



DIVERSIFICACIÓN Y REGULACIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS UNIVERSIDADES

Ph.D. Mario Yapu Condo ¹
Universidad Mayor, Real y Pontificia de
San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX)
ORCID: 0000-0002-7917-9562

RESUMEN

Bolivia ha vivido un intenso proceso de diversificación social, económico, cultural y educativo en los últimos cuarenta años. Se ha reivindicado la diversidad cultural, lingüística y de los saberes indígenas, llegando a definirse como un Estado plurinacional en 2009, sin que esto cambie sustancialmente la desigualdad social, económica, regional y la emigración. En este escenario, este artículo analiza la educación superior, especialmente, las universidades, en su reposicionamiento, resistencia y cambios con relación al Estado, y entre ellas mismas como un campo de formación e investigación en conflicto. El trabajo se inspira del neoinstitucionalismo en sociología sintetizado por DiMaggio y Powell y de otros autores como Mary Douglas, Michel Foucault y Pierre Bourdieu cuyos abordajes varían, pero también comparten elementos comunes. Se inspira en ellos, pero no pretende hacer un debate teórico limitándose al nivel descriptivo. Discute las acciones institucionales del Estado y sus dispositivos que, más allá de la autonomía universitaria, pretende inducir el campo de acción de las universidades hacia sus políticas institucionales sin lograr afectar las rutinas y las regulaciones internas. En concreto, analiza el campo de las universidades en su interacción con el Estado, apoyándose en el análisis de la producción de normas correspondiente a dos reformas educativas nacionales. El objetivo es mostrar la diversificación del campo universitario y las estrategias de regulación desde el Estado.

PALABRAS CLAVES: Políticas de educación superior, Universidades, Análisis institucional, Campo educativo, Regulación.

ABSTRACT

Bolivia has experienced an intense process of social, economic, cultural and educational diversification in the last forty years. Cultural, linguistic and indigenous knowledge diversity has been claimed, defining itself as a plurinational State in 2009, without this substantially changing social, economic, regional inequality and emigration. In this scenario, this article analyzes higher education, especially universities, in their repositioning, resistance and changes in relation to the State, and among themselves as a field of training and research in conflict. This paper is inspired by neoinstitutionalism in sociology synthesized by DiMaggio and Powell and other authors such as Mary Douglas, Michel Foucault and Pierre Bourdieu whose approaches vary, but also share common elements. It is inspired by them, but does not intend to make a theoretical debate limiting itself to the descriptive level. Discusses the institutional actions of the State and its devices that, beyond university autonomy, aim to induce the field of action of universities towards their institutional policies without affecting internal routines and regulations. Specifically, it analyzes the field of universities in their interaction with the State, based on the analysis of the

¹ Mario Yapu es sociólogo y antropólogo. Doctor en sociología de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Postdoctorante de CINDE (Colombia) / CLACSO (Argentina). Es profesor de sociología de la educación y metodologías de investigación en la USFX de Chuquisaca –Bolivia. Sus intereses de investigación son políticas educativas, educación superior, sociología del conocimiento, epistemología. Email: yapu.mario@usfx.bo



production of standards corresponding to two national educational reforms. The objective is to show the diversification of the university field and the regulation strategies from the State.

KEYWORDS: Higher education policies, Universities, Institutional analysis, State, Regulation, Comparative methods, Case studies.

Introducción

La historia de la sociedad boliviana, como de tantas otras, desde la colonia, la república y actual, refleja tensiones y a veces de conflictos abiertos entre sus instituciones y campos sociales de poder. Las universidades emergentes del medievo primero en su carácter gremial y de formación, y posteriormente en su misión de la investigación científica, forman parte del campo de poder porque son instituciones que deben garantizar el capital humano y de conocimientos a la sociedad, esto es, las estructuras sociales del poder ancladas en la historia. Así las universidades iberoamericanas echan sus raíces en la colonia a la par de la Iglesia, y el propio Estado expresado en sus distintos regímenes de gobierno. De modo que el advenimiento del Estado plurinacional en Bolivia, consagrado por la nueva Constitución Política del Estado (CEP) de 2009 y sus efectos, es un hecho más, pero merece estudiarlo dentro de la dinámica de los campos de poder. El supuesto teórico sugiere que la relación entre el Estado con sus dispositivos ideales (ideologías), estratégicos (las normas jurídicas) y materiales (financieras), y las universidades como un espacio diverso y desigual centrado en la formación de profesionales y ciudadanos, y la producción de conocimientos como capitales; es inestable y conflictiva. De esta manera, el objeto de este artículo es el campo de las universidades como instituciones políticas, sociales, culturales y académicas en su interacción con el Estado o los regímenes de gobiernos (Yapu, 2011). El trabajo se presenta como un estudio de caso sobre la propuesta del Estado plurinacional boliviano con relación al campo universitario mediante la ley 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez (ASEP) de 2010 y la nueva CPE comparado con la reforma de los años 90.

Aspectos teóricos y tendencias de la educación superior y universitaria

Elementos históricos para una hipótesis

La universidad es la institución más antigua del sistema educativo boliviano y de Iberoamérica. Echa su raíz en la colonia, cuando por estos lares no se conocían escuelas o sistemas de formación especializados como en las sociedades industriales y modernas nacientes. Durante los siglos XVII y XVIII las universidades se crearon y desarrollaron bajo las órdenes religiosas de dominicos, franciscanos y jesuitas y dejaron al margen las formas organizacionales indígenas de gestión de vidas humanas, tal como Guaman Poma de Ayala describe en su texto de las “diez calles”, donde se percibe un sistema educativo estrechamente incrustado a las estructuras productivas, políticas y sociales. La universidad colonial en Hispanoamérica ha sido muy estudiada (Rodríguez-San Pedro Bezares (coord.) y Juan Luis Polo Rodríguez, 2012) donde desafortunadamente falta visibilizar la historia de la Universidad de Charcas, aunque a nivel local comienza a ser documentada en los últimos años con motivo de los cuatrocientos años de aniversario.

Si bien los aspectos históricos de la universidad, no son el objeto de este estudio, interesa dejar establecido a modo de hipótesis que la historia universitaria viene de la universidad colonial elitista, real y pontificia, hacia la universidad liberal que emerge a fines del siglo XIX y principios del XX, cuyas características son la secularización, centralización y uniformización de la enseñanza



superior dependiente del Estado bajo el modelo denominado napoleónico, con libertad de enseñanza y pensamiento, y énfasis en las ciencias pero sin una visión política clara acerca de la investigación científica en las universidades, como fue la propuesta de Wilhelm Von Humboldt en Alemania a fines del siglo XVIII (Hernández Díaz, 1997, p. 25). El supuesto del trabajo es que la universidad forma parte del campo de las luchas de dominación, a momentos se constituye como un dispositivo del poder (del Estado) y en otros se encuentra en resistencia. Los estudios historiográficos en Hispanoamérica están de acuerdo en que la universidad republicana del siglo XIX no hizo ruptura con el modelo colonial o del antiguo régimen. Los cambios fueron progresivos y parciales, cuya historia aún falta por escribir en Bolivia, donde el primer impulso fue dado por el gobierno de José Ballivián hacia 1845 que estableció los distritos universitarios con diversas funciones educativas dependientes del Estado y culminó con la autonomía universitaria instituida en 1930. Esta universidad en transición fue objeto de críticas desde principios del siglo XX por Franz Tamayo y Carlos Medinaceli que denunciaban su escolasticismo, repetitivo y apegado a la tradición sin creación ni esfuerzo por lo nacional, con escasa inclinación hacia la ciencia moderna y formaciones restringidas a derecho y medicina, además, de permanecer todavía bajo influencias de la Iglesia Católica (Yapu, 2018). Este contexto de críticas fue también impactado por el movimiento intelectual liberal en América Latina, la revolución mexicana, la revolución rusa de 1917 y los movimientos juveniles universitarios de Córdoba en 1918 que dieron contenidos sociales y políticos nuevos a las Convenciones Nacionales Universitarias de 1928-29 en Bolivia. Donde la autonomía universitaria contuvo un debate mucho más amplio que puramente educativo, cuya norma inicial fue ratificada en el Estatuto Sánchez Bustamante en 1931. Desde entonces la universidad ha oscilado entre los que defendieron la autonomía respecto al Estado (sin hablar ya de la Iglesia) y aquellos que intentaron reintegrar a la tuición de esta instancia; o bien, visto desde otro ángulo, entre el modelo académico centrado en su lógica interna y otro abierto a la historia externa; entre los que valoran su rol político y los institucionalistas que defienden la calidad y la rendición de cuentas (Rodríguez, 2000; Instituto Universitario Ortega y Gasset-IUOG, 1998).

Un ejemplo que ilustra esta relación es el gobierno de Banzer con la Ley Fundamental de la Universidad Boliviana que creó el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES) donde se expresa el carácter unitario de la universidad boliviana. Aun cuando, las universidades se caracterizaron y fueron valoradas más en el plano político que académico: precisamente por el reposicionamiento en la resistencia. En efecto, desde fines de los años 60, el mundo universitario estuvo asociado a los movimientos revolucionarios. En los gobiernos de Ovando y Torres la universidad participó en el poder de manera efímera bajo el principio de cogobierno mediante la Asamblea del Pueblo en junio de 1970 (Rodríguez, 2000). Una década después, ya en el periodo democrático, según Rodríguez (2000), las universidades públicas habrían abandonado las luchas revolucionarias para ingresar al modelo institucional centrado en proyectos de desarrollo, planificación, innovación y evaluación institucionales que debió acompañarse de acreditación. Así, comenzó a debatirse el concepto de calidad y pertinencia en educación superior al tono de la reforma educativa de 1994 y las tendencias internacionales impulsada por la UNESCO a través de sus documentos publicados entre 1995 y 1998 y encuentros académicos donde se difundieron sus reflexiones y propuestas a partir del Instituto de Educación Superior para la América Latina y el Caribe (IESALC).

El Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior (UNESCO, 1995) fue publicado como parte de las actividades realizadas para promover el cambio en la educación superior que culminaría con la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1998. Se basó en las memorias del Seminario La UNESCO frente al cambio de la educación



superior en América Latina y el Caribe realizado en la UNAM el 8 de junio de 1995, del cual resaltamos algunos de los planteamientos referidos a la educación superior:

- Se constata que existía cambios en la Educación Superior (ES) a nivel regional, nacional y local, con las características siguientes: expansión cuantitativa (sin considerar la desigualdad de acceso); diversificación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudio; y además las restricciones financieras (CRESALC/UNESCO, 1995: 15-16).
- Esto se produce en un contexto contradictorio de democratización, mundialización, regionalización, marginación y fragmentación, etc., proceso al que la ES debe responder buscando lograr un desarrollo humano sostenible.
- La transformación de la ES debe guiarse por criterios de pertinencia, calidad e internacionalización de la educación superior, que inciden en el desarrollo de los aprendizajes y conocimientos.
- La pertinencia de la ES tiene que ver con su posición respecto a la sociedad en sus funciones de enseñanza, investigación y servicios conexos; sobre todo en la formación permanente de los profesionales puesto que las demandas sociales y tecnológicas requieren aprendizajes y adaptaciones rápidas y constantes.
- Esto supone mantener una relación equidistante entre la ES, la sociedad y el Estado: respetar la "libertad académica (supone libertad de cátedra) y la autonomía institucional, indispensables para la preservación de toda institución de enseñanza de educación superior como comunidad de libre investigación capaz de llevar a cabo sus funciones de creación, reflexión y crítica en la sociedad" (p. 17). Aquí el Estado asume la función catalítica y de regulación.
- Las restricciones financieras de los años 90, obligó a buscar otras fuentes de financiamiento, aunque se asumía que el Estado no podía dejar de financiar la ES porque es una inversión a largo plazo que generará competitividad económica, desarrollo cultural y cohesión social.
- En ese contexto financiero, la masificación de estudiantes iba en contra ruta de la calidad académica. Lo cual supuso mejorar y actualizar permanentemente los contenidos y avanzar hacia enfoques interdisciplinarios y multidisciplinarios aplicando métodos de enseñanza que incrementen la eficiencia en el aprendizaje, haciendo uso de las nuevas tecnologías de comunicación.
- La investigación es una de las principales funciones de las universidades, además de ser una actividad previa para garantizar la calidad científica de los conocimientos.
- Toda la ES tiene el desafío de responder a las necesidades locales e internacionales que responden a la evolución de los aprendizajes, la investigación y el conocimiento. Esta situación invita a trabajar bajo el concepto de "solidaridad internacional" con intercambio de profesionales y estudiantes de tal manera que reduzca los desequilibrios en el logro de conocimientos (CRESALC/UNESCO, 1995, pp. 15-25).

Todos estos planteamientos se enmarcan dentro de una perspectiva internacional de la UNESCO que considera la universidad "dinámica" y "pro-activa", afín al discurso de las políticas educativas



generadas en la década de los años 90 que enfatiza en los procesos y contenidos curriculares de calidad orientados hacia el entorno – la sociedad.

En Bolivia a mediados de los años 90 se publicaron diversos diagnósticos y evaluaciones de la universidad promovidos por UDAPSO (Unidad de Análisis de Políticas Sociales). La mayoría de los trabajos como los de Contreras (1999), Instituto Universitario Ortega Gasset (1998), UDAPSO (1993), etc., aborda la universidad boliviana desde el punto de vista del análisis institucional, político o financiero, que de manera general coincide con el enfoque de pertinencia y relevancia social, calidad académica, evaluación y rendición de cuentas, planteado por la UNESCO (1995; 1998). En este periodo neoliberal la lógica del mercado tuvo mayor impacto en el análisis de las universidades. Sobre este punto el libro de Rodríguez (2000) sugiere el cambio de la preeminencia política, de resistencia y revolución, hacia una dinámica más empresarial o más exactamente organizacional, donde las universidades discutían sus planes estratégicos, visiones, misiones, estrategias y evaluaciones, aun cuando estas intenciones de cambio tampoco tenían bases sólidas al interior de las universidades ni había un contexto político de acompañamiento favorable (Rodríguez, 2000; Rodríguez G. y Weise, C., 2003, pp. 123-140; Rodríguez Gustavo, 2001). En fin, otro estudio que merece mencionar es el del Instituto Ortega y Gasset publicado en el periodo del ministro Tito Hoz de Vila en 1998 (IUOG, 1998) que hace un diagnóstico crítico de la universidad boliviana en el siglo XX.

Con la ley 1565 la universidad ingresó al debate sobre evaluación y acreditación de sus carreras, aunque las instancias definidas por ley como el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED) y el Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED) no lograron funcionar realmente (Daza, 2003; Yapu 2011). A nivel internacional, el MERCOSUR creó el componente Sector Educativo en 1992 y Bolivia fue invitada a participar en 1996 y asistió a la Reunión de Ministros de Educación de junio de 1998, en Buenos Aires, que aprobó el Memorando de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) destinado al Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR con el fin de facilitar la circulación de profesionales formados sobre bases comunes. Posteriormente, este mecanismo pasó a ser el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del MERCOSUR denominado ARCU – SUR, vigente hasta la actualidad.

Finalmente, se debe añadir que el sistema universitario boliviano creó aceleradamente los programas de posgrado de maestrías y doctorados, al mismo tiempo que las universidades privadas incrementaron hasta llegar a unas 40 instituciones, cifra que actualmente está controlada y regulada desde el Ministerio de Educación.

Aspectos Conceptuales

Para analizar las tensiones, interacciones y tal vez transacciones entre el Estado y las universidades en un contexto cada vez más complejo del campo de la educación superior e inserto a nivel internacional, lo que se sostiene es que el Estado y sus dispositivos ideológicos, estratégicos o institucionales y materiales o financieros, se estructuran y actúan de manera variada con respecto a aquellas instituciones. El espacio de la educación superior universitario está compuesto de las universidades públicas y sus asociadas dependientes del CEUB, las privadas y las públicas dirigidas por el Ministerio de Educación. Según el CEUB la universidad pública y asociadas cubren una matrícula de 515.888 estudiantes, 19.247 profesores y 12107 administrativos en 2023 (cf. <https://ceub.edu.bo/datos-estadisticos/>); mientras que las universidades privadas tenían 128.871 estudiantes en 2016, según el INE. Aparte se organizan y matriculan las universidades



y las escuelas superiores de formación de maestros dependientes del Ministerio de Educación. Esta población está distribuida, además, según áreas de conocimiento, disciplinas de formación y sectores laborales. Lo que constituye un campo social y profesional complejo y diverso en el que casi el 9% de la población nacional se desenvuelve, tomando en cuenta la población total de 11.312.620 resultado del censo de 2024.

Frente a esta situación, el Estado encuentra sus limitaciones, no solo por la autonomía institucional de la universidad pública, un hecho multidimensional y eminentemente político, sino porque el espacio complejo de tensiones y acuerdos entre instituciones de formación, laborales, sociales e, incluso, de salud, está definido y regulado por las normas que el propio Estado ha generado. Entre los estudios universitarios, los aportes de Burton Clark de los años 70 (1973) basados en el análisis organizacional plantearon un sistema de análisis trológico entre el Estado, el mercado y el poder académico que, según el autor, mantienen una relación de continuum y operan como instrumentos y actores de gobierno. Sin embargo, en contextos como Bolivia donde el Estado pretende acaparar todas las riendas del poder, esta propuesta es insuficiente. Es necesario replantear el abordaje del Estado que, según Bourdieu, pretende constituirse como un meta-campo de poder respecto a los demás campos sociales, en este caso, respecto al campo educativo universitario. Hay que recordar que el Estado no es producto de un consenso social sin conflictos ni intereses, como pretendía Durkheim, al contrario, es resultado de disputas y luchas por el monopolio de los distintos tipos de capitales y mecanismos de control y legitimación, como son las estructuras burocráticas, las normas y las posibles violencias materiales y simbólicas. Mediante estos mecanismos trata de neutralizar las resistencias, desviar las reivindicaciones y naturalizar y legitimar las relaciones de dominación.

Una vía alternativa metodológica puede venir del neoinstitucionalismo en sociología (Powell y Di Maggio, 2001), pero debe ser reforzado por autores como Mary Douglas, Michel Foucault y Pierre Bourdieu, quienes abordan las instituciones, las organizaciones y el Estado con distintos matices, pero comparten elementos comunes y complementarios que van más allá del análisis de las organizaciones y del Estado mismo a nivel formal y normativo. Definen el Estado y las instituciones a partir de las prácticas reguladas y rutinarias, lógicas de dominación, conocimientos y saberes informales heredados (habitus), conjunto de símbolos e imaginarios que conforman la cultura y la ideología, con tensiones y transacciones permanentes que operan en situaciones concretas, pero toman sentido integrados en los campos sociales e históricos mayores, donde los conflictos internos – normas, acuerdos, resistencias, etc. – pueden explicarse en interacción y/o transacción con las estructuras del entorno, por ejemplo, las políticas generadas a partir del Estado.

Aspectos metodológicos

El enfoque epistemológico y metodológico adoptado está basado en estudio de casos y sus comparaciones. Siguiendo a Aristóteles pensamos que los casos son instrumentos (Órganon) para pensar y argumentar al nivel lógico las hipótesis, tomando en cuenta que la lógica formal, silogística o clásica ya fue discutida y ampliada incluyendo criterios y modos informales de argumentación, en especial, basados en el uso de datos empíricos como soportes y pruebas en campos específicos (Toulmin, 1958; Yapu, 2023; Ragin, 1989).

Los estudios de caso tienen una larga historia, aunque es cierto que sólo en los últimos años han resurgido buscando alternativas a los métodos cuantitativos y formales, inferenciales y normativos, (Fernández Cano, 2002). Su evolución accidentada se debe a los vaivenes de los métodos cualitativos y flexibles. Por nuestra parte, desde los años 90, hemos recurrido a “casos”



para sustentar hipótesis, hemos utilizado en su función confirmatoria o de validación y no en la de exploración o inducción, flanco por donde vienen las críticas porque se afirma que los casos no permiten generalizar. Asimismo, diversos manuales de metodología destacan los casos en su nivel descriptivo y sugiere enfocarse en una unidad de la actividad humana incrustada en la realidad, el caso situado y contextualizado, definido en un tiempo preciso, cuyos límites con el contexto resultan difíciles de establecer. Es cierto, pero no debe confundirse la exigencia de estos límites empíricos con los casos que son constructos mentales o teóricos, en el mismo sentido que propuso Max Weber los tipos ideales. Sin embargo, los tipos ideales por su carácter comprensivo no pudo dar razón de los distintos elementos que conlleva la historia social y política de las sociedades: factores internos y externos, históricos del pasado, presente y futuro y estructurales que entretujan los niveles micro, meso, macro, etc., que el caso puede lograrlo. Los casos son complejos, pero son recursos estratégicos para el desarrollo del conocimiento, forman parte del enfoque estratégico del conocimiento, donde, por su contenido empírico, inciden en la discusión y cambios de las hipótesis y al mismo tiempo sustentan el razonamiento de la argumentación.

Operativamente, se apoya en la revisión documental y descripción de las normas que marcan los límites de los espacios institucionales, las cuales son igualmente productos históricos que la sociología de las normas está en condiciones de explicarlas. Siendo un estudio de caso, se limita a la descripción comparativa de la ley 1565 del periodo neoliberal, la nueva Constitución Política del Estado plurinacional y la ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en sus acápites referidos a la educación superior.

Universidad, sociedad y Estado. Estudios de casos

El Estado plurinacional propuso desafíos importantes como los modos de convivencia basados en el vivir bien, la intraculturalidad que enfatice en los saberes y culturas propias e indígenas, el diálogo de saberes ancestrales con los saberes científicos de las universidades, los sistemas productivos pertinentes a las demandas de los pueblos, las formas de gobierno despatriarcalizadas, autonómicas y participativas, etc. Este es el contexto en que se analizan los casos y tienen muchos antecedentes a los cuales no es posible referirse en este artículo. Por eso, recogiendo lo expresado más antes (punto 2), destacaremos únicamente aspectos de relevancia para los momentos de los casos estudiados. Por ejemplo: la inclusión de poblaciones indígenas en la educación superior que viene desde el periodo de los liberales de principios del siglo XX; las políticas de las universidades que oscilan entre un tutelaje directo del Estado y las autonomías universitarias, entre la producción y uso de conocimientos enciclopédicos y los especializados, entre la formación de niveles de licenciatura y los postgrados. Estos temas aluden a la división social y educativa que fue objeto de los debates políticos de los años 30 referidos a la educación básica y de indígenas, pero no concernía la educación secundaria ni superior porque se admitía como natural las diferencias entre niveles educativos y grupos o clases sociales, donde la educación elemental o básica correspondía a los indígenas y grupos populares mientras que la educación secundaria y superior respondía a las demandas y expectativas de la clase media y superior. En suma, uno de los problemas de la universidad es la atención de la diversidad y la desigualdad social en el marco de las autonomías y regulaciones del Estado. Dicho de otro modo, ¿cómo la autonomía universitaria responde a aquel problema? O ¿requiere de regulaciones desde el Estado? Como se conoce, desde el siglo XIX las universidades por un Decreto de 1845 y hasta 1931 eran cabeza de un distrito educativo y como tales eran responsables de la administración educativa de todos los niveles (Art. 1 del decreto de 1845). Un vestigio persistente de esta función es la concesión del título de bachiller por las universidades (Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana, art. 56)” (En: IUOG, 1998: 80).



De lo que precede, se puede destacar los siguientes puntos: el primero, es que las universidades tenían poder y autoridad frente a los otros niveles educativos de los diferentes distritos del país, lo que probablemente exigía que ellas se preocupen más de los problemas educativos, sociales y económicos de las regiones; segundo, las universidades no tenían autonomía y funcionaban bajo la delegación del Estado, por consiguiente, sufrían directamente los vaivenes políticos del Estado boliviano. De hecho, el Estado tenía poder de crear universidades y carreras, financiaba, aprobaba programas y nombraba autoridades y profesores, es decir, la universidad era una entidad tutelada o bien la autonomía era instrumentalizada como un “poder organizador” de la educación por distritos, según el Instituto Universitario Ortega y Gasset (1998). Sin embargo, esta idea de autonomía no solo provenía desde el Estado sino también desde la vereda de las Convenciones de 1928 y 29 que sugerían que “toda la educación debería ser entregada a la universidad, erigida en organismo autónomo, constituida como poder especial del Estado: poder que nacería por elecciones de los maestros y de los universitarios, que son los ciudadanos más interesados en su perfecta constitución” (IUOG, 1998: p. 81, citado de la Primera Convención Nacional de Estudiantes Bolivianos, Programa de Principios, Estatuto Orgánico y Reglamentos. Editorial López, Cochabamba 1929).

Como se señaló antes, el desarrollo de las universidades refleja tensiones entre dinámicas institucionales internas y externas con relación a la autonomía a lo largo de la historia, donde también inciden los debates internacionales como los que difunde la UNESCO.

3.1.La reforma educativa de 1994 y el Estado neoliberal

La ley 1565 de reforma educativa, en su Art. 20 plantea que:

“El Organismo Central de coordinación de la Universidad Boliviana, según el Art. 185 de la Constitución Política del Estado, elaborará el Plan Nacional de Desarrollo Universitario, en función del desarrollo económico, social y cultural, con los siguientes objetivos:

- a. Desarrollo de la investigación, la docencia, la extensión y la difusión cultural, como funciones sustantivas de la educación superior.
- b. Optimización de la eficiencia, la eficacia y la calidad de la educación superior.
- c. Adecuación de las actividades de la educación superior a las necesidades de desarrollo nacional y regional” (Art. 20, ley 1565).

En el Art. 21, esta ley establece la creación del:

“Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED), que será administrado por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED) como ente autónomo y especializado” (ibidem).

El Conamed debía estar compuesto de cinco miembros designados cada uno por cinco años: un presidente y cuatro vocales. Estos miembros serían elegidos por el Parlamento Nacional y dos de ellos serían elegidos preferentemente de una lista propuesta por la Universidad Boliviana. La elección de vocales se debía hacer entre personalidades propuestas al Parlamento con dos



tercios de votación y el presidente de la república designaba a uno de ellos como presidente del Conamed por cinco años.

El Conamed también debía certificar la calidad de la educación y la acreditación de programas de estudio de cualquier nivel educativo sean públicos o privados. En el Art. 22 la ley precisa los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación y en el Art. 23 determina que las universidades privadas pueden expedir títulos académicos, mientras que los títulos en provisión nacional deben ser expedidos por la Secretaría Nacional de Educación (de entonces) y el visto bueno del Conamed (Ley 1565 de 7 de julio de 1994).

En la práctica, esta ley avanzó poco en cuanto a la educación superior. El Ministerio de Educación a través de su Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología sólo se dedicó a controlar y hacer seguimiento del crecimiento de las universidades privadas, estableciendo un primer reglamento en 2001 que, luego vino consolidándose, hasta el que fue aprobado en 2012. Al mismo tiempo la cantidad de estas universidades fue creciendo hasta 33 unidades con niveles de pre-grado y postgrado en 2004. Hasta el día de hoy esta característica de control, seguimiento y evaluación del Ministerio de Educación (ME) hacía las universidades privadas se mantiene. Para ese mismo periodo, se registraron 12 universidades públicas, incluyendo la Universidad de El Alto, sumando así en total 45 universidades en el país (Weise, 2004).

Por la prerrogativa de la “autonomía universitaria”, estas universidades públicas no fueron afectadas por la ley 1565, pero participaron al debate del momento en torno a la calidad, pertinencia y evaluaciones, asistiendo a diversos seminarios de información y sensibilización para la reforma de educación superior que al final no pudo superar la relación tensa existente entre la universidad pública boliviana y el Estado (Presencia de 6 de junio de 1999).

Entre algunas actividades del Ministerio de Educación con relación a las universidades públicas, se puede destacar el proyecto de formación e investigación mediante convocatorias y concursos para optar a financiamientos, como fue el proyecto FOMCALIDAD, que pretendía promover acciones de innovación desde las propias universidades, del cual se beneficiaron algunas universidades.

Por su parte, el documento X Congreso Nacional de Universidades, Cobija, 26-30 de mayo de 2003 (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, CEUB, 2003) confirma que la universidad pública boliviana está en proceso de asumir el desafío de la transformación institucional. Los resultados de este Congreso plantean: lograr la competitividad en el marco de la sociedad del conocimiento; tomar responsabilidad respecto a las poblaciones de extrema pobreza; democratizar el conocimiento y los saberes con sentido de justicia y equidad; la sinergia que debe haber entre educación, conocimiento y desarrollo sostenible, y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. En alguno de sus principios, el documento sostiene una visión integral del saber y una producción científica globalizadora: “apertura a las diversas manifestaciones culturales, en un permanente diálogo con los agentes sociales para colaborar en el logro de un desarrollo humano sostenible de su medio social” (CEUB, 2003: 123). Entre sus fines busca contribuir a la “creación de una conciencia nacional” (p. 125), reitera el sentido de una educación nacional, democrática y popular, con el objetivo de la formación científica y humanística del profesional, pero no aborda los temas culturales y lingüísticos del país que en los años 90 se debatieron acerca de la educación intercultural bilingüe para el nivel primario, la formación de maestros y el nivel secundario. Sin embargo, en el marco de la preparación del Congreso Nacional de Educación, entre 2004 y 2005 y su realización en 2006, la universidad boliviana participó de las reuniones y talleres departamentales donde se analizaron los desafíos



de encarar el tema de la diversidad cultural y lingüística del país. Los documentos de trabajo del CEUB plantean debatir la educación superior intercultural y pone, por ejemplo, en mesa de discusión la cuestión de ¿cómo se pueden considerar los saberes y conocimientos indígenas en la universidad?

3.2 La Constitución Política del Estado, la ley 070 y las universidades

La nueva Constitución Política del Estado (CPE) consagra siete artículos a la educación superior (Arts. 91 al 97), de los cuales queremos destacar algunos temas de análisis. Un primer punto por señalar es que la universidad se define como una instancia de formación profesional, de producción y divulgación de conocimientos, donde la novedad es la consideración de conocimientos y saberes indígenas y campesinas con relación al conocimiento científico; lo cual es un desafío de políticas de conocimiento en las universidades y sus respectivos diseños curriculares, al menos si ellas son sensibles a estas temáticas. La CPE define la educación superior – por ende, la universidad – como intracultural, intercultural y plurilingüe, pero no menciona la descolonización de este nivel educativo. Para fines de precisión destacamos algunos puntos: a) El campo de la educación superior está compuesto, según la CPE, de las universidades, las escuelas superiores de formación docente, los institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados (Art. 91); b) En los artículos 92 y 93 deja intacta la autonomía universitaria y el financiamiento. Este último artículo plantea no obstante otros desafíos para las universidades públicas como la creación de “mecanismos de participación social de carácter consultivo, de coordinación y asesoramiento”, el establecimiento de programas de desconcentración académica y de interculturalidad que consideren las necesidades de los pueblos indígenas originario campesinos; en fin, la participación en la creación de universidades comunitarias y pluriculturales en áreas rurales. Deja establecido que la universidad determinará los mecanismos de rendición de cuentas y de transparencia; c) la CPE también plantea la creación de centros interculturales de formación y capacitación técnica, de libre acceso al pueblo, así como la implementación de programas de recuperación y desarrollo de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos (art. 95); d) respecto a los postgrados señala que su objeto es la cualificación de profesionales a través de la investigación que genere conocimientos científicos relevantes al desarrollo integral de la sociedad; e) Por último, el Estado es responsable directo de la formación de maestros en el país (art. 96).

En resumen, la educación superior y las universidades ocupan una parte importante en la CPE (7 artículos) y se dibuja un escenario mucho más amplio y diverso. Algunos de los artículos ratifican la autonomía y financiamiento mientras que otros abren nuevos desafíos referidos a: la participación social (tema de gestión), los procesos de desconcentración tomando en cuenta el carácter plurinacional del país, la recuperación y desarrollo de lenguas indígenas, etc. (tema de pertinencia y relevancia de las políticas y programas universitarios), así como la diversificación del campo de educación superior con la creación de otros tipos de formación (ver: recuadro).

La ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP) del 20 de diciembre de 2010 dedica a la educación superior todo el capítulo III, como el subsistema de educación superior de formación profesional, y está compuesto de 20 artículos, del 28 al 68 (cabe recordar que la ley 1565 consagró sólo diez (10) artículos a la educación superior: Arts. 14 al 23). Este hecho indica el interés especial que la política actual tiene en la diversificación y regulación de este espacio educativo.

El cuadro siguiente resume los principales puntos de correspondencia o sus divergencias entre las dos leyes educativas.

**Cuadro comparativo leyes 1565 (1994) y 070 (2010) sobre educación superior**

Propuesta en la ley 1565	Propuesta en la ley 070 (ASEP)
Educación superior. Se define como el conjunto de formación técnico-profesional de tercer nivel, tecnológica, humanístico – artística y científica, incluyendo capacitación, especialización y postgrados (art. 14).	Educación superior. Se define como un espacio de generación y recuperación de saberes y conocimientos expresados en las ciencias, las tecnologías y las investigaciones que responden a las necesidades y demandas sociales, económicas y productivas y culturales de la sociedad y el Estado plurinacional.
	Establece cuatro objetivos: i) formar profesionales con miras al servicio al pueblo, ii) desarrollar la investigación, ciencia y tecnología; iii) democratizar el acceso al conocimiento con sentido crítico y reflexivo; iv) garantizar la formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales (art. 29).
	Tipos de educación superior. Aunque sin correspondencia clara a los objetivos, la ley propone cuatro tipos de formación superior: a) Formación de maestros b) Formación técnica y tecnológica c) Formación artística d) Formación universitaria.



Propuesta en la ley 1565	Propuesta en la ley 070 (ASEP)
<p>Formación docente. Formación docente, esto es, las Escuelas Normales se transforman en Institutos Normales Superiores (INS) con nivel de técnico superior, prevé adscripciones a las universidades y convenios para la formación de nivel licenciatura para docentes.</p>	<p>Formación docente.</p> <p>Diez artículos (31 a 40) detallan la naturaleza, estructura y objetivos de la formación docente. Aquí solo se destaca algunos puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe una exclusividad de formación centrada en la “dimensión pedagógica” del trabajo docente (art. 31). • Existe una transformación de Institutos Normales Superiores (INS) a Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) de cinco años; nivel licenciatura. • Lo curricular retoma los principios generales de la educación en esta ley. • En lo institucional, funciona bajo la conducción de las Direcciones generales. • La formación de maestros es exclusividad de las ESFM. (art. 36). • La inserción laboral está garantizada bajo la vigencia del reglamento del escalafón.
<p>Postgrados docentes. Dio la posibilidad de formación docente en las universidades y además estableció que la formación de los INS pueda ser reconocida en las universidades (Art. 16).</p>	<p>Formación postgradual docente</p> <p>La línea de formación postgradual continúa en la universidad pedagógica.</p>
<p>Maestros interinos. Formas de titulación de maestros interinos</p>	<p>Maestros internos. No se menciona la titulación de los interinos.</p>
<p>Catedráticos en los INS. Los docentes serán con nivel igual o superior de formación de licenciatura</p>	<p>Catedráticos en las ESFM. Está de acuerdo con los niveles profesionales.</p>



Propuesta en la ley 1565	Propuesta en la ley 070 (ASEP)
<p>Educación técnica. Crea el Sistema Nacional de Educación Técnica y Tecnológica (SINETEC) para normar la formación profesional del sector y la capacitación laboral (no se reglamentó)</p>	<p>Educación técnica y tecnológica</p> <p>La formación técnica se define articulada al sistema productivo, sostenible, sustentable, autogestionario, etc. Está vinculada al desarrollo de las ciencias y tecnologías.</p> <p>Debe responder a las regiones y buscar recuperar los conocimientos y tecnologías de los pueblos indígenas y originarios (art. 42).</p> <p>Está compuesta de institutos técnicos y tecnológicos y escuelas superiores tecnológicas. Estas instancias tienen jerarquías distintas (art. 43 y 45).</p>
<p>Formación de la Policía y las FFAA. Los sistemas educativos de la policía nacional y de las fuerzas armadas son parte del sistema educativo nacional.</p>	<p>Universidades especiales. Contempla crear universidad militar y de la policía, y universidades indígenas.</p>
<p>Formación en universidades</p> <p>El artículo 20 deja al órgano central de coordinación de la universidad boliviana (según art. 185 de la CPE de entonces), la elaboración de un plan nacional de desarrollo universitario en función al desarrollo económico, social y cultural del país, cuyos objetivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la investigación, docencia e investigación. • Buscar la eficiencia, eficacia y calidad de la educación superior. • Adecuar las actividades de la universidad con las necesidades nacionales y locales. 	<p>Formación universitaria</p> <p>Se define por la formación profesional, desarrollo de la investigación científica, la interacción social e innovación en diferentes áreas sociales. La formación amplía al nivel postgradual de especialización y mantiene compromiso con los procesos de liberación social.</p> <p>El campo universitario se amplía y diversifica donde se encuentran; i) las universidades públicas autónomas, ii) las privadas, iii) las universidades indígenas y, iv) las de régimen especial (FFAA y Policía).</p> <p>A estos cuatro tipos de universidades, se debe sumar la formación de maestros, la formación técnica y tecnológica y la formación artística, todas ellas conducentes hasta el nivel de licenciatura e incluso pueden abrir los postgrados.</p> <p>Frente a esta política la pregunta es ¿por qué este desarrollo académico-institucional en paralelo? ¿A qué políticas de conocimientos, profesionales y de personas, responde esta diversificación del campo de la educación superior? etc. Son interrogantes que discutiremos más abajo.</p>



Propuesta en la ley 1565	Propuesta en la ley 070 (ASEP)
<p>Acreditación. Se crea el Sistema nacional de Acreditación y medición de la calidad educativa (SINAMED) que dependerá del Consejo nacional de acreditación y medición de la calidad educativa (CONAMED).</p> <p>Se determina que la Acreditación seguirá un proceso de autoevaluación, evaluación externa y acreditación (bajo indicadores de calidad).</p>	<p>Acreditación. Se determina crear la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, conformado de un directorio y seguirán los pasos de autoevaluación, evaluación por pares y evaluación social.</p> <p>La acreditación incluye una evaluación social (art. 68). ¿Qué significa esta evaluación y cómo se desarrollará?</p>
<p>Universidades privadas y titulación.</p> <p>Se establece que los títulos en provisión nacional de las universidades privadas serán otorgados por la Secretaría Nacional de Educación, mientras que ellas están autorizadas para otorgar los títulos académicos.</p> <p>Respecto a los tribunales de los exámenes de grado de las universidades privadas, ellos están conformados por cinco miembros: dos de la misma universidad y tres externos, entre estos últimos dos serán de la universidad pública del departamento y uno será designado por el CONAMED (art. 23).</p>	<p>Las universidades privadas y titulación</p> <p>La condición de funcionamiento de las universidades privadas está bajo el control del Ministerio de Educación y estas universidades responden a las demandas sociales y productivas de las regiones y del país. El Ministerio de Educación da la apertura de funcionamiento, seguimiento y evaluación (no difiere de lo planteado en los reglamentos de la ley 1565) (Arts. 57 a 59).</p> <p>La ley 070 no hace mención a la designación de tribunales de exámenes de grado, empero hasta 2011 seguía vigente el Reglamento de 2005 que establece que dos de los tribunales deben ser delegados por el Ministerio de Educación y esta instancia lo hace a través de la Confederación de Profesionales. Hecho que presenta diversos problemas de calidad y pertinencia en la designación de profesionales en función a los temas de los trabajos realizados en los postgrados.</p>
<p>Postgrados. En el marco de la ley 1565 no se desarrolló. Pero el funcionamiento comenzó de manera dispersa y separada del nivel de pre-grado.</p>	<p>Formación postgradual (art. 64).</p> <p>Se dedica a la cualificación profesional en diferentes áreas científicas y tecnológicas, a través de investigaciones y generación de conocimientos, vinculados a la realidad social. Estará coordinado por una instancia conformada por universidades del Estado plurinacional.</p>
	<p>Educación superior artística</p> <p>Este componente está estructurado desde niveles de capacitación, formación superior hasta el nivel de licenciaturas.</p>



Propuesta en la ley 1565	Propuesta en la ley 070 (ASEP)
	<p>Aspecto particular</p> <p>Separación entre las formaciones (exclusividad) (art. 65). En este artículo la ley propone que las instituciones deberán dedicarse a la especialización profesional y especialización en investigación (este tema no está claro).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la ley 1565 (1994) y la ley 070 ASEP (2010).

Un balance. A modo de conclusiones

Estado, sociedad y universidad

La relación entre universidad, sociedad y Estado resume una gran parte de los problemas que la universidad ha afrontado a lo largo de su historia moderna. Como testimonian las reflexiones de Marx, Weber y Durkheim, para mencionar tres de los más grandes pensadores de la sociedad del siglo XIX y principios del siglo XX (Álvarez-Uría, 2007). El primero evoca la elección de la profesión como algo fundamental para responder a las potencialidades de uno mismo (lo individual), pero se complementa con una perspectiva general de contribución a la humanidad (lo universal) que sería el camino de la perfección (Alvares-Uría 2007, p.27). A nivel social, para Marx el Estado es la fuerza pública organizada en función de los grupos o clases de poder que tiende a la esclavización y despotismo de clase. Ya es sabido que Marx no dedicó muchos estudios acerca del Estado ni las universidades. Pero, afín a la idea lanzada por él, Weber fue mucho más interesante. Definió como “un instituto público de actividad continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantenga con éxito la pretensión al monopolio de la coacción física legítima para el mantenimiento del orden vigente” (citado en: Tenti Fanfani, E. 2021, p. 72). De aquí se ha gestado la idea de que el Estado es el instituto público que monopoliza el recurso de la violencia física (legítima) y la violencia simbólica como la capacidad de generar e imponer creencias y representaciones con fines de legitimación y reconocimiento de sus acciones, tema que fue actualizado y estudiado por Pierre Bourdieu. Pero, siguiendo con Weber, él habla de superar los misterios de la burocracia, esto es, el funcionamiento jurídico de la administración, que a veces se convierte en secretos del Estado basados en las jerarquías del saber, donde los exámenes para ingresar a la burocracia se confunden con el reconocimiento legal del saber del Estado en tanto privilegio (en sus ejemplos, Weber se refiere a la influencia que tuvo política en la elección de profesores para las universidades alemanas, con los casos “affaire Bernhard” y otros) (Alvares-Uría 2007, pp. 68-69)). Por último, Durkheim, como un humanista, veía en la universidad la guía moral de la sociedad moderna, consideraba que la universidad debía dejar de ser una instancia esotérica y abrirse e integrarse a la sociedad, pues ella no sólo debía consagrarse al desarrollo de la ciencia como medio para la democracia moderna sino también a cultivar los valores en las futuras generaciones (Alvares-Uría 2007, pp. 84-91).

Recogiendo estos aportes clásicos y los de Bourdieu, se puede decir que el Estado es la instancia pública que produce las normas que regulan las relaciones interpersonales e interinstitucionales, definen los deberes y obligaciones, lo privado y lo público, lo autorizado y lo no autorizado, lo justo y lo injusto, lo verdadero y lo falso, etc. En el mismo sentido, siguiendo a Foucault, se puede decir que el Estado define los marcos institucionales de la experiencia social y educativa (en este caso) a partir de una estructura lógica de poder que los regímenes de gobierno operan. Esto sería el telón de fondo analítico de la lucha por la autonomía universitaria de 1918 en América Latina, de 1930 en Bolivia y de hoy, porque, si bien el contexto ha cambiado profundamente, los



problemas entre universidad, sociedad y Estado siguen patentes. Es a partir de esta perspectiva que se analiza la expansión normativa de la CPE y de la ley 070. Así, las normas del Estado tratan de regular el espacio universitario y sobre todo diversificarlo, donde es posible analizar la autonomía (autonomía política e institucional, académica o de conocimientos, de las personas o profesionales), la idea de universidad cuya misión es formar e investigar, el espacio de diversificación y regulación como una forma de neutralizar el monopolio de las universidades públicas.

Si bien la CPE y la ley ASEP actuales, ratifican la autonomía, también debilitan la universidad en sus distintas dimensiones de pertinencia con la sociedad (por ejemplo, sugiere control social), de investigación en su función de producción de conocimientos y de poder en sus atribuciones de autogobierno. Es decir, la idea de universidad que ha guiado este trabajo se define como el espacio social, cultural e histórico donde se producen y se seleccionan ciertos tipos de conocimientos, se organizan y legitiman como conocimientos y saberes verdaderos y los transmite a los futuros profesionales; proceso en el que intervienen actores mediadores como son los docentes, autoridades y otros colaboradores; y cuyos resultados son los conocimientos producidos a través de la investigación y los recursos humanos que forma y brinda a la sociedad; por esta relación de interdependencia universidad y sociedad, ésta se constituye a la vez en la base y el entorno cuyo medio de acción es el Estado. De este modo la autonomía es relacional y no auto-referencial. Es pluridimensional. Tema que ya se abordó en trabajos anteriores (Yapu, 2011); por eso, aquí solo mencionamos las dimensiones en las que deben ser analizadas: la autonomía política respecto al Estado, los partidos y otros grupos de poder; jurídica, en su producción genuina y adecuaciones o adaptaciones normativas; ideológica y de conocimientos, respecto a la influencia de tendencias y tradiciones de pensamiento y disciplinarias; financiera, en la gestión de recursos propios, del Estado y del mercado económico; institucional y burocrática, en la dinámica de ser un medio y no un fin; en lo social, respecto a las demandas de la sociedad y riesgos de control. En resumen, esta autonomía multidimensional, debe ser analizada en función de las normas emergentes la nueva CPE y de la ley 070: por ejemplo, referidas a la participación social y comunitaria que corre el riesgo de ser un control, la rendición de cuentas, la creación de nuevas universidades e institutos de nivel superior a la par de las privadas, que configuran el campo de la universidad boliviana.

La universidad en una sociedad en mutación

Estos últimos años la sociedad boliviana ha reflejado nuevamente su condición social conflictiva donde los patrones de dominación denominados neocoloniales persisten y las diferencias culturales se entretajan con las desigualdades sociales y económicas, razón por la cual las políticas interculturales implementadas desde fines de los años 80 no pudieron superar las prácticas discriminatorias. En este escenario, bajo la nueva CPE y la ley 070, la universidad tiene diversos desafíos que a continuación puntualizamos:

- Objeto y perspectivas de la educación superior y, en especial, de la universidad. La visión de universidad que orienta el proyecto actual parece conjugar la formación de recursos humanos con la recuperación de saberes y conocimientos expresados en las ciencias y las tecnologías, así como con la investigación que responda a las necesidades sociales de los pueblos indígena originario campesinos. Su objetivo es formar profesionales, desarrollar la investigación, democratizar el acceso al conocimiento, con un sentido crítico. Estos objetivos se fragmentan al momento de considerar los procesos históricos concretos del país, con sus diferencias culturales exaltadas en los últimos años, sus lenguas, regiones geográficas, sistemas productivos y políticos tradicionales muy diversos.



- El campo de la educación superior. Hasta los años 60 y 70 la universidad boliviana parecía cumplir su función transmisora de conocimientos, centrada en la enseñanza, con una población estudiantil relativamente reducida social y demográficamente (espacio casi propio de la clase media y alta, urbana), en la que la investigación no ocupó un lugar central. Además, tenía un reconocimiento social, es decir una legitimidad, no sólo porque representaba el ascenso o aseguramiento social y cultural sino porque fue también el espacio de las luchas sociales. En cambio, desde los años 80 y sobre todo los 90, el espectro es más difuso con ausencia de ideologías motoras de cambio, la institucionalización de una forma burocrática de funcionamiento, el ingreso masivo de la nueva población inmigrante rural-urbana y la reiteración de un modelo universitario enseñante. Al respecto, algunos autores han hablado de crisis de la universidad (Santos, 2006; Rodríguez, 2000). En todo caso, los marcos jurídicos descritos en este trabajo dejan evidente que el campo de la educación superior se diversifica y la universidad pública ya no es la única vía para formarse a nivel superior. Primero, la formación de maestros (antiguas escuelas normales) que históricamente intentaba aproximarse a la universidad pública tiene su propio camino abierto hasta niveles universitarios siguiendo la tradición normalista y manteniendo la exclusividad en formar maestros para todos los niveles educativos. Segundo, la formación técnica y tecnológica, en paralelo a la formación universitaria, se prolonga hasta el nivel superior y se amplifica con relación a los sectores productivos y laborales. Tercero, la formación artística sigue el mismo sendero de la educación técnica. Cuarto, se ratifica la formación universitaria pública y privada, en condiciones bastante diferentes. La formación de la universidad pública, como se ha descrito, se basa en el principio de autonomía política y financiera, entre otras, la cual, a pesar de sus dificultades internas y externas, mantiene su poder social; en cambio, la universidad privada funciona bajo la autorización y control del Ministerio de Educación. Estos subsistemas universitarios son los más relevantes en el campo de la educación superior pero no logran una complementariedad ni competencia clara y real. Con la nueva ley, se adicionan al campo las universidades indígenas y las universidades especiales de las Fuerzas Armadas y de la Policía, de las cuales solo se puede decir que son nuevas alternativas.
- La formación de maestros. Como sugerimos antes, la formación docente tiene una historia compleja y muy diversa, lo que llama la atención en la propuesta actual es el incremento en años de formación en paralelo a las universidades públicas y privadas, sin posibilidad de interactuar entre estas dos instituciones que pueden muy bien enriquecerse mutuamente. Hay que recordar que en los años 1930 y 40 la formación docente de la normal de Sucre se integró a la Universidad San Francisco Xavier, sucedió lo propio con la normal Simón Bolívar de La Paz con relación a la Universidad de San Andrés. En la reforma educativa de los 90, algunos INS fueron delegados en su administración a las universidades públicas y privadas. Lo que ilustra que la relación entre universidades y escuelas normales siempre oscilaron entre acercamientos y distancias, aun cuando estos movimientos fueron más de decisión política de los diversos gobiernos que del magisterio. A nivel internacional, las experiencias de formación docente son diversas que van desde sistemas endogámicos de formación como el caso boliviano (tradición normalista), pasando por sistemas mixtos hasta la integración completa de la formación docente en las universidades.
- Las formaciones técnicas y tecnológicas. El desarrollo de la educación técnica es un desafío grande en un país como Bolivia sin un sistema productivo estructurante para esta formación. Pues, a nivel internacional y por su naturaleza, esta formación está relacionada y condicionada históricamente por el desarrollo industrial y tecnológico de los países. Pocas veces la formación técnica fue y es la generadora de los sistemas de trabajo, al contrario, el desarrollo de estos últimos son los inductores de la formación técnica. Por consiguiente,



la ampliación de la educación técnica en Bolivia está sujeta al proceso de industrialización y al sistema productivo que demande profesionales técnicos en diferentes sectores y con niveles profesionales distintos.

- Los postgrados. Constituye un espacio relativamente nuevo y diverso que las normas descritas dejan abiertas las puertas para su desarrollo. Los Centros de postgrado, creados hace unas dos décadas, desarrollan programas de formación que contribuyen a la especialización de recursos humanos y al desarrollo de la investigación científica. De acuerdo a las tendencias internacionales, son las Facultades y Carreras las que deben asumir mayor liderazgo y responsabilidad en esta tarea.
- La investigación. Es evidente que la universidad boliviana se caracterizó y se caracteriza todavía por su función de enseñanza y transmisora de conocimientos, el uso de manuales y libros de textos que llegan de universidades extranjeras y se usan como fotocopias o bajo formato digital. Es por este carácter de la universidad se enfatiza en aspectos didácticos y pedagógicos en la educación superior, demostrados con los programas de postgrados en educación superior: diplomados, maestrías e incluso doctorados. Por otro lado, tanto las normas descritas como el discurso de las universidades reclaman la investigación. Pero, por el momento, el tránsito del modelo de universidad vigente (modelo napoleónico) hacia otra universidad que se dedique a la producción de conocimientos (modelo universitario humboltiano), está aún en su fase inicial. Además, no solo consiste en este tránsito hacia una universidad investigadora, sino igualmente en abrir el concepto de ciencias heredero de las ciencias naturales y experimentales hacia las humanidades.
- Las políticas de conocimiento y curriculares. Este punto es poco abordado en la nueva ley ASEP, a diferencia de las pistas dadas en la CPE y el Plan Nacional de Desarrollo de 2007. La ley refleja una visión educativa restringida al componente académico-institucional donde el currículum se asimila a la estructura instruccional por niveles claramente establecida. Sin embargo, el campo curricular es amplio y complejo, muy estudiado y debatido en los últimos cuarenta años. Es posible que las políticas culturales y de conocimiento de las universidades públicas y privadas sean difíciles de enmarcar en la ley, pero, entonces, la tarea del análisis y las decisiones en este dominio corresponden a las propias universidades.

Bibliografía

Álvarez-Uría, Fernando (2007). Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociología y educación. Textos e intervenciones de los clásicos. Madrid: Morata.

Bonvecchio Claudio (1995). El mito de la universidad. México: Siglo XX.

Bourdieu Pierre (1980). Le Sens pratique. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu Pierre (1994). Raisons pratiques. Paris : Seuil.

Bourdieu Pierre (2000). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XX.

Bourdieu Pierre (2021). Microcosmes. Théorie des champs. Paris: Raisons d'agir.

Bourdieu Pierre, PASSERON Jean Claude (1970). La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit.



Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2003). X Congreso Nacional de Universidades, Cobija, 26-30 de mayo de 2003. La Paz: CEUB.

Contreras Manuel (1999). Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea. La Paz: Harvard Club de Bolivia, pp. 483-507.

CRESALC/UNESCO (1995). Memorias del Seminario “La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el caribe”. UNAM, 8 de junio de 1995.

CRESALC/UNESCO (1995). Una Agenda para el cambio de la educación superior. Caracas: CRESALC.

Douglas M. (1986). Cómo piensan las instituciones. Madrid: Alianza.

Estado Plurinacional de Bolivia / Ministerio de Educación (2010). Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez. La Paz: ME (20 de diciembre de 2010).

ETARE (1993). La educación intercultural bilingüe: De la experimentación a la institucionalización y generalización. La Paz.

Fernández Cano Antonio, (2002). “La casuística: Un ensayo histórico-metodológico en busca de los antecedentes del estudio de caso”. Arbor. CLXXI, 675 (marzo), 489-511.

Gentili Pablo y Bettina Levy (2005). Espacio público y privatización del conocimiento. Buenos Aires: CLACSO.

Gibbons Michael et al. (1997). La nueva producción del conocimiento. Barcelona: Pomares-Corredor.

Gruner Wolf (2000). “Un mito enterrado: La función de la República de Bolivia y liberación de los indígenas”, Historias. Revista de la Coordinadora de Historia. No 4, 33-50.

Hernández Díaz José María (1997). “La universidad en España, del Antiguo Régimen a la LRU (1983). Hitos y cuestiones destacadas”. Aula, 1997, 9, 19-44.

Instituto Universitario Ortega y Gasset (IUOG)(1998). La reforma de la universidad pública de Bolivia. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Kant Emmanuel (2003). El conflicto de las facultades. Madrid: Alianza Editorial.

Kent Rollin (2002). Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. México: Fondo de cultura Económica.

Lander Edgardo (Comp.) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO / UNESCO.

López Segrera Francisco (2006). Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudio de casos. Buenos Aires: CLACSO.



Martí Marco María Rosario (2012). Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno. Madrid: Ediciones Verbum.

Mato Daniel (2008). Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO/IESALC.

MECyD/UNICOM (2004). La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados. La Paz: MECyD: 119-140.

Ministerio de Educación (2005). Guía de universidades. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (ME) (2016). Guía de universidades del Estado plurinacional. La Paz: ME.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2002). Reforma Educativa Unidad de Desarrollo Institucional. Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas. La Paz.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes- MECyD (2001). Reglamento de Universidades Privadas. La Paz: MECyD

Morlino Leonardo (2005). Introducción a la investigación comparada. Madrid: Alianza Editorial.

Powell Walter. W. y DiMaggio Paul J. (1999). El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. México: FCE.

Ragin, Charles C. (1989). The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. 185 p).

República de Bolivia (2008). La Constitución Política del Estado. La Paz.

Ringer Fritz (1995). El ocaso de los mandarines. La comunidad académica alemana 1890-1933. Barcelona: Pomares –Corredor.

Rodríguez Gustavo y Weise, Crista (2003) "Bolivia: la reforma ¿sin forma?" En: Mollis, Universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, pp. 123-140.

Rodríguez Ostría Gustavo (coord.) (2000). De la revolución a la evaluación universitaria. La Paz: PIEB.

Rodríguez Ostría, Gustavo (2001). «Estado y universidad pública en Bolivia: Del conflicto y la omisión a la política de reforma». En : Cajías Dora et. al., (2001). Visiones de fin de siglo, La Paz: Institut français d'études andines, 2001. (<https://doi.org/10.4000/books.ifea.7287>).

Rodríguez-San Pedro Bezares Luis E. (coord..) y Juan Luis Polo Rodríguez, (2012). Historiografía y líneas de investigación en historia de las universidades: Europa mediterránea e Iberoamérica. Miscelánea Alfonso IX, 2011. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Rothblatt Sheldon y Borjn Wittrock (Comp.) (1996). La universidad europea y americana desde 1800. Las transformaciones de la universidad moderna. Barcelona: Pomares-Corredor.



Saavedra José Luis (comp.) (2007). Educación superior, interculturalidad y descolonización. La Paz: PIEB/CEUB.

Santos Boaventura de Sousa (2007a). "La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad". Umbrales 15: CIDES/UMSA.

Santos Boaventura de Sousa (2007b). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La Paz: CIDES/UMSA. ASDI-SAREC y Plural.

Santos Boaventura de Sousa (2008). Pensar el Estado y sociedad: desafíos actuales. La Paz: Muela del Diablo/CLACSO/CIDES-UMSA/COMUN.

Schriewer J. y Kaelble H. (2010). La comparación en las ciencias sociales e históricas. Barcelona: Octaedro.

Serra Ramoneda Antoni (2023). WILHELM VON HUMBOLDT. En torno al origen y la evolución de su idea de universidad, con especial hincapié en los estudios empresariales. Barcelona: Universitat autònoma de Barcelona (Document d'Economia Industrial, 42, mayo de 2020).

Suasnabar Claudio (2004). Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976). Buenos Aires. Flacso/Manantial.

Tenti Fanfani Emilio (2021). La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Argentina: Siglo XXI.

Tünnermann Bernheim Carlos (2008). Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008). Buenos Aires: CLACSO.

UDAPSO (1993). Desafíos de la educación superior. Seminario Internacional sobre Educación Superior. La Paz: UDAPSO.

UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO.

UNESCO (1998), Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. París: UNESCO

UNESCO (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. París: UNESCO.

UNESCO/CRESALC (1997). La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América latina y el Caribe. Caracas: CRESALC.

UNESCO/IESALC (2006). Informe sobre la educación Superior en América Latina y el caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: IESALC

Vessuri Hebe (2006). Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones. Buenos Aires: CLACSO.



Villamil Ardila Carol (2005). "Alcance de la autonomía universitaria en Colombia, 1980-2002". En: Gentili Pablo y Bettina Levy (2005). Espacio público y privatización del conocimiento. Buenos Aires: CLACSO; 205-257.

Weise Vargas Crista (2004). Educación superior y población indígena. Cochabamba: IESALC/ UNESCO.

World Bank (2000). Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise. Washington. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/pdf/multi-page.pdf>

World Bank (2003). Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington.

Yapu Mario (2000). Propuesta de una estrategia de formación. Instituto de estudios avanzados en ciencias sociales. La Paz: PIEB.

Yapu Mario (2004). Percepciones sobre discriminación, etnicidad, racismo y educación intercultural bilingüe. Ministerio de Educación/CARE-Bolivia.

Yapu Mario (2006). "Indígenas y educación superior. Algunas condiciones para pensar la integración". En: Integración y Desarrollo. Memoria. La Paz: Convenio Andrés Bello/Instituto Internacional de Integración.

Yapu Mario (2008). "La experiencia de la universidad indígena intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia". En: Mato Daniel (2008). Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO/ IESALC.

Yapu Mario (2008). Universidad y autonomía en tiempos de cambio. Seminario Taller "La Relación Universidad, Estado y Sociedad en el marco de las transformaciones del Estado boliviano", 11-13 de marzo de 2008. La Paz: UMSA.

Yapu Mario (2011). Diversificación del campo de la educación superior. La Paz: INESAD (Working paper).

Yapu Mario (2018). Introducción a la Antología de Educación (no publicada).