamente. La interrupción suele durar entre uno y más años. Esta se debe no sólo a que las y los jóvenes están desorientada/os vocacionalmente sino también a la falta de recursos económicos para enfrentar la educación superior universitaria, que parece ser la única alternativa a la que le atribuyen valor para formarse profesionalmente.⁴ El rezago, la deserción temporal y la repetición están estrechamente ligados con la situación económica de los estudiantes que en su mayoría cursó la secundaria en colegios fiscales.

Los hallazgos de nuestra investigación sugieren que la cantidad de estudiantes está asociada no sólo a la mayor proporción que ingresa a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: 51% en comparación con el 30% que la UMSA admite como promedio en las otras facultades.

2 El estudio se hizo en el Instituto de Estudios Bolivianos, durante cinco gestiones, desde 2001 a 2005 con la colaboración de un grupo de estudiantes. Ello/as, igual que la autora, se presentaron cada año a la convocatoria del IEB, optando a una auxiliatura de investigación mientras que yo renovaba el apoyo de 32 horas académicas válidas, generalmente, de marzo a mediados de diciembre. En 2001, participaron como auxiliares Luis Mamani, Edwin Pocori y Ricardo Machaca. En 2002 y 2003, Liz K. Marco y Hugo Samuel Chuquimia y al final se incorporó el universitario Lucio Torres. En 2004, continuó Lucio Torres y se incorporó Jimena Rebeca Clares que volvió a participar en 2005 junto con Mariela Blanco, todos de la Carrera de Ciencias de la Educación

3 Los resultados del estudio están en prensa y se publicarán con el título Procesos de admisión a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y sus efectos en la calidad de la formación universitaria, Serie Cuadernos. Instituto de Estudios Bolivianos, FHCE, UMSA.

4 Generalmente los alumnos nuevos ingresan a través del Curso Prefacultativo por el que deben pagar.

También juegan las condiciones sociales, que obligan a trabajar y estudiar al mismo tiempo en horarios diseñados para una época en la que pocos estudiantes trabajaban y estudiaban. Actualmente la situación es inversa, ya que la mayoría trabaja a la vez. Esta situación hace que no sólo se rezaguen sino sobre todo que obtengan una formación insuficiente realizada a lo largo de su juventud. Muchos de esto/as estudiantes rezagado/as empezaron jóvenes, otro/as ingresaron cuando ya eran mayores, todos y todas encuentran en la universidad pública un espacio para profesionalizarse.

En el proceso del estudio referido, la titulación emergió como una dimensión que permite observar la calidad de la formación. Si bien ésta se construye cotidianamente en las aulas y en su construcción intervienen múltiples factores -entre los cuales las competencias con las que llegan los alumnos son importantes así como el tiempo que dedican a los estudios-, en la calidad incide la cantidad de estudiantes en las cátedras, asunto que no depende ni de los docentes ni de los estudiantes sino de las políticas institucionales de la universidad, principalmente de sus políticas de gestión curricular. No es lo mismo dinamizar procesos de aprendizaje con 30 estudiantes que con 150. En estas condiciones titularse resulta una hazaña.

Este artículo hace un seguimiento al tiempo que toman estudiantes de distintas gestiones académicas para titularse, una vez que egresan. Aunque la muestra estudiada distingue dos tipos de contextos, -aquél en el que la formación ocurría en grupos pequeños y el actual, caracterizado por un creciente número de estudiantes-, los resultados de la titulación no varían. En ambos contextos la mayoría de los titulado/as toma entre cuatro y nueve años para titularse. Lo que varía entre ambos contextos es el número de egresados y el tiempo en el que logran egresar. Asimismo, cabe señalarse que los procesos de titulación son tan heterogéneos como son las características de los y las estudiantes.

1. La titulación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

En el estudio realizado señalamos que en la FHCE se titulan menos estudiantes que en otras facultades de la Universidad Mayor de San Andrés,

como se muestra en el Cuadro No. 1. Mientras que en el conjunto de facultades de la UMSA se titularía 41.5% de sus estudiantes, en la FHCE la tasa de titulación sería de 12.7%. Sin embargo, el número de alumnos nuevos admitidos tiene proporciones inversas. La FHCE recibe al 51% de los que postulan mientras que el resto de facultades sólo el 30%.

Cuadro No. 1
Postulantes, admitidos y titulados en las 13 facultades
de la UMSA en comparación con la FHCE

	No. Postulantes	No. Admitidos (I)	No. Titulados (E)	Relación E/I
UMSA	22.000a	6.716b (30%)	2.742c	41,5%
FHCE	2.377b	1.010d (51%)	129c	12.7%

Fuentes: a. Suplemento 172 Aniversario UMSA, diciembre, 2002. b. Promedio de la década 1991-2001, Boletín Estadístico No. 1, UMSA, julio 2002. c. Año 2001 d. Promedio de cinco años (1997-2001). Informes de directores de los cursos prefacutativos.

Los datos anteriores proporcionan un contexto en el que el estudio realizado profundiza analizando información sobre la titulación en la Carrera de Ciencias de la Educación, una de las dos carreras grandes de la FHCE, que en 1999 tenía 1600 estudiantes (Memoria FHCE, 2000:44). La otra carrera grande es Psicología, con 2244 estudiantes. Entre las carreras medianas están Lingüística y Turismo. Las pequeñas, en orden descendente son Bibliotecología, Literatura, Historia y Filosofía.

2. La titulación en la Carrera de Ciencias de la Educación

Titularse no es lo mismo que egresar. Según el número de años que toman los estudiantes para titularse después de egresar, en el análisis se distinguen tres categorías: una conformada por aquellos titulados que lo hacen inmediatamente después de haber egresado, tomando entre uno y tres años.

La segunda categoría se refiere a los que se titulan después de cuatro y nueve años. Y la tercera categoría abarca a aquellos que se titulan después de 10 y más años de haber egresado.

La mayoría de los titulados de la Carrera de Ciencias de la Educación, que hemos tomado como referente de este estudio, se encuentra en la segunda categoría, tanto en los contextos masificados como cuando la CCE era pequeña, antes de 1995. Cabe señalar que los que se titulan inmediatamente después, parecen tener una gran motivación que les ayuda a realizar el esfuerzo que significa titularse. En algunos casos se trata de egresados que trabajan. En otros casos, los titulados contaron con el apoyo familiar para dedicarse a la preparación de la tesis. Indagar más sobre las razones que tienen los egresados para no titularse podría ser tema de otra investigación. Por las entrevistas realizadas, creemos que las dificultades son tanto académicas como económicas.

Los referentes empíricos del análisis

Del casi centenar de alumnos titulados entre 1979 y 2003 con la modalidad de tesis, hemos elegido distintas muestras. El único criterio para conformarlas ha sido contar con por lo menos dos datos de los estudiantes: fechas de egreso y de titulación. Así calculamos el número de años que les llevó titularse y en algunos casos los que les tomó cursar la carrera.

Dividimos la totalidad de titulado/as⁵ en tres momentos: el primero abarca a todos los que se titularon entre 1979 y 1998. El segundo momento abarca a los titulados en 1999 y el tercero a los titulados desde 2000 hasta 2003. Esta división suponía que a partir del año 2000 se titularían alumnos que ingresaron cuando la CCE empezó a crecer. A estos estudiantes les llamamos ‘hijos del crecimiento’. Así, y sin perder de vista que se trata de números pequeños en relación con la cantidad de profesionales que se forman en la carrera en estudio, se intentó una aproximación a los efectos de los nuevos contextos en la calidad de la formación universitaria.

5 Cabe señalar que en el análisis no tomamos en cuenta a los estudiantes antiguos que se titularon realizando una memoria laboral, dentro del Programa Especial de Titulación para Antiguos Egresados (PETAE).

Un análisis histórico: resultado de 20 gestiones académicas (1979-1998)

El Cuadro No. 2 muestra los casos de estudiantes que egresaron mayormente cuando la CEE era pequeña. En las dos primeras categorías los estudiantes se formaron en momentos en que la autonomía no fue respetada y la universidad sufrió intervenciones que afectaron su funcionamiento.

De 66 estudiantes que se titularon en el período tomamos una muestra de 50 que tienen datos completos. El análisis que se puede hacer del cuadro resultante muestra que más de la tercera parte, una concentración significativa, logró titularse inmediatamente después de egresar, tomando entre uno y tres años entre el egreso y la titulación.

La mitad de la muestra, 25 estudiantes, tomó entre cuatro y nueve años para titularse y la décima parte, cinco titulados, tardó 15 años y más. A estas características de los resultados las llamamos “típicas” o “tendencia histórica”, porque resultan del análisis de 20 gestiones.

Cuadro No. 2
CCE. Muestra de alumnos titulados entre 1979-1998
según años que les llevó hacerlo

Año de egreso	Años que les llevó titularse										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	15 ó +	
1976-1979										X	
		X		X						X	4
1980-1983										X	
	X					X				X	5
1984-1987						X	X	X			
				X		X	X	X	X		8
1988-1991							X				
							X				
					X		X				
			X	X	X	X	X		X		10

UMBRALES

1992-1995		X	X								
		X	X	X							
		X	X	X							
		X	X	X	X						
1996-1998	X	X	X	X	X						17
		X									
	X	X									
	X	X	X								6
Sub-total:	4	9	7	7	4	4	6	2	2	5	50

Fuente: Elaboración propia basada en Informe de E. Pocori, 1999

Detallando la presentación del análisis, en las categorías 1976-1979 y 1980-1983, que abarcan nueve titulados y que están afectadas por problemas de funcionamiento institucional, hay dos estudiantes que se titularon inmediatamente después de egresar. La mayoría aquí se tituló después de 15 o más años.

De los 18 titulado/as entre 1984-1991, en los que ya no hay problemas de clausuras pero sí continúan los paros y huelgas que interrumpen la normalidad académica, hay sólo un alumno en la muestra que se tituló en el tiempo que en este análisis se considera razonable, de uno a tres años después del egreso. Los 17 restantes, la mayoría, tomó entre cuatro y nueve años después de egresar. Lo notable es que ya no hay egresados antiguos que se titulen después de 10 años y más.

En el análisis de la muestra de 23 titulado/as durante 1992 y 1998 se observa que 17, más de dos terceras partes del total, tomaron de uno a tres años entre el egreso y la titulación. A lo/as seis restantes les llevó entre cuatro y cinco años, ubicándose en la segunda categoría quienes ingresaron a la carrera probablemente desde mediados de los ochenta cuando era aún pequeña y aunque no tenemos datos de la totalidad que egresó, los titulados serían una minoría en relación a los egresados del período.

Para cerrar este acápite, diremos que a la mitad de los 50 titulados que se incluyeron en la muestra, les tomó entre cuatro y nueve años preparar sus tesis, es decir que en algunos casos, lo/as estudiantes tomaron casi el doble del tiempo que les llevó cursar la carrera. Más de la tercera parte lo

hizo inmediatamente después y una décima parte esperó 15 o más años, resultando ser una minoría. Es decir que de cada 10, tres o cuatro se titularon inmediatamente después, cinco se titulaban tomando entre cuatro y nueve años, y uno, después de 15 o más años.

Los titulados de 1999: ¿rompen con la tendencia anterior?

Los titulados en 1999 son 17 pero encontramos datos para elaborar una muestra sólo de 13 estudiantes.

Como señala el Cuadro No.3, egresaron entre 1990 y 1997. Cuatro egresaron entre 1990 y 1993 y nueve egresaron entre 1994-1997. Aunque los últimos tardaron menos en titularse, en conjunto, a la mayoría de los titulados en 1999 también les tomó entre cuatro y nueve años lograr el título.

Cuadro No. 3
CCE. Muestra de alumnos titulados en 1999
año de egreso y tiempo que les tomó titularse

Año de egreso	Años que les llevó titularse										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 ó +	
1990-1993						X		X	X		
								X			
											4
1994-1997			X		X						
			X		X						
					X						
		X									
		X									
	X	X									9
Subtotal:	1	3	2	0	3	1	0	2	1	0	13

Fuente: Elaboración en base a estadísticas oficiales, Pocori, 1999.

Los titulados de esta muestra se formaron en grupos pequeños, como se deduce de las fechas de egreso, señaladas en el cuadro anterior. Por los años en que tardaron en titularse se ubican en la tendencia tipificada como

‘histórica’, no rompen con el patrón establecido desde 1979. Titularse, para la mayoría, significaron cuatro y nueve años después del egreso. Sin embargo proporcionalmente hay un mayor número de titulados inmediatamente después en relación con lo que pasaba en el primer momento.

Los titulados de la década de los noventa son más numerosos que los titulados en las dos décadas anteriores. Coinciden en que casi todos se formaron cuando la Carrera de Ciencias de la Educación era aún pequeña. Sin embargo, las recurrencias en cuanto al número de años que toman entre el egreso y la titulación se mantienen.

Titulados en los años 2000 y 2001: ¿Los hijos del crecimiento?

Antes de responder a la pregunta, informo al/a amable lector/a que la Carrera de Ciencias de la Educación empezó a crecer aceleradamente desde mediados de los noventa –en 1993 tenía 575 estudiantes matriculados y en 1997 el número subió a 1172, masificando los contextos de la formación–, es probable que los estudiantes admitidos en 1994 y 1995 egresaran en 1998 y 1999 y que empezaran a titularse a partir de 2000.

Cuadro No. 4
CCE. Muestra de alumnos titulados en 2000
según años que les llevó hacerlo

Año de egreso	Años que les llevó titularse										Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 ó +		
1987-1990												
										X		1
1991-1994							X					
							X					2
1995-1999				X								
			X	X	X							4
Total:			1	2	1		2			1		7

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la CCE

De los 17 titulados en el año 2000 encontramos datos de egreso para siete que conforman nuestra pequeña muestra. Cuatro de ellos egresaron en 1995 o después. Por lo tanto, alguno podría ser hijo del crecimiento de la Carrera. Sin embargo, ninguno de ellos se tituló al siguiente año de haber egresado, como sugiere el Cuadro No. 4. Sólo un titulado habría tomado tres años y a los otros tres les tomó cuatro y cinco años para preparar sus tesis.

Tres titulados en la muestra egresaron entre 1987 y 1994, es decir que se formaron cuando la carrera era aún pequeña. Nuevamente, a la mayoría de los titulados del año 2000 les tomó entre cuatro y nueve años preparar y defender sus tesis, después de egresar.

Con relación a los titulados en el año 2001, que son alrededor de una decena, tenemos información para siete. Egresaron entre 1986 y 1999. Los que egresaron entre 1994 y 1997, que son cuatro alumnos, tomaron entre cuatro y cinco años para titularse, confirmando que la mayoría que se titula, en la CCE, toma esa cantidad de años. Asimismo hay que destacar que en 2001 solo hay un titulado que fue un egresado antiguo.

Titulados en el año 2002 y 2003

El Cuadro No. 5 muestra a los titulados de 2002, entre los que tendríamos que encontrar más “hijos del crecimiento”, aquéllos que ingresaron en 1994-1995. Los encontramos en la categoría de egresados entre 1997-2001, en la que hay tres titulados que tomaron entre uno y tres años para preparar y defender su tesis manteniendo así el patrón tradición de titulación en esta categoría. En esta muestra la mayoría de titulados son antiguos egresados, que se formaron cuando la CCE era aún pequeña.

Cuadro No. 5
CCE. Muestra de alumnos titulados en 2002 según años que les llevó hacerlo

Año de egreso	Años que les llevó titularse											Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15 ó +		
1985-1988												X	
												X	2
1989-1992												X	
										X			
												X	3
1993-1996						X							1
1997-2001				X									
		X											
	X												
			X										4
Subtotal	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	4	10	

Fuente: Elaboración propia basada en información de la CCE.

Finalmente, los titulados de 2003 son 17. Los “hijos del crecimiento” se encontrarían en la categoría 1998-2000, en la que figuran solamente dos titulados inmediatamente después. En el conjunto de la muestra de 2003 se encuentran egresados desde 1986. Nueve de estos titulados se ubican en la categoría que toma la mayoría de los titulados: entre cuatro y nueve años. Seis se titularon después de 10 y más años. En esta muestra se confirma otra vez el patrón de titulación mayoritario que permite señalar que titularse en la CCE toma entre cuatro y nueve años después de cursar la carrera.

En la tendencia señalada se vuelve a expresar la heterogeneidad de características de los estudiantes de los cursos super numerosos, que coincide con sus posibilidades de asistir a clases, el nivel de sus calificaciones y su diversidad etarea. Otro apunte que se podría hacer es la poca representación que tienen los hijos del crecimiento entre los titulados. Aparecen en minoría en el Cuadro No. 6, siendo sólo dos entre los 17 titulados. Esto significaría que, si bien los contextos masificados facilitan que los alumnos egresen, siguen siendo pocos los que logran titularse inmediatamente.

Cuadro No. 6
CCE. Muestra de titulados en 2003 según años que les llevó hacerlo

Año de egreso	Años que les llevó titularse											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15 ó +	
1986-1989											X	
										X		
										X	3	
1990-1993						X						
										X		
										X		
									X		4	
1994-1997						X						
								X				
					X							
							X					
					X							
						X					6	
1998-2000				X								
				X								
		X										
		X									4	
Subtotal	0	0	2	1	1	4	1	1	1	1	5	17

Fuente: Elaboración propia basada en información de la CCE.

Tomando el conjunto de la muestra de los titulados entre 2000 y 2003, podemos decir que la mayoría continúa titulándose después de cuatro o más años de haber egresado, proceso que se extiende hasta nueve años. De los 41 titulados entre 2000 y 2003, alrededor de la quinta parte, 8 estudiantes, prepararon la tesis inmediatamente después de egresar, alrededor de la mitad se tituló de acuerdo al patrón típico, y la tercera parte tomó más de 10 años para lograr el título. Comparando estas proporciones con las tendencias históricas de titulación que resultaron del análisis de 20 gestiones, en los contextos masificados disminuyó el número de titulados inmediatamente después y aumentó la titulación de egresados antiguos.

En la evidencia anterior llama la atención que los titulados sean tan pocos en relación al número de egresados, que desde 1999 tuvo una tendencia creciente. (Oros, 2002: 8). Las razones de la tardanza en la titulación son múltiples. Aunque no hemos profundizado en ellas, creemos que son principalmente de carácter económico. Estas obligan a los estudiantes a interrumpir sus estudios y a hacerlos lentamente como se muestra en los años que cursan la carrera.

3. Años en que se cursa la carrera

El tiempo que toman los alumnos para cursar la carrera puede ser un referente para sostener la conjetura sobre el efecto de la cantidad de alumnos en la calidad de la formación; también para argumentar sobre la necesidad de diversificar las ofertas de modo que se puedan lograr mejores resultados.

Cuadro No. 7
CCE. Muestra de alumnos titulados en 1999
según año de ingreso y egreso

No.	Ingreso	Egreso	Años que cursó la carrera					
			5	6	7	8	9	10 ó +
1	1983	1990				X		
2	1986	1993				X		
3	1986	1994					X	
4	1986	1996						X
5	1988	1994			X			
6	1988	1994			X			
7	1989	1997					X	
8	1990	1998					X	
9	1991	1997			X			
10	1993	1997	X					
Total:			1	0	3	2	3	1

Fuente: Elaboración propia en base a información de la CCE.

En el Cuadro No.7 se observa que sólo un alumno cursó la carrera en cinco años y que la mayoría tardó entre siete y ocho años para egresar. Este es el caso de los alumnos que trabajan y que se rezagan por deserciones temporales, aumentando el número de alumnos de las cátedras. Sin embargo, en los contextos masificados, hay también alumnos que tardan menos en egresar porque la evaluación es menos rigurosa, precisamente por la cantidad. Si se compara esta situación con lo que ocurrió con una muestra de egresados entre los años 2000 y 2001, como muestra el Cuadro No. 8, se nota que cursaron la carrera en cinco o menos años. ¿Será esto evidencia para nuestras conjeturas? ¿Querrá decir que la cantidad de alumnos que caracteriza el contexto de formación favorece la aprobación y por tanto el egreso pero no la titulación?

El tiempo que toman los alumnos en cursar la carrera es otra dimensión que hay que tener en cuenta para mejorar la calidad de la formación y las alternativas que puede ofrecer la FHCE y en particular la Carrera de Ciencias de la Educación a alumnos que trabajan. El Cuadro No. 7 señala que algunos iniciaron estudios en 1983 y sólo uno es de la cohorte de 1993, que tendría que titularse en 1998-1999-2000. El cuadro muestra un alumno cursando la carrera en cinco años. Asimismo, el Cuadro No. 3, de titulados de 1999, muestra un alumno que tomó un año para titularse, situación que podría ocurrir en casos de mucha motivación.

En la cátedra conocimos el caso de un estudiante, al que llamaremos Jorge, muy motivado en sus estudios. Ingresó en 1993 y se tituló en 1999. En 2001, hacía una maestría en Venezuela. Su caso apoya la idea que los que se titulan rápidamente son aquellos que tienen una gran motivación que los impulsa a capacitarse. Jorge trabajaba en un proyecto educativo en Yungas y venía a clases desde allí. Había ingresado junto con 65 alumnos en 1993, por lo que su caso nos permitiría decir que al llegar a la titulación solitariamente, representa a uno de 65 ¿Será éste un índice representativo del nivel de titulación de la CCE?

Asimismo, en el Cuadro No. 7 se observa que la mayoría de los estudiantes titulados en 1999 tomaron entre siete y nueve años para egresar, situación que contrasta con la muestra de egresados entre 1997-2001 (Ver Cuadro No. 8), en la que los alumnos egresaron en cinco o menos años. Entonces, Ciencias de la Educación ya había casi triplicado su tamaño.

Cuadro No. 8
CCE. Muestra de alumnos egresados entre 1997 y 2001

No.	Ingreso	Egreso	Años que cursó la carrera					
			4	5	6	7	8	9
1	1992	1997			X			
2	1993	1998			X			
3	1993	1997		X				
4	1993	1998			X			
5	1995	2000			X			
6	1995	2000			X			
7	1995	2000			X			
8	1996	2000		X				
9	1996	2000		X				
10	1996	2001			X			
11	1996	2001			X			
12	1996	2000		X				
13	1996	2000		X				
14	1996	2000		X				
15	1996	2000		X				
16	1996	2001			X			
17	1996	2000		X				
18	1997	2001		X				

Fuente: Entrevistas a egresados, 2001.

¿Dónde están entonces los “hijos del crecimiento”?

Los hijos del crecimiento se encuentran entre los egresados. Su número creció más del doble entre el año 2000 y 2001, proporción de crecimiento que se mantuvo en los siguientes años, como se muestra en el Cuadro No. 9.

Cuadro No. 9
CCE. Egresados entre 2000 y 2005

Gestión	No. de egresados
2000	52
2001	126
2002	132
2003	137
2004	134
2005	99
Total	502

Fuente. Elaboración propia basada en información de la CCE.

A manera de cierre

Las proporciones que resultan del análisis de titulados en el contexto masificado sugieren que el patrón de titulación en la CCE es semejante al que había cuando la carrera era pequeña. Los estudiantes continúan titulándose lentamente igual que en el pasado. Sin embargo, no hay coincidencia entre ambos contextos con relación a la titulación inmediatamente después. El contexto masificado afectó esta categoría que en la matriz histórica acogía a más de la tercera parte de los titulados. Es destacable también que la proporción de titulados muy rezagados que llegaba a una décima parte en la muestra que analizamos, cuando la carrera era pequeña, ha subido a una tercera parte en el contexto masificado, como hemos mostrado en el análisis realizado.

De acuerdo con estos resultados es probable que los estudiantes que ingresaron en 1994-1995, que son los hijos del crecimiento, empezaran a titularse a partir de 2005 de manera mayoritaria, tomando entre cuatro y nueve años, siguiendo el patrón de titulación tradicional. Asimismo cabe señalar que los procesos de titulación son tan heterogéneos como las características de los estudiantes. Los que tardan tantos años en titularse probablemente

son los rezagados, los que asisten poco a clases porque estudian y trabajan al mismo tiempo y tienen una edad mayor a la que corresponde.

Como contraparte, la proporción de estudiantes que se titula inmediatamente después de egresar tomando incluso hasta tres años, constituye la quinta parte de los titulados, proporción que es consecuente con lo que ocurre durante los procesos de formación. En las cátedras masificadas son pocos los alumnos que se destacan, que asisten regularmente y que tienen una edad que corresponde a su nivel de educación y que puede priorizar sus estudios sobre su actividad laboral.

La situación descrita sobre lo que ocurre con lo/as estudiantes que cursan la carrera en condiciones marcadas por la cantidad, se expresa de manera dramática en los resultados finales del proceso de formación. Este, que se inicia cuando son seleccionado/as para ingresar a la Facultad, termina como se está evidenciando aquí, con muy pocos titulado/as y después de muchos años de haber egresado.

Al no haber una política de consenso sobre la necesidad de mantener un nivel de exigencia alto tanto para el ingreso como durante la formación, los alumnos son admitidos a la facultad con calificaciones bajas, aprueban las materias también con bajas calificaciones y finalmente egresan pero no pueden titularse. Así, la “selección” real actúa al final del proceso cuando los egresados no pueden culminar sus estudios después de haber pasado por la formación universitaria. Se reproduce de esta manera no sólo lo que ocurre con la formación de nivel medio, que criticamos en los estudiantes que llegan a nuestras cátedras sino también lo que pasa en el nivel de educación primaria. Recordemos que en las evaluaciones que hizo el Sistema de Medición de la Calidad (SIMECAL), en 1998, sólo 20% de los niños y niñas de escuelas fiscales tenían un rendimiento satisfactorio (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 1999). El sistema escolar reproduce así la desigualdad existente en la sociedad. ¿Qué pueden hacer las instituciones y sus actores para revertir esta cruel tendencia?

Bibliografía

- CONTRERAS Manuel E.
1998 “Reflexiones sobre la educación universitaria privada en Bolivia”. En Revista Ciencia y Cultura No. 3, Junio, Universidad Católica Boliviana
- LIZÁRRAGA Z. Kathlen
2003 “La reforma de la educación superior. Un tema pendiente”, en Tinkazos 14, Junio, PIEB, La Paz.
- Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia.
1999 Informe del Sistema de Medición de la Calidad (SIMECAL), La Paz.
- OROS, Emilio
2002 Informe de gestión. Carrera de Ciencias de la Educación, FHCE, UMSA. La Paz.
- POCORI, Edwin
1999 Sistematización de datos estadísticos. Plan diferenciado de la Carrera de Ciencias de la Educación. Informe al Seminario de Práctica Profesional, Carrera de Ciencias de la Educación, UMSA. Inédito.
- UMSA
2002 Boletín Estadístico No. 1, julio, 2002, La Paz
2000 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria de la FHCE, UMSA, La Paz.

Aportes



Caballero enmascarado (boceto para la obra "El carnaval")

“No voy a justificarme, pero...”: visiones del manejo ético en el Instituto Normal Superior “Simón Bolívar”

Susanna Rance* y Jaime Tellería**

Problemas escénicos compartidos; preocupación por la forma en que aparecen las cosas; sentimientos de vergüenza justificados e injustificados; ambivalencia acerca de nosotros mismos y de nuestro auditorio: estos son algunos de los elementos de índole dramática de la situación humana. (Goffman 1997:253).

En el último semestre de 2003, la Dirección Académica del Instituto Normal Superior “Simón Bolívar” encargó una investigación sobre el manejo ético en el INSSB. Se acercaba la evaluación del convenio trienal de administración delegada suscrito con la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), y las autoridades académicas consideraron que era un momento propicio para examinar el estado de las relaciones y prácticas dentro de la institución.

Como equipo investigador –una socióloga y un antropólogo– propusimos realizar el análisis cualitativo de *relatos sobre el manejo ético* que pudieran ser escritos por docentes, estudiantes e integrantes del personal administrativo. Como marco teórico, elegimos el modelo dramático de Erving Goffman que interpreta las presentaciones del “yo” como actuaciones o transacciones:

En su calidad de actuantes, los individuos se preocuparán por mantener la impresión de que actúan de conformidad con las numerosas normas por las

* PhD en Sociología. Docente de la UMSA y del Postgrado en Ciencias del Desarrollo (CIDES-UMSA)

** Antropólogo, Director del Centro de Investigación Social, Tecnología y Capacitación (CISTAC)

cuales son juzgados ellos y sus productos. Debido a que estas normas son tan numerosas y tan profundas, los individuos que desempeñan el papel de actantes hacen más hincapié que el que podríamos imaginar en un mundo moral. Pero, *qua* actantes, los individuos no están preocupados por el problema moral de cumplir con esas normas sino con el problema amoral de construir la impresión convincente de que satisfacen dichas normas. Nuestra actividad atañe, en gran medida, por lo tanto, a cuestiones de índole moral, pero como actantes no tenemos una preocupación moral por ellas. Como actantes somos mercaderes de la moralidad. (Goffman 1997:267)

Aplicado al tema en cuestión, este tipo de análisis no busca generar un catálogo de abusos cometidos, daños sufridos, héroes o víctimas nombradas. En lugar de plantearnos preguntas realistas del tipo “¿Qué pasó? ¿Cómo se comportaron las personas involucradas?”, nos preguntamos: “¿Cómo construyó cada persona lo (anti)ético en su relato, para los fines de la investigación? ¿Cómo se situó como protagonista en su texto?”.

Lo que emerge del estudio es una tipología de cinco voces éticas identificadas en los relatos de 63 actores/as institucionales en el año 2003. Sin ánimo de parcialización o condena, exploramos –en los términos de Goffman– los “problemas escénicos compartidos” entre diferentes personas y grupos del INSSB.

Objetivos

La investigación tuvo el objetivo general de orientar el tratamiento de asuntos éticos al interior del INSSB y otros Institutos Normales Superiores, a partir de criterios diversos sobre la temática. No se atribuye representatividad a las personas consultadas y los datos generados. Los resultados no son generalizables a toda la vida institucional, ni a la situación de todos los Institutos Normales Superiores del país. Más bien, la investigación busca contribuir a la *escucha y comprensión* de diferentes voces que adoptan las personas para hablar de cuestiones éticas en su lugar de trabajo o estudio. Tiene el propósito de estimular la reflexión-acción en el INSSB y otros centros de formación docente sobre eventos marcados por el ejercicio de relaciones de poder, y sobre los encuentros y desencuentros entre diversas posturas éticas individuales y colectivas.

Metodología

La metodología de la investigación fue desarrollada en consulta con la Dirección Académica y la Jefatura de Formación Docente del INSSB, con aportes sustanciales de Omar Rocha, Nelly Balda y Marcos Sainz. En junio de 2003 se realizaron cinco sesiones preparatorias y cinco talleres de escritura en el Instituto, en tiempos que variaron entre 90 minutos y dos horas y media, con grupos de docentes, estudiantes e integrantes del personal administrativo. Los talleres dieron el resultado de 63 relatos escritos en primera persona: 25 por docentes, 25 por estudiantes y 13 por trabajadores y trabajadoras administrativas.¹ El tema solicitado para los relatos fue “un evento crítico, hecho, situación, conflicto, experiencia o vivencia significativa que asocia con el manejo ético en el INSSB”.²

La selección de las personas participantes involucró una combinación de consideraciones aleatorias y voluntarias. En el caso del personal administrativo se hizo un sorteo, 14 personas fueron elegidas y una de ellas decidió no participar. En el caso del personal docente,

Era un día como tantos otros, el docente llegó y comenzó la clase. Había momentos en que yo, que había vuelto a estudiar después de siete años, y muchas cosas no podía entender, aspecto que el docente no comprendía. Cuando resolvía ejercicios yo le preguntaba, porque tenía interés en aprender. (...)

[E]l en vez de aclararme me dijo “que todo lo que él estaba enseñando era un simple repaso que yo ya debía saber, y que me vaya a aprender por mi cuenta.” Me sentí tan mal que no volví a preguntarle nunca más. El docente me ignoraba y eso no me gustaba, soy una persona que merezco respeto y si necesito ayuda, los docentes están en la obligación de aclarar las dudas. (...) A causa de eso perdí el semestre, porque me sentía poca cosa. La matemática no sólo debe ser números, debería ser algo significativo para el alumno.

*Estudiante anónima
Mujer, 33 años, 3 años en la Normal.*

1 De las 63 personas participantes, 38 se registraron como mujeres, 19 como hombres y 6 no declararon su género.

2 Hoja guía para el ejercicio de redacción.

se invitó a una muestra aleatoria de 25 docentes de primaria y secundaria. En el caso de los estudiantes, el INSSB seleccionó a tres por cada semestre,

dos en función a su récord académico y uno/a al azar, haciendo un total de 36. De esta lista, algunas personas decidieron no participar y otras se presentaron voluntariamente, dando el resultado de 25 participantes.

El trabajo ético en la investigación (Rance y Salinas, 2001) fue guiado por la discusión en los talleres de una hoja informativa explicando los fines y métodos del estudio; y la firma de un formulario de consentimiento informado donde las personas participantes tenían la opción de declarar (26 casos), indicar con seudónimos (23 casos) o mantener en anonimidad (14 casos) la autoría de sus relatos. También podían dar o negar su consentimiento para que extractos de sus relatos sean citados en el informe de investigación.

A tiempo de admitir la relevancia de las pautas éticas internacionalmente acordadas,³

De los resultados de esta investigación, realmente esperamos que se reflexione sobre la “ética académica” o lo que podríamos llamar “honestidad académica”. Como docentes vivimos a diario “el plagio”. Personalmente, como docente de lenguaje tengo el deber de reflexionar a los estudiantes sobre este tema. Pero lamentablemente, cuando se hace la revisión de los trabajos finales encontramos que un 50% por lo menos de los estudiantes plagia textos de revistas, periódicos, Internet, etc..

Uno como docente fácilmente puede identificar el plagio, ya que como se trabaja con los estudiantes en talleres se sigue paso a paso los progresos que éstos van desarrollando. Y cuando de pronto te presentan un trabajo casi “perfecto”, con vocabulario escogido, orden lógico, coherente, bien cohesionado, hay que dudar, por lo que enfrenté a mis estudiantes para que sean honestos conmigo y con ellos mismos, y muchos reconocieron que sí copiaron, pero otros se resisten a decir la verdad.

*Docente anónima
Mujer, 36 años, 2 años en la Normal.*

³ Internacionalmente, los protocolos éticos se guían por tres principios generales: el respeto a las personas, la búsqueda del bien y la justicia. Ver por ejemplo: Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas 1993. *Pautas Éticas Internacionales para la Investigación y Experimentación en Seres Humanos*, pp. 11-12. Ginebra: CIOMS/OMS.

partimos de la premisa que cada persona construye sus propias definiciones de lo ético y antiético en situaciones específicas. Ingresamos a la institución sin agenda crítica en busca de nuevos conocimientos. El proceso de análisis siguió los pasos de la Teoría Fundamentada (Strauss 1987), un método cualitativo que genera teorías a partir de los datos empíricos. La codificación inicial de los relatos permitió elaborar tres categorías para guiar el análisis:

- Formas de autopresentación de los autores como personas actuantes en el terreno ético;
- Instancias y mecanismos normativos en el INSSB;
- Anti/valores éticos mencionados en las narrativas.

En una nueva fase de codificación manual de los datos, el equipo investigador identificó cinco voces éticas que se describen en el presente artículo. El informe preliminar fue sometido a la revisión de personas en el nivel directivo del INSSB. Dos de ellas aportaron comentarios críticos que fueron tomados en cuenta en la edición final del informe.

[S]e promovió el encuentro de estudiantes normalistas con estudiantes de la Universidad, ambos de la misma especialidad. Los estudiantes que representaban a la Normal trataron de mimetizar con los de la Universidad, en lugar de asumir su diferencia sin dejar de respetar al otro. En otros términos, los estudiantes organizadores se preocuparon más por sí mismos y por los intereses de los estudiantes universitarios, que por los que más necesitaban su preocupación, los estudiantes normalistas, que son extremadamente subestimados de manera implícita por parte de algunos docentes, estudiantes y autoridades de origen universitario.

El sentido de pertenencia está por los suelos, tanto así que a algunos miembros les da vergüenza formar parte del INSSB, pero lo soportan ya sea por el título que significa trabajo, el curriculum que significa experiencia, el sueldo, la necesidad, pero en pocas ocasiones la iniciativa de querer cambiar la educación, promoviendo el desarrollo del INSSB con el propio ejemplo.

*Estudiante: Virginia Antonia Vargas Chávez.
23 años, 6to semestre.*

Hallazgos

En los relatos hubo alusiones a la imagen institucional del INSSB en una era de transformación: la Reforma Educativa y el convenio de administración delegada a la UMSA. Se habló de tensiones entre el esfuerzo por realzar la imagen del INSSB, el uso pragmático de la carrera docente como escalera profesional, y la exigencia de la vocación como cualidad moral en personas que debían convertirse en “buenos guías y orientadores” en la sociedad. En un terreno de lucha por el prestigio, las relaciones con el sistema universitario fueron representadas en términos de competitividad más que de integración.

De los 63 relatos, la gran mayoría se enfocó en aspectos *problemáticos* del manejo ético en el INSSB. Entre los temas de inquietud figuraron el abuso del poder y los privilegios injustos; la deficiente calidad de relaciones humanas; la discriminación étnica, lingüística, religiosa y de género; problemas ligados a la sexualidad, embarazo, maternidad y paternidad; deshonestidad académica y material; verticalismo docente; inestabilidad laboral, y rigidez administrativa.

Un grupo reducido de relatos se centró en comportamientos éticos *ejemplares*: el compromiso con la modernización educativa y las muestras excepcionales de solidaridad y ayuda recibidas de colegas, compañeros/as y superiores.

También conozco el caso de que se hicieron varias denuncias por un docente al cual se lo denuncia por caso de acoso sexual. Después de tener una comisión disciplinaria que lleva adelante todos estos procesos, la misma no tuvo ni tiene la valentía de procesar a este pésimo docente por este tipo de actitud que según mi opinión, el mismo debería ser retirado de la institución ya que él NO PUEDE DESDE NINGUN PUNTO DE VISTA OBTENER SEXO POR DAR UNA NOTA QUE MERECE LA ESTUDIANTE.

*Administrativa, seudónimo Katwin.
28 años, 9 meses en la Normal.*

Las voces éticas

Identificamos cinco voces narrativas en los relatos analizados: formas de “presentación del yo” en los términos de Goffman.

La voz del observador crítico fue notable entre los docentes y más aún en el sector administrativo. Desde esta postura distante y objetiva, se califica a los actos ajenos sin mayor emotividad, con un grano de resignación y hasta de cinismo. El observador crítico mantiene su distancia de los hechos reprobables y así infiere su propia pulcritud moral. Un ejemplo de esta voz fue la calificación por parte de un/a trabajador/a administrativo/a (que no declaró su género) del incumplimiento docente como “un problema de Educación, Cultura y Hábitos en nuestro país”.

Este es un hecho típico en el INSSB y es un secreto a voces, el no cumplimiento del trabajo de los docentes en las aulas de la institución (NO TODOS) que se traduce en una falta de respeto hacia las personas por las que el INSSB tiene su razón de ser, es un problema de Educación, Cultura y Hábitos en nuestro país.

*Administrativo, seudónimo Bxtn.
No declara su género, edad ni tiempo de permanencia en la Normal.*

[E]l docente era muy exigente y muchas veces no respetaba la opinión de mis compañeros. Lo recuerdo muy bien, era un día martes, nos dio un trabajo de investigación, era ya casi al finalizar el semestre, es decir teníamos un día para realizarlo. (...) Empecé a renegar junto a mis compañeros por la actitud del docente. Me paré y le pedí por favor que nos diera unos días más para la presentación. Lo que me respondió bajó mi autoestima, me gritó y me dijo que debería estudiar derecho y que cuánto me estaban pagando por abogar por mis compañeros. Desde ese día no puedo superar esa actitud, sinceramente me ha afectado, porque tengo miedo (a) reclamar mis derechos como estudiante.

*Estudiante: Bertha Antonia Cruz Fernández.
35 años, 6to semestre.*

La voz de la víctima se carga de emotividad para aludir al daño personalmente sufrido por los actos antiéticos de otros. Esta voz fue especialmente notable en los relatos de estudiantes, presentándose en grados mucho menores entre el personal administrativo y docente. El autopoicionamiento como víctima se respalda frecuentemente con alusiones a los derechos de las personas. Desde esta postura, un estudiante describió una experiencia traumática de humillación pública que anuló su voluntad para reclamar sus derechos de ahí en adelante.

Confío en que es posible crear un ecosistema educativo que permita desarrollar las potencialidades de los niños y jóvenes y pueda incorporarse en las escuelas. Es una deuda que podemos pagar.

Me rodea un grupo de alumnos que se identifica y apoya este significado de educación. Estoy alentando una educación real que extraiga lo que está oculto en mí, lo que la existencia ha colocado en mí como un tesoro para descubrirlo, para revelarlo, para hacerlo luminoso. Junto a ellos estoy construyendo un puente entre las capacidades y potencialidades que poseemos y la realidad en que vivimos. Esta experiencia es como poner una semilla en un buen terreno, para que germine y crezca un buen árbol.

*Docente: Carlos Fiengo Acuña.
48 años, 4 años en la Normal.*

La voz del consejero tuvo su máxima expresión en los relatos de docentes, con apariciones escasas en los sectores administrativo y estudiantil. Fue la voz autorizada por la formación y experiencia profesionales, la madurez y la autovvaloración moral, para impartir enseñanzas éticas y lecciones de la vida a otras personas consideradas como menores. Dijo un docente: “Estoy alentando una educación real que extraiga lo que está oculto en mí, lo que la existencia ha colocado en mí como un tesoro para descubrirlo, para revelarlo, para hacerlo luminoso”.

La voz de la receptora de ayuda trascendió en algunos relatos escritos por estudiantes y una proporción menor de las narrativas del personal docente y administrativo. Al asumir esta voz, las autoras se posicionaron como seres necesitados, vulnerables y apenas merecedores del apoyo ajeno. Declaró una docente: “Qué alivio sentí, cuando me dieron un trato agradable, confianza que es eso lo que una busca en el fondo”.

Anduve buscando algo que no sabía qué, dónde, cómo. ¡Ah! ¡Quería información! De pronto, en mi querido INSSB, me preguntaron qué necesitaba, me alegré por la pregunta y expresé mis inquietudes. ¡Uf! Qué alivio sentí, cuando me dieron un trato agradable, confianza que es eso lo que una busca en el fondo.

Subió mi autoestima y cada (vez) que paso por aquel lugar mi energía se positiviza. (...) ¡Ah! y lo más importante, la PERSONA que se especializa en generar energía positiva para todos los que pasan por aquella oficina. (...) Si en el mundo se multiplicaran personas como ella, este mundo cambiaría.

Docente anónima

Mujer, no declara su edad. 2 años en la Normal.

La voz del autor de un acto antiético apareció contadas veces, entre algunos estudiantes y un solo docente quienes admitieron fallas de las cuales sacaron lecciones para sí mismos y para la comunidad normalista. Los relatos de tipo confesional fueron seguidos casi inevitablemente por una retórica de autojustificación, mediante la cual sus autores transfirieron la responsabilidad de la conducta antiética a otras personas o se retrataron como víctimas del sistema institucional. Un docente relató cómo la acción de una autoridad en un tribunal “me llevó a modificar mi hoja de calificaciones y cometer, pienso, una injusticia con esos postulantes. A partir de este hecho, mi trabajo en la institución ha sido menos comprometido, porque pienso que había sido utilizado”.

Hace dos semestres yo fui parte del tribunal para tomar exámenes a los aspirantes a docencia en una de las áreas del currículo de primaria. (...)

Cuando faltaron dos postulantes por defender, la presidenta me pasa un papelito en el que me indicaba que los profesionales de esta lista no podían pasar esa prueba, por tanto, no se podía permitir el ingreso a la institución así cumplan con los requisitos y tengan la capacidad suficiente.

Lo que me llevó a modificar mi hoja de calificaciones y cometer pienso una injusticia con esos postulantes. A partir de este hecho, mi trabajo en la institución ha sido menos comprometido, porque pienso que había sido utilizado.

Docente anónimo.

Hombre, 40 años, 4 años en la Normal.

Vueltas de la autojustificación

La argumentación más acabada en este género corresponde a una estudiante de seudónimo Paloma tt. cuya narrativa traza su carrera anti/ética desde su ingreso a la Normal tres años antes. En ese tiempo, de acuerdo a su relato, ella pasó por diferentes etapas de aprendizaje moral y técnico. Nos detenemos en su caso porque ilustra claramente una estrategia de autojustificación lograda no en un solo tono, sino en una secuencia que abarca cuatro de las cinco voces arriba enumeradas.

Al ingresar a la Normal yo tenía el pensamiento de que uno debe obtener sus calificaciones por mérito propio.

En un semestre, en una materia me estaba yendo tan mal que acepté realizar chanchullo. (...) [M]e di cuenta de que todos mis compañeros hasta de los que menos pensaba estaban haciendo chanchullo y con una sangre fría increíble, tenían una habilidad impresionante para pasarse papelitos (...) sin que el docente se percatara.

Ahora, me apena decirlo, me he vuelto tan hábil para el chanchullo, pero no es en todas las materias sino en aquellas en las que no entiendo nada y no me deja otro camino para hacerlo. (...)

Lo malo de esto es que personas que no se lo merecen obtienen notas que no les corresponde, porque no solamente hacen chanchullo en materias donde lo necesitan sino en todas, y esto es injusto. (...)

Lo bueno es que como profesora en el futuro podré saber cuando un alumno hace chanchullo sólo viendo su rostro y no seré tan fuerte en mis castigos porque no tengo la moral para hacerlo, incluso cambiaré la forma de evaluar.

Esto ha cambiado mi vida porque yo no hacía eso y ahora me he vuelto muy hábil y me he dado cuenta de que tengo deficiencias en mi formación a causa de eso, y lamentablemente esto está pasando en todo el INSSB. Pienso tomar conciencia y lo haré, ojalá que mis compañeros lo hagan también, aunque es muy difícil, tenemos la necesidad de aprobar sea como sea.

*Estudiante: seudónimo Paloma tt.
Mujer, 22 años, 3 años en la Normal.*

La estudiante ingresa a la institución convencida de la obligación de obtener calificaciones “por mérito propio”. Cuando le está yendo mal en una materia, “acepta” realizar chanchullo al observar que sus compañeros de curso lo hacen “con una sangre fría increíble” y con “una habilidad impresionante”. Desde este momento se vuelve “más hábil para el chanchullo”, no en todas las materias sino en aquellas en que “no entiendo nada y no me deja otro camino que hacerlo”.

La autora del relato juzga como injustas a las personas que “no solamente hacen chanchullo en materias donde lo necesitan sino en todas”. Encuentra una beneficencia pedagógica en su aprendizaje de técnicas eficientes para el chanchullo: “[C]omo profesora en un futuro podré saber cuando un alumno hace chanchullo solamente viendo su rostro, (...) incluso cambiaré la forma de evaluar”. La autora lamenta tener deficiencias en su formación a causa de su éxito con el chanchullo. Identifica este mal como algo generalizado que “está pasando en todo el INSSB”. Declara su intención de “tomar conciencia” y propone que sus compañeros hagan lo mismo. Concluye que la toma de conciencia es “muy difícil” por la imposición de la exigencia académica : “tenemos la necesidad de aprobar sea como sea”.

En su narrativa, entonces, la autora pasa de una postura inicial de honorabilidad a la confesión, la autojustificación, la absolución y la reivindicación de su valor incrementado como futura docente por los aprendizajes adquiridos. Destacamos su autoubicación reiterada como víctima de la exigencia académica que, paradójicamente, puede tener efectos negativos en la formación de los estudiantes.

Males “del sistema”

Este relato ilustra un hallazgo fundamental de la investigación: *la voz que habla termina casi siempre por autojustificarse*. Aún en los contados relatos donde se admiten prácticas antiéticas, el acto mismo de la confesión forma parte de una estrategia de absolución de responsabilidad individual, con el argumento de que “el sistema” institucional –despersonalizado, anónimo, perverso– termina dañando a las personas honorables que ingresan a él.

Elegimos como título del informe de investigación la cita de una docente que enuncia este discurso con suma claridad: “Estamos perdiendo la objetividad, he aprobado a alumnos que no debían pasar en sus exámenes de grado. *No voy a justificarme, pero si de mí dependía no aprobaban (...)* Sé que estoy diciendo algo terrible pero es la verdad.”

La posición depresiva

El relato autobiográfico difícilmente llega al suicidio moral, entendido como la anulación discursiva del valor propio. Al tomar la palabra, cada autora –por más consciente que sea de su participación eventual en actos antiéticos– termina elevando retóricamente su dignidad humana y destacando la dificultad de la convivencia institucional.

Entre los 63 relatos sí hay uno, y uno solo –escrito por una estudiante con seudónimo Remi (ver abajo)– que asume la postura de señalar, de manera autoinclusiva y sin justificarse, la responsabilidad colectiva por problemas del manejo ético en su curso. Esta narrativa sigue una trayectoria descendiente desde la constatación de la relación en un princi-

Cada fin de semestre los profesores publicamos las notas. Al fin de una gestión (...), al ver notas de otros colegas y comparando con las mías había una diferencia. Siempre era la que tenía más aplazados. Por lo que siempre me preguntaba, ¿por qué soy yo la que más aplazados tengo? Me decía, ¿o acaso soy muy estricta? ¿O tal vez por una casualidad me tocaron muchos alumnos con dificultades? O por último, ¿no estaré enseñando mal? (...)

[C]reo que dentro del Instituto estamos siendo muy paternalistas. Y esto se ve cuando los profesores somos tribunales en los exámenes de grado de los alumnos del último semestre. El porcentaje de reprobados es muy bajo (...). Estamos perdiendo la objetividad, he aprobado a alumnos que no debían pasar en sus exámenes de grado. *No voy a justificarme, pero si de mí dependía no aprobaban, es por eso que en mi calificación ellos tenían las notas más bajas de aprobación. Y esto siempre vuelve a mi mente, cuando veo a mis hijos y me digo, yo no quisiera que ellos tengan los profesores que he aprobado. Sé que estoy diciendo algo terrible pero es la verdad.*

Docente anónima

Mujer, 38 años, 2 años 4 meses en la Normal.

pio “muy buena” entre los alumnos, hasta un “problema de desunión” por el cual “nadie aceptaba su culpa”. La autora termina por resignarse y rendirse ante el “conformismo” de su propio grupo. Admite su dolor por la situación, pero concluye que lo antiético del caso reside justamente en la práctica de pensar en problemas pero no en soluciones, de hablar pero no actuar.

La autora de este relato tampoco llega al suicidio moral: se asume no como ente solitaria sino como parte de una colectividad afectada por la desunión. Tampoco se señala explícitamente como víctima del conformismo grupal. Ella opta, más bien, por la salida de la (auto)denuncia sobre la carencia de voluntad para lograr la unión del curso. Esta narrativa es excepcional, pero la investigación cualitativa se interesa tanto –o más– por los casos anómalos que por los comunes, porque amplían nuestra comprensión de los límites de lo posible en un determinado contexto y momento histórico.

Resulta preocupante que la única autora que admite su participación en actos antiéticos sin autojustificarse lo hace desde la posición depresiva del sujeto que se rinde con dolor a su propia inercia o impotencia. Esta conclusión, a partir del análisis de una narrativa “fuera de serie”, sugiere la necesidad para un trabajo institucional que fomente la responsabilidad individual y colectiva sin exigir la autoflagelación como castigo o medio de absolución.

Hoy me pregunto por qué en un principio todos mostramos lo mejor de nosotros. Por qué cuando conocemos algunos defectos de los demás los criticamos a sus espaldas y no lo aceptamos, logrando su alejamiento. Por qué no aceptamos la forma de ser de otro y por qué diablos a sabiendas de que existe un problema no hacemos nada o no ponemos de nuestra parte para ponerle solución. Pienso que somos unos pobres conformistas que no sabemos luchar por mantener la unión social y lo peor, sabiendo que tenemos un problema y que éste nos afecta no hacemos nada; y si lo hacemos, la no colaboración de los demás nos hace rendirnos. En resumen lo que quiero decir es:
No es ético que sólo pensemos en el problema y no en la solución.
No es ético que sólo hablemos y no actuemos.
No es ético que esto me duela pero no hago nada para solucionarlo.

*Estudiante: seudónimo Remi
Mujer, 24 años, 3 años en la Normal.*

Voces en conflicto

Nuestra lectura desde afuera requirió como contraparte los aportes de personas del nivel directivo del INSSB. En su comentario, una autoridad (anónima) aludió al relato de un estudiante sobre el pago tardío e incompleto a los auxiliares académicos, incluido en el informe final como ejemplo de “La voz de la víctima”. Aquí reproducimos lado a lado ambas interpretaciones del hecho. Las diferencias entre ellas ilustran el conflicto entre visiones de la práctica anti/ética en un caso específico:

Quiero iniciar este breve relato haciendo uso del verso bíblico “El obrero es digno de su salario”. Y es que pienso que un derecho fundamental de todo trabajador es recibir su salario correspondiente. El trabajo dignifica el hombre y el salario justo mantiene su espíritu indomable. (...)

Pasó el primer mes y no recibíamos el cheque correspondiente, también pasó junio y julio y las actividades semestrales concluyeron y no teníamos noticia alguna. Empezó el siguiente semestre en agosto y nos comunicaron que debíamos seguir apoyando como auxiliares. Las autoridades nos decían que deberíamos tener paciencia ya que por el momento no existían fondos. (...) En suma trabajamos casi 8 meses y sólo nos reconocieron de 5 meses. (...)

Nosotros hicimos nuestra labor con la mayor responsabilidad esperando un trato justo a nuestro trabajo y no recibimos lo que merecíamos. Un primer trabajo y el primer golpe de la injusticia laboral.

*Estudiante Edwin José Callejas.
25 años, 3 años en la Normal.*

Hay “apreciaciones” que merecen una explicación, por ejemplo, voces de estudiantes que califican para ser auxiliares académicos reclaman que debió pagárseles por ocho meses y no por cinco. Esa experiencia nació del espíritu de apoyar a los jóvenes de escasos recursos con altos desempeños académicos y fue concebida como una experiencia piloto. Los desembolsos del Ministerio de Educación, no siempre oportunos, nos impidieron continuarla.

Autoridad anónima.

En la figura que sigue (abajo), analizamos ambas interpretaciones tomando como parámetro los tres principios básicos de la ética (CIOMS 1993:11-12):

**Análisis de un conflicto ético:
Auto-representaciones de un estudiante y una autoridad del INSSB, 2003**

Principio ético	Auto-representación del Estudiante	Auto-representación de la Autoridad
Respeto a las personas	Trabajador de espíritu indomable con el derecho a recibir el salario que le corresponde.	Profesional con espíritu de apoyo a jóvenes de escasos recursos con altos desempeños académicos.
Búsqueda del bien	Trabajador responsable que cumplió con su labor de apoyo académico y demostró la paciencia demandada por las autoridades.	Co-autora de una experiencia piloto para apoyar a jóvenes merecedores de ayuda.
Justicia	Víctima de una injusticia laboral cometida por autoridades del INSSB.	Autoridad frenada en su iniciativa de apoyo por incumplimiento del Ministerio de Educación.

Este análisis permite contrastar la auto-representación del estudiante como “obrero (...) digno de su salario” con la calificación que hace la autoridad de los/las auxiliares como “jóvenes de escasos recursos con altos desempeños académicos”. En el primer caso, el auxiliar se retrata como trabajador con dignidad y derechos laborales. En el segundo, es representado como sujeto menor y pobre cuyo esfuerzo académico lo hace merecedor de una concesión discrecional.

Pese a este contraste, se notan similitudes entre los dos discursos. Ambas personas aluden a su “espíritu”, elemento metafísico que trasciende la existencia corporal e intelectual: el estudiante se refiere a su “espíritu indomable” y la autoridad señala el “espíritu de apoyar” que infundió su gesto de ayuda. Ambas personas se representan como ofertantes de apoyo servicial: el auxiliar hacia la comunidad académica y la autoridad hacia un subgrupo estudiantil. En ambos casos se alude a una instancia superior como responsable del problema del pago: el estudiante culpa a las autoridades del INSSB y la autoridad señala al Ministerio de Educación. Ambas personas terminan por autojustificarse en términos éticos: el auxiliar como trabajador cumplido, defraudado en su

expectativa de un trato justo; y la autoridad como co-autora de una iniciativa de apoyo, frenada en su empeño por el incumplimiento ministerial.

Tanto el estudiante como la autoridad se representan como personas de buena voluntad que dieron lo mejor de sí y cumplieron con ciertos principios éticos. El conflicto está en la caracterización de la relación contractual. El modelo “dignificante” del estudiante implica su derecho a la remuneración, justificada por el cumplimiento de sus obligaciones laborales. El modelo de “apoyo” presentado desde el nivel directivo disminuye el *status* del auxiliar e implica su sometimiento a la discreción circunstancial de las autoridades. La negociación en este caso podría generar una reglamentación clara sobre la labor de los auxiliares, definida en términos laborales (sujetos a la Ley del Trabajo) o de apoyo voluntario retribuido de acuerdo a la posibilidad coyuntural de la institución.

Conclusión: aporte de las éticas descriptivas

Realizamos el estudio sobre “manejo ético” a petición del INNSB, en vísperas de un cambio institucional que se hizo efectivo a partir de la gestión 2006: el traspaso administrativo de la Normal de la Universidad Mayor de San Andrés al Ministerio de Educación y Culturas. Consideramos que también en este nuevo contexto, el análisis de voces éticas –ilustrado en el caso descrito arriba– podría servir como instrumento práctico en la definición y negociación de conflictos entre diferentes actores/as y sectores en la institución.

Además de la dimensión de utilidad práctica, deseamos destacar la particularidad epistemológica de este género de estudio. Como señala Adela Cortina (2000:128), las éticas descriptivas “se limitan a describir el fenómeno moral, sin pretender en modo alguno orientar la conducta” como lo hacen las éticas normativas. Este enfoque investigativo se aleja del realismo para insertarse en las corrientes constructivistas de las ciencias sociales. En el tiempo de nuestro estudio, el constructivismo estaba en auge en las teorías y prácticas pedagógicas impartidas en el INSSB. Sin embargo, resultó novedoso en ese ámbito la aplicación reflexiva de una mirada constructivista

al análisis de la propia normatividad institucional y los discursos imperantes sobre valores y problemas éticos.

En nuestro criterio, la clave del método- que podría ser aplicado más ampliamente en las Normales, universidades y otras instituciones pedagógicas- es la escucha como “una responsabilidad proactiva implicada por la teoría del discurso. (...) [L]as personas que no escuchan pierden su membresía en el mundo común de la acción donde los participantes aprenden acerca de las preocupaciones y temores de otros/as, los intereses comunes, los nuevos argumentos y estrategias (Fox y Miller 1995:158). Mediante ejercicios dialógicos en instancias académicas y administrativas, se podría trasladar los guiones éticos desde los ensayos solitarios de autojustificación –en que los otros siempre tienen la culpa– al escenario imaginado por Goffman donde compartimos “los elementos de índole dramático de la situación humana”.

Bibliografía

- Consejo de organizaciones internacionales de las ciencias médicas (CIOMS)
1993 *Pautas Éticas Internacionales para la Investigación y Experimentación en Seres Humanos*. Ginebra: CIOMS/OMS.
- CORTINA, A.
2000 *El mundo de los valores. “Ética mínima” y educación*. Editorial El Buho. Santa Fe de Bogotá
- GOFFMAN, Erving
1997 *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- FOX, C.J. y Miller, H.T.
1995 *Postmodern Public Administration: Toward Discourse*. SAGE Publications. Newbury Park, London, New Delhi.
- RANCE, Susanna y Salinas Mulder, Silvia
2001 *Investigando con Ética: Aportes para la Reflexión-Acción*. La Paz: CIEPP/Population Council.

STRAUSS, A
1987 Traducción por Cecilia Olivares (2000) de "Introduction" en
Qualitative analysis for social scientists, Cambridge: Cambridge
University Press

Sistemas de enseñanza, curricula, maestros y niños: breve reseña histórica

Mario Yapu*

...el tiempo humano seguirá siendo siempre rebelde tanto a la implacable uniformidad como al fraccionamiento rígido del reloj. Necesita medidas concordes con la variabilidad de su ritmo y que acepten muchas veces, porque así lo quiere la realidad, no conocer por límites sino por zonas marginales. Sólo al precio de esta flexibilidad puede esperarse que la historia adapte sus clasificaciones a las "líneas mismas de lo real", según dijo Bergson, lo que es propiamente el fin último de toda ciencia
(Marc BLoch. Introducción a la historia, FCE, 1982, p. 145).

Introducción

Uno de los componentes importantes de la política educativa actual es el niño y su aprendizaje, lo que invita a interrogarse sobre la posición de este

* Doctor en sociología y antropólogo especializado en temas educativos. Actualmente director académico de la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB) y director de investigación en educación. Docente del Area Social del CIDES-UMSA. Este documento fue escrito en el marco de la investigación realizada con el auspicio del PIEB (Programa de Investigación Estratégica en Bolivia) y fue presentado en el Informe de 1999, pero no fue publicado. Desde entonces, a medida que se ha continuado documentando el tema y analizando las ideas centrales planteadas, el trabajo inicial ha sufrido modificaciones. El texto lleva una documentación de fuentes primarias y la bibliografía general que sirvió de base para la elaboración de documento. Debo agradecer al PIEB y a los miembros

agente en las políticas educacionales desde una perspectiva socio-histórica. El niño no estuvo ausente de los debates educacionales, mas tampoco llegó a ser el centro de un modelo pedagógico hegemónico, como ocurre actualmente. Otro aspecto puesto en evidencia es la cuestión que atañe a la escuela y su contexto. Al respecto, hay que rastrear cómo se ha manejado este discurso y qué significó teórica y empíricamente. ¿Qué significa plantear una pedagogía contextualizada frente al desarrollo de una cultura nacional común y frente a la diferenciación escolar y social? Esta diferenciación tiene como ejemplo más notorio la división entre educación rural y urbana, ya que precisamente con el discurso de satisfacer a las necesidades de estas áreas se desarrollaron dos tipos de enseñanza muy bifurcados. En el mismo sentido, la reforma educativa enfatiza la diversidad cultural y lingüística de este país, por ello consideraremos como un tema motivante el tomar en cuenta las lenguas originarias en las políticas educativas. En lo curricular, la tendencia pedagógica actual desacredita los contenidos y los conocimientos, privilegiando las competencias como capacidades y destrezas en la resolución de problemas; las teorías constructivistas que han influido de una u otra forma en las propuestas curriculares, han cuestionado los conocimientos utilizados hasta el presente, pero ellas aún no han demostrado los éxitos esperados. Finalmente, la posición y el rol del maestro han sufrido cambios notables. La constitución del magisterio como profesión ha ido a la par con el desplazamiento del discurso de la vocación y del paradigma moralizante hacia la “funcionarización” o el devenir en “empleado público”; sin resolver, no obstante, las dicotomías entre el maestro único y diferenciado según especialidades y áreas geográficas; los maestros rurales y urbanos.

Planteado así el problema de esta investigación, ésta no se ciñe a una tradición histórica que puede “postular verdades”; sino, más bien, responde a indagaciones de nuestro presente a partir de las políticas educativas en

del equipo de investigación que participaron en la documentación: Franz Flores, Rolando Gutiérrez, Agustín Mamani, Janneth Olivio. En el proyecto de investigación del PIEB participaron también Cassandra Torrico, David Gamboa, Nery Fuertes y Carmen Terceros, gracias también a ellos.

curso. Como decía, Marc Bloch, en historia no se postulan “causas”, a lo que añadiríamos, ni “verdades”, sino, se buscan y se construyen. Asimismo, las sociedades escasas veces se descomponen en tiempos y generaciones uniformes; más bien se superponen y entrecruzan según los datos e interpretaciones. Bajo este razonamiento, admitimos que los *momentos históricos* establecidos a continuación no corresponden necesariamente a enfoques y periodos pedagógicos muy demarcados. Así, por ejemplo, las décadas de los años 30 y 40, si bien representan un período particular en debates, decisiones y experiencias políticas, en realidad pertenecen a la tendencia general de la primera mitad del siglo XX que va hacia la educación nacional de los años 1950; de igual manera, simultáneamente a que se instituye la educación universal con el Código de la Educación Boliviana de 1955, se estableció la bifurcación de los sistemas educativos rural y urbano. Estas ideas se desarrollan con una metodología de análisis e interpretación de documentos históricos que el lector encontrará en la bibliografía y fuentes de primera mano expuestos al final del documento.

1. Principios del siglo XX. Volver a pensar en la educación nacional

1.1. La escuela entre el Municipio y el Estado

Los últimos 25 años del siglo XIX, la educación boliviana se caracterizó por la tendencia a la libre enseñanza y a la municipalización. La libre enseñanza se estableció en la Ley del 22 de noviembre 1872, en el *Estatuto General de Instrucción Pública* del 15 de enero de 1874 y el Decreto del 16 de enero de 1874 sobre la jurisdicción de los consejos. Esta libertad de enseñanza planteó: a) la difusión de la educación popular; b) la privatización de varios colegios fiscales del nivel secundario, como el Ayacucho de La Paz, Junín de Sucre, Pichincha de Potosí, entre otros; c) la delegación de poder a los municipios para crear, mantener y controlar las escuelas, como representantes de la comunidad (Memoria, 1874; Memoria, 1892: 15-18). Según la Ley de 1872, sólo la enseñanza primaria quedaba bajo la tutela del Estado, ante todo, en su dimensión pedagógica y curricular, ya que lo administrativo

pasó también a las municipalidades (Camacho *et al.*: 1991: *Estatutos*, T.I: 162-182; Martínez, 2000: 76-101).

Esta tendencia provocó la pérdida del control estatal respecto a la enseñanza pública a través de los consejos universitarios (Memoria, 1892: 18). De ahí renació, a principios del siglo XX, la preocupación por el sentido nacional: la formación del *ser* infantil con un espíritu nacional (Memoria, 1910: LXXXIV). Desde entonces, todo el esfuerzo político se concentró en la estructuración de la enseñanza a partir del Estado, proceso que culminó con la elaboración del Código de la Educación Boliviana (CEB) en el año 1955.

1.2. La política escolar y los indígenas a principios del siglo XX

En 1905, a través de una circular, el ministro Juan Misael Saracho pidió información sobre las escuelas subvencionadas por el Tesoro Nacional o Departamental para aplicar un control y vigilancia más estrictos a dichas escuelas (Documentos de *Memoria*, 1905: 194). El ministro se dirigió al rector de la Universidad de Tarija pidiendo información sobre las escuelas primarias y dejó claro su rol activo en la orientación de éstas (194-195). En la Memoria de 1910 esta cuestión fue aún más evidente porque insistió en el carácter *nacional* (identificación y amor a la patria), *integral* (aspectos espirituales y corporales), *obligatorio* (la educación concierne a todos los niños) y *gratuito* de la enseñanza (sostenido por el Estado) (Memoria 1910: LXXVI-LXXVII). Esta educación impulsada por los liberales consideraba igualmente la neutralidad y la educación laica frente a las tendencias confesionales. La Memoria de 1910 destacó, además, la tendencia de la educación hacia la formación integral, que incluye aspectos sociales, morales y cívicos en los niños.

Asimismo, el Estado estableció las diferencias entre escuelas de capitales urbanas, provincias, cantones, vicecantones. Para el área rural, sólo se establecieron escuelas elementales (LXXXII-LXXXIII) y se consideró que respecto a las escuelas municipales no era necesario impedir su desenvolvimiento; sólo debían sujetarse a la “dirección pedagógica e higiénica de las autoridades que el Estado constituya” (LXXXIII) y desarrollar más el *ser na-*

cional mediante la educación cívica, la educación del sentimiento nacional en el niño, la modelación de su tierno espíritu, preparándole a un amor profundo y elevado hacia su patria que no existe, y si existe, se le cultiva fraccionado, envenenado ya con el virus del amor pasional y estrecho al campanario (LXXXIV).

Muy afín al discurso de la época, Saavedra (Memoria, 1910) escribió que “nuestra obra sólida” debía tomar en cuenta lo “étnico y geográfico”, cuyo corolario era la diferenciación de la enseñanza: la enseñanza destinada a las ciudades donde viven los blancos; la destinada a las provincias donde moran los mestizos; y finalmente, aquella destinada al campo, a las clases indígenas, para quienes las escuelas rurales sedentarias o ambulantes serían sencillas y prácticas, y cuyo objetivo era “iniciar a la clase indígena en los conocimientos más elementales de la vida civilizada, atrayéndola, asimilándola a la cultura general del país, integrándola a la labor nacional” (LXXXV).

La escuela rural no debe ser alfabética. El problema está en hacer del indio un miembro *útil* en la colectividad boliviana, no instruirle únicamente, ni llevarle a la enseñanza primaria superior, porque esto sería un peligro. Con una *cultura puramente intelectual*, el habitante de los campos será un *elector manejado* por el cacique o corregidor. Hay que *educarle* y educarle dentro de su medio ambiente, destinarle a sus propias inclinaciones, a que cumpla su misión étnica, a que sea obrero de la faena campestre, de la labranza manual. Como educación general habrá que inculcarle hábitos *higiénicos* y antialcohólicos, deberes *cívicos* y capacitarlo para labores agrícolas adecuadas a cada zona geográfica. Los indios mojos, por ejemplo, en tiempos coloniales, gobernados por jesuitas, asombraron por su [...] laboriosidad, habiendo constituido un centro productor de tejidos y artefactos manuales de gran importancia (LXXXVI).

En estos términos se daba el debate, frente al escepticismo de intelectuales como Guzmán, para quien el problema consistía “en saber si moralmente puede el indio alcanzar la misma cultura que alcanza intelectualmente” el ciudadano blanco y en que “muchos piensan que el indio por muy instruido que sea siempre es indio social y moralmente” (Guzmán, 1910: 5). El Estado tenía la pretensión de controlar la educación municipal, en el

momento en que la educación indígena discutía entre formar un ser *útil* a la nación, un trabajador instruido y/o formar un ser *educado*, urbano y cívico.

1.3. Modelo pedagógico, escuela y currículum

El modelo pedagógico tendía hacia un enfoque integral de la práctica escolar, mas su desarrollo fue frenado por la enseñanza científicista y experimental y los cambios políticos de principios del siglo XX. Los programas escolares de principios de este siglo se elaboraron con una lógica *cíclica y concéntrica*; eran graduales en intensidad, iban de lo simple a lo complejo y trataron de superar las asignaturas integrando diversos aspectos del objeto de estudio. El Decreto Supremo del 31 de enero de 1900, precisó el sentido del *método gradual concéntrico* y su procedimiento iba de lo más “sencillo y homogéneo” a lo más “compuesto y heterogéneo” (Anexos de la Memoria, T. I, 1900: 36-169; Anexos de la Memoria, 1904: 6-33). Se sostenía que este proceso coincidía con la propensión y evolución “natural” del hombre y se oponía al método llamado *parcelario* que estudiaba las materias por asignaturas. El método concéntrico sostenía que el conocimiento humano tenía un centro y permitía la concentración de ideas. El modelo en cuestión pretendía ser integral y poner énfasis en lo oral, opuesto al aprendizaje memorístico, objetivo (empírico) y práctico (Anexos de la Memoria, 1900, T.I: 40-52). Estaba relacionado con una concepción de escuela “individualizada” y “graduada” en la que el maestro clasifica a los niños y gradúa la enseñanza para dar en cada sección una parte del programa; y si el maestro, por ineptitud o por desidia, no procura la graduación, el niño la establece de hecho, aprendiendo de las lecciones lo que puede, lo que le es accesible, esto es, solamente lo que el maestro debiera enseñarle, y no lo que se le presenta sin tino ni medida (Blanco y Sánchez, 1900: 3-4).

La escuela graduada se componía de “grandes núcleos de niños que, clasificados en secciones, se educan e instruyen en locales separados bajo la dirección de un maestro” (4). Sin embargo, esta división no se basaba tanto en criterios del método gradual concéntrico. Se había introducido otro enfoque de escuela de rango racionalista, que fue precisado por Blanco y Sánchez, en su “fundamento racional” basado en la “ley económica de la

división homogénea del trabajo” (ídem). La escuela establecía entonces grupos homogéneos de niños y niñas; los criterios de clasificación eran la cultura y la edad. La organización del trabajo escolar estaba atravesada por el enfoque de la división del trabajo en la sociedad de la época, hecho que marcó el desvanecimiento del método gradual concéntrico e intuitivo. En dicho ambiente de debate pedagógico y de políticas educativas, la contribución de Rouma (1916) fue importante porque elaboró los nuevos programas de estudio de 1912 y planteó un enfoque de enseñanza distinto, centrado mucho más en un cierto “humanismo científico” a la vez clásico y experimental, como testimonia el Informe de 1915-1916 (Ministerio de Instrucción Pública, 1916). Los programas de “instrucción primaria” urbana que datan de 1912 (R.S. 01/03/15) contienen 16 materias:

- *Educación moral y cívica* ocupa un lugar preferencial porque a nivel primario se tiene que iniciar la formación de buenos ciudadanos para que vivan en las reglas de la buena sociedad; la formación se hace permanentemente y a través del *ejemplo*: todo momento es ocasión de la acción moral.
- *Educación estética*: esta enseñanza parte desde el punto de vista kantiano: la estética está relacionada plenamente con la educación moral. La moral es una forma de cultura estética que discrimina, por ejemplo, lo bello de lo feo. La percepción de lo mediocre y de lo feo, afirma el programa, pervierte el gusto, así como la vista de la inmoralidad, pervierte el corazón: “no se pondrá delante de los ojos de los alumnos sino obras seleccionadas por personas de gusto; no se les hará leer sino libros bien escritos; no cantarán sino coros y canciones irreprochables en cuanto al fondo y a la forma. No se expondrán dibujos u otros objetos de forma incorrecta, de coloración chillona, o que representen escenas que carezcan de verdad, de verosimilitud o de belleza, o que sugieran ideas falsas o malos sentimientos, puesto que tales exhibiciones son perjudiciales para la cultura moral y la estética de los niños” (Rouma, 1916: 9).
- *Dibujo*: no copias sino dibujo natural.
- *Música*: música modal de J.J. Rousseau, y no tonal.
- *Educación física*: más higiene. Como veremos, este aspecto está ligado

- con la estética y es importante tanto para el niño como para el maestro.
- *Escritura*: con claridad en los trazos, caligrafía.
- *Idioma nacional*: pronunciación, recitación, lectura, ortografía, nociones gramaticales y redacción. Se procede a la lectura por *palabras normales*, que se presentan completas y luego se descomponen en sílabas y sonidos.
- *Lecciones de cosas* y nociones de ciencias naturales, que inducen a observar y comparar objetos y el mundo sensible,¹ a despertar en el niño la indagación.
- *Cálculo y sistema métrico*: se enseña de manera intuitiva y práctica; formas y dibujos geométricos relacionados con trabajos manuales.
- *Trabajos manuales* que deben perfeccionar física, intelectual y moralmente al niño.
- *Labores femeninas*: economía doméstica y puericultura.
- *Geografía*: se estudia como una ciencia natural.
- *Historia*: debe permitir que más tarde los niños cumplan sus deberes de buenos ciudadanos. Se da importancia a la vida de grandes héroes y a los grandes hitos históricos.
- *Derecho constitucional*: aspectos de la Constitución del Estado (ídem: 8-20; Torrico, B., 1947).

Los programas de instrucción primaria rural eran distintos. Comprenderían dos partes: por un lado, existían las materias para las *clases preparatorias*

¹ Autores como Baudrillard (1970) han puesto en relieve la producción y consumo de las “cosas”, los objetos y las relaciones sociales. Boltanski abordó el dominio de la producción moral en torno a la pequeña infancia, en la que se enfatiza la *lección de cosas* con el propósito de introducir a ver, clasificar, ordenar, describir, seleccionar, gustar los objetos de la vida cotidiana, práctica que paralelamente introduce valores sociales frente a tales o cuales objetos. La *lección de cosas* es muy común a los currícula de las escuelas primarias de fines del siglo XIX, en Europa como en Bolivia; permite estudiar diversos aspectos de los objetos y sus relaciones, desarrollar una enseñanza objetiva (objetos), donde el aprendizaje “entra por los ojos”; está relacionada con la enseñanza oral más que escrita. Blanco y Sánchez (1900: 24-26) establece una guía de enseñanza para la *lección de cosas*: observación del objeto, nombres, procedencia, causas y efectos, principales propiedades, estructura y crecimiento, formas y medidas, derechos y deberes con relación a dichos objetos, representaciones que se producen en torno a los objetos. Hoy en día, *mutatis mutandis*, en un sentido similar a las “lecciones de cosas” se ha planteado el área de “ciencias de la vida” destacando los saberes relacionados a la vida cotidiana.

de la población cuya lengua materna no era el castellano; por otro lado, había materias y métodos destinados a los tres grados sucesivos de las escuelas rurales. Para Rouma era importante la enseñanza del castellano en las clases preparatorias porque representaba el principio de la unidad y la cohesión de la nación. En un país como Bolivia, era evidente que la educación debía cumplir la tarea de enseñar la lengua nacional, rompiendo la mentalidad “misionista”, “supersticiosa” y “desconfiada” del indio, contraria al progreso de la nación. “Si educamos los indios en su propio idioma, no haremos sino elevar los muros que nos separan de ellos”, sostenía el informe ya citado de Rouma. Aparte del castellano, el programa de instrucción rural contenía la “lección de cosas” y moral, dibujo, trabajos manuales y ejercicios de los sentidos, gimnasia y juegos, cálculo intuitivo y sistema métrico práctico, higiene y canto (Martínez, F. 1999). Finalmente, la formación de maestros en esta primera fase consistió fundamentalmente en la creación de las primeras normales del país, específicamente, la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República, fundada en 1909, destinada a la formación de maestros urbanos de primaria, y las tres escuelas normales rurales de Umala (1915), Colomi (1916) y Puna (Potosí), en las que se formaban maestros rurales. Estas últimas estaban ubicadas fuera de las urbes, con el fin de “acostumbrar a los alumnos, a la vida del campo y de inspirarles apego al medio rural, a sus habitantes y recursos, entre los cuales actuarán después” (Ministerio de Instrucción Pública 1916: 66; Martínez, 2000: 427-441). Los programas de las normales rurales eran predominantemente prácticos para que el maestro fuera “capaz de responder a las múltiples necesidades que se presentan en los pequeños centros y en las áreas netamente rurales” (Ministerio de Instrucción Pública 1916: 66).

2. La escuela polifacética, autonomía educacional y reestructuración

2.1. Estado, economía rural y escuelas

Las décadas de los años 30 y 40 fueron un período de mucho movimiento de ideales y toma de decisiones. En ese sentido, el Estatuto de la Educación

Pública (Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura, 1931), establecido durante el gobierno de la Junta Militar presidida por el general Blanco Galindo, redactado por el abogado Daniel Sánchez Bustamante, tenía la intención de “emancipar la educación” de influencias políticas y conducirla a su función social “real”, propia a los fines de la sociedad democrática y liberal (Quezada, 1984: 2). El Estatuto desligó la instrucción primaria, secundaria, normal y especial del Ministerio de Instrucción y las entregó al Consejo Nacional de Educación (CNE). Algunos puntos sobresalientes de este Estatuto son:

Art. 4.- Los fines o propósitos que persiguen los jardines infantiles y las escuelas primarias, secundarias, profesionales técnicas, etc. y sus modos de articularse serán definidos por los planes que dicte el Consejo Nacional de la Educación; y los fines o propósitos de las escuelas e institutos universitarios, y los modos de cumplirlos, serán definidos por la Universidad.

Art. 5.- Las propiedades agrícolas de más de treinta niños en edad escolar, las empresas mineras o industriales y las sociedades de cualquier explotación significativa estarán obligadas, en proporción a sus intereses y a su capacidad económica, a sostener o a contribuir al sostenimiento de escuelas primarias rurales de acuerdo con las reglas de equidad establecidas por el Consejo Nacional de Educación.

Art. 6.- El Consejo Nacional de Educación estará constituido por un Presidente que haya ejercido Cátedra Universitaria o de otro ciclo, y que haya prestado servicios notorios y relevantes a la enseñanza. [...]

Art. 9.- El Consejo Nacional de Educación cuidará de organizar, fomentar y dirigir la Educación Primaria Fiscal, la Secundaria, las nuevas Escuelas Normales de Preceptores, los Institutos de Artes u Oficios, las Escuelas Técnicas y, en general, todos los establecimientos de educación que no están sometidos al Ministerio, a la Universidad, o a las Municipalidades, conforme a sus atribuciones propias.

Art. 10.- Son las atribuciones del Consejo Nacional de Educación: Acordar, modificar y correlacionar los programas, métodos y planes de estudios e informar sobre ellos, antes de aprobarlos al Ministerio de Educación para escuchar su dictamen; cuidar de su aplicación mediante los Inspectores Técnicos dependientes del Consejo, y autorizar los textos

correspondientes. Vigilar la edificación escolar en toda la República, conforme a los planos y disposiciones del Ministerio de Instrucción Pública, a exigencias pedagógicas y a las condiciones de cada localidad, y proponer la fundación de nuevos planes de enseñanza. Reglamentar higiénicamente la distribución de tiempo, vacaciones y sucesión de las horas de trabajo, la clasificación de los escolares y otras prácticas del mismo género. [...]

Art. 15.- Tanto el Presidente del Consejo como los Rectores de la Universidad tendrán facultades plenas para requerir el auxilio de la fuerza pública y hacer cumplir coactivamente sus decisiones, en caso necesario (Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura, 1931: 4-7).

En un proceso autonomista, el Consejo resultó ser “un organismo regulador y centralizador de trabajo técnico administrativo, de orientación, organización y control de las actividades educativas” (Quezada, 1995:3).² El Estatuto determinó que los propietarios terratenientes participen en la educación, y la Universidad, a pesar de constituirse como un otro poder autónomo, tenía aún presencia importante frente a los otros niveles de enseñanza. No mencionó explícitamente la educación indígena, pero, como veremos, luego, ésta dependía del Ministerio de Instrucción Pública. El poder técnico y pedagógico del Consejo no fue suficiente para tener un control de todo el proceso educativo. Pino criticó al Estatuto por ser muy costoso en su aplicación, pidió que involucrara a los vocales que representen diferentes niveles de enseñanza y asuman mayor poder frente a la educación comunal o municipal (1933). Por otro lado, también se observó que la autonomía educacional había generado indisciplina y falta del principio de autoridad en las escuelas. Dicho de otro modo, los problemas educativos discutidos y las decisiones tomadas pusieron en evidencia que no eran únicamente de carácter pedagógico, sino social y político; de hecho, las escuelas eran parte de las estrategias de lucha de los indígenas contra los terratenientes, o bien, la formación de aquellos como trabajadores alfabetos útiles al sistema productivo del país.³

2 Después de 15 años de vigencia aproximadamente, el Consejo Nacional de Educación fue cancelado durante el gobierno de Gualberto Villarroel y entregado al Ministerio de Educación.

3 La Junta encabezada por David Toro (1936) apoyó la educación pública, y pretendió ofrecer “la máxima atención y las mejores energías para la educación pública”; estimaba que la

Desde el punto de vista pedagógico e ideológico, el debate giraba en torno a una educación activa y productiva, como el caso de Warisata. Conducía a problematizar el contexto de la escuela, la relación entre la teoría y la práctica. La enseñanza iba desde la aprehensión de la lección de cosas domésticas hasta los niveles de explicación; desde las técnicas de agricultura hasta aprender a ser un buen miembro de familia y asumir responsabilidades cívicas y morales (Tireman, 1948: 10). Donoso reclamó los “valores universales” como la “justicia, la verdad, la bondad, la belleza, la dignidad, la santidad y la libertad”. Según él, los ideales de la educación boliviana serían:

1) Orientar nuestra enseñanza hacia la productividad económica y espiritual, aprovechando los recursos naturales del medio y las aptitudes individuales; 2) Dirigir los intereses del niño, del adolescente y del joven hacia el esfuerzo continuado, la libertad solidaria y la responsabilidad verdadera; 3) Extender los beneficios de la civilización y de la cultura a la vida del indio e incorporar a este a la vida democrática de la nación; 4) Desarrollar la unidad y el espíritu nacionales en servicio de la solidaridad americana y mundial; 5) Reintegrar nuestra soberanía y asegurar nuestra independencia con una salida propia al mar (1946: 159).

En ese sentido, el Consejo supremo debía dirigir la enseñanza en todos sus ciclos, para cumplir los preceptos de la “escuela unificada”. No obstante, cabe notar que más allá de esta “unificación”, el desarrollo de las “escuelas indígenas” de Warisata y Caquiaviri puso en dificultades a los gobiernos de entonces, ya que los propietarios de haciendas (Sociedad Rural Boliviana) presentaron reclamos a la Dirección de Educación Indígenal. Ellos sostenían que la educación indígena formaba obreros manuales y no agricultores e inculcaba en los indios una ideología de “odio” hacia el blanco. Al respecto, Elizardo Pérez, Director de Educación Indígenal, señaló que las “escuelas indígenas no serán las simples fábricas de *indios letrados*,

labor educativa era de todos los ciudadanos y creó las *juntas de auxilio escolar* (DS 18/08/36) en las provincias, cantones y vicecantones de la República con la misión de controlar y difundir la educación y cooperar a la educación popular (Ministerio de Educación y Asuntos Indígenales, 1936).

sino de *elementos útiles* además de cultos y enteramente familiarizados con las labores del campo” (Ministerio de Educación y Asuntos Indígenales, 1936: 17; el subrayado es nuestro). Asimismo, decía que los jóvenes indios debían ser hombres instruidos, conocedores de sus “deberes y por tanto deferentes con las leyes”, ya que las nuevas generaciones debían ingresar en el camino de la *civilización* y no restaurar el imperio indígena de Tihuanacu.

2.2. Educación, instrucción, división del trabajo y niños indígenas

La ideología predominante del Estado era integrar económicamente al indígena al sistema productivo del país, mediante la enseñanza de cálculo elemental, la lectura y escritura en castellano y la formación en artes y oficios, es decir, la preparación de la mano de obra industrial, artesanal, agrícola y pecuaria. Se crearon “talleres y granjas agropecuarias” que enseñaban tejido, mecánica, carpintería, entre otras cosas. Casos muy debatidos fueron los de Warisata (Pérez, 1992) y Utama (Guillén, P., 1945): cada experiencia parecía sostener su propia legitimidad.⁴ Para los indigenistas que apoyaban Warisata, la experiencia de Utama no hacía otra cosa que inducir al indio hacia el trabajo obrero en el medio rural, lo que respondía a las demandas de la minoría criolla. En cambio, Warisata (fundada en agosto de 1931) representó la experiencia de escuela-ayllu más notoria hasta nuestros días (Loughman, 1987; Fell, 1996: 209-223; Pérez, E. 1992). Con todo, lo más probable es que los indígenas hayan asumido la escuela como un medio de instrucción que permitía acceder a los “conocimientos de las

4 Pérez (1992:172-175) criticó la experiencia de Utama, creada en 1936, como el antimodelo de la educación indígena ya que, como sostiene Soria, la concepción y la práctica de Utama era alfabetizar y capacitar a los indios en artesanías, para lo cual contaba con talleres de herrería, carpintería, sombrerería. La intención de Guillen era convertir la escuela indígena en un gran taller artesanal que desarrolle las capacidades manuales de los alumnos. Esa actividad se refleja en las palabras de su protector Rafael Reyerros, que como autoridad educativa, sostenía la necesidad de “rehabilitar” al indio para incorporarlo al mecanismo económico, social y político de la sociedad boliviana; en otras palabras, bolivianizarlo con todas sus consecuencias anticomunitarias (Soria, 1992: 58-59).

leyes criollas, la lectura de títulos antiguos y todos los trámites de reivindicación de sus tierras” (Soria, 1992: 59). Hecho que hasta nuestros días está vigente, como demostraremos con el estudio de tres escuelas rurales.

Nuestra postura difiere de la ideología indigenista (Claure, K., 1989: 98-120), que define las funciones de la escuela como reproductora de la vida social comunal, de la identidad comunaria indígena y, más ampliamente, de la cultura andina. En efecto, la historia de la educación rural puede mostrar lo contrario, los campesinos no están en desacuerdo con dicha labor escolar. La interpretación indigenal de la escuela no ve la diferenciación interna de las comunidades, no toma en cuenta aspectos institucionales ni curriculares, no otorga un espacio al niño (los adultos piensan y luchan para él), tampoco pone de relieve el lugar y la función de la lengua. En suma, la focalización en las luchas sociales ofusca varios aspectos en cuanto se refiere al campo escolar específico (Choque, 1992: 19-40; 1994; Soria, 1992: 41-78).

Algunos aspectos de la educación indígena se refieren a:

- La formación de la fuerza de trabajo *útil* para el país, pero sin que salga de su medio natural, su habitat secular. Ataño a los aprendizajes técnicos, industriales y agrícolas para forjar ciudadanos eficientes y hábiles, no aficionados al tinterillo (Reyerros, 1946; Frontaura, 1932; Landa, 1932; Chávez, 1939). Fue impulsada desde el punto de vista psicológico de la infancia, en particular de los niños indígenas, sobre su aptitud empírica (Chávez, 1939; Landa, 1932), como también desde la necesidad de la formación de la mano de obra obrera y técnica (Reyerros, 1946; Donoso, 1946), para la cual se pregonó la creación de Escuelas Técnicas Elementales de Artes y Oficios, de Artes Domésticas y un Plan de Escuelas Primarias orientadas hacia la industria agropecuaria (Chávez, 1939).
- Ser miembro de la civilización moderna, con valores cívicos y morales, con conciencia nacional de un “pueblo sobrio, disciplinado y trabajador” (Layrana, 1940: 5). Esto implica el cambio de hábitos y valores de los indígenas. Benjamín Torrico (1947) enfatizó la educación moral. Para él, toda educación debe partir de la educación moral y

cívica, del deber conocer y practicar los deberes morales. Pretendía modificar el carácter del niño, no “por el aprendizaje de conceptos morales, sino por la práctica de las virtudes subjetivas que pueden destacar los valores individuales” (171).

- Ser hablante común de esta nación, donde la alfabetización y el aprendizaje del castellano son casi la única vía de unidad del país. Por consiguiente, la alfabetización en lengua castellana fue la opción principal (Donoso, 1946; Valencia, 1945; Reyerros, 1946: 205).
- La educación no fue (ni es) la puerta de entrada más fácil al “mundo moderno”. La enseñanza era parte de una política social de “integración” bajo un sistema de diferenciación peculiar. Landa consideró que el problema más importante era la *educación de los niños*, ya que el maestro de primaria debía “conocer la psicología del niño, su mentalidad, para poder operar con acierto y responsabilidad sobre esas inteligencias vírgenes” (1932: 90-94). Todo esto sugiere que la educación de los indígenas se ha debatido entre, por una parte, el no desprender al indio de su medio rural ofertando una formación adaptada y, por otra parte, la “integración” a la nación con diferentes *status*, que básicamente se reducen a la fuerza de trabajo laboral.⁵
- La educación indígena también estaba ligada a la educación física y la higiene, en tanto que la concepción cultural del cuerpo abarcaba desde la salud, la percepción del cuerpo como un instrumento técnico, apto, inapto o imperfecto, hasta una percepción estética del cuerpo bello que se mostrará particularmente en la formación de maestros/as.
- La preparación intelectual de nivel superior estuvo vedada a los indígenas. Su *instrucción* está relacionada esencialmente con la cualificación de la mano de obra trabajadora industrial, agrícola o artesanal (Chávez, 1939; Reyerros, 1946; Layrana, 1940).

5 Layrana planteó que el indio era un lastre para el desarrollo del país y que había que fomentar la inmigración. Los indígenas no podrían ir al nivel secundario de enseñanza, que es para la élite; ellos irían al trabajo agrícola, minero, para lo cual necesitaban una educación especial (Layrana, 1940: 14). Esta ideología refleja la forma común de pensar en el periodo: el indio como obstáculo de desarrollo, además de la división social del trabajo y la división de la educación.

Este resumen muestra que la educación del indígena estuvo muy bien circunscrita a términos de niveles (primario, principalmente) y dimensiones (morales, psíquicas, lingüísticas y cognoscitivas).

En esta última parte destacamos la ideología de alfabetización. En el prólogo al libro de Retamoso, Rigoberto Paredes indicó que el gran problema era tener una educación adecuada para el indio, para que éste, una vez alfabetizado e instruido, convertido en obrero o intelectual, no se hiciera “vanidoso fanfarrón, flojo para pensar, flojo para obrar y enemigo de su raza” (1930: ii). Estos autores consideraban al niño indio como fundamentalmente diferente del niño ciudadano y por ende sugerían una educación distinta. El niño indio había heredado la religión y las supersticiones que se mezclaban con la religión católica; la esclavitud y la explotación a la que fue sometido el indígena durante la colonia diseñaron su personalidad y, de algún modo, lo hizo ignorante, servil, incapaz de tener noción de moral, mentiroso y huraño (29-31). Frontaura, por su parte, no quería indígenas doctores sino, al igual que Pérez, campesinos conservados en su medio y labriegos alfabetizados y cultos (1932:28). Y otros, tales como Tamayo, discrepaban con esta opinión sobre la alfabetización del indio como panacea cultural “que haga de nuestras razas indias una espléndida resurrección nacional” (Retamoso, 1930: XVI). Con esto aludió al caso del indio alfabetizado y convertido en gendarme “orgullosos de la pequeña superioridad que le da la letradura sobre los otros indios que no la tienen, su rasgo típico es la crueldad y el espíritu de venganza” (XVII). Las opiniones de Posnanski o de Reyerros expresan la misma ambigüedad: entre la exclusión y la integración de los indígenas, se optó por la integración mínima, pero útil (Reyerros, 1946). Finalmente, tanto el discurso como las políticas en pos de las escuelas indígenas pronto vieron sus límites y a principios de la década de los años 40 se efectuaron evaluaciones sobre aquellas escuelas y llevaron a su fin; en ellas el Consejo Nacional de Educación tomó un rol activo y marcó una evidente centralización de poder (Pardo, 1942; Donoso, 1940).⁶

6 Este informe de 1940 reporta que había 16 núcleos y 75 escuelas seccionales. Sólo había 6 maestros normalistas y 210 improvisados. Entre 1930-1935, se enumera la creación de tres

2.3. Currículum, programas de estudio y lengua

El Programa de 1948 fue una tentativa importante en normar la enseñanza, tanto en los contenidos como en sus didácticas. Antes de abordar con más detalle este programa, veamos brevemente sus antecedentes. Torrico (1947: 169-197) consagró casi 30 páginas al análisis de los programas de primaria elaborados en 1912 y puestos en vigencia mediante la Resolución del 1 de marzo de 1915 por la Dirección General de Instrucción, vigentes prácticamente hasta 1944. Criticó el programa como una dispersión de contenidos aislados cuya falta de unidad no orientaba la acción de los maestros. Por eso, el Programa de 1948 tenía el objetivo de “unificar” la enseñanza de toda la República (Ministerio de Educación, *Programas*, 1938; Ministerio de Educación, *Guía Didáctica*, 1947; Ministerio de Educación, 1948; Ministerio de Educación, 1949).

Los planteamientos del Programa de 1938 fueron los siguientes:

a) Educar al alumno como una totalidad, cuerpo, mente y alma; b) enseñar de manera efectiva aquello que sea útil en la vida práctica ulterior del estudiante como el comercio, en la industria y en el taller; c) los temas deben ser interconectados ya que la vida es unidad; d) los temas deben ser seleccionados conforme las estaciones del año para aprovechar los materiales que brinda; e) la enseñanza debe ser gradual y variable tomando en cuenta que las condiciones del país son variadas, pero que también existe un sentimiento de unidad; f) los programas deben cumplir los principios de la “escuela activa” sobre la base de la experiencia y la propia iniciativa para hacer individuos útiles a si mismo y a la colectividad; g) se debe tomar en cuenta que para la nueva escuela se precisa el maestro nuevo (Ministerio de Educación, *Programas*, 1938: I-V).

núcleos, dos en La Paz, Warisata y Caquiaviri, y uno en Potosí, Caiza “D” (1932); en 1936, se crean Curahuara (La Paz), Vacas (Cochabamba), Cazarabé (Beni), Antonio de Parapetí (Santa Cruz), Mojocoya (Chuquisaca), Llica (Potosí); en 1937, San Lucas (Chuquisaca), Cliza y Chapare (Cochabamba), Jesús de Machaca (La Paz), Moré (Beni); en Tarija se crea el núcleo de Canasmoro. Finalmente, por el DS 12/1/1940, la Dirección General de Educación Indígena se integró al Consejo Nacional de Educación (Torrico, B. 1947: 144).

El enfoque del programa fue integral, consideraba aspectos individuales, sociales, geográficos del país y, también, aspectos cognoscitivos, prácticos y artísticos de los sujetos. Adoptó el punto de vista funcional desarrollando los aprendizajes espontáneos. Sus métodos eran activos y prácticos. El programa contenía once materias que se distribuían entre quinto o sexto año de primaria; cada materia exponía sus temas y sugerencias didácticas. Asimismo, la tendencia hacia el sistema de enseñanza centralizado con un programa único y nacional había logrado imponerse. El programa tenía un carácter eminentemente técnico y contrastó notoriamente con el discurso de la educación indígena y la educación moral, aun cuando el mismo Benjamín Torrico insistía en modificar el carácter del niño, no “por el aprendizaje de conceptos morales, sino por la práctica de las virtudes subjetivas que pueden destacar los valores individuales” (1947: 171).

En cuanto a la enseñanza de la *lengua*, se confirmó que la lengua oficial de enseñanza era el castellano (Pérez, 1992; Tarifa, 1938: 3) y el Programa escolar de 1948 mostró que la enseñanza de la lengua se desarrolló en castellano (Ministerio de Educación, 1948: 60-83), aunque ya se sospechaba de la dificultad de la “transición lingüística”:

El niño indio piensa en quechua o en aymará y realiza sus representaciones en su idioma, de modo que es aquí donde se encuentra la primera dificultad que es necesario corregirla, formando para el niño indio, un vocabulario castellano suficiente, que esté de acuerdo para el primer ciclo de lectura, obligándosele a hacer sus representaciones en este idioma (Retamoso, 1930: 40).

Retamoso se mostró partidario de enseñar al indio en su propio idioma, pero veía la dificultad en conseguir libros en idiomas nativos. Además, se sostenía que el ejercicio de la lengua responde a las necesidades verbales del niño y su enseñanza debía partir de cosas inmediatas y familiares a éste, de aquello que le rodea, ya que su percepción está relacionada con las máximas funciones corporales y psíquicas; el proceso de abstracción en los niños debía partir del lenguaje del medio natural (Legrand, 1939: 274). Por otro lado, el método global procede seleccionando algunas palabras como “higo, plato, gallo, tiza, mesa”, luego desglosa en “hi-go pla-to ga-llo ti-za me-sa”, en “ha-he-hi-ho-hu”, “ga-ge-gi-go-gu”, etc. De estas sílabas los

niños deben recomponer nuevas palabras, frases (Torrico, B., 1947: 272-273). La historia de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria demuestra que este dilema fue resuelto a favor de la práctica de descomposición y recomposición silábica y abstracta. Así, el “método de las palabras normales” con su matiz “global” fue la propuesta del Programa de 1948 (Ministerio de Educación, 1948).

2.4. Formación docente y maestros rurales

Como sostenemos en la investigación contenida en el Tomo II, desde principios del siglo XX, si no antes, se ha buscado una imagen de maestro entregado a su labor, a su misión, ante todo en los maestros rurales, quienes tenían que enfrentar la ardua tarea de instrucción y educación de los niños o adultos indígenas. Para Pardo “el asunto maestro no es tanto de orden económico, sino de orden espiritual”; él se preguntaba si “acaso es susceptible de compra la riqueza espiritual y de conciencia” (1942: 12). Donoso consideraba que el maestro era el centro de los ideales de la educación, ya que era el “depositario de los valores culturales y es el director espiritual del hombre en su edad más delicada” (1946: 124). Por ello, su formación y su práctica era un problema más moral que económico, porque el maestro debía tener mucho entusiasmo y amor, ser esforzado hasta la heroicidad, tener iniciativa, hálito de bolivianismo y una fe apostólica en lo que hace (126-127).

De la misma manera, Armando Alba, en su *Discurso Inaugural del Primer Curso Rápido de Capacitación de Maestros*, atribuía al maestro la función de misionero como el de las misiones selváticas, donde no sólo debía ofrecer conocimientos sobre ciencia y arte, sino ser capaz de poder edificar el mañana con sus virtudes que serían “la estimación de la conducta propia, el amor al peligro, el culto a la verdad, la defensa de la libertad, el amor a las cosas que nos rodean” (1947: 10). El maestro no debía inmiscuirse en política como había sucedido en el pasado, ya que “el juicio histórico de mañana ha de acusarle de este paso, y de esta acción desnaturalizadora de la severa y ecuánime función del maestro” (11). Los maestros tenían ante

ellos, niños y jóvenes flexibles y “modelables”, quienes serían lo que los maestros hicieran de ellos: “buenos, nobles, generosos (...): La patria necesita, un niño limpio, inteligente, que respeta a sus padres y adora la bella insignia nacional” (13). Para ello era necesario hombres de gran empeño y férrea voluntad, rebosantes de ansias de aprender, que pongan en la obra pasión y lealtad (Pardo, 1942; Rouma, 1931: 35).

Este discurso representa la tendencia predominante de la época. Revela el modelo vocacionalista y humanista de la docencia y su formación, que otros han denominado “normalismo”, pleno de valores universales, altamente moralizante, que privilegia la dimensión educativa más que la instructiva. Aunque no todos los maestros estuvieron en condiciones de asumir esta misión. Así, en 1931, Rouma constató que 16 maestros y 32 maestras rurales, estaban trabajando en escuelas urbanas (Yapu, 2003).

3. Centralización del sistema de enseñanza o “legitimación” de la gran división

La historia de la enseñanza en la década de los años 50, y hasta nuestros días, debe entenderse dentro del nuevo marco político estatal, económico y cultural generado con los cambios del año 1952. El Estado nacional de la década de los años 50 significó una gran centralización económica (nacionalización de los principales rubros productivos), política (encuentro entre el Estado y la Central Obrera Boliviana) y cultural (visión homogénea de la nación y un sistema de enseñanza centralizado). Aquí nos limitaremos a abordar la *cuestión* escolar o del sistema de enseñanza, desarrollando dos ideas. Por una parte, a diferencia de la idea común de homogenización sociocultural del país, quisiéramos sugerir la diferenciación y división social y escolar a partir del Estado, es decir que al mismo tiempo que se instituye un nuevo sistema nacional de enseñanza, se introduce una nueva manera de dividir y clasificar. Por otra parte, veremos el desplazamiento que se produce de un enfoque socio-político de la escuela y del maestro, hacia un enfoque tecnocrático del quehacer educativo, en el que las prácticas escolares son vistas como procedimientos técnicos.

3.1. Estado Nacional y sistema escolar

Klein sostiene que se reconocía que la sociedad boliviana no tenía unidad de clase ni de raza, pero frente a los “capitalistas” debía haber una oposición única de la *clase media, trabajadores y campesinos* (1968: 394); la que implicaba que la riqueza boliviana debiera ser para los bolivianos. Uno de los manifiestos del Movimiento Nacionalista Revolucionario dice: “donde no hay bienestar económico no hay cultura. No se puede esperar la manifestación de un estilo cultural propio de parte de siervos encadenados a la tierra por su miseria y su ignorancia. Obreros a ración de hambre no pueden comprar libros, ni enviar a sus hijos a las escuelas en el caso de que hubieran existido, menos pensar libremente” (Manifiesto del MNR, 1946: 11). A diferencia del período anterior, ahora “todos” tienen que participar en el desarrollo de la nación. El Decreto Supremo que instituye la Comisión de Reforma Educacional: “proporciona la igualdad de oportunidades a los educandos; enseñanza progresiva y armónica en todos los ciclos; medios materiales, técnicos y circunstancias favorables para formar al futuro ciudadano en función productiva, habilitándolo para destruir privilegios de clase y convirtiéndolo en elemento activo y eficiente del proceso de liberación nacional” (Comisión de la Reforma Educacional, 1953: 12).

El desarrollo económico y social del país estaba relacionado con el problema de la evolución tecnológica y científica. En ese sentido, Paz Estenssoro reclamó “una educación predominantemente técnica para dominar un medio telúrico duro, pero al mismo tiempo preñado de riquezas. El esfuerzo creador en el que nos hallamos empeñados, necesita imperativamente de técnicos y especialistas” (ídem: 22). Y continúa: “más que de bachilleres, con saber sin aplicación y que al cabo de doce años de estudio, tienen por único porvenir un mezquino puesto burocrático, necesitamos de técnicos medios que, a la vez de estar capacitados para ganarse la vida, sean factores positivos en la construcción de la Bolivia que anhelamos (239-243). En el mismo sentido, el discurso de Fernando Diez de Medina explicaba sobre el hecho de que campesinos, obreros y artesanos debían salir de la miseria y la ignorancia transformándose en ciudadanos

útiles, en una línea democrática, humanista y revolucionaria;⁷ un humanismo que ya no sería clásico y estetizante sino de “necesidad” (31); Fernando Iturralde Chinel (Ministro de Educación Pública) evocó la relación que debía existir entre la reforma educativa, la liberación económica⁸ y la transformación agraria (25).

3.1.1. *La división en la unidad*

Desde el punto de vista institucional y político de la enseñanza, el Código de la Educación Boliviana (CEB) es uno de los instrumentos normativos más completos que tiene el país: circunscribe el marco nacional del sistema de enseñanza. En el Proyecto del CEB, la Comisión de Reforma de la Educación plantea las siguientes bases de la educación:

1) Suprema función del Estado, 2) universal gratuita y obligatoria, 3) democrática y única, 4) empresa colectiva, 5) carácter nacional, 6) antiimperialista y antifeudal, 7) activa vitalista y de trabajo, 8) globalizadora, 9) progresista, 10) científica (Comisión de la Reforma Educacional, 1953: 4-5).

Y sus *finés* son:

1) Formar integralmente al hombre boliviano, 2) defender los valores biológicos del pueblo y promover su vida sana, 3) incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías obreras, artesanales y de clase media, 4) dignificar al campesino en su medio, con ayuda de la ciencia y la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor, 5) educar a las masas

7 Este discurso es bastante generalizado en los años 40, preámbulo a los cambios de la década de los 50. Las Consignas Programáticas del Partido de Izquierda Revolucionaria (PIR) señala la propensión hacia una “reforma integral de la educación boliviana, a base de la Escuela Única, Activista, Coeducativa y libre de sectarismos religiosos; propone la educación de indios y de obreros en gran escala, “no sólo en el sentido de la mera alfabetización, sino también en el de la habilitación técnica para la vida económica y en el de la educación política —enseñanza intensiva de la lectura y escritura a los indios quechuas y aymaras en sus idiomas nativos” (Partido de la Izquierda Revolucionaria, 1943: 72).

8 En este período, la planificación económica y social tiene por concepto central la “educación como factor de desarrollo económico y tecnológico”, “educación como inversión”, “educación como selección de talentos” (OEA, 1962).

trabajadoras mediante la enseñanza técnica y profesional, formando obreros calificados y técnicos medios que el país requiere para su industrialización, 6) unificar el país evitando los regionalismos, 7) inculcar al pueblo los principios de soberanía nacional (ídem: 5).

Estas bases y fines reflejan el esfuerzo de la centralización ideal de la educación boliviana y el sentido unificador de la nación. A esta propuesta, el Código hizo pocas modificaciones.

Lo que cabe destacar es cómo este sistema de enseñanza de unidad establece y proyecta la división, ya no entre educación indígena y el resto del sistema de enseñanza, sino entre educación rural y urbana. Esta división se oficializó en el capítulo III del CEB, en los artículos 15, 16, 17, 18 (DL 3937 del 20/1/1955) (Serrano, 1981). Según el CEB, uno de los componentes del sistema de la educación boliviana es la enseñanza regular y dentro de ella se distingue el sistema escolar urbano y el sistema escolar campesino. El urbano organiza cinco niveles: preescolar, primario, secundario, técnico y profesional y universitario (Art. 17); aquí la función y estructura de la educación primaria “constituye el fundamento del proceso de formación cultural de la ciudadanía” (artículos 30 al 37, en Serrano, 1981: 12-13). En cambio, el sistema escolar campesino, siguiendo la filosofía de la *educación fundamental* (Villagómez, 1979: 127-152), comprende los establecimientos ubicados en áreas rurales (aldeas, cantones, haciendas y comunidades): núcleos escolares campesinos, subnúcleos con tres cursos de primaria fundamental y predominante actividad agropecuaria regional, las escuelas seccionales, núcleos escolares selvícolas, escuelas vocacionales y técnicas, escuelas normales rurales (Art. 18, en Serrano, 1981). La educación fundamental se define como: “el proceso de transmitir el *minimum* de conocimientos, preparación y actitudes que el hombre necesita para vivir, disfrutar de salud positiva, aprovechar las oportunidades que se le ofrecen de educación superior, y prepararse para cumplir los deberes y ejercitar los derechos del ciudadano libre del mundo” (Villagómez, 1979:127).⁹ Esta educación se refiere, como resume Villagómez, a la “difusión universal de una cultura mínima y esencialmente útil” (128) que los campesinos deben adquirir.

⁹ Esta definición es de UNESCO (Declaración de 1947, en Villagómez).

Según el CEB los objetivos de la educación fundamental campesina son: 1) desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social; 2) alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje: la lectura, la escritura y la aritmética; 3) enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales; 4) estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas, enseñándole los fundamentos de las industrias y artesanías rurales de su región, capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo; 5) cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro, mediante una educación científica; 6) desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permita participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la nación” (CEB 1955, artículos 118-131, en Serrano, 1981: 32-33).

Estos objetivos no difieren fundamentalmente de la publicación de la Comisión de Reforma (1954). Los principales contenidos de la educación fundamental campesina son:

Alfabetización, cuidado de salud, capacitación para el trabajo, afirmación de la conciencia social y cívica, comprensión racional de nuestra sociedad, estímulo a las capacidades personales, afirmación de una conciencia moral (Villagómez, 1979: 129).

No cabe duda: se sigue repitiendo lo que siempre se pensó para el “pueblo”, esto es, una enseñanza fundamental, básica, elemental y práctica que se limita a enseñar a leer y escribir, ser educado y estar capacitado para el trabajo que el país necesita.¹⁰

10 En 1955 se realizó un Seminario sobre la Educación Fundamental con la participación del Ministerio de Asuntos Campesinos y del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE), donde se estableció cuatro grandes fases en la educación rural: *dispersión, concentración* (creación de núcleos en 1931), *con énfasis técnico y pedagógico, y de carácter fundamental*. El SCIDE publicó además el *Manual del maestro rural* en 1957.

Administrativamente, la educación fundamental campesina, a diferencia de la educación primaria urbana, llegó a depender del Ministerio de Asuntos Campesinos (MAC) y comprendió, repitámoslo, las escuelas normales rurales, núcleos, subnúcleos, escuelas seccionales fiscales y particulares, granjas y escuelas industriales (Serrano, 1981: 53). El MAC fue creado por el DS del 12/4/1952 para la “integración del campesinado a la vida nacional y al mejoramiento de las condiciones generales en el medio rural”, pero también “llegó a constituir un organismo centralizador y controlador de las actividades político-sindicales del campesinado y su órgano intermediario entre ese sector y el gobierno central” (Sanginés, 1968: 87). Este Ministerio se organizó para enfrentar problemas específicos del área rural (legislación y justicia campesina, técnicas agropecuarias, desarrollo de comunidades, instituto indigenista), con sus diversas dependencias (Dirección General de Educación Rural, Dirección General de Administración Económica, Contable y Presupuesto, Secretaría Permanente de la Confederación Sindical de Trabajadores Campesinos, Dirección Nacional de Cooperativas). El Estado condujo el sistema de enseñanza nacional, como conceptuó Sanginés, a una *balcanización* entre la educación rural y urbana, en contradicción con el modelo pedagógico de la escuela única adoptado por la Reforma de 1955 (Sanginés, 1968: 92).

En este marco, a la vez centralizado y dividido, la educación fundamental campesina se basó en el *sistema nuclear*, donde un *núcleo campesino* era la región de una mayor densidad de población, influencia, aglutinación y conjunción de elementos nativos provistos de los recursos materiales y humanos para fines de educación fundamental (Serrano, 1981: 34). Cada núcleo tenía una escuela matriz o escuela central, con influencia en una zona social y culturalmente pertinente; podía agrupar 15 escuelas como mínimo y 30 como máximo (ídem). Esta cantidad de escuelas fue superada ampliamente. Por ejemplo, la escuela de Cororo cuando se fundó como núcleo en 1966, desmembrándose de Wasa Kancha, comenzó con 45 escuelas seccionales entre privadas y fiscales, según la entrevista con su fundador, el profesor Dávila (Doc. S/E40/ES). En ese entonces, era habitual que un núcleo correspondiera a una provincia, que muy pronto se fue fragmentando a medida que fue incrementando el número de unidades educativas.

En cuanto a la cobertura, el informe del ministro Serrate (Serrate, 1964) señaló un “déficit” de la “educación popular”, en particular, de la educación campesina. Destacó que 75% de la población en edad escolar estaba escolarizada, empero esta proporción baja a 50% en las áreas rurales.

Al respecto, los datos proporcionados por Subirats (1984: 183) permiten ver un incremento muy importante de la población escolar del nivel primario entre 1952 y 1960; en el área rural aumentó en 161% y en la urbana en 52%. El mayor incremento de la población rural se notó ante todo en la década de los años 50; en las décadas posteriores la escolarización rural siguió aumentando, empero en menor medida, ya que su índice de evolución pasó de 104% (1955) a 7% (1980). En cambio, la matrícula urbana tuvo su máximo exponente a mediados de la década de los años 60 (38%); desde entonces ha disminuido hasta llegar a 19% de incremento en 1980. En cuanto al número de las escuelas, en 1968 Sanginés reportó 1.424 escuelas rurales privadas en todo el país, de las cuales 309 (22%) estaban situadas en Chuquisaca, es decir, que esta proporción de escuelas estaban sostenidas por las propias comunidades campesinas. En efecto, este incremento de escuelas rurales fue en gran parte obra de los propios comunarios organizados en *sindicatos* que se habían constituido en poderes comunales y locales importantes, estructurando y dinamizando las comunidades rurales.¹¹ Muchas veces, las escuelas funcionaban durante dos, tres o más años como escuelas privadas pagadas por los propios comunarios, sólo después podían ser fiscalizadas; práctica aún vigente hasta nuestros días en la zona de Tarabuco. La fiscalización era lenta y selectiva: lenta porque se hizo norma el que la comunidad tuviera que mostrar las condiciones educacionales adecuadas que los supervisores exigían y, además, mantenerse al menos 2 años como escuela privada; selectiva porque según las zonas y provincias, los ítems se distribuían escasamente, lo cual suponía que si en una provincia o zona habían tres o cuatro escuelas para fiscalizar, sólo una podía ser aceptada, proceso en el que entra en juego el liderazgo de las autori-

11 Según entrevistas realizadas, esta sindicalización fue impulsada desde el Ministerio de Asuntos Campesinos, es decir, dependían en su mayoría del MNR.

dades sindicales (y tradicionales) para poder gestionar ante las autoridades escolares.

3.1.2. Educación fundamental campesina y educación de la comunidad

El Estado del 52, imbuido de la ideología del desarrollo y del progreso, cambió el referente indígena por el de campesinado. Lo indígena está asociado al arcaísmo social y cultural, supersticioso, desconfiado: un lenguaje y un referente a superar. El dilema pre-52 sería la educación de los indígenas en su propio nicho o la integración al mundo urbano que está prácticamente resuelto. No obstante, las funciones de la educación fundamental campesina planteadas en el Código indican que al niño se lo debe educar en función de su medio, cooperando, al mismo tiempo, al mejoramiento de las condiciones humanas y al cambio de actitudes y costumbres que frenan el desarrollo rural. En el discurso y la política de enseñanza post-52, los enfoques psicologizantes en torno al conocimiento y comportamiento del niño, especialmente del niño indígena, efecto de los modelos pedagógicos de la escuela activa y experimental de las décadas anteriores, fueron suplantados por aquello que hace prevalecer las dimensiones sociales y económicas de la escuela. Se habla a menudo de “escuela única” (de origen europeo) y de “escuela de la comunidad” (generada en Estados Unidos), donde el niño no tiene un tratamiento específico y aislado, sino integrado a otras actividades que el nuevo sistema de enseñanza propone, esto es, la escuela relacionada con la comunidad o el “desarrollo de la comunidad”.¹² Así, la educación fundamental planteada en el CEB incumbe también a la educación de adultos, educación de masas, educación “suplementaria” y alfabetización (Villagómez, 1979:127). Va a la par con la introducción de las nuevas tecnologías, cuyo uso debe conocer el campesino, con la enseñanza del *minimum* cultural y esencialmente útil (128).

12 Villagómez, fue capacitado en Estados Unidos y él propuso esta idea a la Comisión Nacional de Estudio de la Reforma de la Educación.

En tal sentido, la escuela campesina tiene dos ejes: el educar al niño en su medio y, segundo, mejorar la comunidad. La cuestión de articular la escuela y la comunidad está vinculada al cambio que se operaba en los debates pedagógicos. El período de la postguerra, después de haber conocido la escuela humanista o académica centrada en los conocimientos, o bien, la escuela activa, escuela nueva o progresista centrada en los niños, pretende desarrollar la educación de la comunidad que conduce a los alumnos a conocer las situaciones vitales de la comunidad, y al estudio objetivo de sus necesidades y problemas, desarrollando en cada niño una positiva actitud de servicio para el bien común. El niño vive en un complejo cultural. Sus perspectivas, actitudes, ideales, intereses y propósitos centrales, están condicionados en él por el medio ambiente de donde procede” (Villagómez, 1979: 41; ver también Fortún, 1973).

El objetivo de la escuela de la comunidad era integrar la educación del niño con otros factores que inciden en la vida comunal tales como los económicos, tecnológicos, y otros. Así se explica por qué este modelo de escuela que reivindica ser activa, se centra menos en la cuestión del niño campesino, sus saberes, su tratamiento pedagógico y didáctico específico, subsumiéndola más bien dentro de proyectos de desarrollo social, económico y tecnológico. Esta lógica se reproduce a nivel local. Es decir, la educación en función del “desarrollo de comunidades” (Villagómez, 1979: 35-46) pretende mejorar las condiciones humanas de la comunidad con la participación activa de la misma y promover el cambio de actitudes y costumbres que actúan como freno al desarrollo social y económico. Elementos que coinciden con las funciones que la educación fundamental campesina: en lo económico y técnico (mejora de técnicas agrícolas y crianza de ganados), salud (higiene y alimentación), educativo (extensión de escuelas y alfabetización de adultos), cambio mental y psicológico (representaciones vinculadas a los ritos y tradiciones, actitudes de apertura, etc.) (35-36; Serrano, 1981).

3.2. Programas educativos post-55: entre el currículum bifurcado y único

Hemos visto que el sistema de enseñanza generado en 1955 propuso dos subsistemas paralelos de enseñanza: rural y urbano. Habría que añadir que

cada uno de estos subsistemas tampoco son homogéneos. Por ejemplo, dentro de la educación rural el *sistema nuclear* mantiene una estructura desigual de poder y privilegios entre las escuelas seccionales y la escuela central. Las seccionales, en general, sólo organizan tres años de escolaridad, tienen maestros interinos, se les simplifica el programa; en cambio, en la central hay un director que hace cumplir el programa, acoge maestros normalistas, recibe mayor apoyo. En ese sentido diferenciador del currículum, resumiremos a continuación el marco general de los planes de estudio.

3.2.1. Proyecto socializante y técnico

Al partir de una estructura de enseñanza balcanizada, como decía Sanginés (1968), hay que ver sobre todo el programa correspondiente al área rural. La escuela central nuclear de la educación fundamental campesina comprende seis cursos y los contenidos propuestos son: “educación para la salud, lenguaje, aritmética, educación moral y social, educación manual, económica y prevocacional, educación para el hogar y educación estética, agropecuaria, industria y artesanías rurales” (CEB, Art. 127, en Serrano, 1981: 34-35). En las escuelas seccionales, los contenidos se desarrollan de modo más sencillo y más práctico. Dado que el centro de interés está puesto en el desarrollo de las comunidades y del país, no aparecen explícitamente los problemas relativos a la didáctica o las técnicas de enseñanza, el método de trabajo se basa en fomentar la participación, orientación vocacional, expresión y creatividad y logro de autodisciplina, se apoya en proyectos de trabajo de la escuela, de la comunidad y las cooperativas (35; Getino, 1989). Los contenidos curriculares se estructuran según los *campos de acción* priorizados: *la salud (higiene) y saneamiento ambiental, la educación para el mejoramiento de la economía, de la vida familiar (economía doméstica) y de viviendas, la gestión del tiempo libre, el conocimiento del mundo social y cultural que rodea, y la educación cívica* (Serrano, 1981: 35-36).¹³ En resumen,

13 No se pudo obtener los planes y programas propuestos en 1956. Getino los comenta a grandes rasgos, pero no los analiza en detalle (1989).

según Getino (1989), los conocimientos básicos exigidos para el desarrollo del pensamiento y del medio rural eran el “hablar y escuchar, leer, escribir, calcular, pesar y medir” (211).

3.2.2. Inicio de la orientación tecnológica

Existen diversos comentarios del Código y los Estatutos de la Educación Boliviana de 1969 (Getino, 1989; Camacho *et al.*, Tomo III, 1991; Martínez, J. L., 1988), pero carecen de una base empírica de las prácticas escolares y curriculares, por ejemplo, el manejo de los programas, textos, materiales y otros, en el aula. Desde el punto de vista administrativo y político, la centralización es mucho más marcada con relación al período anterior porque el mismo presidente de la República intervenía en las decisiones de los quehaceres educacionales. Se creó el Consejo Supremo de Educación donde se elaboraban los programas escolares (Getino, 1989: 246-256).

El fondo ideológico de los programas se entrama con el humanismo cristiano que los gobiernos militares –el de Barrientos y, con mayor fuerza, el de Bánzer– imprimieron en la dimensión religiosa del hombre boliviano. A partir de esta concepción del hombre boliviano, se defiende la cultura nacional y se pide garantías para todos los ciudadanos, padres de familia, niños, maestros, frente a la anarquía y a la intromisión de los políticos en el trabajo educativo. Se hace hincapié en la *revolución interna* y en la *liberación integral* del país. Con esta visión humanista y unitaria se objetó la división institucional y curricular de la educación rural y urbana del anterior sistema (Getino, 1989: 232): no se debía formar ciudadanos de segunda clase como los campesinos; tampoco debía haber distinción entre la formación de maestros rurales y urbanos. En este marco, el carácter “socializante” y “activo” del Código cedió a la dimensión humana, psíquica y cívica del desarrollo de los sujetos (241).

Sin embargo, los programas de estudio para el área rural fueron similares a los planteados en el Código. La educación rural integral está relacionada con el contexto antropológico y los cambios económicos del agro y la castellanización sobre la base de la lecto-escritura simultánea y descomposición de palabras. Las ciencias sociales y cívicas están orientadas a

la inculcación de fechas cívicas patrióticas con el fin de crear y fomentar la bolivianidad. La religión se propone como contenido educativo, aunque muchas veces se traducía en una materia más del programa. En la enseñanza de manualidades se encuentra una discriminación marcada entre oficios femeninos y masculinos; los varones trabajan con papel, paja, alambre, y las mujeres con telas, tejidos y alimentos. Las matemáticas ofrecen el contenido de las “matemáticas modernas”. Dentro del espíritu universal del hombre boliviano, no hay lugar para atender la diversidad, es más, la cobertura educativa hacia el área rural resultaba otro modo de control; es en este período que reaparece el influjo de la psicología, ante todo de la corriente conductista y el planteamiento de los problemas técnicos de la enseñanza aprovechando las nuevas tecnologías.

3.2.3. Modelo tecnológico y unitario

Con el apoyo de la Comisión de Racionalización Administrativa (CRA) y el asesoramiento técnico de la UNESCO y la OEA, se realizó el Diagnóstico Integral de la Educacional Boliviana. En los varios documentos de los que consta (Ministerio de Educación, 1973) se abarcó la educación preescolar, la primaria, la secundaria y las normales (rurales y urbanas). Las conclusiones más salientes fueron:

La tasa de escolaridad en déficit; el incremento más significativo en área rural que urbana; la deficiencia y falta de infraestructura educativa, sobre todo en el área rural considerando una evolución acelerada de la población escolar; nivel de calificación del profesorado muy desigual; en cuanto al sistema de enseñanza, existe una superposición de estructuras del Código y del Estatuto de Barrientos con efectos diferenciados en los planes de estudio que no se adaptan al área rural; su método de enseñanza se denomina de ecléctico, activo y funcional. En la organización escolar y seguimiento se establece que los supervisores no están capacitados (a pesar de que el ISER tomó la tarea de calificar en ciertas ramas del trabajo docente y administración escolar); no hay coordinación entre directores y maestros, ni planificación de actividades técnico-pedagógicas de parte de estos, el trabajo es demasiado individualista; el tiempo escolar (horario) no se

adapta a criterios psico-pedagógicos de los niños; la evaluación es muy ocasional y no permanente (Ministerio de Educación, *Diagnóstico: Conclusiones y Recomendaciones*, 1973a).

Con relación a la educación básica, el diagnóstico expresó:

Los planes de estudio no guardan relación armoniosa con los objetivos y estructuras; existe una relación variable entre la teoría y la práctica; no hay una dosificación equilibrada del tiempo entre “materias instrumentales” y las otras materias del currículum según el calendario escolar; los programas no reflejan las necesidades socioeconómicas de la sociedad y la comunidad; no hay ajuste entre objetivos específicos de las materias instrumentales y de las “materias de nivel”, además no están formulados en términos “pedagógicos”; los programas son calificados como alienantes pedagógica y psicológicamente, porque no responden a los requerimientos de los educandos (no dicen cuáles son los requerimientos); las materias son muy ampulosas hay carencia en materiales didácticos. A nivel de los maestros, establece la falencia en el dominio didáctico (ídem, *Diagnóstico: Nivel Primario*, 1973b).

Como respondiendo a estas conclusiones, se lanzaron los nuevos programas de estudio en 1976, en los que el currículum se definió como un medio que articula la filosofía educativa y los productos del aprendizaje, con el fin de formar al individuo como miembro activo y efectivo de la comunidad. Se insistió en la articulación entre el cuerpo de *objetivos, objetivos específicos, contenidos, actividades y evaluación*. Los objetivos fueron considerados aquí como elementos vitales porque indicaban lo que se busca con la enseñanza y su elaboración constituyó en sí misma una *técnica* que los maestros debían conocer. Los programas contenían ocho asignaturas: Lenguaje, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, Estudios Sociales, Educación para la Salud, Educación Agropecuaria, Educación para el Hogar y Recreaciones. Cada una de ellas estaba estructurada según sus objetivos específicos, contenidos, actividades y evaluación. Sus contenidos eran, a la vez, generales y detallados; eran generales porque no tomaban en cuenta la diversidad de condiciones en las que se aplicarían en las escuelas, y eran detallados, porque, por ejemplo, en Lenguaje se propusieron 58 contenidos en promedio por grado (de 1ro a 5to grado), aunque varía este número

de una asignatura a otra; cada contenido estaba desarrollado en varias actividades (MEC, 1976). Globalmente, este programa parece estar más centrado en la estructura curricular y su desarrollo, es decir, el trabajo docente como una técnica y la “formación del hombre como individuo y como miembro activo y efectivo de la comunidad” (6) y menos en el aprendizaje de los educandos.¹⁴

Cabe mencionar que casi simultáneamente al Diagnóstico se publicó una investigación que problematizaba los programas de estudio con relación a los modelos ideológicos que les subyacen (Payne y Valderrama, 1972). Las autoras analizaron los contenidos de los programas, los textos escolares y las prácticas de los maestros y sus implicaciones ideológicas con relación a las necesidades de los niños y la comunidad escolar. Pero imbuidas de la concepción escolar liberadora y concientizadora, en boga en la década de los años 70, sus análisis permanecen cautivos de la dicotomía educación liberadora y educación alienante; para ellas el sistema educativo boliviano es alienante porque los planes y programas no responden a las necesidades de los educandos ni retoman las culturas nacionales (Baptista 1973a y b; Payne y Valderrama, 1972). Estas conclusiones coinciden con las del Diagnóstico, aunque correspondían a grupos de trabajo con orientaciones muy distintas. Los comentarios de Camacho refuerzan aún más este razonamiento porque sostiene que la propuesta curricular vino del extranjero, el modelo pedagógico estuvo imbricado al “eficientismo social” que no considera las diferencias culturales y lingüísticas; pero sí está sujeto a las trilogías

14 Para el desarrollo de esta tecnología curricular se creó el Departamento Nacional de Currículum mediante el DS 7986 del 24/6/1971. En términos de infraestructura escolar, como indicó un informe del ministro Niño de Guzmán (1977), la educación rural recibió un apoyo internacional importante para varios proyectos: Proyecto Educativo Rural 1 (PER 1), con el que se beneficiarían las comunidades de los valles cochabambinos: 200 escuelas rurales; más de 100.000 jóvenes y adultos capacitados en educación no-formal; 1000 estudiantes normalistas serían capacitados en ramas técnicas y artesanales y en educación bilingüe por radio; 1800 maestros rurales (Niño de Guzmán, 1977). El proyecto se ubica en la Normal Rural de Vaca. El Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA), cubriendo el sector educativo aymara, se ubica en torno a la Normal Rural de Warisata (Niño de Guzmán, 1977: 16-17). El objetivo del PER 2 se centra en la formación y mejoramiento docente: la capacitación de maestros rurales (Amadio/Zúñiga, 1988).

“Dios, Patria, Hogar” y “Orden, Paz y Trabajo”, signos de lo que denominamos humanismo cristiano tecnicista (Camacho *et al.*, 1991: Tomo III).

3.3. Formación de maestros

Hasta el Código de 1955, la formación docente está marcada por el efecto de la misión belga y atravesada por las mismas contradicciones de la educación boliviana, por ejemplo, la división entre escuelas normales rurales para indígenas y escuelas normales urbanas, o bien, escuelas normales para primaria y para secundaria. El modelo de la misión belga fue criticado a principios del siglo XX, que más tarde, en los *Antecedentes* a la Reforma del 1955, Chávez Taborga retomó esa crítica y alegó que aquel modelo era intelectualista pues profesionalizó a los maestros en un sentido formalista y cientificista, sin una orientación social (UTO, 1953). El espíritu fue la formación de maestros de elite, no tanto por su inteligencia, sino por su poder y riqueza, afirmó Chávez Taborga (37). Con el estilo más radical de la izquierda nacionalista, J. Medrano criticó a la misión belga como un sistema extranjerizante, contraponiéndole la contribución de Franz Tamayo (1952: 31-32). Sostuvo que los pedagogos negaron los valores nacionales, el “espíritu boliviano” y la “pedagogía nacional” (40). Lamentablemente, no precisó cuál sería el “espíritu boliviano” o la “pedagogía nacional”. Medrano valoró la organización de maestros y cuestionó el concurso de méritos y orientación política; para él, el maestro debía moldear hombres y mujeres cultos, responsables y trabajadores, mostrar un cierto optimismo sobre el destino de la patria y contribuir a elevar la técnica (53-54).

Hasta hoy no sabemos quiénes ingresaban a las normales de Sucre y de La Paz (urbanas), como tampoco sabemos quiénes estudiaban en las normales rurales indígenas. Por los criterios utilizados (por ejemplo, bachillerato, número de años de estudio en secundaria) para el ingreso a la Normal de Sucre se puede decir que la población normalista no era de “origen popular”, es decir, de áreas rurales, medios sociales obreros, artesanos o empleados, sobre todo en cuanto a mujeres se refiere. En cuanto a las nor-

males rurales, el postulado de formación de “maestros indígenas para indígenas” debatido desde principios del siglo, tampoco se hizo realidad, porque la población que iba a las normales rurales no era necesariamente indígena y menos indígena “pobre”.¹⁵ De todas formas, ante el déficit de maestros constatado por Álvarez Plata (Informe Resumen de las Labores del Ministerio de Educación 1954): sólo 2.209 (30%) de maestros normalistas ante 5.173 (70%) interinos, Sanginés indicó un incremento de 14 escuelas normales rurales fiscales y cuatro particulares en 1968.

En la década de los años 60, las instituciones de formación docente recibieron un apoyo importante de SCIDE y USAID, ante todo, las normales rurales de Caracollo, Paracaya, Santiago de Huata, Warisata. UNICEF colaboró al Instituto Superior de Educación Rural (ISER), creado en Tarija en 1963, para ofrecer cursos post-normales de especialización, aunque, como observa Sanginés, su enfoque seguía siendo intelectualista y poco relacionado con las necesidades de los docentes-alumnos (1968: 127-129). Por otro lado, con las Reformas de 1969 se promovió la formación del *maestro único* y de nivel superior. Probablemente, así se explica la tendencia “teoricista” y “pedagoga” de los programas de formación en ambos tipos de normales, rurales y urbanas, que marcó una diferencia con relación a las actividades de la comunidad y la educación campesina que caracterizó la propuesta del CEB. Sobre este punto, la propuesta de la Ley de Normales de 1975 no fue sustancialmente diferente; más bien reiteró la *unificación de la formación docente rural y urbana* (Getino, 1989: 239). Asimismo, es notable la didactización de la labor docente con el uso de la tecnología educativa, que aminora la función del docente como un actor socialmente valorado y un líder.

15 Varias entrevistas con maestros jubilados que se formaron en las décadas de los años 50 y 60 permiten sostener que en Chuquisaca hay una generación de hijos de ex-propietarios (haciendas grandes y pequeñas; sobre todo, las pequeñas) que, como efecto de la Reforma Agraria, tuvo que ingresar al magisterio rural. Esta generación llegó a tener una buena formación y ocuparon cargos directivos en el magisterio rural.

Conclusiones

Los datos puestos en relieve en este texto sirven de piezas para la construcción de la problemática en torno a la enseñanza hoy. Trata de contextualizar las interrogantes de nuestro presente, concernientes a la dinámica escolar rural, en particular, las cuestiones que nacen a partir de la propuesta de la reforma educativa, tales como las referidas a las políticas curriculares, al lugar que ocupan los niños y los maestros en la orientación curricular, a la educación intercultural y bilingüe o al currículum centrado en las competencias. Desde la municipalización de la educación o la libertad de enseñanza de fines del siglo XIX, la evolución ulterior hasta el Código de 1955 ha representado la larga conquista del poder estatal, definiendo la educación como una de las altas funciones del Estado. Sobre este proceso hemos planteado que dicha centralización, no puede ser, como un discurso culturalista ha enfatizado en los últimos años, sinónimo de homogeneización cultural y lingüística, argumento que ha sustentado la propuesta de la educación intercultural y bilingüe. En ese sentido, aún no está estudiado sistemáticamente la experiencia de las escuelas indígenas de los años 30: a menudo se reitera el valor que representa la escuela –ayllu de Warisata, pero sin otras novedades.

Actualmente, a más de 45 años después del Código, esta homogeneización no se ha logrado: ¿Se puede concluir que fue un fracaso aquella política educativa? Cabe recordar que la dicotomía homogeneización y diferenciación, no es el nivel donde hemos planteado el problema, pues la cuestión no es si la escuela homogeneiza o no, cultural y lingüísticamente. Lo que hemos tratado de argumentar es que la escuela o las políticas de enseñanza, permanentemente están a la vez produciendo o clasificando grupos similares y diferentes. Esta idea se ilustra con la institución misma del Código de la Educación Boliviana. En efecto, si bien por un lado este Código representa la cima de la centralización y unificación de la educación, cuyo discurso nacional permite pensar la homogeneización cultural, por otro lado, ¿qué significa el establecimiento de los sistemas de enseñanza rural y urbana, que llegan a depender de dos ministerios diferentes, se asignan dos currícula distintos, tienen dos estructuras organizativas disímiles,

atienden dos poblaciones diferentes y cuyo personal docente se forma en normales igualmente diferentes? Al parecer, el Código fue un instrumento estatal que logró expandir un sistema escolar a partir del Estado, pero de forma diferenciada (ver los Programas del 1948 en Ministerio de Educación, 1948).

Antes de los cambios de los años 50, por la sociedad dicotomizada y la escolarización restringida, el sistema de enseñanza no logra establecer criterios de jerarquía generalizada porque precisamente las relaciones sociales y escolares estuvieron dicotomizadas, lo que se ilustra en el hecho de profesionalizar a los indígenas en obreros industriales o agrícolas y artesanos. En cambio, la escuela secundaria estaba prevista fundamentalmente para la población de “elite”, para formar el grupo social dirigente, establecida además sólo en capitales de provincia. Así, el sistema escolar era una variable decisiva pero restringida. En cambio, la extensión de la escuela después del Código contribuye a la diferenciación social de manera más general,¹⁶ proceso del que es parte la “movilidad social” de los maestros rurales a la que Sanginés se refería. Las propuestas posteriores han tratado de unificar la división educativa rural y urbana, pero sin lograrlo.

El enfoque curricular ha evolucionado desde un humanismo clásico estetizante (ver el Programa de 1912 en Rouma, 1916) hasta una tecnología científicamente fundamentada (MEC, 1976), donde la concepción de sujeto también diverge, entre el ciudadano culto, el agente político y el individuo eficiente. Cuando hablamos de humanismo clásico, nos referimos al hecho de que el currículum se orienta en función del ideal de la formación humana donde se conjugan la moral, la belleza intelectual y física del ciudadano culto. Desde este punto de vista, incluso el trabajo manual permite perfeccionar lo físico, lo intelectual y lo moral: el dibujo debe educar la

16 La hipótesis de de homogeneización cultural tiene una aceptación común hoy en día, como atributo del modelo dominante de la sociedad capitalista occidental; sin embargo nosotros planteamos que el concepto de diferenciación social y cultural es también un mecanismo inherente y subyacente al modelo económico moderno que muy bien había planteado Jean Baudrillard en sus primeros libros sobre la economía política del signo, sistema de objetos y sociedad de consumo.

percepción, la educación física debe formar o re-formar el cuerpo del indio, etc. En cambio, cuando el currículum se define como una tecnología, prima la función y menos el sentido o el ideal humano; el sujeto no está definido tanto por las relaciones sociales sino por la eficiencia y el deber divino abstracto. Respecto a estos dos modelos curriculares, la década de los años 50 ha representado un momento peculiar en la medida que trató de involucrar a los agentes en la acción educativa.

En cuanto a los agentes, la educación “popular”, esto es, la educación de los indígenas, los campesinos, obreros, en una palabra, el “pueblo”, la “masa”, tenía un objeto diferente de la educación secundaria: no era únicamente el niño, sino también el adulto. La última ilustración de esta idea fue probablemente la *escuela y desarrollo de comunidades* planteada en las décadas de los años 50 y 60. El manual de funciones del maestro rural indica las cualidades del maestro y cómo él debe mantener su escuela como *paradigma* ante la comunidad, diferente y distante de lo que sucede en ella, pero que oriente su dinámica; debe ser un referente para las familias en orden, limpieza, salud y moral (SCIDE, 1957). La experiencia de las escuelas indígenas ha mostrado algo más. Como escribió Elizardo Pérez, los indios aprendieron a manejar la plomada, utilizar el cemento y a plasmar un nuevo concepto acerca de lo que es y debe ser la vivienda; además, se introdujo una nueva cultura de trabajo (1992: 81-82). Empero, el punto de partida es el adulto, no el niño. Lo que está en juego es la sociedad indígena de trabajadores cultos, donde el “maestro intercala un golpe de martillo y el uso del silabario” (85-86).

Este modelo cuyo centro pedagógico es el trabajo, la vida de los adultos y la sociedad, se ha perpetuado hasta nuestros días: el último ejemplo más notable es la propuesta de los programas de estudio de 1976, donde el maestro tiene un rol importante de intervención y el niño ejecuta tantas actividades como el maestro lo exija. Esto no quiere decir que el niño no fue tematizado en la escuela; lo ha sido pero siempre a partir de enfoques más amplios. Desde fines del siglo XIX, la escuela activa y la escuela nueva fue la que más valoró al niño, pero su repercusión a nivel de las políticas nacionales no pasó de ser un *matiz* de las propuestas. A este efecto, el niño aparece con fuerza en la propuesta de la reforma educativa de 1994, esta vez a nivel del discurso estatal: ¿por qué?, ¿qué sucede cuando esta pro-

puesta llega a las comunidades campesinas, donde el niño no está conceptualizado necesariamente tal como lo hace la reforma educativa? Sabiendo, además, que hoy en día existe una amplia literatura sobre modelos de socialización en diversas culturas.

La representación del magisterio ha transcurrido desde la *abnegación* y la *misión vocacional* hasta la *función* donde la necesidad se hace virtud. Es decir, desde un trabajo misionero y “gratuito”, sobre todo cuando se trata de los pueblos indígenas, como se planteó con énfasis en la década de los años 30, hasta el cumplimiento del *empleo* para el que está formado: un empleado o un funcionario. El cumplimiento de la misión implica llevar una vida *paradigmática* respecto al “pueblo”, es decir, distanciada: el maestro es un modelo que lleva luz y saber al pueblo sumido en la ignorancia, como la escuela es la casa del saber. ¿Qué sucede con esta idea, cuando la escuela y el maestro ya no representan centros de poder o centros paradigmáticos de inducción hacia la modernización y la civilización, como corolario del postulado de la reforma educativa, para el cual la escuela debe responder a las necesidades de la comunidad y el maestro es sólo un apoyo, desamparado de todo el valor social (grupo social popularizado y empobrecido), cultural (conocimiento banalizado) y simbólico (sin autoridad ni imagen)? Esta tendencia surge de forma evidente en la percepción de un sector de los padres de familia (Yapu y Torrico, 2003).

Finalmente, en cuanto a la lengua en la escuela, el Proyecto del Código (1954), con respecto a la *enseñanza bilingüe* decía que la “campaña alfabetizadora se hará en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, en el idioma nativo, sin perjuicio de la utilización del idioma castellano como factor necesario de integración lingüística nacional” (Art. 102 en Comisión de Reforma de la Educación, 1954). Villagómez es más preciso: “En las zonas rurales monolingües [...], será indispensable iniciar la acción educativa y la enseñanza de la lectura mediante los idiomas nativos, aprovechando luego ese conocimiento de la lectura para facilitar el dominio del castellano” (1979: 46). Para dicho efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el idioma castellano. El Código de Educación Boliviana no enuncia en ningún punto las características

de la enseñanza de las lenguas nativas ni la modalidad de enseñanza bilingüe, sin embargo el MAC tenía la Dirección del Instituto Indigenista Boliviano y posteriormente mantenía relaciones con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), financiado y dirigido por instituciones norteamericanas, con fines de estudiar los idiomas y costumbres de los grupos indígenas, publicar trabajos sobre fonología y gramática de lenguas nativas, entre otras cosas. En la década de los años 70, como ya anotamos, se dieron experiencias de enseñanza bilingüe (PER 1 y PER 2), sólo que el propósito no era mantener y desarrollar las lenguas nativas, sino mediar la enseñanza del castellano, es decir, impulsar el modelo de educación bilingüe de transición.

Bibliografía

- ACHÁ, B. Samuel
 1959 *Proceso Histórico de la Educación Boliviana. Ensayo Crítico*. Sucre: Tupac Katari, Comité Pro-Bodas de Oro de la Escuela Nacional de Maestros, pp. 175-195; 196-208.
- ALBA, Armando
 1947 “Discurso Inaugural del Primer Curso Rápido de Capacitación de Maestros, pronunciado por el Señor Ministro de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas”. Cochabamba: Fénix.
- ALIAGA, Ernesto
 1942 *Cuadros de Estadística Escolar*. La Paz: Consejo Nacional de Educación.
- 1940 *Planes Para Orientar la Educación*. La Paz: Trabajo.
- AMADIO, Massimo y Zuñiga, Madeleine
 1988 “La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. Experiencias y Propuestas”. La Paz-Bolivia.
- APARICIO, Ruth G. (de)
 1973 *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Normales Urbanas del País*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planeamiento Educativo.

- ARCE, José Antonio, Cajias, Huascar, Calvimontes, Leónidas *et al.*
 1979 *Originales del Proyecto de Código de la Educación Boliviana*. La Paz:
 Año de la Educación Boliviana.
- ARIES, Philippe
 1973 *L'enfant et la Vie Familiale Sous l'Ancien Régime*. París: Seuil.
- BAPTISTA, G. Mariano
 1974 *Analfabetos en Dos Culturas*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.
 1973 *La Educación como Forma de Suicidio Nacional*. La Paz:
 Camarlinghi.
 1973 *Salvemos a Bolivia de la Escuela*. La Paz: Los Amigos del Libro.
- BARDINA, Juan
 1917 *Arcaísmo de la Misión Belga*. La Paz: Tip. América.
- BAUDRILLARD, Jean
 1970 "La Moral des Objets. Function signe et Logique de classe".
Communications, N° 13, pp. 23-50.
- BLANCO y Sánchez, Rufino
 1900 *Escuelas Graduadas. Monografía Pedagógica*. La Paz: Talleres Ti-
 pográficos Lit. Ayacucho.
- BOLTANSKI, Luc
 1971 "Les Usages Sociaux du Corps". *Annales: Économies Sociétés*
Civilisations, N° 1, pp. 205-233.
- CALVIMONTES, Leónidas
 1932 *Ensayo de Práctica del Sistema Cousinet en la Escuela Experimental*
"Agustín Aspiazu". La Paz: Imp. Renacimiento, pp. 47a-93a.
- CAMPUZANO, Severino
 1899 *La Regeneración de Bolivia. Cómo Debemos Entenderla*. La Paz:
 Taller Tipo-Litográfico.
- CARRANZA, S. Jaime
 1959 *Guía Experimental para la Educación*. La Paz: Imp. Editora Uni-
 verso, pp. 176-208.
- CEPAL
 1992 *Educación y Conocimiento. Eje de Transformación Productiva con*
Equidad. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

- CHÁVEZ, O. Rafael
 1939 *La Reforma Educacional en Bolivia*. Sucre: Universidad San Francisco Xavier.
- CHÁVEZ Taborga, César
 1953 *Doctrina y Práctica de la Escuela Única*: Universidad San Francisco Xavier.
- CHOQUE, C., Roberto
 1994 “La Problemática de la Educación Indígenal”. En *DATA* (Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos), N° 5.
 1992 “La Escuela Indígenal: La Paz (1905-1938)”. En Choque, R., 1992, *Educación Indígena*. La Paz: Aruwiwiri.
- CHOQUE, C., Roberto *et al.*
 1992 *Educación Indígena: ¿Ciudadanía o Colonización?*. La Paz: Aruwiwiri
- CLAURE, Karen
 1989 *Las Escuelas Indígenales. Otra Forma de Resistencia Comunal*. La Paz: Hisbol.
- CLAURE, Toribio
 1949 *Una Escuela Rural en Vacas*. La Paz: Don Bosco.
- Comisión de la Reforma Educacional
 1953 *Documentos Preliminares de la Comisión de la Reforma Educacional*: Artística S.A.
- Comité Permanente de Defensa de los Intereses de Chuquisaca
 1946 *Por qué Chuquisaca Defiende a la Escuela Nacional de Maestros?*: Congreso Pedagógico
- 1970 *Primer Congreso Pedagógico Nacional*. Resoluciones de 12-24 de enero de 1970. La Paz.
- Consejo Nacional de la Educación
 1940 *El Estado de la Educación Indígenal en el País*. La Paz: Renacimiento.
- División de Educación, Departamento de Asuntos Culturales, Unión Panamericana
 1962 “Conferencia Sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina”. *La Educación*, N° 25-26 (Washington).

- DONOSO, Vicente
 1930 *Proyecto de Estatuto para la Organización de la Facultad de Ciencias Pedagógicas*. Sucre: Tip. Salesiana, pp. 6-11.
 1946 *Filosofía de la Educación Boliviana*. Buenos Aires: Atlántida.
 1940 *El Estado Actual de la Educación Indígenal en Bolivia*, Informe del Vice-presidente del Consejo Nacional de Educación. La Paz: Renacimiento, pp. 28-46.
 1940 *El Estado Actual de la Educación Indígenal en el País*, Informe del Vice-presidente del Consejo Nacional de Educación. La Paz: Renacimiento, 142p., pp. 136-142; 102-130.
 s.d. *Hacia la creación de la pedagogía nacional*. "El niño boliviano", pp. 103-109.
- DURAN, Benedicto
 s.d. *Los Complejos en la Organización Escolar*. Sucre: Charcas, Escuela Nacional de Maestros.
- Escuela Nacional de Maestros Bodas de Oro
 1959 *Documentos*: Escuela Nacional de Maestros.
- Federación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia
 1979 *Código de la Educación Boliviana y Reglamento del Escalafón Nacional*: Federación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia.
- FELL, Eve-Marie
 1996 "Warisata y la Irradiación del Núcleo Escolar Campesino en los Andes (1930- 1960), en Gonzalbo, A. Pilar, *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*. México: El colegio de México y Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- FINOT, Enrique
 1917 *Historia de la Instrucción Pública en Bolivia*, 1ra. Parte. La Paz, s.d..
- FORTUN, J. Elena
 1973 *Educación y Desarrollo Rural*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- FRONTAURA Argandoña, María
 1932 *Hacia el Futuro Indio, Educación e Indios*. La Paz: Imp. Intendencia General de Guerra.

- GEHAIN, Adh mar (director)
 1919 *¡Adelante! Revista Pedagógica*, Año III, N  19. Sucre: Taller Tipográfico de Darío N. P rcel.
- GETINO, C. Elena
 1989 *Bolivia: Influencia de las Transformaciones Sociopolíticas en la Educación*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Letras, Departamento de Ciencias de la Educación.
- GIEBEL, Flonian y  lvarez, V.
 1945 Libro de Lectura: *Hacia la Cumbre*. La Paz: Tip. Salesiana.
- GUILLEN Pinto, Alfredo
 1945 *Utama*. La Paz: Gisbert y Casanovas.
- GODELIER, Maurice
 1978 "Pouvoir et Langage". *Communications*, N  28.
- GUZMAN, Felipe
 1910 *La Educación del Carácter Nacional*. La Paz: Imp. Velarde.
- HALCONRUY, René
 1980 *Georges Rouma*. Sucre: Universidad M.R. y Pontificia de San Francisco Xavier.
- KAHN, Pierre *et al.*
 1990 *L'Education Approches Philosophiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- KLIEBARD, M. Herbert
 1995 *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New York: Routledge
- LANDA, Luis
 1932 *Hacia la Universidad Nueva*. La Paz: Imp. Renacimiento.
- LAYRANA, S. Julio
 1940 *La Reforma de la Educación Secundaria en Bolivia*. Santiago de Chile: Imp. El Imparcial.
- LEGRAND, Mario
 1939 *El Ideario Boliviano. Libro de Lectura Corriente*. La Paz: Arno Hermanos.
- LEMA, P. Vicente
 1985 *Educación Boliviana: Perfil y Futuro*. La Paz: Amigos del Libro.

- LUDOVICO, María
 1946 *Manual de Educación Moral y Religiosa, (Catecismo de la Profesión Cristiana Para Cuarto Año de Primaria)*. Lima: Scheuch.
- MALLART, C. José
 1935 *La Educación Activa*. Barcelona: Labor.
- MAMANI, C. Humberto
 1992 “La Educación India en la Visión de la Sociedad Criolla: 1920-1943”. En: Choque R., *Educación Indígena*. La Paz: Aruwiyiri.
- MARTINEZ, Françoise
 2000 *Qu'ils soient nos semblables, pas nos égaux. L'école bolivienne dans la politique de "régénération nationale" 1898-1920*. Thèse de Doctorat. Université de Tours.
- 1999 “Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas”, *Bulletin de l'Institut Français d'Etudes Andines* 3, Vol. 28.
- MARTINEZ, P. Juan Luis
 1988 *Políticas Educativas en Bolivia 1950-1988*. La Paz: CEBIAE.
- MENDOZA, Jaime
 1927 *El Niño boliviano*, s.d.
- METTEWIE, Enrique (Director)
 1930 *Labor. Órgano de la Mutual de Maestros*, Año I, Número 3, Cochabamba, s.d.
- Ministerio de Educación y Bellas Artes. Bolivia
 1962 *Primer Seminario Nacional de Educación Normal y Mejoramiento Docente*. Ministerio de Educación y Bellas Artes. 1958
 “Calidad Literaria de un Texto de Lectura”. *MINKHA, Revista de Estudios Pedagógicos*, 1er. Trimestre. La Paz: Ministerio de Educación y Bellas Artes.
- 1958 “Una Política Educativa”, *MINKHA, Revista de Estudios Pedagógicos*, 1er. Trimestre. La Paz: Ministerio de Educación y Bellas Artes.
- 1946 *Las Pruebas de Inteligencia en Bolivia*. Boletín N° 2: Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenales.

- Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia
 1979 *Revista Nacional de Cultura*, Año 10, N° 4: La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- 1976 *Programa de Educación Primaria Rural y Urbana*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- 1975 *Ley de Escuelas Normales de Bolivia*: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Instrucción Pública. Bolivia
 1907 *Plan de Estudios y Programas de Segunda Enseñanza*. Dictados por el Ministerio de Instrucción Pública: Imprenta Litográfica Boliviana.
- MOLINA, C. Lionel
 1944 *Contenido Orgánico de Nuestra Educación Pública*. La Paz: Universo.
- MONTERO, Benicio
 1945 *Historia de Bolivia, la Primera Infancia del Niño Boliviano*. Potosí: Imp. Escuela Industria.
- NIÑO DE GUZMAN, Q. Jaime
 1977 *Dinámica Educativa y Desarrollo*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- PANDO, José Manuel
 1904 *Mensaje del Presidente de la República Pando*. La Paz: Imp. del Estado.
- PARDO, U. Alfonso
 1942 *Núcleo de Recuperación Campesina de Caiza "D"*. Sucre: Indoamericana.
- PAYNE, Ruth y Balderrama, Maritza
 1972 *Métodos y Contenido de Educación en Bolivia*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación.
- PÉREZ, Elizardo
 1992 *Warisata La Escuela Ayllu*. La Paz: CERES/HISBOL.
- PINO, I. Delfín
 1933 *Del Estatuto y de la Autonomía Educacional*. Tarija: Imp. Renacimiento.

- POSNER, Charles
 1974 “Educación Rural en Bolivia. Apuntes para un Programa de Investigación” en Baptista, G. Mariano, 1974, *Analfabetos en Dos Culturas*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.
- Primer Congreso Interamericano de Indianistas
 1939 *Reglamento, Temario y Agendas*. La Paz: Fénix.
- QUEZADA A., Humberto
 1995 *Breve Reseña Histórica Sobre el Consejo Nacional de Educación* (Documento). La Paz.
 1956 *Programa para Educación Pre-Escolar: Consideraciones Histórico Pedagógicas*. La Paz: Kinder Macario Pinilla.
 s.d. *Reforma Educacional en Bolivia: Conquista de la Autonomía*.
- RAMÍREZ, Juan Isidro
 1951 *Plan Ejecutivo de Alfabetización*. La Paz: Don Bosco.
- RETAMOSO, Ramón
 1930 *Estudio Sociológico y Psicológico del Niño Boliviano*. La Paz: Escuela Municipal de Artes y Oficios.
- REYEROS, Rafael
 1952 *Historia de la Educación en Bolivia. (1825-1898)*. La Paz: Universo.
 1946 *Caquiaviri. Escuelas para los Indígenas Bolivianos*. La Paz: Universo.
- RODRÍGUEZ, Q. Corsino
 1928 *Planes y Programas Para la Reorganización de las Escuelas Municipales de La Paz*. La Paz: López.
- ROUMA, Georges
 1928 *Una Página de la Historia Educacional Boliviana*. Cochabamba: López.
 1916 *Informe al Señor Ministro de Instrucción Pública*. La Paz: Imprenta Velarde.
- SALINAS, Alberto
 1943 *Alma Nuestra: Libro de Lectura para Escuelas y Colegios de Bolivia*. Buenos Aires: Imprenta López.
- SANGINÉS, U. Marcelo
 1968 *Educación Rural y Desarrollo en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.

- Secretariado Nacional de la Comisión Episcopal de Educación
 1992 *Documento-Trabajo de la Iglesia Católica Sobre Educación*. Comisión Episcopal de Bolivia.
- 1992 *Proyecto Educativo Católico*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación,
- SERRANO, T. Servando (Editor)
 1981 *Código de la Educación Boliviana*. La Paz: Serrano.
 1980 *Reglamentos Magisterios: Urbano y Rural*. La Paz: Serrano.
 1973 *Evaluación Educativa*. La Paz: Serrano.
- SERRATE REICH, Carlos.
 1964 *Análisis Crítico de la Educación en Bolivia*. Senado Nacional, Informe del Ministro de Educación y Cultura.
- Servicio Cooperativo Interamericano de Educación
 1957 *Manual del Maestro Rural. Serie: Siembra para el Maestro*: SCIDE (Servicio Cooperativo Interamericano de Educación).
- SUÁREZ, A. Cristóbal
 1986 *Historia de la Educación Boliviana*. La Paz: Don Bosco.
 1970 *Desarrollo de la Educación Boliviana*. La Paz: Universo.
- SUÁREZ, A. Faustino
 1963 *Historia de la Educación Bolivia*. La Paz: Siñani/Trabajo.
 1940 *Plan Para una Reorganización Integral de la Educación Nacional*: Charcas.
- SUÁREZ, A. Faustino, *et al.*
 1953 *Hacia la Nueva Educación Nacional*. La Paz: Universo.
- SUBIRATS, F. José
 1984 *Análisis de la Educación Popular en Bolivia Desde 1952. Una Interpretación Gramsciana*. Estudios Educativos N° 19: CEBIAE.
 1979 *El Sistema Educativo Boliviano, 1952-1977. Orientación y Alcance*, Estudios Educativos No. 7. La Paz: CEBIAE.
- TARIFA, Erasmo
 1938 *Programas de Instrucción para Escuelas Indígenales*. La Paz: Imp. Intendencia de Guerra.
- TICONA, A. Esteban

- 1992 “Conceptualización de la Educación y Alfabetización en Eduardo Leandro Nina Quispi”. En: Choque R., 1992, *Educación Indígena*. La Paz: Aruwiwiri.
- TIREMAN, Lloyd
1948 *Apuntes en Torno a la Educación Boliviana*. La Paz: Universo.
- TORRICO, P. Benjamín
1947 *La Pedagogía en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.
Universidad Técnica de Oruro (UTO)
- 1953 *Antecedentes Para la Reforma de la Educación Pública en Bolivia*.
Oruro: Talleres Tipográficos de la Editorial “Universitaria”.
- URQUIDI, Guillermo
1913 *Informe General del Inspector de Instrucción Primaria correspondiente al año de 1912*. Cochabamba: Heraldo.
- VILLAGOMEZ, Guido
1979 *El Pensamiento de Guido Villa Gómez*, Editores, Instituto Boliviano de Cultura: Don Bosco.
- YAPU, C. Mario
s.d. “Structures et Evolution Récentes de l’Enseignement Technique et Professionnel depuis 1953”, *Recherche Sociologique*, Vol. XXVI, N° 2.
- 2003 *Escuelas primarias y Formación Docente en Tiempos de Reforma Educativa. Estudio de dos centros de formación docente*. Tomo II. La Paz: PIEB.

Documentos

- Anexos al Informe del Ministro de Justicia e Instrucción Pública presentada al Congreso Ordinario de 1909*. La Paz: Imprenta Artística, 332p.
- Anexos de la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de 1900, Tomo 1*. La Paz: Taller Tipo-Litográfico, 671p.
- Anexos de la Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública presentada al H. Congreso Nacional de 1904*. La Paz: Tall. Tip. Lit. de J. M. Gamarra, 279p.
- Anexos de la Memoria Presentada por el Ministerio de Justicia e Instrucción*

- Pública al H. Congreso Nacional de 1906.* La Paz: Tall. Gráf. "La Prensa".
- Anuario Administrativo, 1937. La Paz: 20 de julio de 1937.
- Anuario Administrativo, 1937. La Paz: 27 de julio de 1937.
- Anuario Administrativo, 1940. La Paz: 11 de noviembre de 1940.
- Anuario Administrativo, 1940. La Paz: 16 de septiembre de 1940.
- Anuario Administrativo, 1940. La Paz: 16 de septiembre de 1940.
- Anuario Administrativo, 1940. La Paz: 2 de enero de 1940.
- Anuario Administrativo, 1940. La Paz: 20 de mayo de 1940.
- Anuario Administrativo, 1945. La Paz: Decreto Supremo N° 319, 15 de mayo de 1945.
- Colección de Documentos Bolivianos, 1828-1873, *Mensajes y Memorias*, Vol. 24, I. Implemento, II. Legislatura de 1874; Mensaje N11, 11p.; Mensaje N1 2, 39p.
- Colegio La Salle, 1945, *Lecciones de Instrucción Cívica*, Cochabamba, Imp. Universo.
- Comisión de Reforma de la Educación, 1954, *Proyecto de Código de la Educación Boliviana*, Sucre, Mimeo.
- Comisión Episcopal-Fe y Alegria, 1974, *Mejoramiento Docente* (Revista), N° 2.
- Comisión Episcopal-Fe y Alegria, 1974, *Mejoramiento Docente* (Revista), N° 3 y 4.
- Comisión Episcopal-Fe y Alegria, 1975, *Mejoramiento Docente* (Revista), N° 5.
- Comisión Episcopal-Fe y Alegria, 1975, *Mejoramiento Docente* (Revista), N° 6.
- Comite Permanente de los Intereses de Chuquisaca, 1946, *Por qué Chuquisaca Defiende a la Escuela Nacional de Maestros*. Sucre: Charcas.
- Comunicaciones del Ministerio de Instrucción Pública, 1841, *Cartas Recibidas*, Tomo: 37, n1 8.
- Comunicaciones del Ministerio de Instrucción Pública, 1841, *Cartas Expedidas*, Tomo: 2, n1 25.
- Congreso Católico Nacional de Pedagogía, 1961, *Primer Congreso Católico Nacional de Pedagogía*. Don Bosco.
- Consejo Nacional de Educación, 1942, *Informe del Vice-Presidente*. La Paz: del Estado.

- Decreto supremo del 5 de junio, Instrucción Pública. Organización de la Escuela Normal, Sucre, 5 de junio de 1909.
- Decreto supremo N° 08471, 9 Septiembre 1968, Período Presidencial del Gral. René Barrientos Ortuño.
- Decreto supremo N° 08472, 9 Septiembre 1968, Período Presidencial del Gral. René Barrientos Ortuño.
- Decreto supremo N° 08945, 2 Octubre 1969, Período Presidencial del Gral. Alfredo Ovando Candia.
- Decreto supremo N° 8903, 19 Septiembre 1969, Período Presidencial del Dr. Adolfo Siles Salinas.
- Documentos de *memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública de 1905*. La Paz: Talleres Tipo-Litográfico de José M. Gamarra, 400p.
- Escuela Nacional de Maestros “Mariscal Sucre”, 1966, *Prospecto*. Sucre: Escuela Nacional de Maestros.
- Escuela Nacional de Maestros “Mariscal Sucre”, 1969, *Prospecto. Departamento: Pre-escolar, Primaria, Secundaria, Musical, Artes del Hogar*. Sucre: Escuela Nacional de Maestros.
- Escuela Nacional de Maestros “Mariscal Sucre”, 1991, *Anteproyecto de Reestructuración del Sistema Nacional de Formación, Capacitación y Perfeccionamiento Docente*. Sucre: Escuela Nacional de Maestros “Mariscal Sucre”.
- Escuela Nacional de Maestros “Mariscal Sucre”, 1996, *Propuesta Institucional, Universidad Pedagógica Boliviana “Mariscal Sucre”*. Sucre: Escuela Nacional de Maestros.
- Escuela Nacional de Maestros, 1941, *Prospecto (para los aspirantes)*. Charcas.
- Escuela Nacional de Maestros, 1959, *Documentos*. Sucre: Escuela Nacional de Maestros.
- Escuela Nacional de Maestros, 1929, *Prospecto-Noticia*. Sucre: Escuela Tipográfica Salesiana.
- Escuela Normal Integrada “Mariscal Sucre”, 1976, *Suplemento Nuevos Rumbos*. Sucre: Escuela Normal Integrada “Mariscal Sucre”.
- Estatutos Educativos y Modelos Pedagógicos en Bolivia, 1825-1900, Tomo I. Informaciones de los Presidentes de Corte, Fiscales de Distrito y Rectores de

- las Universidades de la República en la Apertura del Año Judicial y Escolar de 1907. La Paz: Imprenta Litográfica Boliviana, 441p.
- Informe, 1897, *Informe del Prefecto y Comandante General del Departamento al Señor Ministro de Gobierno* (Casto Ángel). Potosí: Tipografía Italiana.
- Informe del Ministro de Justicia, Instrucción Pública y Culto, Dr. José Pol, ante las Cámaras Legislativas de 1887. Sucre: Imprenta de “La Industria”, 38p.
- Informe Presentado a la Consideración del Supremo Gobierno por el Comisionado*, 1931, Rouma, Georges. La Paz: Imprenta Artística, 107p.
- Informe Resumen de las Labores del Ministerio de Educación y Bellas Artes*: Desde el 1° de Julio de 1953 hasta el 30 de Julio de 1954, 1954, (Alvarez, Plata Federico), 1954. La Paz: Fénix.
- Ley N° 468, (24 de enero de 1969), Período Presidencial del Gral. Barrientos Ortuño.
- Ley N° 470 (24 de enero de 1969), Período Presidencial del Gral. Barrientos Ortuño.
- Manifiesto de las Escuelas Indígenales y Campesinas al País, 1937. La Paz: América.
- Manifiesto de Movimiento nacionalista Revolucionario, 1946, *Frente a la Reacción y la Demagogia*. La Paz: s.d.
- Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de 1910, por Bautista Saavedra. La Paz: Imprenta Artística.
- Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1855.
- Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1891, Sanjines, Genaro. Oruro: Imprenta La Prensa, 33p., Anexos 133p.
- Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1892, Sangines, Genaro, Imprenta “El Comercio”, La Paz, 40p.
- Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública *al Congreso Ordinario de 1894*, Tovar, Emeterio. Sucre: Tipografía “Excelsior”, 150p.
- Memoria del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Presentada al Congreso Ordinario de 1910, Bautista Saavedra, Imprenta Artística. La Paz: 187p.; Apéndice 295p.

- Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública a la Asamblea Ordinaria de 1874, pp. 18-23, s.d.
- Ministerio de Asuntos Campesinos, Dirección General de Educación Rural, Jefatura de Escuelas Normales Rurales, 1964, *Plan General. Programas y Reglamento de Escuelas Normales Rurales*. La Paz: Ministerio de Asuntos Campesinos.
- Ministerio de Desarrollo Humano, 1996, *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*. Departamento de Desarrollo Docente.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1936, *La Cooperación del Pueblo a la Instrucción Pública: Decreto Ley de 18 de agosto, Decreto Reglamentario de 17 de septiembre de 1936*. La Paz: Imp. Intendencia General de Guerra.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1937, *Orientación Agrícola de las Escuelas Indígenas: Respuesta a las observaciones de la Sociedad Rural Boliviana*. La Paz: Fénix, 40p.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1938, *Educación. Revista del Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas*, Año I, N° 6. La Paz: Ministerio de Asuntos Indígenas.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1938, *Programas Escolares Graduados y Reglamentos para las Escuelas*. La Paz: Fénix.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1938, *Educación. Revista del Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas*, Año I, N°7. La Paz: Ministerio de Asuntos Indígenas.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1938, *Educación. Revista del Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas*, Año I, N°8. La Paz: Ministerio de Asuntos Indígenas.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1938, *Mensaje al Padre*, La Paz, Multicopiado.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC), 1976, *Programas de Educación Primaria*. Ciclo Básico: Primero, Segundo y Tercer Grado, (Educación Urbana, Departamento Nacional de Currículum, División de Planes y Programas). La Paz: Don Bosco, 182p.
- Ministerio de Educación y Cultura, 1949, *Organización y Programas de los Jardines de Niños*. La Paz: Centenario.

- Ministerio de Educación y Cultura, 1970, *Política Educativa, Cultural y Científica del Gobierno Revolucionario de Bolivia*. La Paz: R. Agramonte, 63p.
- Ministerio de Educación y Cultura, 1973 (1972), *Manual de Consulta para Maestros Bolivianos*, La Paz, Ed. Dirección General de Educación/Departamento de Evaluación, 335p.
- Ministerio de Educación y Cultura, 1976, *Programa de Educación Primaria Rural y Urbana*. MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura, 1988, *Sistema Nacional de Educación Normal*, Diagnóstico, Tall. Gráf. de la Editorial Educacional del MEC La Paz, 614p., Proyecto UNESCO 42p.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Educación, Dirección Nacional de Educación Normal, 1975, *Ley de Escuelas Normales de Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Planeamiento Educativo, Universidad Pedagógica Experimental “Libertador”, 1989, Caracas, *Programa de Formación Docente a Nivel Licenciatura*, Documento de Formación Docente, Aspectos Curriculares.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Planificación Educativa, Organización de los Estados Americanos, 1978, *Educación Rural Integrada y Universidad Rural*, Tomo I. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Educación, 1974, *Anteproyecto del Plan Boliviano de Desarrollo Educativo*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planificación Educativa, 1973, *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Conclusiones y Recomendaciones*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planificación Educativa, 1973, *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Nivel Primario* (Parte Cualitativa). La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.

- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planificación Educativa, 1973, *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Nivel Primario* (Parte Cuantitativa). La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planificación Educativa, 1973, *Diagnóstico Integral de la Educación Boliviana. Normal Rural*. La Paz: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Planificación Educativa, 1973, *Diagnóstico Integral de Educación Boliviana. Normales Urbanas del País*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenales, 1947, *Guía Didáctica Para Uso de las Láminas Murales y Cartillas Manuales de Alfabetización*. La Paz: Don Bosco, pp. 3-10.
- Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenales, 1947, *Escuela Nacional de Maestros. Prospecto de Admisión*. Sucre: Charcas.
- Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenales, 1948, *Programas Escolares Graduados para Ciclo Primario*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenales, Dirección General de Educación Pública, 1946, *Reglamento General de las Escuelas Primarias de Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas, 1947, *Tercer Congreso Nacional de Maestros*. La Paz: Universo, pp. 14-31.
- Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura, 1916, *Informe del Dr. Georges Rouma* (Director General de Instrucción Primaria, Secundaria y Normal 1915-1916). La Paz: Ministerio de Instrucción Pública.
- Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura, 1931, *Estatuto de Educación Pública, Decreto Ley de 15 de julio de 1930 y Decreto Ley de 24 de febrero de 1931*. La Paz: Imp. Renacimiento.
- Normal Rural Técnica “Callizaya-Carrillo” Cororo, 1966, *Plan de Trabajo Gestión 1966*. Cororo: Normal Rural Técnica “Callizaya-Carrillo”, 6p.
- Primer Congreso Católico Nacional de Pedagogía, 1961. La Paz: Talleres Tipográficos del Colegio Don Bosco.

- Primer Congreso Universitario Nacional, 1908, *Reunido en Potosí el 10 de julio de 1908*. Potosí: Imp. Santelices Hermanos.
- Proyecto de Estatuto, 1930, *Proyecto de Estatuto para la Organización de la Facultad de Ciencias Pedagógicas* (Donoso, T. Vicente), Sucre, Tip. Salesiana.
- Registro Oficial de la República de Bolivia, Administración Constitucional del General José Manuel Pando. La Paz: 20 de febrero de 1900, Año I.
- Rivero, Gladys Jiménez (de), *Alma de Niño 1°*. La Paz: Jiménez, s.d.
- Seminario Nacional de Educación Normal Unificada, 1969, "*La Formación Profesional del Maestro Como Objetivo Inmediato*". La Paz: del 8-17 enero 1969.
- Sub-Secretaría de Prensa, Informaciones y Cultura, 1953, *La Reforma Educacional. Decretos Supremos, Discursos*. La Paz: Subsecretaría de Prensa.

Avances



Autorretrato

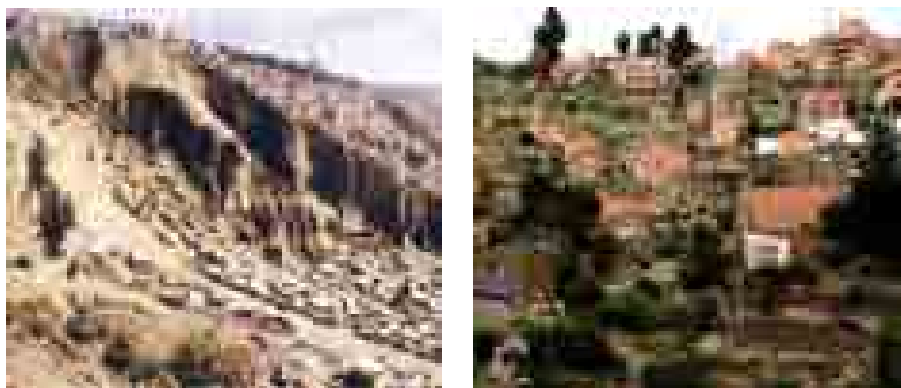
¿Los riesgos, un problema de todos/as en la ciudad de La Paz?

Las vulnerabilidades en las laderas de la ciudad de La Paz

*Luis Alberto Salamanca M.**

Durante muchos años se mantuvo la idea de que los desastres naturales afectaban a todos/as por igual, es decir, no se consideraba la condición social, étnica, de género, entre otras; en tal sentido, las condiciones de la población se invisibilizaban ante tales fenómenos. Hoy sabemos que las inundaciones, los deslizamientos, las mazamorras, las granizadas, las heladas, como cualquier otro desastre en general no afecta con la misma intensidad y magnitud a todos los barrios de la ciudad y menos aun a las personas, sino que afectan con mayor fuerza a los sectores más vulnerables de la población, en nuestro caso a las personas que viven en las laderas de la ciudad de La Paz, donde se concentra la población que se encuentra en la línea de la pobreza, también por su condición de género. Por esta razón, la solución debería partir no solo de la realización de obras denominadas estructurales (canalizaciones, muros de contención, etc.) sino más bien se deben buscar soluciones eficaces para disminuir la vulnerabilidad de la población.

* Economista. Candidato a PhD del Doctorado en Ciencias del Desarrollo del CIDES-UMSA



Vistas de las laderas¹ de la ciudad de La Paz. Fuente: GMLP

1. Algunas consideraciones previas

El fenómeno de las lluvias, los deslizamientos y mazamorras no es un fenómeno reciente en la ciudad de La Paz, de acuerdo a revisiones hemerográficas, encontramos un primer deslizamiento en 1582 cuando se produjo un hundimiento en Ango Ango y Canoma en el mismo murieron aproximadamente 200 personas y se salvan apenas 3 personas (Cabeza de Vaca, 1991; Cuadros, 2003), como estos casos la historia de La Paz reporta hechos significativos, si solo se considera la década del 90 (del siglo pasado) la recurrencia de estos hechos es preocupante, tenemos el deslizamiento de Cotahuma en 1995 con la pérdida de 99 vidas, deslizamientos complejos: Obispo Bosque (1992), Cuarto Centenario (1997), Kupini (1998); eventos extraordinarios como la granizada del 19 de febrero de 2001 donde se perdieron mas de 65 vidas.²

El problema de las inundaciones y deslizamientos periódicos que se presentan en la ciudad y con especial énfasis en las laderas de la ciudad de La

1 Las laderas son el resultado de la conformación de las glaciaciones, el escurrimiento del agua superficial, subterránea, remoción de masas terrenos y otros factores naturales que han dado la forma al relieve actual (Red Hábitat, 1993).

2 Datos del Reten de Emergencias.

Paz (en menor medida, pero no menos significativos sifonamientos y mazamorras) se agrava por: un acelerado proceso de urbanización acompañado por una segregación social y espacial profunda, manifestada en la existencia de áreas geológicamente inestables ocupadas y desarrolladas por gente pobre o muy pobre que vive en casas muy frágiles y en condiciones ambientales deficitarias. Este problema se debe a muchas causas, desde los modelos de desarrollo que se han ido aplicando en Bolivia, la migración campo-ciudad o ciudad-ciudad; elevada renta de la tierra urbana; ingresos muy bajos de la población; escasa participación de los ciudadanos en la toma de decisiones; incapacidad por parte del Estado para solucionar el problema de la vivienda y trabajo y normas que nunca se cumplen o que mediante presiones de grupos de poder se las cambia o no se las aplica.

La construcción de la ciudad se la ha realizado de manera segregacional social y espacial. Desde la misma fundación, los españoles tenían un modelo de urbanización el “del damero español”³ que solo se aplica para el asentamiento de esta población; mientras tanto se produjo un crecimiento desordenado y hasta caótico en el área que ocuparon los originarios y estuvo delimitada por el río Choqueyapu y se denominó pueblos de indios. Este modelo de segregación social y espacial se fue reproduciendo en el tiempo y solo fueron cambiando los grupos de poder, los que han detentado el uso y dominio de las tierras denominadas seguras y estables, lo que acarrea hasta ahora de que estas pequeñas clases se apropie de la renta que produce la ciudad y además se este construyendo urbanizaciones privadas (condominios de carácter exclusivo donde solo pueden circular internamente los

3 El damero es una cuadrícula con manzanas en torno a la plaza mayor, con definición del espacio público como elementos estructurantes de la ciudad. Además que se adopta un modelo urbano geométrico, en el que las calles de trazos regulares se cruzan en ángulo recto formando una retícula ortogonal con distancias iguales entre los cruces (Cuadros, 2003). Esta forma de conquista y de ordenamiento del espacio urbano para los españoles, también tienen para los indígenas ya que se les prohíbe a los indígenas residir en ese espacio delimitado de los españoles, como a los españoles se les prohíbe habitar en los espacios de los indígenas. Ahora para aplicar su política segregacionista desde el principio se toman las decisiones de: “todos los asentamientos indígenas deberían situarse en los márgenes opuestos de los ríos que limitaban la ciudad española y además debían encontrarse relativamente cercanos” (Cuadros, 2003).

dueños de los predios o sus invitados) que cuentan con todos los servicios aunque sean de reciente conformación mientras que en las laderas hay barrios que no tienen ni los derechos de propiedad saneados, no tienen planimetría o regulación aprobada y no cuentan por lo tanto con servicios como agua y alcantarillado, debe considerarse que se trata de barrios que hace mas de 20 años están luchando por sobrevivir, en esta urbe.

Los habitantes de las laderas solo han podido acceder a tierras que están ubicadas en zonas de alto riesgo, cuyas características son laderas empinadas (inadecuadas para construcciones), con presencia de erosión, o, en los márgenes de quebradas o ríos y que por sus condiciones de vulnerabilidad, no lograr salir de estos lugares, para asentarse en espacios que les permitan una verdadera habitabilidad y desarrollo con calidad de vida.



Desastres en la ciudad de La Paz. Fuente: GMLP

Esta población también sufre con los procesos de planificación, pues, por un lado las normas de constructibilidad recomiendan que no se produzcan asentamientos hasta que no se arreglen los problemas geológicos o en otros casos no hay soluciones y por lo tanto no deberían haber asentamientos humanos, y por el otro lado son víctimas al no encontrar terrenos accesibles (costo) en lugares adecuados por lo que deben invadir las zonas inestables y presionar para ser reconocidos y se les apruebe sus urbanizaciones, mientras esto ocurre, no cuentan con agua, ni con alcantarillado, no puede invertirse en esas zonas, en algunos casos las autoridades congelan dichas zonas, o les rebajan impuestos y si hay mucha presión las pueden hasta legalizar,⁴ otra “medida” que se ha implementado, es que la autoridad municipal lo que hace es declarar congelada la zona, en ambos casos se presentan agudos problemas sociales, económicos y políticos y quienes sufren son las personas de escasos recursos principalmente.

Los planes de desarrollo departamental y municipal⁵ no han incluido políticas de prevención,⁶ lo que da como resultado que existe descoordinación entre los diferentes niveles de administración territorial, *la superpo-*

4 En la gestión del ex alcalde German Monrroy se legalizaron muchos de estos asentamientos humanos, luego vinieron nuevas gestiones y tuvieron que congelar dichas legalizaciones, hasta que se haga una evaluación técnica y legal de dichas legalizaciones. Poco a poco las mismas están volviéndose a legalizar.

5 Por primera vez se ha incorporado en un Plan de Desarrollo la temática de Gestión de Riesgo como eje transversal. El actual gobierno del Sr. Evo Morales Ayma en su Plan Para Vivir Mejor, transversaliza la Gestión del Riesgo. Lamentablemente el ente normador del SISPLAN a la fecha no ha podido traducir en líneas de acción e incorporar en los PDDes y PDMs. Hasta antes de este Plan, solo había la normatividad en la Ley 2140 de 25/oct/2000 Ley de Reducción de Riesgos y Atención de Desastres y/o Emergencias y la Ley 2335 de 5/mar/2002 modificatoria a la Ley de Reducción de Riesgos y Atención de Desastres y/o Emergencias se indica que se debe incorporar en los planes de desarrollo pero nunca el SISPLAN pudo adecuar los PDMs y PDDes a la normativa vigente.

6 El Gobierno Municipal de La Paz con la elaboración de su Plan de Desarrollo Municipal “Jayma” esta incluyendo la temática de prevención pero con medidas estructurantes (sistemas de drenaje, control de cuencas, estabilización de taludes, canalizaciones) y no así con las no estructurantes (elaboración del Plan de Ordenamiento Urbano, normas de constructibilidad, incorporación en la curricula escolar, etc.)

sición de sus funciones, los conflictos en la toma de decisiones, un uso no adecuado de recursos, la adopción de medidas que pueden no considerar las necesidades reales de la población, en intervenciones con matices de paternalismo o del autoritarismo. (Coupe, 1994).

Una vez producido el desastre, lo que se hace y no de manera coordinada ni efectiva, menos eficiente, es atender a la emergencia, esta atención se traduce en evacuación de la gente a campamentos o a improvisadas carpas, dotación de alimentos y agua, además del control de enfermedades, y si el problema es muy visible, los reubican en lugares totalmente alejados, fuera de sus actividades económicas y sociales, lo que a corto plazo hace que retornen a los lugares del desastre.



Sifonamiento en la avenida Costanera. Fuente: GMLP

Por último, las instancias nacionales, departamentales y locales entienden la gestión del riesgo⁷ como estar preparados para atender desastres (ese es su centro de acción) o sea son miradas reactivas antes que proactivas en lugar de prepararse para enfrentarlos, poniendo énfasis en la necesidad de reducir las vulnerabilidades de la población, o sea incorporar medidas de prevención como ser: i) dar a la población condiciones de fortaleza y estabilidad de sus medios de vida, ii) mejorar su bienestar inicial, iii) auto-protección, iv) protección social y v) dar plenitud en el ejercicio del poder a la sociedad civil.

2. Discusión teórica: desastres, riesgo, amenaza y vulnerabilidad

Un desastre, no es un castigo de Dios ni es algo que tenía que ocurrir, como antes se explicaba, un desastre no es nada más que la construcción histórica que la sociedad ha realizado de su medio ambiente, en la medida que no ha actuado debidamente con este, en tal sentido, las capacidades de la sociedad son sobrepasadas.

Un desastre, no es la inundación o el deslizamiento, son los efectos que produce la misma sociedad ante la presencia de eventos físicos (inundación, sequía, deslizamientos, huracanes, terremotos, tsunamis). Por lo tanto la presencia de los eventos físicos es un requisito para que materialicen los desastres, pero el otro requisito sine qua non es que debe existir una sociedad vulnerable en contacto con los eventos físicos para que se produzca un desastre, si solo hay la presencia de uno (evento físico) o vulnerabilidad de la sociedad no hay desastre.

Tal como lo expresa (Lavell, 2000):

Los eventos físicos son evidentemente necesarios y un prerrequisito para que sucedan los desastres, pero no son suficientes en sí para que se materialicen.

⁷ A partir del 25 de octubre de 2000 se tiene la Ley de Reducción de Riesgos y Atención de Desastres y que incorpora el modelo conceptual de Gestión del Riesgo

Debe haber una sociedad o un subconjunto de la sociedad vulnerable a sus impactos; una sociedad que por su forma particular de desarrollo infraestructural, productivo, territorial, institucional, cultural, político, ambiental y social, resulte incapacitada para absorber o recuperarse autónomamente de los impactos de los eventos físicos “externos”. (Blaikie, et al, 1996; Chauv, 1998; Maskrey, 1993).

El proceso de desarrollo que esta sufriendo la sociedad actual con una industrialización acelerada, crecimiento demográfico y avance tecnológico, al mismo tiempo esta creando las condiciones de desastre debido a que este avance no lo está haciendo de manera armónica con la naturaleza ni de manera simétrica entre todos los países, a este proceso se llama la sociedad del riesgo (Beck, 2002). Pero este crecimiento no es igual en todas partes, hay países altamente industrializados y hay otros países con economías de subsistencia o primario exportadoras, a estos países donde se han aplicado malos modelos de desarrollo también están generando problemas de alta vulnerabilidad y ante la presencia de eventos físicos adversos se produce desastres, o sea estos problemas provienen de problemas no resueltos del desarrollo tal como denominan Wijkman y Timberlake (1985).

En ambos casos tal como denomina Lavell: *La naturaleza, claramente, es neutra, no experimenta motivaciones, ni sentimientos; no castiga ni es bondadosa. Es, y nada más, mientras no sufra alteraciones que cambien su propia naturaleza. Se transforma, sin embargo, con el paso del tiempo.* (Lavell, 2000).

Si es cierto lo anterior, que el desastre no es una ocurrencia fatal sino mas bien es una construcción social, entonces que se debería hacer para que la sociedad pueda resistir ante la presencia de los eventos físicos adversos. Aquí es donde ingresan diferentes escuelas de pensamiento para resolver el problema.

Por los años 60 la explicación y la manera de actuar frente a los desastre trae una primera escuela denominada de las ciencias naturales que indica que los desastres son presencia de fenómenos físicos adversos y que nada se puede hacer para detener su presencia, solo se podría detectar su presencia utilizando tecnología adecuada, saber cuando se va a producir o sea tener sistemas de alerta temprana muy desarrollados (medición de sismos o

calcular el estallido de un volcán), por lo tanto se debería dar un mayor énfasis a los científicos que están a cargo de poder medir o determinar la ocurrencia de un fenómeno físico adverso y quiénes mejor que los que estudian la ciencia de la tierra o sea los geólogos, como ejemplo. Pero además indican que si va a venir el evento, hay que preparar a la población para salvarla, rescatarla o atender una vez que se ha producido el desastre o la emergencia, por lo tanto hay que tener buenos sistemas de atención (en especial las Defensas Civiles, Protección Civil, etc.). Esta es una mirada solo a las amenazas.



Granizada del 19 de Febrero 2001. Fuente: GMLP

Por la década del 70 surge una nueva escuela de pensamiento, la denominada “fiscalista”, que explica que es evidente que ante la inminencia de un evento físico adverso no se puede hacer nada, pero como afecta a humanos (vulnerabilidad) y sus bienes, lo que se debe hacer es mejorar el diseño de los puentes y carreteras, mejorar las casas y los edificios, o sea, no hay que trabajar solo en poder determinar la llegada de un evento físico adverso y atender a la población afectada, sino mas bien mejorar los bienes de la población (construcción de casas sismo resistentes, puentes mas duraderos, etc.) que puedan resistir la presencia de tales fenómenos adversos. Preponderantemente se miran las amenazas pero minimamente se incluye el concepto de vulnerabilidades.

La tercera escuela que esta en boga desde los noventa es la del “paradigma de la vulnerabilidad”, que encuentran que la sociedad es la que construye sus vulnerabilidades y por lo tanto es ella misma quien puede resolverla, y pasa de un enfoque de gestión del desastre a la gestión del riesgo. Parte del principio que un riesgo mal manejado se convierte en un desastre. Un riesgo es una amenaza (presencia de un evento físico negativo) que encuentra a una sociedad vulnerable (altamente expuesta y sin capacidades de hacer frente a ese fenómeno físico adverso) y ahí es donde se produce el desastre. Por lo tanto donde hay que trabajar mas es en minimizar las vulnerabilidades de la sociedad y se pasa de una mirada de la atención al desastre a una mirada al desarrollo. Las acciones que se realicen en los modelos de desarrollo, acentuaran o disminuirán los desastres, por lo tanto hay que ver las vulnerabilidades como eje de mitigación frente a los desastres.

Una de las escuelas que trabaja sobre vulnerabilidades es la de Terry Canon, Pierre Blaikie, Ian Davis y Ben Wisner que trabajan modelos conceptuales y que exponen en su libro *Vulnerabilidad el entorno social y económico de los desastres*, en resumen hacen un análisis de los desastres desde el componente de la vulnerabilidad realizando un estudio sobre las vulnerabilidades de la familia, comunidad y sociedad que están directamente involucradas y no desde la mirada de las amenazas (naturales, sicionaturales y antrópicas).

En el modelo se analiza la evolución de condiciones inseguras específicas en términos de presiones dinámicas como son la urbanización, degra-

dación ambiental y en términos de causas de fondo inmersas en la economía política (Blakie, 1996).

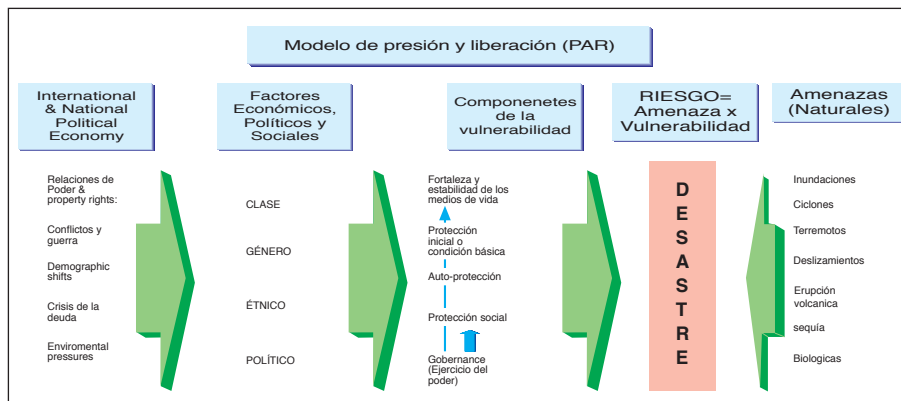
Luego Cannon introduce algunas modificaciones al modelo y lo estructura de la siguiente manera en su documento *Análisis de Vulnerabilidad, medios de vida y desastres* (Cannon, 2006) establece que la vulnerabilidad debería ser capaz de prevenir desastres, así como las intervenciones más amplias de desarrollo pueden reducir la vulnerabilidad y la pobreza al mismo tiempo. Eso se debe hacer buscando formas de proteger y mejorar los medios de vida de la población ayudando a la población vulnerable a protegerse y apoyando a las instituciones en su trabajo de prevención de desastres, añade también que con el AV se pueden identificar las causas de origen o factores institucionales (procesos políticos, económicos y sociales mas generales) que podrían estar vinculados a los componentes:



Deslizamiento en Alto Tacagua, 2001. Fuente: GMLP

específicos de vulnerabilidad, de manera que podríamos ver como limitan los medios de vida, reducen o mejoran la auto-protección o previenen/permiten una protección social adecuada. Al igual que los medios de vida potenciales y sus modalidades de propiedad e ingresos son determinados por procesos políticos y económicos más amplios, la vulnerabilidad a los desastres es también una función de este entorno más amplio. Todas las variables de la vulnerabilidad están inherentemente vinculadas a los medios de vida de la población (la vulnerabilidad tiene a disminuir cuando los medios de vida y las modalidades de propiedad, ingresos e intercambio de oportunidades para comprender en gran parte como se genera la vulnerabilidad de distintos grupos poblacionales...La vulnerabilidad es mucho mas que la posibilidad de que se derrumben edificios o que se dañe la infraestructura. Crucialmente se trata de las características de la población y los distintos impactos que puedan tener los daños a estructuras físicas sobre los pobladores. La vulnerabilidad social comprende una serie de características complejas, incluyendo la exposición de una persona la riesgo de acuerdo al puntaje obtenido en los cinco componentes de vulnerabilidad que son: 1. Fortaleza y estabilidad de los medios de vida. 2. Bienestar inicial o condición básica, 3. Auto-protección, 4. Protección social y 5. Ejercicio del poder: sociedad civil, ambiente participativo e instituciones. (Cannon, 2006).

El modelo es el siguiente:



After Blaikie and al (1994) modified by T. Cannon

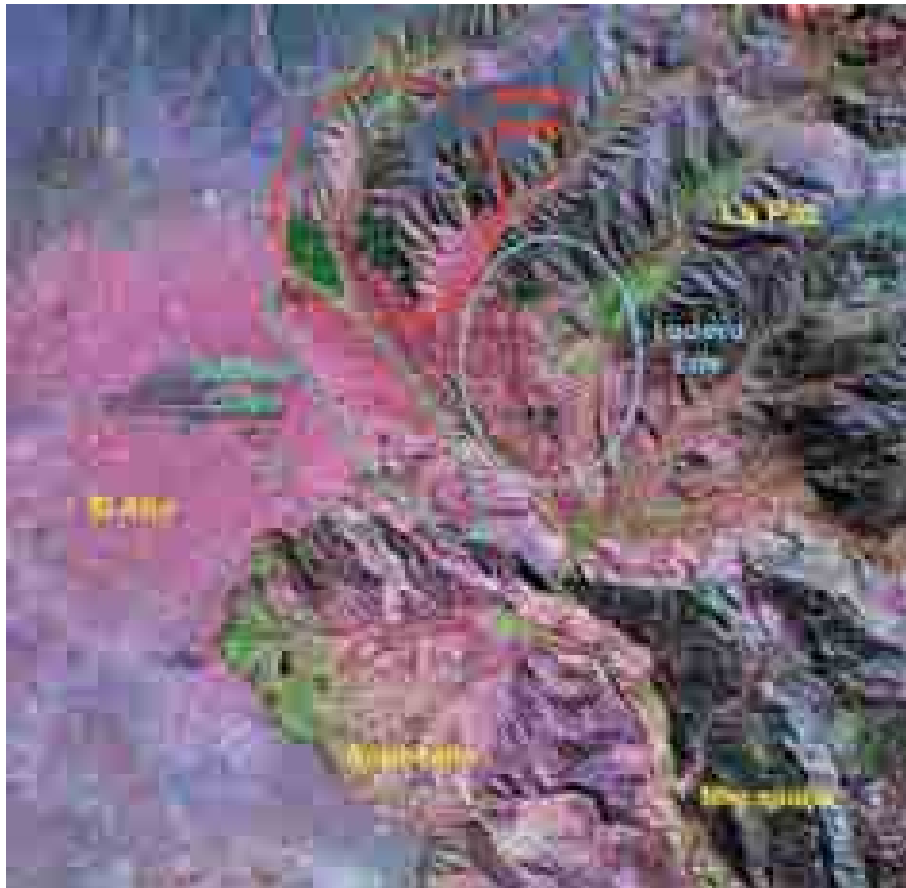
3. Las vulnerabilidades en la ciudad de La Paz

Si bien la necesidad de una vivienda propia era prioridad para los inmigrantes rurales que compraron lotes en Tupac Amaru, las condiciones en las que debieron vivir al inicio eran infrahumanas. La zona no contaba con calles delimitadas, algunos lugares eran botaderos de desechos de El Alto y la mayoría del sector era una gran área forestal donde abundaban los árboles de eucaliptos. Sin embargo la incursión de nuevos habitantes a esta gran área forestal no fue del agrado de las personas que, en ese entonces, vibran en Ciudad Satélite de El Alto que seguramente pensaban que este sitio estaba siendo ocupado por loteadores. Muchos de ellos se dieron a la tarea de destruir las precarias habitaciones de adobe construidas por los primeros habitantes de Tupac Amaru tratando de evitar el asentamiento en un área considerada forestal. El barrio pudo ser consolidado como tal por el entonces alcalde paceño Julio Mantilla Cuellar quien, a través de la otorgación de un plano de remodelación, dio seguridad a los habitantes de Tupac Amaru. Los habitantes más antiguos tuvieron que pasar por muchas necesidades y limitaciones, tanto en el acceso a servicios básicos como en la misma construcción de sus precarias viviendas por la falta de vías de acceso y calles bien definidas.

Para explicar todo lo anteriormente mencionado, se utilizará de marco teórico; el modelo de Presión y Liberación (The Pressure and Release –PAR– de Terry Cannon, 2006), para llevar a cabo un “análisis de vulnerabilidades” de la ciudad de La Paz.

En el Mapa 1 se muestran los barrios que se encuentran en las laderas tanto Este como Oeste de la ciudad de La Paz.

Mapa 1
La Paz: Ubicación de las laderas



Fuente: Elaboración propia en base a Imagen Landsat ciudad de La Paz (GMLP, 2003)

3.1 Causas de fondo: Políticas Económicas

- Modelo de desarrollo de capitalismo de estado que produjo una gran concentración de ciudadanos en La Paz con altas tasas de migración y que no lograron emplearse ya que había una insuficiente industria, el Estado fue el mayor empleador. Durante este período se comienzan a poblar las laderas de manera continua y persistente. Además que este era un modelo eminentemente centralista, por lo tanto las decisiones se las hacía sin consulta a la población.
- Se cambia de modelo a uno neoliberal a partir de 1985 y cambian las condiciones: se liberan los mercados de precios, se privatizan las principales empresas y se cierran las fabricas que no eran rentables, se inician procesos de relocalización (despido de mineros) y ocupación de ciudades intermedias como El Alto. Se destruye toda la protección social (seguro universal). Se plantea una mayor participación de la ciudadanía a través de la Participación Popular, pero falta mucho para lograr el empoderamiento de la gente y que existan mayores niveles de accountability.
- En los últimos años se han agudizado los problemas de desempleo, de discriminación, de marginación, mala distribución de la renta y una concentración en el control de las tierras, los partidos políticos tradicionales funcionaban con altos índices de corrupción y de clientelismo político, por todos estos motivos, la misma población primero mediante hechos de movilización han logrado cambiar 2 presidentes (Sánchez de Lozada y Mesa) y vía electoral han logrado instaurar a un presidente indígena y con propuestas de cambio.
- Las condiciones topográficas, geológicas e hidrográficas de la ciudad hacen que se tengan muchos problemas para habilitar la ciudad. De acuerdo a especialistas en geología, no se puede construir en pendientes por encima del 50% y un 47% de la ciudad tiene esas características, estos lugares se encuentran en las laderas de la ciudad. (Ver cuadro No. 1)
- Las condiciones geológicas que se tienen entre otras son: i) sedimentos deleznable y erosionables, ii) basamento inferior de materiales

arcillosos impermeables preconsolidados (formación La Paz), iii) parte superior conformada por materiales gravosos poco consolidados, iv) en el contacto de estas configuraciones se presenta circulación de aguas subterráneas, origen de los deslizamientos, v) el 80% de la cuenca se encuentra conformada por antiguos deslizamientos y torrentes

Cuadro N° 1
Características topográficas de la ciudad de La Paz

Características topográficas	% de pendientes	% población asentada
Pendiente baja con pendientes de hasta el 15%	27,00	37,94
Pendiente media baja 30%	29,62	30,44
Pendiente media 45%	19,79	16,40
Pendiente alta mayor a 45%	20,16	15,22
Total	100,00	100,00

Fuente: Plan de Ordenamiento Urbano

de barro, con condiciones inestables (GMLP, 2002).⁸

De acuerdo al *Plan de Desarrollo Urbano*, realizado por Bureau de Recherches Géologiques et Minières, (BGRM) en 1978, estableció que un 40% del total de la ciudad no es apta para ninguna construcción. Estos datos son ratificados en el estudio realizado para el Gobierno Municipal de La Paz por la Fundación Cuerpo de Cristo quien elaboro el Plan de Ordenamiento Urbano en 2002. Además esta ultima organización ha hecho un calculo sobre el % de población asentada en lugares que tienen condiciones desfavorables (47%) o sin ningún arreglo posible (3%). (Ver Cuadro No. 2)

8 Exposición del Gobierno Municipal de La Paz en la explicación de los sucesos acaecidos el 19 de febrero de 2002.

Cuadro N° 2
Características de constructibilidad de la ciudad de La Paz

Características Constructibilidad	% de la ciudad	% población asentada
Apto para cualquier tipo de construcción	3	18
Características geológicas medias	14	37
Condiciones desfavorables	32	41
Zonas de actividad sísmica	0	0
Restricciones naturales por hidrología	11	1
Ningún arreglo posible	40	3
Total	100	100

Fuente: Plan de Ordenamiento Urbano

También se puede advertir en el Cuadro No. 3, que las zonas donde existen mayor cantidad de población y son las zonas que están en las laderas son las que tienen mayores condiciones geológicas desfavorables como: Cotahuma, Max Paredes, San Antonio entre otras.

Cuadro N° 3
Características geológicas a nivel de macrodistritos (en %)

MACRODISTRITO	APTO	MEDIA	DESFAVORABLE	RESTRICCIONES HIDROLÓGICAS	SIN ARREGLO POSIBLE	TOTAL
COTAHUMA	3.82	18.53	16.15	0.99	60.48	100
MAX PAREDES	1.45	32.49	43.85	1.53	20.69	100
PERIFERICA	1.11	10.01	34.83	5.24	48.81	100
SAN ANTONIO	2.51	11.25	25.82	2.12	58.30	100
SUR	4.21	6.97	16.13	10.57	62.11	100
CENTRO	42.17	18.18	18.77	4.87	16.01	100
MALLASA	0.00	0.09	8.43	3.27	88.21	100

Fuente: Fuente: Plan de Ordenamiento Urbano

- Hidrográficamente por la ciudad de La Paz atraviesan mas de 300 ríos, y muchos de ellos bajan desde las altas pendientes (ríos de montaña) y

se encuentran en proceso de profundización, es decir, en proceso activo de erosión.

- Acceso desigual a la tierra en la ciudad de La Paz, ya que las tierras saneadas (con papeles en orden) están a cargo de un grupo de poder económico que controla y especula con los precios, por lo tanto los que tienen posibilidades pueden acceder a dichos terrenos, estos terrenos tienen los papeles al día y hasta servicios. Existe otro grupo de personas que poco a poco van ubicando tierras en lugares no aptos y donde no hay control del municipio y comienzan a lotear dichos terrenos (en muchos casos para habilitar dichos terrenos, hasta talan los árboles para habilitar las tierras), este grupo de especuladores aprovechan los escasos recursos de algunos vecinos y les venden (sin papeles en orden) y sin servicios. El Gobierno Municipal debe ser un ente regulador del precio, se excluye de dicho proceso, lo que hace es habilitar terrenos canalizando los ríos y los especuladores se apropian de dichos predios, tampoco tiene capacidad de poder controlar sus bienes. Tal como establece el estudio de la Red Hábitat:

La oferta y demanda de la tierra urbanizable en la ciudad es escasa cuando se trata de sectores pobres, ya que la ciudad no ofrece posibilidades de suelo urbanizable, debido a la manifestación de la especulación de propiedades (fraccionamiento de terrenos peri-urbanos al margen de la normativa municipal), que presenta la limitación de la carencia de espacios territoriales disponibles al proceso de urbanización. El sector de los valles, de alguna manera destinado a un uso comercial y residencial que es acaparada por la población económica privilegiada. La demanda de propiedades inmobiliarias destinadas a vivienda y otros usos (servicio, comercio e industria) para las clases medias y altas, encarece el precio de la tierra urbana, el crecimiento vertical se impone, la construcción de edificios cada vez más altos, se levantan tanto en el Centro como en el casco viejo de la ciudad, reemplazando construcciones de la época republicana por imponentes torres de abstracta contextura, que van arrastrando al olvido la vivienda de antaño (Sopocachi). (Red Hábitat ,1993).

- Al no haberse desarrollado una industria competitiva y la poca que existía, una vez que se implementó del modelo neoliberal, tuvieron que irse cerrando, convirtiendo a un gran número de ciudadanos en desocupados, los mismos que difícilmente pueden reconvertirse.
- Decisiones históricas de autoridades de gobierno y municipales durante el proceso de reforma urbana, se expropió terrenos a hacendados y estos se los habilitó para cubrir el gran déficit de viviendas, durante este proceso se dotó de tierras que en el tiempo y con los estudios que se han realizado son lugares que necesitan o muchos recursos económicos para rehabilitarlos o son inhabitables. Entre estos barrios que han sido distribuidos por los sucesivos gobiernos municipales tenemos como ejemplo el barrio de Germán Jordán que fue cedido a más de 200 ex combatientes de la guerra del Chaco (en 1997 hubo un deslizamiento de una parte del barrio, otra parte está en malas condiciones), los vecinos desean saber si sigue siendo habitable o no dicho barrio, el municipio no hizo mucho esfuerzo económico para poder realizar los estudios, frente a la presión de los vecinos y habiendo los mismos vecinos aportado con los recursos de su POA, recién se van a realizar los estudios. Otro caso es Kupini que se entregó tierras al sindicato de inquilinos, hoy el barrio está creciendo exponencialmente pero ya se han presentado situaciones de deslizamientos.

3.2 Presiones dinámicas

De acuerdo a T. Cannon, estos *son procesos y actividades que “traducen” los efectos de la causas de fondo en vulnerabilidad de condiciones inseguras* (Cannon, 2006) Para el artículo se explican dos formas que trabaja Cannon.

3.2.1 Falta de preparación

“La informalidad de los asentamientos humanos, no solo se manifiesta en el nacimiento documental de la posesión de la propiedad inmobiliaria, también se expresa en lo que corresponde al establecimiento de construcciones precarias en los terrenos recién transferidos, estos hechos por lo general derivan a una variedad de circunstancias que transforman estas propiedades, o generaran

conflictos de interés patrimonial, debido precisamente a su carácter de informalidad, puesto que estas propiedades rusticas, presentan como características:

- El levantamiento de muros perimetrales, no siendo realizados mediante delimitaciones proyectadas con planos de fraccionamiento formales y debidamente aprobados;
- Las construcciones son de estructura rustica, carente en muchos casos de cimientos adecuados que le permitan una larga vida al inmueble construido o recientemente edificado;
- Estas construcciones por lo general no obedecen a criterios estructurales definidos en la normativa urbana (Reglamento USPA);
- En estas nuevas edificaciones, al no contar con conexiones a redes de alcantarillado pluvial e higiénico, presentan la excavación de pozos ciegos, para ser destinados a letrinas, que en muchos casos van a crear una constante de filtración permanente, humedad de suelos y desestabilización de tierras, caso usual en terrenos de situación de gradientes, lo que ocasiona un riesgo mediano de deslizamientos, asentamientos de terreno, derrumbes, etc.
- Los materiales empleados en la construcción, muchas veces no son los apropiados para el lugar de establecimiento de la edificación; estas propiedades al estar asentadas informalmente; en lo que corresponde a la tramitación de la regulación de la “nueva urbanización” o unidad inmobiliaria, se ven afectados en su dimensión de extensión de superficie en detrimento del propietario, debido a la remodelación forzosa del asentamiento, donde son afectados. Ej. Por la ampliación del ancho y eje de vía, apertura de calles, cesión de servidumbres publicas o privadas, ampliación de áreas de dotación municipal, etc.
- Inexistencia de normativa de constructibilidad, en algunas zonas se proveen de agua pero no de alcantarillado, por lo tanto ponen en peligro la habitabilidad de los ciudadanos.

De acuerdo al diagnostico del Plan de Ordenamiento Urbano indica: El 70% de las viviendas de las laderas, no disponen de este servicio (alcantarillado). En la mayoría de los casos las aguas servidas son vertidas directamente a las quebradas o a la vía pública, representando un problema de salud pública e incremento del riesgo por deslizamiento de tierras. La

precariedad de las viviendas también se manifiesta en la carencia de un ambiente destinado a servicios higiénicos, solo el 22 % de las viviendas cuentan con un o mas ambientes destinados a este fin, para suplir este problema la Alcaldía ha instalado en los sectores mas pobres, servicios higiénicos públicos, no siempre utilizados por falta de un buen mantenimiento pero su utilización es muy restringida, por el uso de los espacios muertos no se paga nada (GMLP, 2002).

- Las construcciones que se realizan en las laderas de los cerros de alta pendiente no cuentan con asesoramiento técnico adecuado, los vecinos son los propios arquitectos de sus casas. Tampoco cuentan con planos aprobados y estudios de suelo, menos con la documentación legal en orden.
- Falta de entrenamiento comunitario y movilización para plantar cinturones de árboles en las pendientes altas o en las laderas del cerro, más bien los loteadores con ayuda o complicidad de algunos vecinos van talando los árboles y habilitando los terrenos para edificar sus casas.

3.2.2 Macrofuerzas

- Los procesos de migración que se han dado en el siglo pasado, no eran procesos planificados, la gente abandona el campo porque se han deteriorado sus condiciones de vida ya sea porque no cuentan con las tierras para trabajar o que por efectos climáticos han perdido todo y tienen que buscar otras fuentes que les permitan vivir y conseguir su sustento diario. Estas migraciones ocasionan que la gente vaya asentándose en lugares inhabitables y que no tienen servicios, por lo tanto se agudizan los problemas, mas empleo, más servicios.
- Presión de la población para tener tierra, lo que obliga a que los especuladores de tierras habiliten tierras no aptas para construir

El problema de la calidad de la vivienda de los sectores populares de la ciudad de La Paz, radica en el crecimiento anárquico provocado por el crecimiento de la población y los asentamientos ilegales (Invasiones), la posición asumida por la Gestión Municipal mayormente al calor de la presión social y política, consolidan y legalizan esta situación. La ausen-

cia de planeación urbana para los sectores de alta pendiente y las áreas de alto riesgo natural y la posición contemplativa del municipio ante los asentamientos humanos en estos sectores determina que los desastres naturales recurrentes, mantengan en situación de emergencia permanente a la ciudad entera (GMLP, 2002).

- El Gobierno Municipal no controla acceso a la tierra para los pobres y deja al mercado especulativo de tierras que solucionen el problema, lo que hace luego el Gobierno Municipal es legalizar los asentamientos frente a presiones que nacen de la organización de los mismos vecinos y de los acuerdos electorales para legalizar los mismos.
- Los lugares mas expuestos son los de mayor densidad poblacional, esto se esta convirtiendo en una bomba de tiempo para el mismo Gobierno Municipal.

De acuerdo al Plan de Ordenamiento Urbano, “el 68,28 % de la población de la ciudad vive en las laderas y en las villas, el 18.36 % vive en El Centro y tan solo el 13.36 % vive en la zona Sur. Se incremento la segregación en la ciudad. Los requerimientos de exclusividad residencial de los grupos de altos ingresos han conducido a la segmentación de la ciudad, el proceso de invasión sucesiva expulsa a los sectores populares de su hábitat, que en un largo proceso de luchas y reivindicaciones finalmente fuera mejorado con Gobierno Municipal de La Paz, infraestructura y servicios públicos (GMLP 2002). Otra modalidad de segregación es la urbanización de zonas propiedad de campesinos y comunidades por el mecanismo del mercado inmobiliario fueron urbanizados, es un fenómeno de apropiación del clima y expulsión de la gente menos favorecida a la periferia. Este fenómeno fue evidente en la zona Sur donde actualmente se asientan las urbanizaciones de La Rinconada, Aukisamaña, Valle de Aranjuez y muchas otras. El clima benigno parece ser propiedad exclusiva de los sectores mejor favorecidos de la sociedad (GMLP 2002).

- Los lugares que tienen los mayores y mejores servicios son los lugares donde la población tiene ingresos elevados y las diferentes gestiones municipales han ido a potenciar dicha situación, en cambio las laderas, la accesibilidad es muy precaria, centros de salud no necesariamente

bien atendidos y el nivel de permanencia de los niños de estos lugares es muy bajo en las escuelas.

3.3 Vulnerabilidades

3.3.1 Fortalezas y estabilidad de los medios de vida

3.3.1.1. Frágil ambiente físico

Viviendas muy precarias y en muchos casos sin papeles en orden, de acuerdo a lo que ha calculado el POU,

aproximadamente 10.200 de las viviendas populares están construidas sobre áreas de riesgo inminente y altas pendiente (Solo en la ladera Oeste), la recurrencia de las catástrofes naturales exigen la intervención del Municipio y del Estado para ejecutar un Plan de Reubicación de estos sectores hacia otras zonas en la modalidad de viviendas en bloque y dotadas de los servicios básicos, equipamiento social y áreas verdes, de tal manera de ofrecerles un hábitat mas digno y seguro (GMLP, 2002).

El mismo Gobierno Municipal reconoce la precariedad de las viviendas en la ciudad de La Paz, tal como establece respecto a los pisos de tierra: “A pesar que el piso de tierra ya no es frecuente (solo 8,95% de las viviendas, aun se observa en algunos distritos marginales. El distrito 5 ubicado en Cotahuma y 9 en Max Paredes, tienen el porcentaje mas elevado de viviendas con piso de tierra, estas son las viviendas propias construidas con poca inversión por los habitantes de las laderas altas (GMLP, 2006).

Cuando las viviendas están comprometidas (altamente expuestas) el costo de las mismas es cero, por lo tanto se oculta el estado en las que están las viviendas.

Capital natural: si uno quiere acceder a tierras “legales” el precio es inalcanzable para gente de bajos ingresos.

Respecto a la vivienda en las zonas denominadas “periféricas” que están situadas en las laderas altas de La Paz, el GMLP indica “La vivienda mayoritariamente es propia, lo que se explica por el proceso de asentamientos no planificados que

permitió la construcción de la vivienda (compra de un lote y auto-construcción). Casi la totalidad de las casas son de adobe, con fuerte proporción de vivienda con piso de tierra; la disponibilidad de servicios, principalmente sanitaria y agua, es muy débil, el equipamiento de la vivienda es mínimo, consecuentemente una proporción muy baja tiene refrigerador, televisor o teléfono (GMLP, 2006).

Capital físico: Viviendas muy precarias y con alta exposición, por lo tanto de bajo costo en el mercado.

Capital financiero: Las familias no tienen capacidad de ahorro, viven al día. La Propiedad de la vivienda es informal por lo tanto no pueden acceder a fuentes de financiamiento.

Capital humano: Muy bajos niveles de educación y sin mucha capacitación o especialización.

La población que viven en las laderas altas es principalmente masculina, y trabaja en sectores de producción: primario, industria, transporte, construcción en general en cuenta propia. La PEA es extremadamente especializada, lo que significa que casi toda la población de estas OTBs trabajan en el mismo sector. La segregación social y habitacional es importante lo que dificulta la posibilidad de mejoramiento de las situaciones económicas y sociales(GMLP, 2006).

Lugares erosionados

Deforestación

Pocas construcciones de alta calidad para actuar como refugios

3.3.1.2 Ambiente económico frágil

Falta de activos y reservas para la mayoría asentada en las laderas de la ciudad de La Paz

Muchos trabajadores emigrantes sin activos en el área durante la estación de lluvias

3.3.2 Bienestar inicial o condición básica

Estado nutricional: No tienen una alimentación adecuada, en relación a la edad, los datos epidemiológicos demuestran que estas son áreas de concen-

tración de desnutridos/as. De acuerdo a datos reportados por el Gobierno Municipal de La Paz, tenemos un promedio de 53.1% de desnutrición crónica en la ciudad de La Paz, la misma se concentra en las denominadas laderas, los datos fueron tomados de la población escolar y se utilizó las medidas peso/talla, peso/edad y talla/edad.

Salud física: Es una población que tiene mayor probabilidad de enfermar y muy poca de salir de enfermedades relativamente simples. No es población que cuente con seguridad social, es más bien informal, y los seguros de carácter universal no proveen los insumos necesarios para la atención de la misma.

Seguridad e identidad: Son zonas denominadas de alta inseguridad, no cuentan con iluminación, calles, servicios policiales, entre otros. Sin embargo, se ha podido advertir que existe un alto grado de identidad con su espacio, se sienten parte de y protagonistas de los cambios que podrían producirse y de los que de alguna manera han logrado, en base a la presión y el cabildeo social.⁹

3.3.3 Autoprotección

La autoprotección se trabaja en el artículo solo desde:

3.3.3.1 Ingresos adecuados

A pesar de que muchos miembros de la familia tienen que trabajar para poder tener ingresos que les permitan sobrevivir, no alcanzan porque son sueldos muy bajos y en un promedio importante de los casos son empleos esporádicos (limpieza de viviendas, lavanderas, vendedoras de refrescos, pastillas, ayudantes de cocina, empleadas domésticas, –en el caso de las mujeres–, en el caso de los hombres son albañiles, plomeros, zapateros –los hombres). No cuentan con seguro médico, ni de jubilación.

Para la construcción de sus habitaciones, utilizan material muy barato (adobe que lo hacen de tierra y que para inundaciones o deslizamientos no

⁹ Datos tomados de entrevistas a dirigentes vecinales

es el mejor material de construcción), y por ahorrar, no instalan ni pozos ciegos (disposiciones de eses fecales), y su alcantarillado lo conectan a la calle, sin ninguna responsabilidad por la erosión que producen y que van deteriorando el mismo cerro.

Generalmente los terrenos que compran y como lo hacen de manera informal, estos no tienen ni saneada la documentación, ni los estudios de suelos.

Las construcciones que hacen generalmente son pegadas al cerro que tienen una inclinación muy fuerte, generalmente cavan hasta lograr un terreno estable, lo que han hecho es desestabilizar el talud y por lo tanto exponerse a que cualquier rato se deslice el cerro.

3.3.3.2 Voluntad para tomar medidas necesarias

El poder lograr un terreno para los habitantes que han luchado toda su vida para obtener este bien es una conquista que le permitirá vivir mejor y tener un status frente a su comunidad y dar a sus hijos cierta estabilidad al tener la vivienda. Una vez que empiezan a presentarse filtraciones, rajaduras, lo que hace el vecino es conseguir de donde sea recursos y trata de “curar” (reparar) estos deterioros, no comunica a ningún vecino de esta situación porque su terreno o casa baja su precio y su aparente estabilidad económica desaparece.

3.3.4 Protección social

Para este artículo se desarrollan dos dimensiones.

3.3.4.1 Intervención del gobierno cuando la población es pobre

El gobierno central ha creado muy pocos programas de apoyo a los pobres, los pocos programas no son sostenibles en el tiempo y mantienen una orientación benéfica y clientelar, se pueden observar programas como:

- para paliar el programa de reactivación económica que vivió Bolivia después de 1985, se diseñaron una serie de programas y proyectos, como comedores populares, bonos compensatorios, entre otros, que

se fueron perdiendo en el tiempo, o se han convertido en problemas para el presupuesto nacional, pues no se cuenta con los recursos necesarios para su sostenimiento.

- Otro programa que se ha implementado son los programas de empleos de emergencia, PLANE y que por no tener sostenibilidad financiera, y si bien se mantienen resuelven problemas de orden inmediato, estarían convirtiéndose en una suerte de “somnifero” para el descontento social; además considerar que estos son mecanismos a partir de los cuales se busca que la población no salga del mercado o retorne a este; la pregunta no resuelta totalmente es cual el costo que paga la misma, las condiciones en las que se mantienen en el mercado son deplorables.
- Los programas de vivienda que fueron un rotundo fracaso por los altos niveles de corrupción y de clientelismo político, hasta tuvieron que cerrarse las instituciones que se hacían cargo de los mismos (FONVIS).
- El BONOSOL que es un monto de dinero que se da una vez al año a toda persona que ha cumplido los 65 años de edad, tiene problemas de financiación.
- El Bono Juancito Pinto que se ha entregado a todos los niños que están en básico.

A nivel del Gobierno Municipal de La Paz

- Se ha creado un programa de desayuno escolar que abarca a todas las escuelas de la ciudad de La Paz, existe este programa en otros municipios de Bolivia, pero la cobertura no es en todos.
- Un programa que esta transformando la cara de los barrios es Barrios de Verdad, que esta siendo implementando en barrios que se denominan los mas pobres,¹⁰ es un programa que permite titularizar la propiedad de los vecinos, instalación de baños, construcción de muros de contención,

10 Por las condiciones que se exigen no entran los mas pobres, ya que exigen que se tenga instalado un 75% de alcantarillado, esto es una traba para los mas pobres ya que no tienen ni planimetría aprobada, por lo tanto tampoco pueden tener alcantarillado.

graderías o asfaltos, dependiendo del espacio que se cuente, y con una inversión aproximada de medio millón de dólares. (No se contempla medidas ecológicas y muy poco es el trabajo sobre vulnerabilidades).

En resumen a nivel nacional o municipal, la orientación de las mismas tiende a ser de orientación reactiva, cortoplacista y siempre respondiendo al inminente conflicto social o buscando capturar a alguna población electoralmente o prevendalmente. No son políticas de Estado que encaran problemas de forma estructural.

3.3.3.2. Medidas de precaución o prevención:

A la fecha es muy poca la capacidad que muestra la Alcaldía para poder organizar en las zonas más expuestas comités barriales de emergencia.

Si bien existen recursos¹¹ para tener campañas sostenibles en el tiempo para instruir y capacitar a los vecinos en que hacer en casos de emergencia, sólo se lo hace en época declarada de alerta amarilla.

La intervención de apoyo al vecino por parte del Gobierno Municipal solo se la realiza una vez que ha caído su casa y si es muy visible el problema se le compensa con terreno y/o vivienda pero en lugares alejados de sus actividades económicas.

Antes y cuando esta en peligro la vivienda, solo se le comunica su desalojo de la vivienda (cuando el vecino ha sido advertido y si le pasa algo es responsabilidad del vecino, el Gobierno Municipal se libera de cualquier situación) y el vecino no sabe ni donde ir ni como, porque no tiene recursos para abandonar las casas que están a punto de colapsar.

En los últimos 5 años se ha hecho una inversión considerable respecto a obras de prevención entre canalizaciones, muros de contención, embovedados (a diciembre de 2005 se han invertido unos 42 millones de dólares), a la fecha sigue siendo insuficiente por los problemas que se pre-

11 Como por ejemplo: "La Paz líder" es un espacio que esta en la mayoría de los canales de televisión y de radio. Difunde propaganda, inauguraciones, apertura de nuevos locales, etc. del Gobierno Municipal de La Paz.

sentan. Esta intervención que se ha realizado no ha contado con un estudio de manejo de cuencas, de drenajes, ya que estos instrumentos recién se los está construyendo.

El Gobierno Municipal de La Paz ha construido un Mapa de Riesgos, con apoyo financiero del PNUD, este mapa que por primera vez se ha hecho para la ciudad, es muy limitado en su alcance porque solo considera dos factores: económico y social, no habiéndose incorporado factores como medio ambiente, físicos entre otros. No es posible construir un mapa de riesgos, cuando no se están considerando todos los factores necesarios, la información que puede arrojar no permite emitir opinión certera y menos aun tomar decisiones de política publica. Este instrumento se lo debería completar ya que es un buen instrumento para saber que áreas son malas o buenas o susceptibles a ser mejoradas.

Ninguna evacuación efectiva a la fecha.

3.3.5 Ejercicio del poder: sociedad civil, ambiente participativo e instituciones

Capital social de la población; al respecto no se tienen suficientes datos y tampoco una investigación meticulosa; sin embargo, es posible adelantar algunas consideraciones al respecto. Si se considera que el Capital Social es

La perspectiva del capital social para evaluar problemas de extrema pobreza es holística. Considera que la pobreza no solamente esta centrada en la carencia de bienes físicos y de servicios básicos, se da mucha importancia a las deficiencias de bienes socio-emocionales que es uno de los elementos del paradigma del capital social. Las redes sociales existentes en estos municipios nos dan una pauta de cómo los habitantes de los mismos interactúan para la solución de los problemas producto de la crisis. La confianza, reciprocidad, continua interacción, soporte mutuo y las características comunes heredadas y adquiridas de los habitantes de estos municipios constituyen los pilares básicos para el desarrollo del capital social en la comunidad (Forni y otros, s/f).

De manera absolutamente preliminar, se puede decir que en laderas Este, Oeste y Norte, estos procesos de conformar redes sociales, que esta-

blezcan relaciones de confianza, reciprocidad estaría centrado en las organizaciones vecinales, mismas que tienen por objetivo representar los intereses de la comunidad y deben velar por el desarrollo del mismo, de esta manera mejorando su bienestar. Para el caso de la ladera Este se puede además encontrar organizaciones como centros de madres, ligas deportivas, entre otras. Las mismas de alguna manera estarían encaminadas a superar insatisfacciones en la población, referidas al hábitat. Será importante analizar como funcionan y se desarrollan estas redes sociales y como se establecen (si están presentes), relaciones de confianza, reciprocidad, entre otras.

Capital político de la población; los procesos de movilización de las organizaciones sociales, están marcados por una complejidad y entramado de relaciones que van desde la presión a la prevenda, el desconocimiento de los procedimientos, de las competencias de la sociedad civil en la planificación, control y vigilancia, son problemas que no se han superado totalmente. En las tres laderas se presentan un alto nivel de organización y movilización; sin embargo, no están ausentes problemas como los mencionados.

En tal sentido las relaciones entre representantes y autoridades políticas, entre las propias organizaciones son contradictorias, complejas, a momentos de “destrucción” del otro o cooptación política. Por todo lo anterior es evidente que lograr cambios, conseguir movilizar recursos (desde la iniciativa de un proyecto ciudadano), es decir, lograr un proceso de interacción efectivo.

Nivel de apertura de los procesos políticos; por las consideraciones anteriores las demandas de la ciudadanía no son necesariamente priorizadas en la agenda del gobierno municipal, además de no existir capacidad alguna para movilizar recursos que provengan de agencias de financiamiento, niveles del Estado del gobierno nacional.

Discriminación entre grupos; quizás la mayor discriminación se produzca entre grupos con alguna diferenciación social y económica, la diferenciación económica no está ausente en las laderas y adquiere manifestaciones muy particulares, a partir de las cuales es posible encontrar procesos de servidumbre, explotación (talleres artesanales, las llamadas micro empresas, entre otras).

Niveles de desigualdad entre géneros y derechos de las mujeres; no es posible no ver la diferenciación y discriminación por condición de género

y generacional; las organizaciones sociales funcionan desde una lógica patriarcal y vertical, de la cual se excluye a las mujeres en su condición de tal y como tomadoras de decisiones; así no se incorpora una mirada más bien femenina de los problemas vecinales y por tanto, tampoco está esta visión en la solución de los problemas.

Funcionan desde una lógica que podría denominarse de la “adulterez”, los niños-as y jóvenes no son considerados como ciudadanos y ciudadanas con capacidad de opinión y toma de decisiones, los adultos toman decisiones y deciden por tanto que es lo mejor para esta población.

Todo esto se traduce en discursos “inclusivos”, “proteccionistas”; sin embargo, serán los hombres quienes tomen las decisiones, quienes están presentes en los ampliados, asambleas y quienes negocian y presionan al gobierno municipal. Para el nivel institucional, los interlocutores “naturalmente” válidos también son los hombres, en tanto, los representantes natos de la comunidad; por más que el discurso nuevamente incorpore la inclusión y el respecto a hombres y mujeres.

A manera de conclusiones

La solución al problema de los desastres en la ciudad de La Paz, no tiene que solamente resolverse con medidas de prevención o mitigación a las amenazas. Se debe tener una mirada holística que además incorpore a las vulnerabilidades y en este caso no es suficiente solo ver las soluciones denominadas “estructurantes”, Para solucionar los problemas de las vulnerabilidades hay que ver también soluciones no estructurantes (normas de uso del suelo en zonas de riesgo, reglamentación de normas de construcción, definición de zonas donde no se puede habitar y mecanismos que puedan hacer cumplir las normas y reglamentos citados anteriormente, reforma en los curriculum escolares). Por lo tanto el presente trabajo nos permite tener otras miradas para anticiparnos a que se produzcan desastres tratando la construcción misma de dicha situación o sea resolver los problemas de las poblaciones totalmente expuestas y sin capacidad de poder anticipar-

se o responder adecuadamente ante la presencia de un fenómeno físico externo esto quiere decir hay que trabajar sobre las vulnerabilidades.

Entonces se deberá trabajar mucho más con las organizaciones de la sociedad para poder empoderar a la comunidad para que pueda tomar sus propias decisiones, mejorar sus ingresos para que puedan tener viviendas mas habitables, que se tenga informada a la población sobre sus derechos y obligaciones, en tanto que espacios son buenos y cuales no, romper las estructuras políticas y económicas del clientelismo político y del control del mercado de tierras, llevar a cabo procesos de equidad de género, incorporar en la curricula escolar para que se incorpore el conocimiento científico y el conocimiento popular sobre los fenómenos naturales, visibilizar más la atención a los barrios muy pobres, que no tienen servicios, planimetría aprobada y de esta manera acceder a este programa exitoso de *Barrios de Verdad*, lo contrario significará postergar por mucho mas tiempo a aquellos vecinos que están en peores condiciones que otros.

Tampoco la solución es ver a los valles como soluciones estructurales de resolución del problema habitacional autorizando la construcción de edificios, lo que se debería hacer es como dar soluciones a las personas que viven en las laderas donde viven desde hace mucho tiempo y habilitar tierras para que puedan haber soluciones habitacionales para gente de escasos recursos.

Para terminar me quedo con una frase que siempre la repite Gustavo Wilches Chau:¹²

...los ríos tienen vida y siempre vuelven a sus causas, no tratemos de encerrarlos, se rebelan y es peor. (Chaux, 1998).

12 Teórico que construyó lo que ahora se conoce como la vulnerabilidad global.

Bibliografía

- BECK, Ulrich
2002 *La sociedad del riesgo global*, Edit. Siglo Veintiuno Editores, Madrid.
- BLAIKIE, Piers; Cannon, Terry; Davis, Ian; Wisner, Ben
1996 *Vulnerabilidad. El entorno social, político y económico de los desastres*, ITDG-LA RED, Tercer Mundo, Bogota.
- CANNON, Terry
2006 *Análisis de vulnerabilidad, medios de vida y desastres*, Tecnología y Sociedad-ITDG, Lima.
- CANNON, Terry; Blaikie, Piers; Davis, Ian; Wisner, Ben
1996 *Vulnerabilidad. El entorno social, político y económico de los desastres*, ITDG-LA RED, Tercer Mundo, Bogota.
- COUPE, Françoise
1994 “Políticas urbanas y participación frente a desastres”, en *Especial: Tragedia, cambio y desarrollo. Revista de Desastres y Sociedad*. Año 2, No. 2. Santa Fé de Bogotá.
- CABEZA DE VACA, Diego y Vizcaino Escobar, Juan
1991 Descripción y relación de la ciudad de La Paz 1586, en: *Revista Municipal KHANA*, No. 44, Alcaldía Municipal de La Paz.
- CUADROS, Alvaro
2003 *La Paz, s/e*, La Paz.
- CHAUX, Wilches
1998 *Auge, Caída y Levantada de Felipe Pinillo, Mecánico y Soldador o Yo voy a correr el Riesgo*, IPPeru y LA RED, Delta S.C., Quito, Ecuador.
- DAVIS, Ian; Blaikie, Piers; Cannon, Terry; Wisner, Ben
1996 *Vulnerabilidad. El entorno social, político y económico de los desastres*, ITDG-LA RED, Tercer Mundo, Bogota.
- FORNI, Pablo y otros
s/f *Qué es el capital social y cómo analizarlo en contextos de exclusión social y pobreza*. Michigan State University.

- Gobierno Municipal, La Paz
 2006 *Atlas del municipio de La Paz. Una lectura sociodemográfica desde las organizaciones territoriales de base.* La Paz.
 2002 *Plan de ordenamiento urbano.* Gobierno Municipal de La Paz y la Fundación Cuerpo de Cristo, La Paz
 1978 *Plan de Desarrollo Municipal,* BGRM, La Paz
 s.f. “Caminemos juntos Tupac Amaru... un barrio de verdad”. La Paz
- LAVELL, Allan
 2000 “Desastres y Desarrollo: hacia un entendimiento de las formas de construcción social de un desastre. El caso del Huracán Mitch en Centro América”, en *Del desastre al desarrollo sostenible: Huracán Mitch en Centroamérica.* BID-CIDHS.
- LAVELL, Allan (comp.)
 1994 “La prevención y la mitigación de desastres urbanos en América Latina”, en *Viviendo en riesgo. Comunidades vulnerables y prevención de desastres en América Latina,* FLACSO-LA RED-CEPRE-DENAC, Tercer Mundo, Bogota.
- MASKREY, Andrew (comp)
 1993 *Los Desastres No Son Naturales,* LA RED, Tercer Mundo Editores, Bogota.
- Hed Hábitat
 2003 “Carpeta de Trabajo No. 2. Proyecto Gestión de riesgos”. La Paz
 1993 “Problemas de acceso a la tierra urbana para políticas de vivienda social (municipios de La Paz, El Alto y Viacha). La Paz.
- WIJKMAN y Timberlake
 1985 *Desastres Naturales: Fuerza Mayor u Obra del Hombre,* Earthscan.
- WISNER, Ben; Blaikie, Piers; Cannon, Terry; Davis, Ian
 1996 *Vulnerabilidad. El entorno social, político y económico de los desastres,* ITDG-LA RED, Tercer Mundo, Bogota.

Reseña



Dama con máscara (boceto para la obra "El carnaval")

De la revolución a la evaluación Universitaria. Cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia

de Gustavo Rodríguez O., Mario Barraza B.

y Guido de la Zerda V.

Cecilia Salazar

Auspiciada por el Programa de Investigación Estratégica de Bolivia (PIEB), este libro puede ser considerado como el esfuerzo más consistente, profundo e integral de estudiar las problemáticas que atingen a las políticas públicas de educación superior en el país, el surgimiento de la autonomía y el co-gobierno y los procesos de transición hacia nuevos discursos de evaluación. Los autores remarcan los complejos problemas organizacionales y de poder existentes en estas instituciones y las dificultades que esto supone para su modernización en relación con la

calidad y la excelencia académica. El enfoque es comparativo respecto a cuatro universidades públicas del país¹ y está atribuido de una argumentación teórica que no se observa en trabajos que tocan esta temática en Bolivia. Tiene como sustento un abordaje desde la dimensión cultural y organizacional de la compleja estructura universitaria, en la que conviven ambiguamente la libertad y la autonomía de sus partes, con una rígida normativa central que, sin embargo, no concentra el poder sino en los espacios periféricos. Siguiendo esa trama, los autores concuerdan

1 Las 4 universidades son: Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM), Universidad Juan Misael Saracho (UJMS) y Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

en entender a las universidades como instancias culturales en las que prevalecen valores, creencias y pautas de comportamiento, desarrollados y transmitidos por el lenguaje y los símbolos discursivos de las múltiples voces que hacen a una cultura institucional. Esta, a su vez, tiene como objetivo la creación de instancias para definir, ejecutar y controlar objetos de orden científico, educativo, estético y ético. Como hipótesis de trabajo, reconoce que existe una relación especular entre Universidad y Estado, a partir de la cual ambos podrían reconocer los mismos problemas y dolencias, en el primer caso, sin embargo, estando dotada de una memoria organizacional compacta y casi mítica que no es visible en el Estado.

En cuanto al tema del poder y de la organización universitaria, los autores señalan que en Bolivia se habría erigido un modelo de relacionamiento Estado/Universidad basado en lo que Rollin Kent llamaría “patrocinio benigno sin intenciones directivas”, lo que daría cuenta de una relación caracterizada por el Instituto Universitario Ortega y Gasset (IUOG) como de “inferencia esporádica” que, en definitiva, no traduce sino la debilidad del Estado

como actor para definir políticas de educación superior. En ese marco, el único nexo entre Estado y Universidad vino a ser la agenda presupuestaria, tema alrededor del cual se retrata la asignación de recursos del tesoro nacional a las universidades desde los años 50 hasta los 90, cuando surgen los primeros intentos por volcar la actitud del Estado hacia la evaluación de la gestión universitaria, en aras de dotar de racionalidad a la interacción entre ambos actores.

En los 90 aparece un modelo “heterónimo” según el cual la institución universitaria halla sus referencias en los controles externos más que en los internos. Bajo ese esquema, la negociación del presupuesto comenzó a sujetarse a consideraciones respecto a su buen uso, a lo que se sumaron emprendimientos para que la universidad se abra a otras fuentes de financiamiento extra estatal, bajo diferentes modalidades. Los autores destacan que en ese campo han comenzado a quebrarse las formas estrictamente rentistas que caracterizaron al sistema, junto a políticas de selectividad como los exámenes de ingreso o los cursos pre-universitarios.

Amparado en un análisis teórico, el libro también da cuenta de los

pormenores del gobierno universitario, señalando que al caso boliviano le son propios los conceptos del “regateo pluralístico” y el “regateo ideológico”, a partir de los cuales se negocian la formulación de políticas bajo objetivos múltiples. Esta característica de la universidades locales pone énfasis en las formas de co-gobierno que rigen al sistema universitario, estrictamente endogámico, y que esconde tras suyo relaciones desiguales basadas en el control que algunos actores tienen sobre el uso de los recursos humanos y financieros, con el agregado de que el poder aparece parcelado entre la cúspide (Consejos Universitarios), las líneas jerárquicas (Rectorado, Vicerrectorado y Decanatos) y los centros operacionales (direcciones). Todos los cuales, sin embargo, tienen una estrecha dependencia de los órganos corporativos y gremiales con los que se buscan y mantienen alianzas y equilibrios para asegurar la administración, pero no la eficacia académica, en una suerte de “empate histórico” entre partes que impiden procesos de reforma. Esto tiene una tendencia a cambiar, porque las universidades se están viendo obligadas a enfrentar un nuevo medioambiente competitivo y los paradigmas

de la calidad total, la planeación estratégica o la reingeniería institucional para reordenar su gestión en aras de la consigna de la excelencia académica. Si bien esto exige un nuevo estilo de gobierno institucional, los autores son escépticos respecto a ello, tomando en cuenta el carácter del modelo político de gobierno difuso y negociado, basado en el co-gobierno y en una democracia venida a menos en sus valores políticos en los últimos años. A ello se suma la inercia, la falta de recursos económicos y la poca racionalidad técnica y política que rige la vida universitaria, donde se mantiene una especie de resistencia a la racionalización administrativa.

En el marco de las relaciones Estado-Universidad, otra temática tocada es la práctica de la evaluación de la calidad académica. Haciendo un breve repaso histórico de la misma, se establece que este tema vino a adquirir legitimidad tanto en el ámbito estatal como en el universitario, pero que ha sido llevada en función de la controversia política existente entre ambos actores, lo que en el caso de la universidad quiere decir la sustentación de un discurso opuesto a todo intento de intervención externa en sus estructuras. De

esa situación se desprende que aún no están claros los sujetos de la evaluación, qué intereses representan y bajo qué parámetros definen la calidad académica. De un lado, la universidad dice deberse a su propia comunidad, mientras el Estado hace alusión a la universidad como bien público. Ante las crecientes alusiones a la importancia del tema, las universidades y sus instancias de coordinación nacional como el CEUB decidieron adoptar mecanismos autónomos que les permitieron cierto control de calidad a través de la autoevaluación, lo que es de por sí una ganancia respecto a la necesidad que tiene la universidad de mostrar su idoneidad al mundo externo, pero lo hicieron bajo mecanismos desiguales, heterogéneos, poco estructurados, con propósitos y resultados disímiles que en varios casos no garantizaron una real aplicabilidad de los objetivos señalados discursivamente y, finalmente, si dar cuerpo al sistema general que vuelve a aparecer “laxamente acoplado”. Los autores concluyen que el discurso evaluador no ha dado respuesta al desarrollo de políticas estatales, en gran parte porque ni el Estado ni el sistema universitario ha definido un fin en relación a ello, a lo que se

agrega que se trata de una práctica que ha tendido a descansar sobre núcleos reflexivos alimentados sobre todo por el ambiente internacional, diferentes a la lógica universitaria local prevalente. Eso implica que se estaría frente a una paradoja o “identidad esquizofrénica” que intenta responder a los embates de la globalización. Eso quiere decir que siendo la estructura universitaria boliviana aún fuertemente tradicional, vuelca sus discursos irreflexivamente hacia conceptos ajenos a su dinámica, como los de “competitividad”, “productividad”, “interés práctico” y otros que apuntalan sobre todo referencias del carácter empresarial. El peligro radica en que la universidad logre desarrollar procesos burocráticos en busca de su prestigio, logrando tan sólo el reposicionamiento de algunas de sus estructuras de poder que se activan alrededor de un nuevo sistema de valores, poniendo énfasis en el discurso tecnológico y profesionalizante, ajeno a la realidad social y política del país.

En el último capítulo, se señalan los cambios discursivos que se han dado desde los años 90 en torno a la reforma universitaria, producto de las invocaciones que el

ambiente externo le está exigiendo a la universidad, en el marco de la globalización y la crisis la izquierda, pero también de los cambios que se han producido en la conformación social, política y cultural de los estudiantes, en vías de su despolitización, y de los docentes y su pérdida de autoconfianza académica. Introducido en ese contexto, el discurso de la reforma universitaria aún no ha encontrado a los actores que conduzcan el proceso, en la medida de que, a pesar de la autocrítica que comienza a emerger en la universidad, sus estructuras se mantienen incólumes, prefiriéndose la estabilidad antes que la innovación y sus riesgos.

Para decirlo en breve, quizá lo más crítico que se señala en estas páginas sea que en gran parte de la estructura de las universidades prevalece la apelación a sus virtudes sociales, contra-hegemónicas y anti-capitalistas, asociadas sin embargo a la emulación de aquello que los autores denominan “burocracia del saber”, a partir de lo cual se reproduciría una especie de “simulación” en torno a los beneficios que la universidad genera en su relación con la sociedad, encubriendo lo que no sería sino su asepsia e insustanti-

vidad. Eso se resume en la idea de la “autonomía dependiente”, la “trampa feliz” en la que se halla la universidad, que le permite construir un mundo auto-referencial y entrópico, “sin desenmascarar completamente la verdad de su retórica”. Para los autores esto no haría sino expresar que “a tal Estado, tal universidad” o que la historia de la universidad no es sino la historia del Estado. Eso quiere decir que tampoco éste puede ser considerado un actor confiable y resuelto para dirimir el destino de la reforma universitaria, tarea que, por otra parte, tampoco ha intentado asumirla, como no lo ha hecho el sistema político, debido a su propia debilidad institucional.

