



LINEAMIENTOS PARA LA TRANSFORMACIÓN ACADÉMICA UNIVERSITARIA APORTES DESDE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UMSS

Guido Machaca, Limberg Camacho y
Adalino Delgado
(Coordinadores)



**Lineamientos para la
transformación académica
universitaria**

**Aportes desde la Facultad de
Humanidades de la UMSS**

Guido Machaca, Limberg Camacho y
Adalino Delgado
(Coordinadores)

Primera edición, noviembre 2022

© Editorial Humanidades

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano: Greby Rioja Montaña

Directora Académica: Jimena Salinas Valdivieso

Depósito Legal: 2-1-4109-2022

ISBN: 978-99974-380-7-2

© **Instituto de Investigaciones**

© **Dirección de Ciencias de la Educación**

© **CI – PROEIB Andes**

Coordinadores

Guido Machaca Benito

Limberg Camacho Acosta

Adalino Delgado Benavidez

Asistente técnico: Raysa Delgadillo Pinto

Diseño y diagramación: Gabriela J. Rus

Imagen de la portada: Lucía Palenque Clavijo

Comité editorial

- Alex Eleuterio Cuiza Romano
- Amilcar Zambrana Balladares
- Erika Jimena Salinas Valdivieso
- Evangelio Muñoz Cardozo
- Gastón Walter Sánchez Canedo
- Greby Uriel Rioja Montaña
- Guido Gonzalo De La Zerda Vega
- Ilona Magdalena August Peeters
- Jaime Zambrana Vargas
- Javier Martín Colque Rollano
- Johnny Jaldín Delgadillo
- Jhonny Lambert Ledezma Rivera
- John Reynaldo Loredó Olivares
- José Fernando Galindo Céspedes
- José Luis Moya Salguero
- José Omar Arzabe Maure
- José Roberto Fernández Terán
- Katerine Shirley Escobar Quisbert
- Lourdes Irma Saavedra Berbetty
- Marcelo Eduardo Arancibia Guzmán
- Mireya Sánchez Echevarría
- Orlando David Arratia Jiménez
- Pablo Javier Rojas Paredes
- Pedro Ovio Plaza Martínez
- Roberto Rodrigo Roca Toro
- Teófilo Laime Ajacopa
- Valentín Arispe Hinojosa
- Vidal Celedonio Arratia Torrez

Instituto de Investigaciones de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación “Lic. Juan Araos Úzqueda”

Plaza Sucre, acera sud

Teléfono: (591-4) 4543013, Interno 235

Web: www.hum.umss.edu.bo/instituto/site/

Facebook: www.facebook.com/IIHCE

Queda rigurosamente prohibida sin autorización escrita del titular del Copyright, bajo las sanciones previstas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la fotocopia y el tratamiento informático.

Impreso en Talleres Gráficos “Kipus”, Telfs.: 4731074 - 4582716

Cochabamba - Bolivia

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....1

INTRODUCCIÓN.....3

SECCIÓN 1

**REFLEXIONES Y PROPUESTAS DESDE Y PARA LA
FACULTAD DE HUMANIDADES.....11**

Eficiencia educativa interna en la Facultad de
Humanidades de la UMSS. Reflexiones y sugerencias
para la transformación académica

Guido C. Machaca Benito.....13

“Gaiaceno”. Hacia una nueva cultura del conocimiento
centrado en la vida

Marina Arratia Jiménez.....43

SECCIÓN 2

**REFLEXIONES Y PROPUESTAS DESDE Y
PARA LAS CARRERAS DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES.....69**

Avance del estudio del mercado laboral de los
profesionales en Ciencias de la Educación. Breve mirada
a oportunidades y expectativas para los científicos de la
educación en entidades autónomas de gobierno en el
Departamento de Cochabamba

Juan Carlos Rojas Calizaya.....71

Análisis y propuesta de mejora a las prácticas profesionales
y laborales en la Carrera de Ciencias de la Educación

Jimmy Delgado Villca y Jenny Chungara Barrancos.....107

Articulaciones del eje articulador de investigación social y educativa en la Carrera de Ciencias de la Educación. Relacionalidades en emergencia <i>María Elizabeth Jiménez Tordoya</i>	129
Desafíos para la formación de investigadores sentipensantes <i>Ivonne Luisa Nogales Taborga</i>	159
Propuesta metodológica para la construcción del perfil profesional de la Carrera de Trabajo Social <i>Sandra Verónica Carretero Valdez</i>	183
Modificación de los enfoques teóricos de formación de comunicadores sociales, escenarios laborales en transformación y demandas de la actualización curricular en la universidad pública <i>Mabel Rocío Zabaleta Mercado</i>	205
Modelos de enseñanza y aprendizaje de música en el ámbito superior universitario. El modelo adoptado por el Programa de Licenciatura en Música de la UMSS, sus desdoblamientos y perspectivas para una transformación curricular <i>Pablo Pérez Donoso y Marcelo Maldonado Leyes</i>	229

SECCIÓN 3

REFLEXIONES Y PROPUESTAS DESDE Y PARA LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN.....255

Fundamentos y propuestas de la gestión universitaria de la investigación. Un campo emergente de la gestión educativa <i>José Gunnar Zapata Zurita</i>	257
Hacia un ecosistema digital de innovación educativa para la Escuela Universitaria de Posgrado de la Universidad Mayor de San Simón <i>Jhaysen Saul Aguilar Hinojosa</i>	281

Una propuesta de implementación del aula invertida y la metodología de enseñanza justo a tiempo en la UMSS	
<i>Mario Antonio Antezana Yúgar</i>	305
Prácticas y concepciones de autonomía universitaria	
<i>Adalino Delgado Benavidez</i>	333
A MODO DE EPÍLOGO. LO QUE TENEMOS Y LO QUE PODEMOS TENER	353

PRESENTACIÓN

Dando respuesta a las necesidades y demandas del contexto que desde una nueva dinámica académica y social ha venido interpelando a la Universidad, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón viene desarrollando procesos de transformación y/o ajuste curricular.

En ese sentido, en la gestión 2022 se ha asumido el reto de iniciar y, en algunos casos, dar continuidad a los procesos en las diferentes carreras y programas, en la lógica de que la oferta de formación profesional esté acorde a las demandas sociales, productivas, culturales, científicas y laborales de la región y de país. En ese marco, mediante Resolución N° 82/2022 del H. Consejo Facultativo, se declaró a la Facultad de Humanidades en proceso de transformación e innovación curricular, el mismo que se está llevando adelante desde el seno de cada carrera y programa, en el marco de las disposiciones y procedimientos institucionales (RHCU N° 045/21 y RR N° 756/21).

Bajo estos preceptos, los esfuerzos de las autoridades de la Facultad y de las carreras, de manera particular, y de los docentes, de manera general, se han concentrado en desarrollar las tareas inherentes a los diferentes componentes y etapas que comprende la transformación y/o ajuste curricular; procesos que en cada unidad académica se va desarrollando al ritmo de las dinámicas disciplinares.

En ese contexto, el libro **Lineamientos para la transformación académica universitaria. Aportes desde la Facultad de Humanidades de la UMSS**, publicación realizada desde el Instituto de Investigaciones de nuestra Facultad, en alianza con la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Educación y el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, se constituye en un valioso y oportuno insumo para las carreras y programas que transitan por diferentes procesos de transformación.

Los autores de los ensayos académicos, que aportan a la reflexión de la temática central de la presente publicación, son docentes de las diferentes carreras y programas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; diversidad que le otorga a su contenido una mirada multidisciplinar para reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la transformación curricular.

Los lineamientos y aportes de la presente obra, se traducen en *Reflexiones y propuestas desde y para la Facultad de Humanidades*, sección que ofrece insumos para la transformación académica, rescatando la dimensión subjetiva del sujeto y su relación con su entorno. La sección referida a *Reflexiones y propuestas desde y para las carreras de la Facultad de Humanidades*, otorga al lector un compendio de ensayos que aterrizan en temas propios del proceso de transformación y/o ajuste curricular, como las competencias en el diseño curricular, las prácticas profesionales, la investigación como eje articulador, la construcción del perfil profesional, la relación entre los escenarios laborales y la actualización curricular, así como el contexto en relación con la profesión del músico en Bolivia. Para concluir, la sección *Reflexiones y propuestas desde y para la Universidad Mayor de San Simón* ofrece fundamentos y propuestas de la gestión universitaria de la investigación, así como significativos aportes en el ámbito de la educación virtual y semi-presencial.

Por la diversidad de miradas y abordajes temáticos, esta publicación viene a fortalecer e impulsar los procesos de transformación curricular por el que está transitando nuestra Facultad.

Greby Rioja Montaña Ph. D.
Decano

Lic. Jimena Salinas Valdivieso
Directora Académica

INTRODUCCIÓN

La primera universidad en Bolivia, de modo similar a lo ocurrido en algunos países en América Latina¹, se fundó en la época de la Colonia; nos referimos, concretamente a la Universidad Mayor de San Francisco Xavier, de Chuquisaca, creada en 1624. Promover la instrucción de los novicios de las órdenes religiosas que acompañaron la conquista española; proporcionar oportunidades de educación superior a los hijos de los peninsulares y criollos vinculados al imperio; y asegurar la presencia, en colegios y seminarios del nuevo mundo, de religiosos formados en las universidades españolas, principalmente de la Universidad de Salamanca, entre otros, fueron los factores que incidieron para la creación de las primeras universidades en América Latina (Tünnermann 1996: 122).

Cabe señalar, sin embargo, que las dos universidades más importantes fundadas en el periodo colonial, en 1551, fueron las de Lima y México; creadas por iniciativa de la Corona y tuvieron el carácter de universidades mayores, reales y pontificias. Sus constituciones y estatutos fueron inspirados en la tradición de la Universidad de Salamanca² y fueron adoptados o copiados por muchas otras universidades del continente; por ello, su influencia en la constitución y desarrollo en las restantes universidades del Nuevo Mundo fue decisiva (Op. Cit.: 126).

En el periodo conservador de la República, posterior a los cinco años de la constitución de la República de Bolivia en 1825, se fundaron la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz, en 1830;

-
- 1 La primera universidad erigida por los españoles en el Nuevo Mundo fue la de Santo Domingo, en la Isla Española, en 28 de octubre de 1538 (Tünnermann 1996: 125).
 - 2 Fue fundada por Alfonso IX de León, posiblemente hacia fines del año 1218, con la categoría de “Estudio General” de su reino. Poseía 12 cátedras, con disciplinas de derecho canónico, civil, medicina, lógica, gramática y música. La autoridad pontificia, en 1255, le otorgó la «*licentia ubique docendi*», con reconocimiento de la validez internacional de sus grados (Rodríguez y Bezares 1991: 10).

la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, en 1832; la Universidad Autónoma “Gabriel Rene Moreno” de Santa Cruz, en 1879; y las Universidades Autónoma “Tomás Frías” de Potosí y la Técnica de Oruro son coetáneas, puesto que se fundaron en 1892. Las otras universidades lo hicieron durante los periodos del liberalismo, el nacionalismo revolucionario y el neoliberalismo; a saber, la Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho”, de Tarija, en 1946; la Universidad Técnica del Beni “José Ballivián” en 1967; la Universidad Amazónica de Pando en 1984; la Universidad Nacional de Siglo XX en 1985 y la Universidad Pública de El Alto³ en el 2000 (Serrudo 2006: 56 - 62).

Excepto la Nacional “Siglo XX”⁴, las universidades públicas en Bolivia poseen en la actualidad dos peculiaridades sustantivas que definen su actual dinámica institucional; nos referimos a la autonomía universitaria y al cogobierno paritario docente-estudiantil. Es en el marco de estos principios que las universidades públicas definen y desarrollan su gestión económica, política y académica. La autonomía universitaria se logró incorporar a la Constitución Política del Estado, mediante el Decreto Ley de 23 de febrero de 1931, y tiene su origen en la huelga estudiantil de la Universidad de San Carlos de Córdoba, República Argentina, en 1918; fue una conquista que tuvo su inmediato impacto en las universidades de los países de la región (Op. Cit.: 50). El cogobierno, por su parte, tiene como fuente la firma de un convenio resultado de una huelga estudiantil, en octubre de 1955, de instauración del cogobierno paritario docente estudiantil que significa la participación igualitaria de docentes y estudiantes en los aspectos administrativos y académicos de la vida universitaria (Op. Cit.: 50 y 52).

Las primeras universidades, sin duda, sentaron las bases académicas, políticas y epistémicas del sistema de la educación

3 Estas diez universidades, junto a la Universidad Católica Boliviana y Escuela Militar de Ingeniería, constituyen el sistema boliviano de universidades. Además de ellas, existen y funcionan otras universidades privadas, indígenas y de régimen especial (Artículo 55 de la Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”).

4 Esta universidad toma la figura de gobierno tripartito, compartido en igualdad de jerarquía institucional entre docentes, estudiantes y gobierno obrero (Serrudo 2006: 50).

superior universitaria en Bolivia. Ergo, debemos admitir que la universidad pública en el país, en diversos grados, posee todavía una consistente base colonial que, con el pasar del tiempo, se fue diluyendo gradualmente, pero sin perder su esencia. En consecuencia, el cimiento de la formación profesional universitaria en Bolivia posee preceptos educativos colonial españoles y una orientación católica; a ello podemos agregar que actualmente, pese al tiempo transcurrido, persiste una hegemonía epistémica del conocimiento occidental, tanto a nivel de contenidos que se enseña y también en la metodología de la investigación.

De igual modo, el antropocentrismo, en tanto enfoque o doctrina filosófica, ha sido una peculiaridad sustancial que ha prevalecido en las universidades públicas durante su gestación y desarrollo que, básicamente, “[...] ubica al ser humano en el centro de todo. Esta doctrina, por lo tanto, sostiene que los intereses de los hombres requieren más atención que todas las demás cuestiones⁵ (<https://definicion.de/antropocentrismo/>). Este hecho, sin duda, puede evidenciarse en la constitución y estructura de las universidades; en la creación de facultades y carreras; así como también en la definición de contenidos de las asignaturas.

Es en este contexto Latinoamericano y boliviano que, actualmente, funciona la Universidad Mayor de San Simón; una institución que se crea a los siete años de la culminación de la Colonia y desde los inicios del periodo conservador de la República naciente. En la gestión 2020, esta institución universitaria contó con 78.052 estudiantes matriculados, en sus 15 facultades y 3 unidades desconcentradas; además, cuenta con 81 planes de estudio ofertados, 71 para licenciatura, 8 para técnico universitario superior y 2 para técnico universitario medio (<https://umsstat.umss.edu.bo/>). Desde su creación hasta el presente, las carreras atravesaron por procesos de ajustes y transformaciones curriculares; respondiendo, de ese modo, fundamentalmente a las demandas del mercado

5 En contraste al antropocentrismo, existe el biocentrismo que “[...] defiende que todos los seres vivos merecen el mismo respeto por el hecho de compartir un elemento en común: la vida” (<https://economipedia.com/definiciones/biocentrismo.html>).

laboral, las prescripciones universitarias, las políticas nacionales y las recomendaciones de los organismos supranacionales.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación es parte constitutiva de la Universidad Mayor de San Simón y tiene su origen, en 1974, en la creación del Departamento de Humanidades y Ciencias de la Educación, en el seno de la Facultad de Ciencias Puras y Naturales de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, hoy denominada Facultad de Ciencias y Tecnología. Nace con el propósito de ofrecer servicios en los ámbitos de la docencia, la investigación y la interacción a las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas y Financieras, Arquitectura y Artes y Ciencias Agrícolas y Pecuarias (FHCE 2015: 18).

La Facultad de Humanidades, actualmente, cuenta con las Carreras de Ciencias de la Educación, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Psicología, Trabajo Social y Comunicación Social; además, con los Programas de Música, Ciencias de la Actividad Física y Deporte y Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe. Estas carreras y programas, desde su gestación hasta el presente, aun cuando algunas se fundaron en los años setenta del siglo pasado, realizaron ajustes parciales a sus planes de estudio. Solo la Carrera de Ciencias de la Educación, creada de manera coetánea a la Facultad, está transitando por una etapa institucional de rediseño y ajuste curricular.

La Facultad de Humanidades, en la gestión II/2021, contó con 9.118 estudiantes matriculados; de los cuales el 68% corresponde a mujeres y el restante 32% a varones. Sus actuales autoridades, junto a directivos de las carreras y programas, están desarrollando acciones orientadas a la transformación y/o ajuste curricular con la finalidad de cualificar el proceso de la formación profesional. En las Jornadas Académicas I/2022, efectivizada en febrero del presente, los docentes de las carreras y programas, en el marco de un programa de la dirección académica, realizaron un diagnóstico del contexto académico e institucional con la perspectiva de avanzar hacia la transformación e innovación curricular (Dirección Académica de la FHCE, 2022). Las carreras y programas, dando cumplimiento a sus agendas, están realizando en diversos grados y niveles acciones orientadas a la transformación y/o ajuste curricular.

Este proceso de innovación curricular, que se gesta desde las carreras y programas de la Facultad de Humanidades, está respaldado por dos resoluciones universitarias; nos referimos a la Resolución del Consejo Universitario N° 045/21 y la Resolución Rectoral N° 756/21, que señalan que hasta julio del 2022 se deberá realizar la actualización docente y de contenidos de todas las asignaturas; además, señala que dicha tarea tiene como responsables a las Direcciones de Planificación Académica y de Investigación Científica y Tecnológica.

En este contexto, el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, junto a la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Educación, al Centro Interdisciplinario PROEIB Andes y la FUNPROEIB Andes, con el propósito de contribuir a la comprensión, teórica y metodológica, de la transformación y/o reajuste curricular en la educación superior universitaria y, de igual modo, bosquejar y sugerir criterios y lineamientos para conducir este proceso, invitó a la comunidad académica, investigadores y docentes de diferentes disciplinas, a presentar Ensayos Académicos⁶ para su publicación en el libro ***Lineamientos para la transformación académica. Aportes desde la Facultad de Humanidades de la UMSS.***

La transformación académica de la educación superior universitaria, de modo general, puede concebirse como el proceso mediante el cual una institución educativa, en sus diversos niveles, implementa acciones orientadas a la innovación y/o actualización de los enfoques, métodos, contenidos y procedimientos didácticos con la finalidad de cualificar la formación profesional. Para ello, además de involucrar a los actores principales en la toma de decisiones, entre otros aspectos, debe considerar también los resultados de un análisis y evaluación interna y externa de la entidad educativa, así como las políticas educativas vigentes en los ámbitos nacional, departamental y municipal.

6 En Ensayo Académico, para el presente caso, es un trabajo escrito que contiene fundamentalmente un diagnóstico (descripción, análisis e interpretación) y una propuesta (sugerencias teórico conceptuales y metodológicas) respecto a un tópico específico abordado para la transformación académica en la Facultad de Humanidades.

Como resultado de la implementación de dicha convocatoria, dirigido por un equipo de coordinación editorial con participación de las instituciones ya señaladas, se recepcionaron 20 resúmenes y, una vez concluido el plazo, se concretó la presentación de 14 ensayos académicos concluidos; los mismos, tal como estaba explícito en la convocatoria, fueron derivados a lectores anónimos para que den su dictamen respecto a la calidad de los documentos con base a la convocatoria. Pasada esta fase evaluativa, tanto por parte de los tribunales como por el equipo de coordinación editorial, se editaron e incluyeron al libro 13 ensayos académicos; ya que uno de ellos, pese a haber subsanado parcialmente las “observaciones mayores” del tribunal, no cumplía con los criterios académicos de la convocatoria.

Cabe señalar que, durante el proceso de elaboración de los ensayos académicos, de forma explícita, se desplegaron acciones de acompañamiento y apoyo a los autores que presentaron sus resúmenes con cursos cortos a cargo de docentes con experticia en el campo; nos referimos, específicamente, a los cursos sobre “Qué es un ensayo académico”, “Cómo redactar un informe académico” y el “Manejo de las normas APA”. Consideramos que esta experiencia metodológica, más allá de promover la producción académica, fortaleció las competencias de escrituralidad en los participantes; por ello, sería ideal su sistematización para incorporarlo como parte importante de las convocatorias orientadas a la producción y recreación de conocimientos.

Los ensayos que podrán apreciar en las secciones siguientes, todos orientados a contribuir a los procesos de renovación curricular en la que se encuentra la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, tienen como sustento la práctica, la experiencia y la información y los datos empíricos construidos y sistematizados para que, sobre ese fundamento, se establezcan líneas de acción específicas para el mejoramiento de la formación profesional. Los ensayos académicos que contiene el presente libro están organizados en tres secciones: los que tienen como ámbito referencial la Facultad de Humanidades; los que se hacen mención directamente a las carreras y programas específicas; y, finalmente, los que tienen como ámbito de cobertura a la Universidad Mayor de San Simón.

Esperamos que con esta contribución académica, que tiene como *lucus de enunciación* las carreras y programas de 15 docentes que elaboraron los ensayos académicos, a 28 docentes que actuaron como tribunales para el perfeccionamiento de los ensayos académicos y a todas las autoridades de las carreras y de la Facultad de Humanidades que respaldaron este desafío académico. Esperamos, también, que estos ensayos horaden esas bases coloniales y antropocéntricas que aún persisten en nuestra Facultad; de igual modo, los itinerarios de transformación curricular por el que transitamos consideren también los nuevos desafíos de la educación superior universitaria; entre ellos, podemos citar la formación con énfasis en la investigación; el pluralismo epistémico; la diversidad cultural e interculturalidad; el cambio climático; y la educación virtual y el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Finalmente, agradecemos a la FUNPROEIB Andes y a SAIH – Noruega por su apoyo financiero para que se haga realidad este libro; además, por ser cómplices en la construcción de la utopía de una educación superior universitaria intercultural que responda a las demandas y expectativas encaminadas a la construcción de un Estado y una sociedad inclusivas, participativas, equitativas y, sobre todo, con justicia socioeconómica y libertad de pensamiento y acción.

Bibliografía consultada

Dirección Académica de la FHCE. 2022. **Plan para las Jornadas Académicas I/2022 en la FHCE** (Mimeo).

Estado Plurinacional de Bolivia. 2010. **Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”**. Estado Plurinacional de Bolivia: La Paz.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). 2015. **Procesos de transformación de la Facultad de Humanidades. Hacia una nueva cultura académica**. Cochabamba: FHCE.

Rodríguez, Luis Enrique y San Pedro Bezares. 1991. “La Universidad de Salamanca: Evaluación y declive de un modelo clásico. En **Historia Moderna, Volumen IX**. Pp.: 9 -22.

Serrudo, Maruja. 2006. “Historia de la universidad boliviana”. En **Revista historia de la educación latinoamericana**. Boyacá,

Colombia: Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia. Pp: 49 – 64.

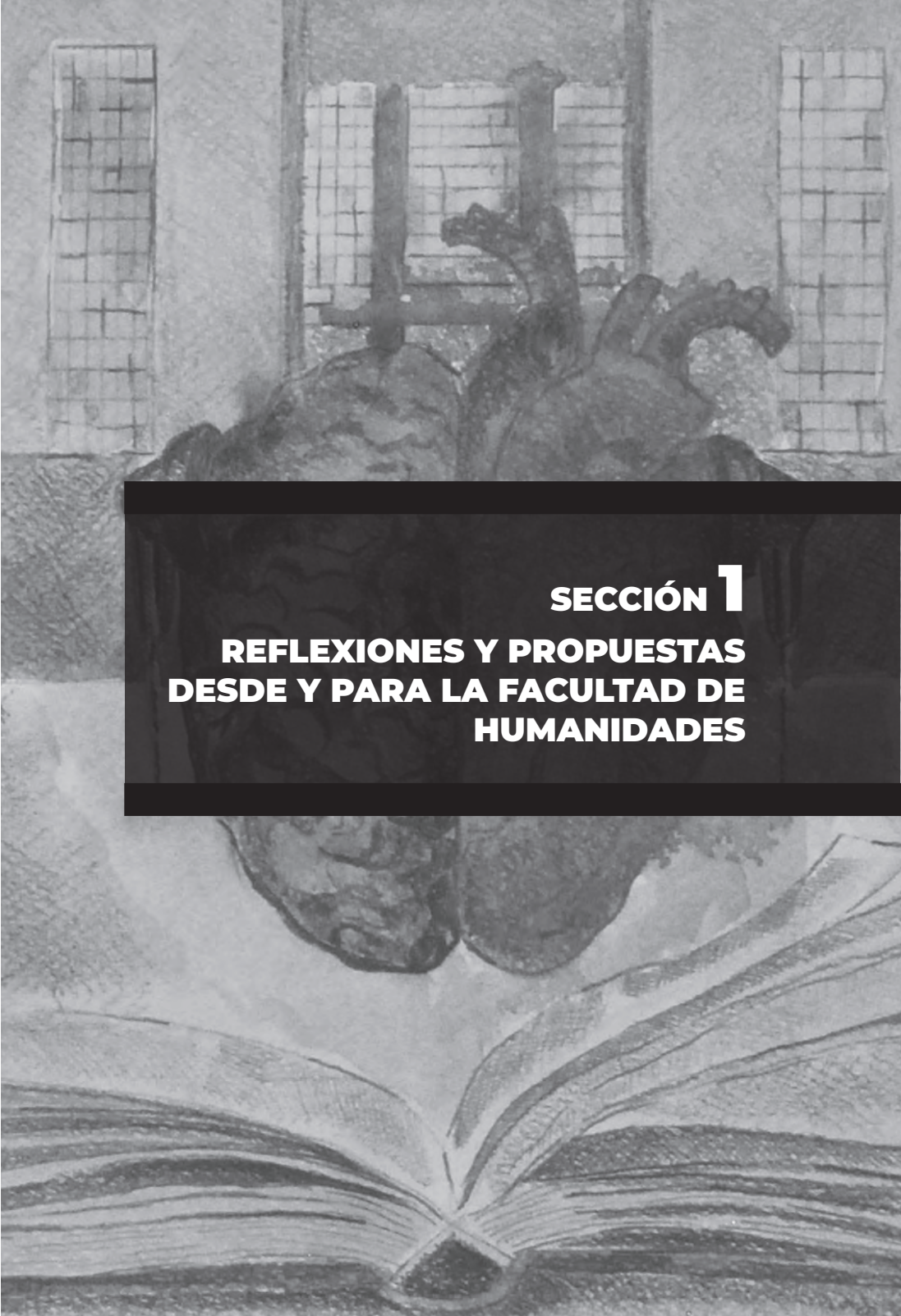
Tünnermann, Carlos. 1996. “Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina”. En **La Educación superior en el umbral del siglo XXI**. Caracas: Ed. CRESALC. Pp. 11-38.

Universidad Mayor de San Simón (UMSS). 2020. **RCU No 40/20**. Cochabamba (Mimeo).

Universidad Mayor de San Simón (UMSS). 2017. **RCU N°06/17**. Cochabamba (Mimeo).

Guido C. Machaca Benito

Quillacollo, Cochabamba, noviembre de 2022



SECCIÓN 1
REFLEXIONES Y PROPUESTAS
DESDE Y PARA LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

Eficiencia educativa interna en la Facultad de Humanidades de la UMSS. Reflexiones y sugerencias para la transformación académica¹

Guido C. Machaca Benito²

Resumen

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación es una unidad académica que, en la gestión 2020, contó con 9.806 estudiantes que representan el 12,6% de la población estudiantil de la Universidad Mayor de San Simón. Posee, actualmente, 5 carreras (Ciencias de la Educación, Psicología, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Comunicación Social y Trabajo Social) y 3 programas (Educación Intercultural Bilingüe³, Música y Ciencias de la Actividad Física y Deporte) mediante las cuales forma profesionales que deberán contribuir al desarrollo del Departamento de Cochabamba y del país.

-
- 1 Agradezco a Mario Antezana por proporcionar la base de datos saneada y actualizada con información sobre matrícula, abandono y egreso estudiantil; de igual modo, a Jimmy Delgado por apoyar con el procesamiento de los datos, incluido lo referente a la titulación.
 - 2 Licenciado en Ciencias de la Educación y Magister en Educación Intercultural Bilingüe. Fue responsable del Departamento de Educación y Comunicación del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado de Cochabamba; Director Ejecutivo de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad; actualmente, es Docente de las Carreras de Ciencias de la Educación y de Trabajo Social; y, además, Director del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.
 - 3 El Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe debido a que ofrece formación complementaria semipresencial, a través de cinco semestres, a maestros en ejercicio de la educación regular, no está considerado en el presente ensayo.

La población estudiantil matriculada de la Facultad de Humanidades, en los últimos diez años, ha ido aumentando significativamente; de 7.289 en el 2012 llegó a 9.118 en el 2021. Por otro lado, la cantidad de egresados y titulados en el 2021, respecto del total de los nuevos matriculados en el mismo año, alcanza al 28% y 37%, respectivamente; aunque con notables diferencias entre las carreras y programas.

Desde 1981 hasta el 2021, mediante sus diversas modalidades de graduación, logró titular a 8.317 estudiantes. Las tres carreras que más titularon, en orden decreciente, son Psicología con el 30%, Ciencias de la Educación con el 26% y Comunicación Social con el 18%; por otro lado, las tres modalidades por las que más se titularon son el Programa de Titulación de Alumnos Antiguos No Graduados (PTAANG) con el 20%, Internado con el 14% y Adscripción con el 13%. La Tesis de Grado, la modalidad de titulación primigenia y con rigor académico, se encuentra en franco proceso de declive y desaparición, ya que se encuentra en el cuarto lugar con el 12%; ergo, la investigación en pregrado se encuentra en un significativo proceso de decadencia.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, para mejorar sustantivamente el proceso de formación profesional, deberá implementar múltiples y creativas estrategias en el proceso de transformación curricular en el que se encuentra, con énfasis en los indicadores de eficiencia educativa interna; pero, también, en el componente de la gestión administrativa e institucional.

Palabras clave: eficiencia educativa, matriculación, abandono, titulación, formación profesional y transformación académica.

1. Introducción

Las actuales autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, así como los directivos de las carreras y programas, de forma explícita o implícita, manifiestan la necesidad de desplegar acciones orientadas al mejoramiento cualitativo de la formación profesional, tanto a nivel técnico curricular y administrado institucional, así como de la gestión propiamente dicha.

Es más, la última semana de febrero del presente, en el marco de las Jornadas Académicas I/2022 y con la orientación de la Dirección Académica, los docentes realizaron “...un diagnóstico del contexto académico e institucional para avanzar hacia la transformación e innovación curricular” (Dirección Académica de la FHCE, 2022) de sus respectivas carreras y programas y, de igual modo, definieron una agenda para encarar este desafío.

A ello hay que añadir que la Universidad Mayor de San Simón, en la presente gestión y mediante la Resolución del Consejo Universitario N° 045/21 y la Resolución Rectoral N° 756/21, prescribió que hasta julio del 2022 se deberá realizar “...la actualización docente y de contenidos de todas las asignaturas, [...]; cuya implementación estará a cargo de la Dirección de Planificación Académica en coordinación con la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica...”. Acciones, sin duda, iniciales para encarar la transformación académica de esta casa superior de estudios.

Como resultado de estas disposiciones, en la actualidad, las carreras y programas de la Facultad de Humanidades, en diferentes niveles y según sus peculiaridades, se encuentran desplegando acciones y actividades orientados a la transformación curricular. Cabe añadir, sin embargo, que algunas carreras se crearon en la década de los años setenta del anterior siglo y que, durante su desarrollo, realizaron ajustes y/o modificaciones parciales a sus planes de estudio.

El presente ensayo, en respuesta a la “Convocatoria para Ensayos Académicos. Lineamientos para la Transformación Académica Universitaria. Aportes desde la Facultad de Humanidades de la UMSS”, describe y analiza los indicadores de eficiencia educativa interna de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS. Por la temática abordada, la información presentada y el análisis realizado el presente ensayo se ha realizado desde una perspectiva preponderantemente de investigación cuantitativa; en ese sentido, se usó una base de datos construida en Microsoft Excel y, una vez depurada y saneada, se elaboraron los cuadros y gráficos pertinentes.

La información y las sugerencias que se presentan se constituyen en insumos imprescindibles, en el marco de la evaluación interna, para las carreras y programas que se encuentran en proceso

de transformación y/o ajuste curricular; inclusive, para el desafío de la acreditación académica por la que optaron algunas carreras.

2. Conceptos básicos

Este acápite, con el propósito de lograr una adecuada comprensión y evitar ambigüedades conceptuales, contiene las definiciones operativas y/o conceptos básicos de los términos claves y reiterativamente usados en el presente ensayo académico.

a) Formación profesional

La educación superior, en general, y la educación superior universitaria, en particular, tienen la misión de cualificar recursos humanos para contribuir al desarrollo económico, social y cultural a nivel local, regional y nacional. Las instituciones de educación superior universitaria para dar cumplimiento a este mandato específico, considerando las políticas públicas que incluyen las demandas de la sociedad civil, implementan una serie de acciones educativas formales, mediante las facultades, carreras y programas.

En el contexto de este enunciado genérico, definimos la **formación profesional** “[...] como el conjunto de actividades cuyo objetivo es proporcionar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión y la consiguiente incorporación al mundo del trabajo. Lo que diferencia de otras actividades formativas o educativas es, precisamente, su relación directa con el ámbito de la producción, con el mundo laboral” (Climent 1997: 1).

La **formación profesional**, por consiguiente, debe concebirse como un proceso social sistemático de desarrollo y adquisición de conocimientos, aptitudes y actitudes, en un área disciplinar y/o profesional específico, cuyos destinatarios son preponderantemente personas que concluyeron la educación regular y, sobre esa base, acceden a la educación superior con el propósito de habilitarse, legalmente, en el amplio y complejo mercado laboral profesional.

b) Eficiencia educativa interna

El término **eficiencia**, por lo general, hace referencia a la capacidad que posee una persona y/o una determinada institución

para que, en un tiempo determinado y con los recursos materiales y financieros previstos, cumpla a cabalidad un sistema de fines y objetivos planeado. Cuando se relaciona la eficiencia con el ámbito educativo, los expertos suelen referirse a la *eficiencia educativa interna* que, como señalan varios académicos, se constituye en un indicador esencial para la definición de la calidad educativa.

Para la UNESCO, de acuerdo con Morales y otros (S/a) (<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n8/a2.html>), la **eficiencia** “Se refiere a la relación entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos destinados para ello”; es decir, se da prioridad a los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes de una entidad educativa determinada.

Por **eficiencia educativa interna**, en el presente ensayo y considerando los anteriores conceptos, debe entenderse como la capacidad que posee un sistema educativo para atender a un determinado número de estudiantes matriculados, minimizando las tasas de abandono y optimizando las tasas de egreso y titulación. En el ámbito de la educación universitaria, sin embargo, es menester definir también estos términos que son parte constitutiva de la eficiencia educativa interna.

La **matriculación** es el acto mediante el cual una persona, luego de haber culminado la educación regular, cumplir ciertos requisitos y proporcionar sus datos personales se registra formalmente en una carrera y/o programa de una institución educativa de educación superior universitaria.

El **abandono**, por otro lado, deberá ser entendido, básicamente, como la deserción que los estudiantes universitarios realizan, por uno o varios factores, de las asignaturas en las que se matricularon en una gestión o semestre específico (Machaca 2019: 26). Bajo este concepto operativo genérico, dentro de la dinámica de la educación universitaria, caben por lo tanto dos tipos de abandono: el abandono total de las materias y el abandono parcial de las materias de la gestión o del semestre determinado en el que los estudiantes se matricularon (Machaca 2019: 40 - 41).

De forma operativa, entendemos por “**egresado**” a los estudiantes que culminaron el plan de estudios; dicho de otro modo,

a los estudiantes que aprobaron todas las asignaturas de la malla curricular de la carrera a la cual se matricularon⁴. La **titulación**, por su parte, es la culminación de la formación profesional en la educación superior universitaria que, entre otros aspectos, significa que el estudiante luego de haber aprobado todas las asignaturas del plan de estudios y de haber accedido y concluido satisfactoriamente una de las modalidades de titulación, la institución de educación superior, con el aval del Ministerio de Educación, le otorga la acreditación de Licenciado en una carrera específica (Op. Cit.: 47 y 51).

c) **Transformación académica**

Cuando se hace mención a cambios y/o ajustes parciales o integrales en el campo de la educación superior, de modo general y frecuente, se recurre al concepto de transformación y/o innovación curricular. Como se puede notar, dichas transformaciones y/o innovaciones curriculares se restringen estrictamente al ámbito técnico pedagógico que, desde nuestra percepción, si bien es un importante componente de la gestión educativa, soslaya otros, como en este caso el componente institucional administrativo, que tienen una fuerte incidencia, hasta a veces decisiva, en el efectivo cambio cualitativo de la educación superior y de la formación profesional.

Por ello en el presente ensayo, preferimos referirnos a la **transformación académica** de la educación superior universitaria que, desde nuestro punto de vista, es concebida como un proceso mediante el cual una institución educativa, en sus diversos niveles, implementa acciones orientadas a la innovación y/o actualización de los enfoques, métodos, contenidos y procedimientos didácticos con la finalidad de cualificar la formación profesional. De manera complementaria al componente técnico curricular, la **transformación académica** deberá implicar también modificaciones sustantivas en el componente institucional administrativo, porque es en esta instancia y en sus normativas donde se efectiviza la cualificación de los procesos educativos y de formación profesional.

⁴ De acuerdo con Mario Antezana, Responsable de la UTI de la FHCE, el término de "egreso" ya no se aplica en el sistema de registro informático de la UMSS.

3. Diagnóstico

3.1. La Universidad Mayor de San Simón

La Universidad Mayor de San Simón, fundada en 1832, en la actualidad cuenta con 14 facultades y 4 unidades académicas desconcentradas; en todas ellas funcionan alrededor de 52 carreras. Por otro lado, en la gestión 2020, como se aprecia en el Cuadro 1, contó con 78.052 estudiantes matriculados y 2.000 docentes (<https://umssstat.umss.edu.bo/site/pobdoc?idTablaDet=6&idDato=104>); por tanto, si relacionamos ambas cifras, en la UMSS el promedio de número de estudiantes por docente es de 39.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la gestión 2020, contó con 9.806 estudiantes matriculados⁵; dicha cantidad, en términos porcentuales y respecto al total de la población estudiantil de la UMSS, equivale al 12,6%. De igual modo, en la misma gestión, contó con 247 docentes, lo que implica que la relación de número de estudiantes por docente fue de 40, casi similar al promedio de la UMSS.

La Facultad de Humanidades, por la cantidad de estudiantes y docentes que posee (en el tercer lugar con el 12,6% de estudiantes y en el segundo lugar con el 12,4% de docentes, respectivamente), tiene un relevante y determinante peso en la definición de las autoridades universitarias; es por eso que en los procesos eleccionarios, los actores políticos participan activamente en la conformación de frentes y alianzas electorales con el propósito de acceder y controlar los espacios de poder formal en la administración universitaria.

5 Corresponde a la gestión 2020 porque, pese a los esfuerzos desplegados, no pudimos encontrar información de la gestión 2021; por eso, el total de la Facultad de Humanidades no coincide con el total mostrado en el Cuadro 2.

Cuadro 1
Estudiantes matriculados en la Universidad Mayor de San Simón, en la gestión 2020, según facultades y unidades académicas

N°	Facultades y Unidades Académicas	Matriculados	
		Número	Porcentaje
1	Facultad de Ciencias Económicas	20.036	25,67
2	Facultad de Ciencias y Tecnología	18.089	23,18
3	Facultad de Humanidades y Cs. de Educación	9.806	12,56
4	Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas	9.798	12,55
5	Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat	4.366	5,59
6	Facultad de Medicina	3.818	4,89
7	Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias	1.963	2,51
8	Facultad de Odontología	1.950	2,50
9	Facultad de Enfermería	1.641	2,10
10	Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímicas	1.445	1,85
11	Facultad de Ciencias Veterinarias	1.272	1,63
12	Facultad Politécnica Del Valle Alto	1.259	1,61
13	Unidad Académica Desconcentrada del Trópico	1.091	1,40
14	Facultad de Ciencias Sociales	732	0,94
15	Facultad de Desarrollo Rural y Territorial	468	0,60
16	Unidad Académica Desconcentrada del Cono Sur	222	0,28
17	Unidad Académica Desconcentrada del Valle	54	0,07
18	Unidad Académica Desconcentrada Andina	42	0,05
Total		78.052	100,00

Fuente: Elaboración propia en base Portal Universitario de Estadística de la Universidad Mayor de San Simón. Julio de 2022 (<https://www.umss.edu.bo/portal-universitario-de-estadistica/>).

3.2. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

3.2.1. Población estudiantil matriculada

a) Estudiantes matriculados en la gestión II/2021

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de forma específica, funcionan las Carreras de Comunicación Social, Psicología, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Ciencias de la Educación y Trabajo Social y; además, los Programas de Ciencias de la Actividad Física y Deporte y de Música. En la gestión 2021, como se nota en el Cuadro 2, los estudiantes matriculados ascendieron a 9.118; de este total, el 68% corresponde a mujeres y el restante 32% a varones; situación que confirma la histórica preponderancia de matriculación femenina en esta unidad académica.

Cuadro 2

Estudiantes matriculados en la Facultad de Humanidades, en la gestión II/2021, según carreras y género

Nº	Carreras y programas	Número			Porcentaje		
		V	M	T	V	M	T
1	Licenciatura en Comunicación Social	850	1.301	2.151	40	60	23,6
2	Licenciatura en Psicología	509	1.532	2.041	25	75	22,4
3	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	352	1.224	1.576	22	78	17,3
4	Licenciatura en Ciencias de la Educación	258	876	1.134	23	77	12,4
5	Licenciatura en Trabajo Social	142	978	1.120	13	87	12,3
6	Programa de Ciencias de la Actividad Física y Deporte	671	239	910	74	26	10,0
7	Programa de Música	123	63	186	66	34	2,0
Total		2.905	6.213	9.118	32	68	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Unidad de Tecnologías de la Información (UTI) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Julio de 2022.

Un dato que llama la atención es que la Carrera de Comunicación Social, que inicia su funcionamiento en la Facultad de Humanidades a partir del 2006, tres décadas después de la creación de las primeras carreras con las que nació la Facultad de Humanidades (Psicología, Lingüística y Ciencias de la Educación inician su funcionamiento en 1976), esté actualmente ubicada en el primer lugar, con el 24% respecto al total, en términos de población estudiantil. Esta situación se explica, probablemente, porque muchos estudiantes que antes optaban por la profesionalización en esta carrera mediante la Universidad Católica de Cochabamba ahora prefieren hacerlo a través de la UMSS debido, fundamentalmente, al elevado costo de la matrícula y los aranceles académicos que actualmente cobra la Católica (Docente de la Universidad Católica, comunicación personal).

Otro hecho que llama también la atención, al contrario del anterior caso, es el bajo porcentaje de estudiantes matriculados en el Programa de Música que, en términos porcentuales, en la gestión 2021 alcanzó al 2% de la matrícula de la Facultad de Humanidades. Esta situación se debe, fundamentalmente, a que el programa fue diseñado para postulantes con profundo conocimiento previo del lenguaje musical y el manejo de instrumentos musicales clásicos; por ello, logran matricularse pocos y, además, por el exigente perfil profesional centrado en el modelo de enseñanza realizado en los conservatorios, la enseñanza que se imparte debería ser personalizada (Noemí Uzeda, Coordinadora del Programa de Música, comunicación personal). Por todo ello, es menester que el Programa de Música, considerando éste y otros indicadores, genere procesos de transformación o ajuste curricular incluyendo la diversidad de lenguajes musicales para, de ese modo, otorgar a la música la función social que es también una de sus peculiaridades genéricas.

b) Matrícula estudiantil durante los últimos 10 años

La matrícula estudiantil en la Facultad de Humanidades y en las carreras, en los últimos 10 años y tal como se observa en el Cuadro 3 y Gráfico 1, ha ido aumentando de manera progresiva; excepto en la gestión 2015, donde se ve un bajón notorio, aunque no tan significativo, que interfiere la continuidad de aumento en la matrícula.

La razón principal que explica esta situación es que ese año, desde abril hasta agosto, la UMSS vivió un conflicto permanente generado por la aprobación por parte del Honorable Consejo Universitario, que luego se dejó sin efecto, de la titularización de los docentes extraordinarios sin examen. Concluyó el conflicto con un saldo de varios estudiantes aprehendidos y con procesos penales; así como dos estudiantes heridos (Opinión, 4 de agosto de 2015). Esta situación crítica y conflictiva, inevitablemente, incidió en la notoria disminución de la matrícula estudiantil en la gestión señalada.

Cuadro 3
Estudiantes matriculados en la Facultad de Humanidades, en el periodo 2012 al 2021, según carreras

Carreras y programas	Segundas gestiones									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Comunicación Social	1.750	1.827	1.828	1.735	1.844	1.909	2.005	2.114	2.041	2.151
Psicología	1.850	1.905	1.882	1.728	1.793	1.955	2.095	2.109	1.917	2.041
Lingüística	1.295	1.273	1.213	1.013	1.074	1.200	1.294	1.420	1.339	1.576
Ciencias de la Educación	1.499	1.501	1.433	1.221	1.146	1.130	1.105	1.070	1.057	1.134
Trabajo Social	895	943	1.031	1.026	1.103	1.173	1.236	1.269	1.104	1.120
Deportes				113	225	393	564	735	724	910
Música			53	67	82	117	150	174	167	186
Facultad Humanidades	7.289	7.449	7.440	6.903	7.267	7.877	8.449	8.891	8.349	9.118

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE de la UMSS. Julio de 2022.

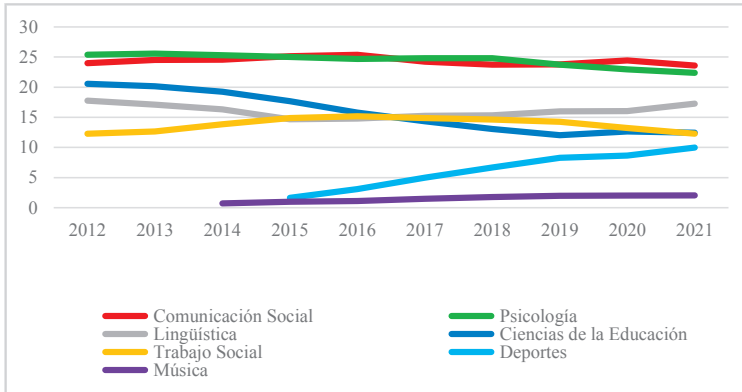
Otro aspecto que también llama la atención, a nivel de la Facultad de Humanidades y contra todo pronóstico, es que durante la pandemia del Covid 19, en los años 2019, 2020 y 2021, la tendencia de la matrícula estudiantil se haya mantenido con incremento progresivo. Como sabemos, estos años se implementó en la UMSS la formación profesional a través de la modalidad virtual; lo que significa que, en términos de matrícula estudiantil, la pandemia no tuvo un efecto negativo.

Comunicación Social y Psicología, durante los 10 años, se mantuvieron con una tendencia homogénea y estable en términos de la matrícula estudiantil. Aparte de que estas dos carreras se alternaron para ocupar el primer y segundo lugar, son las que más población estudiantil poseen y ambas sumadas conforman casi la mitad de la población estudiantil de la Facultad: el 49% en la gestión 2012 y el 46% en la gestión 2021. Existe una cierta preferencia por estas carreras, entre otras razones, porque “[...] tienen un prestigio profesional ganado en el entorno local y nacional; un equipo docente cualificado; y una mayoría de sus docentes realizan ejercicio de su profesión”: Además, la Carrera de Psicología posee una tradición en la exigencia académica; mientras que en Comunicación Social “[...] hay una demanda laboral cada vez más creciente, tanto en las instituciones públicas como privadas, en las diversas áreas comunicacionales” (Machaca 2019: 37).

Lingüística, que ocupa el tercer lugar con el 17%, y Trabajo Social, que ocupa el quinto lugar con el 12,3% (ambos en el 2021), durante las 10 gestiones consecutivas, mantuvieron sus tendencias casi similares; es decir, no disminuyeron ni aumentaron significativamente. Pese a ello, Lingüística, como resultado de la aplicación de la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, tiene cada vez menos espacio laboral en las instancias de la educación formal que excluye a los profesionales libres, entre ellos a los lingüistas, del escalafón docente. En contrapartida, Trabajo Social posee un contexto legal favorable porque las nuevas leyes aperturaron espacios laborales en varias instituciones públicas y privadas que promueven “[...] la defensa y protección a niños, adolescentes, mujeres y personas de la tercera edad” (Op. Cit.: 38 y 39).

Gráfico 1

Porcentaje de estudiantes matriculados en la Facultad de Humanidades, en el periodo 2012 al 2021, según carreras



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE de la UMSS. Julio de 2022.

Ciencias de la Educación, en los últimos 10 años, es la carrera que presenta un comportamiento estadístico negativo; ya que disminuye casi 10 puntos porcentuales: del 21% que registra en la gestión 2012 llega al 12% en la gestión 2021. La razón principal de esta disminución, entre otras, se debe a que los espacios laborales en el ámbito de la educación regular prácticamente han sido eliminados, como efecto de la aplicación de la nueva Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, promulgada el 2010. En el contexto normativo de la Ley de Reforma Educativa 1565, de 1994, los egresados y licenciados en ciencias de la educación, junto a otros profesionales libres, podían trabajar como docentes, administrativos y técnicos en los diversos niveles de la educación regular (establecimientos educativos, direcciones distritales y departamentales de educación, etc.).

El Programa de Deportes, en términos de tendencia poblacional, durante 7 años consecutivos, mantiene un crecimiento progresivo y permanente: de 1,6% que registró el 2015, año en el que inicio su funcionamiento, llegó al 10% en el 2021. El desafío inmediato que tiene es su conversión a carrera; realizando para ello,

los ajustes pedagógicos y administrativos respectivos que le permitan subsanar las dificultades y problemas que enfrenta en su dinámica institucional y curricular.

El Programa de Música, como se puede apreciar en el Cuadro 3 y Gráfico 1, desde que inicia su funcionamiento (2014) hasta el presente y durante 8 años consecutivos, presentó una tendencia estadística baja en su matrícula estudiantil: con 0,7% en el 2015 y 2% en el 2021; es decir, creció en 7 años en un 1,3%. Cabe, sin embargo, relieves que, pese a su tendencia baja, ha ido aumentando progresivamente. Desde mi percepción, parece que estamos frente a un programa diseñado para crecer muy poco y de forma diferente a las otras carreras; porque su actual diseño curricular, centrado en un enfoque de aprendizaje de la música clásica y de una enseñanza cuasi personalizada, limita su crecimiento progresivo en los términos e indicadores que maneja la Facultad y la UMSS. Su replanteamiento tendría que buscar una salida intermedia que combine elementos de su actual estructura curricular con otros que hagan referencia a la diversidad cultural y musical artística que caracteriza al país y a la región.

3.2.2. Abandono estudiantil

a) Abandono de todas las materias en la gestión II/2021

Los estudiantes de la Facultad de Humanidades, por las peculiaridades de la ejecución del plan de estudios y de la gestión académica universitaria y como señalamos en el acápite 2, durante una gestión específica pueden abandonar una, varias o todas las materias a las que se matricularon. En este acápite haremos referencia al abandono, por parte de los estudiantes, de todas las materias a las que se matricularon en una gestión determinada.

En la gestión II/2021, como se aprecia en el Cuadro 4, el total de estudiantes que abandonaron todas las materias asciende a 366; cantidad que, como veremos e intentaremos explicar en el acápite siguiente, es sorprendentemente muy bajo respecto a las gestiones anteriores. El abandono de todas las materias, de forma general, se dio cuasi proporcional a la cantidad de matriculados en cada carrera y programa.

Cuadro 4

Estudiantes que abandonaron todas las materias en la Facultad de Humanidades, en la gestión II/2021, según carreras

Carreras y programas	Matriculados	Abandonaron todas las materias	Efectivos
Comunicación Social	2.151	82	2.069
Psicología	2.041	91	1.950
Lingüística	1.576	100	1.476
Ciencias de la Educación	1.134	37	1.097
Trabajo Social	1.120	25	1.095
Deportes	910	29	881
Música	186	2	184
Total	9.118	366	8.752

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE de la UMSS. Julio de 2022.

De todos modos, las carreras que registraron mayor abandono de estudiantes, respecto al total de la Facultad de Humanidades, son Lingüística, con el 27%; Psicología, con el 25%; y Comunicación Social, con el 22%. Ciencias de la Educación, con el 10%; Deportes, con el 8%; y Trabajo Social, con el 7%, presentaron porcentajes iguales y mejores al 10%. El Programa de Música registró 2 estudiantes que abandonaron todas las materias que, en términos relativos, equivale el 0,5% del total facultativo.

b) Abandono de todas las materias durante los últimos 10 años

El abandono de todas las materias en la Facultad de Humanidades, durante los 10 últimos años, salvo las dos últimas gestiones, ha presentado una tendencia estadística relativamente estable; es decir, con porcentajes, respecto del total de la matrícula facultativa, que oscilan entre el 12% (en el 2019) y el 26% (en el 2015). De todas maneras, se aprecia un bajón notorio a partir del 2016, que registra un 16%; a partir de este año, el porcentaje ha ido disminuyendo significativamente hasta llegar al 3%, en el 2020, y al 4%, en 2021.

Cuadro 5
Estudiantes que abandonaron todas las materias en la Facultad de Humanidades, en el periodo 2012 al 2021, según carreras

Carreras y programas	Segundas gestiones										
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
Comunicación Social	433	465	524	577	415	452	259	217	70	82	
Psicología	390	369	418	361	301	328	324	316	54	91	
Lingüística	333	345	381	307	188	217	208	250	63	100	
Ciencias de la Educación	433	383	459	357	142	130	149	138	15	37	
Trabajo Social	105	124	180	201	87	88	106	122	13	25	
Deportes				1	15	26	31	45	4	9	
Música				1	4	4	8	3	1	2	
Facultad Humanidades	1.694	1.686	1.962	1.805	1.152	1.245	1.085	1.091	220	346	
% sobre el total matriculado	23	23	26	26	16	16	13	12	3	4	

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE de la UMSS, Julio de 2022.

Veamos, ahora, el notorio bajón de los dos últimos años e intentemos identificar las causas. En efecto, el bajo abandono que se registra está íntimamente ligado a la pandemia; ergo, a la formación profesional mediante la modalidad virtual que ha posibilitado la apertura del sistema para el retiro de materias por parte de los estudiantes. En la gestión I/2020, por ejemplo, “[...] por las dificultades al acceso del servicio de internet” y “[...] escasa o deficiente cobertura del internet en la zona rural principalmente” (UMSS, 2020), el Honorable Consejo Universitario ha determinado la apertura del sistema para el retiro de materias. Este hecho, también se puede corroborar con los testimonios de estudiantes de la Facultad de Humanidades.

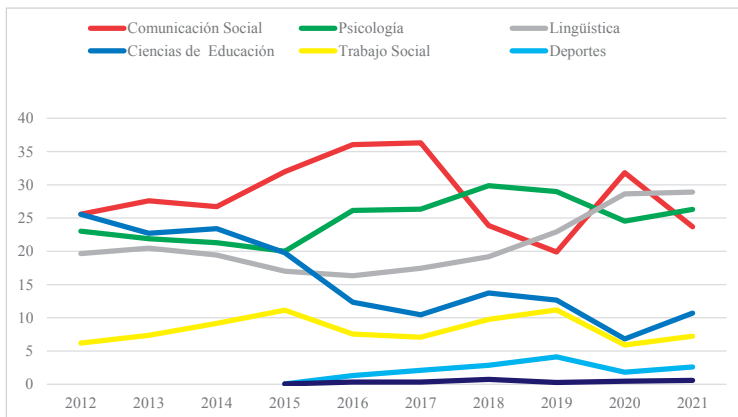
El retiro de materias, que yo sepa, se inició y masificó desde que se implementa en la UMSS la educación virtual. Es decidido, por presión de los estudiantes, por el Honorable Consejo Universitario y, desde mi experiencia, puedo afirmar que no existe un límite para el número de materias a retirar. El retiro de materias nos permite a los estudiantes no dañar nuestro kardex académico (Ever Verduguez, estudiante de Ciencias de la Educación. Agosto de 2022).

El retiro de materias comenzó en el primer año de la pandemia y con la educación virtual. A los estudiantes nos permite no manchar nuestro kardex porque en el sistema no sale nuestros nombres como si hubiéramos abandonado o reprobado materias (Daniela Bustos, estudiante de Trabajo Social. Agosto de 2022).

Por tanto, el bajo porcentaje de abandono de todas las materias en los dos últimos años se debe, preponderantemente, al hecho de que una cantidad considerable de estudiantes una vez inscritos en una o varias materias, con el aval del co-gobierno universitario, lograron retirar del sistema todas las materias a las que se inscribieron; incluso, aquellas que reprobaron.

Con la pandemia se inició el retiro de materias. A un principio, podías retirar la totalidad de materias, incluso las reprobadas; pero creo que a partir de la gestión I/2022, se deben dejar como mínimo 2 materias; creo que tampoco se pueden retirar los talleres. Se de varios compañeros que retiraron todas las materias (Alejandra Llano, estudiante de Lingüística. Agosto de 2022).

Gráfico 2
Porcentaje de estudiantes que abandonaron todas las materias en la Facultad de Humanidades, el periodo 2012 al 2021, según carreras



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE de la UMSS. Julio de 2022.

La medida del retiro de materias, si bien se inició como una solución coyuntural a las dificultades de la educación virtual, de sobre manera beneficia a los estudiantes y, lamentablemente, perjudica a la UMSS en su reputación como entidad de educación superior porque, de manera poco ética, modifica un indicador clave de la eficiencia educativa, que en este caso se trata del abandono estudiantil. Además, no respeta el trabajo académico desmedido realizado por los docentes; incluso, con grupos masivos en sus asignaturas.

3.2.3. Egreso estudiantil

a) Egreso estudiantil en la gestión 2021

Cuadro 6

Estudiantes que egresaron en la Facultad de Humanidades, en la gestión 2021, según carreras

Carreras y programas	Número	Porcentaje
Comunicación Social	77	15,7
Psicología	48	9,8
Lingüística	74	15,1
Ciencias de la Educación	111	22,6
Trabajo Social	68	13,8
Deportes	95	19,3
Música	18	3,7
Facultad de Humanidades	491	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE de la UMSS. Julio de 2022.

En la gestión 2021, como se ve en el Cuadro 6, el total de estudiantes que egresaron o concluyeron el plan de estudios en la Facultad de Humanidades asciende a 491 estudiantes. Ciencias de la Educación es la carrera que tiene más egresados, con el 23%; le sigue Deportes, con el 19%; y con algo más del 15% están Comunicación Social y Lingüística. Trabajo Social, Psicología y Música presentan porcentajes inferiores al 14%. Llama la atención que las 3 carreras que poseen más población estudiantil matriculada (Comunicación, Psicología y Lingüística), presenten porcentajes bajos en términos de egreso estudiantil.

b) Egreso estudiantil durante los últimos 10 años

Cuadro 7
Estudiantes que egresaron en la Facultad de Humanidades, en el
periodo 2012 al 2021, según carreras

Carreras y programas	Segundas gestiones ⁶									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Comunicación Social	65	50	61	55	149	150	135	129	74	77
Psicología	35	45	34	41	53	63	65	90	72	48
Lingüística	78	76	87	114	66	77	85	85	33	74
Ciencias de la Educación	175	160	86	122	91	85	64	104	78	111
Trabajo Social	39	36	58	30	94	93	123	111	105	68
Deportes	0	0	0	0	0	0	0	37	69	95
Música	0	0	0	0	0	0	4	14	14	18
Facultad Humanidades	392	367	326	362	453	468	476	570	445	491
% sobre el total matriculado	5,4	4,9	4,4	5,2	6,2	5,9	5,6	6,4	5,3	5,4

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la UTI de la FHCE de la UMSS. Julio de 2022.

Los porcentajes de egreso en la Facultad de Humanidades, durante los últimos 10 años, presentan una tendencia homogénea con leves diferencias; con un mínimo de 4,4% en el 2014 y un máximo de 6.4% en el 2019; esto es, con una diferencia de 2 puntos porcentuales.

Ciencias de la Educación, respecto al total de la Facultad, presenta el mayor porcentaje de egreso con el 25%; el segundo lugar le corresponde a Comunicación Social, con el 22%; y el tercer lugar a Lingüística, con el 18%. Trabajo Social con el 17% y Psicología con el 12% se ubican en el cuarto y quinto lugar, respectivamente. Los Programas de Deportes y Música, de manera proporcional a sus poblaciones matriculadas, presentan porcentajes bajos; 5% y 1%, respectivamente.

⁶ Cabe aclarar que, con fines estrictamente comparativos, se considera a los egresados solamente de las segundas gestiones; probablemente, con los egresados de las primeras gestiones, el total de egresados en los 10 años sería el doble.

3.2.4. Titulación estudiantil

a) Estudiantes titulados

a.1) Estudiantes titulados según carrera, gestión y género

Desde 1981, año en el que se da inicio a la titulación en la Facultad de Humanidades, hasta el 2021, el total de estudiantes titulados llega a 8.317⁷. Se titularon mediante las diversas modalidades y de forma individual, dual y grupal, como señalan las normas universitarias y facultativas en este campo. Varios son los puntos que se pueden enfatizar de la información que nos presenta el Cuadro 8; pero nos concentraremos en los más relevantes.

Cuadro 8

Número de estudiantes titulados en la Facultad de Humanidades, en el periodo 1981 – 2021, según carreras y gestión

Periodo	Psicología	Comunicación Social	Lingüística	Trabajo Social	Ciencias Educación	Deportes	Música	Total
1981 – 1985	4	0	3	0	10	0	0	17
1986 – 1990	16	0	6	0	20	0	0	42
1991 – 1995	34	0	5	0	18	0	0	57
1996 – 2000	372	15	80	0	241	0	0	708
2001 – 2005	512	35	126	0	299	0	0	972
2006 – 2010	515	266	299	5	469	0	0	1.554
2011 – 2015	552	412	384	175	588	0	0	2.111
2016 – 2021	478	786	369	607	510	87	19	2.856
Total	2.483	1.514	1.272	787	2.155	87	19	8.317
Porcentaje	29,8	18,2	15,3	9,5	25,9	1,1	0,2	100

Fuente: Elaboración propia en base a información del CIDE de la FHCE de la UMSS. Julio de 2022.

7 Los datos que presentamos en este acápite fueron acopiados de diferentes fuentes de la Facultad de Humanidades y de la UMSS (decanatura, CIDE, direcciones de carrera, PTAANG, UTI y posgrado); por ello, en el proceso de la sistematización, se realizaron los esfuerzos necesarios para minimizar el margen de error.

Un primer aspecto a destacar es el aumento progresivo de los titulados que, desde nuestra percepción, está relacionado inevitablemente con el aumento de carreras y programas en la Facultad de Humanidades, así como también con la incorporación para la titulación de las diversas modalidades, durante prácticamente 40 años consecutivos. Dicho incremento progresivo inició en el rango 1981 – 1985, con 17 estudiantes titulados que corresponden al 0,2%, hasta llegar, en el rango 2016 – 2021, a 2.856 titulados que representan al 34%.

No es casual que el salto cuantitativo de los titulados se dé en el rango 1996 – 2000; ya que pasa del menos del 1%, que se registra en el rango anterior (1991 - 1995), a más del 8%. En efecto, el Programa de Titulación para Antiguos Alumnos No Graduados (PTAANG), como una nueva modalidad de titulación en la UMSS, comenzó a ejecutarse a partir de julio de 1997; antes de este año la única forma de titularse en la Facultad de Humanidades era mediante la modalidad de la Tesis de Grado.

Cabe también señalar que influyeron en el aumento del porcentaje de titulación otras modalidades que se ejecutaron de forma posterior al PTAANG; nos referimos al Proyecto de Grado, en 1999; a la Excelencia Académica, en el 2002; al Trabajo Dirigido y a la Adscripción, ambos en el 2003. Además, desde el 2017, se está ejecutando en la Facultad de Humanidades la titulación mediante el Diplomado (HCU, 2017). Han sido estas otras modalidades que aumentaron notablemente la cantidad de titulados en la Facultad de Humanidades y, obviamente, también en las otras facultades y carreras de la UMSS.

Veamos ahora la titulación según carreras y programas; para ello nos concentraremos en las cinco carreras porque los programas son de reciente creación. Psicología, con el 30%, es la carrera que más titulados tiene; le sigue Ciencias de la Educación, con el 26%; posteriormente en tercer lugar está Comunicación Social, con el 18%; en cuarto lugar, Lingüística, con el 15%; finalmente, Trabajo Social, con el 9%. Llama fuertemente la atención que Lingüística, carrera con la que también se fundó la Facultad, se encuentre en el cuarto lugar y que se haya hecho superar con Comunicación Social que comenzó a funcionar en la Facultad desde el año 2006.

a.2) Estudiantes titulados según carrera y modalidad de titulación

El Cuadro 9 y Gráfico 3 nos permiten destacar y analizar varios aspectos referentes a la titulación que, en términos de eficiencia educativa interna, es el indicador clave; es decir, el resultado final de la formación profesional que realiza una entidad de educación superior. Una carrera que no logra titular en porcentajes pertinentes, desde nuestro punto de vista, presenta un índice de eficiencia educativa baja; además, debido a que la universidad pública es sustentada con recursos del Estado, la formación profesional debe tener como objetivo terminal siempre la titulación. El hecho que solo egresen es sinónimo de una inadecuada inversión de los recursos públicos.

En la Facultad de Humanidades, de manera general, se constata que modalidad de titulación preponderante es el PTAANG; ya que durante el periodo 1981 – 2021, el 20% de los estudiantes titulados lo hicieron mediante esta modalidad, pese a que se institucionalizó casi 20 años después del proyecto de tesis. En un segundo lugar se ubica el Internado, con el 14%; y en tercer lugar la Adscripción, con el 13%. El PTAANG está dirigido a los antiguos egresados que concluyeron el plan de estudios; mientras que el Internado y la Adscripción son curriculares; es decir, están incluidos en asignaturas del plan de estudios.

La Tesis de Grado, la modalidad de titulación primigenia y con rigor académico, lamentablemente se encuentra en el cuarto lugar, con un 12% de titulados; además, en un franco proceso de declive y desaparición. Tomando en cuenta que la investigación, junto a la formación e interacción social, es una de las funciones sustanciales de universidad, al perderse la modalidad de titulación mediante la Tesis de Grado en la Facultad de Humanidades, se estaría dando lugar a la ausencia de investigación en pregrado.

Cuadro 9

Número de estudiantes titulación en la Facultad de Humanidades, en el periodo 1981 – 2021, según carreras y modalidad de titulación

Modalidad	Carrera							Total	
	Psicología	Comunicación Social	Lingüística	Trabajo Social	Ciencias Educación	Deportes	Música	Nº	%
PTAANG	400	257	366	134	542	0	0	1.699	20,4
Internado	1.182	0	0	0	3	0	0	1.185	14,2
Adscripción	86	131	177	237	460	0	0	1.091	13,1
Tesis de Grado	374	167	145	22	343	0	0	1.051	12,6
Diplomado	81	360	92	210	106	67	9	925	11,1
Proyecto de Grado	264	326	118	9	142	0	6	865	10,4
Excelencia Académica	96	90	150	69	232	20	2	659	7,9
Trabajo Dirigido	0	183	93	22	318	0	0	616	7,4
Examen de Grado	0	0	113	84	0	0	0	197	2,4
Práctica Institucional Dirigida	0	0	18	0	0	0	0	18	0,2
Técnico Universitario Superior	0	0	0	0	6	0	2	8	0,1
Sistematización de Experiencias Pedagógicas	0	0	0	0	3	0	0	3	0,0
Total	2.483	1.514	1.272	787	2.155	87	19	8.317	100,0
Porcentaje	29,9	18,2	15,3	9,5	25,9	1,0	0,2	100,0	

Fuente: Elaboración propia en base a información del CIDE de la FHCE de la UMSS. Julio de 2022.

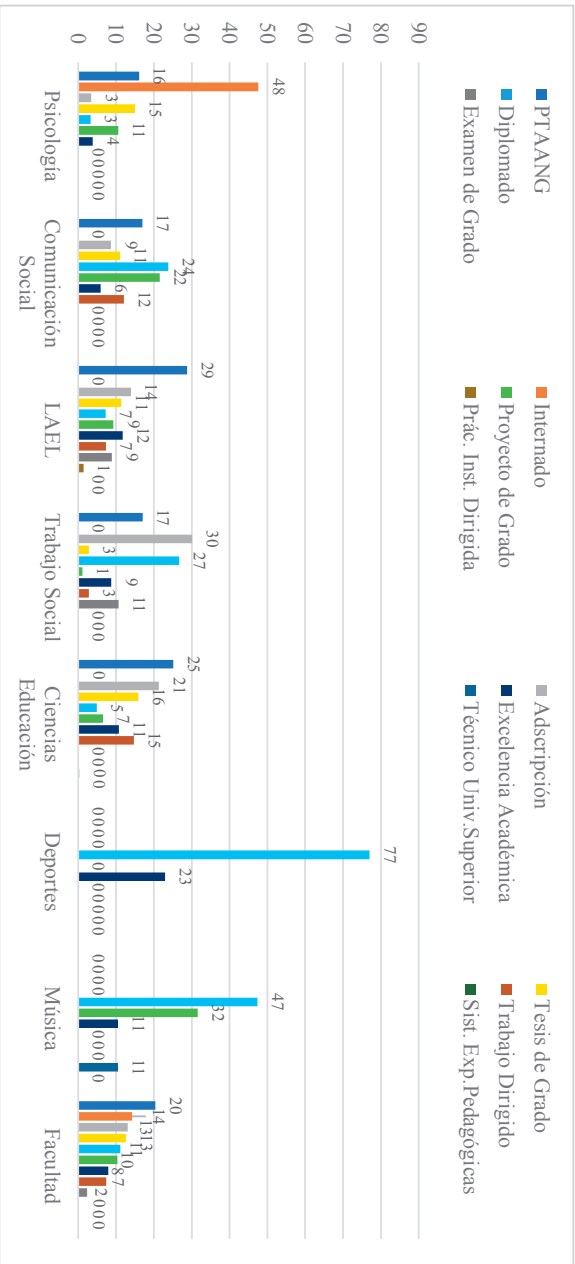
Otro punto importante a destacar es, sin duda, la aparición reciente y con una población considerable de estudiantes titulados

a través de esta modalidad; nos referimos al Diplomado que, pese a institucionalizarse hace solo un par de años, se ubica en el cuarto lugar con el 11% de titulados de la Facultad y con una tendencia cada vez más creciente que, si no se toman medidas oportunas, se ubicará en un primer lugar por las siguientes razones: es más barato que el PTAANG, es curricular y se concluye en un semestre y es poco exigente en términos académicos y de investigación.

El Gráfico 3 no permite visualizar que las carreras y programas, durante prácticamente 4 décadas de experiencia académica, crearon y consolidaron una cierta cultura propia para lograr que sus estudiantes se titulen. En efecto, respecto del total de titulados de cada carrera, Lingüística y Ciencias de la educación, con el 29% y 25%, respectivamente, están titulado más a través del PTAANG; Psicología, en un 48%, con el Internado; Comunicación Social en un 24%, con Diplomado; y Trabajo Social, en un 30%, con la Adscripción. Los Programas de Deportes y Música, con 77% y 47% respectivamente, están titulado mediante la modalidad del Diplomado.

Como se ha podido apreciar, la situación de eficiencia educativa interna de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS es muy compleja, diversa y diferente; más aún, cuando se trata de analizar los indicadores de matrícula, abandono, egreso y titulación a nivel de las carreras y los programas porque, cada una de ellas, ya construyeron una cierta identidad y cultura académica propia.

Gráfico 3
Porcentaje de estudiantes titulados en la Facultad de Humanidades, en el periodo 1981–2021, según carreras y modalidad de titulación



Fuente: Elaboración propia en base a información del CIDE de la FHCE de la UMSS, Julio de 2022.

4. Propuesta para el mejoramiento de la eficiencia educativa interna en la Facultad de Humanidades

Etimológicamente el término “Propuesta”, según Gómez de Silva (1995: 570), proviene del latín “*Proposita*” que, a grosso modo, significa “*Plan que se sugiere*”. Toda propuesta o plan, desde una perspectiva académica, debe ser diseñada considerando un diagnóstico respecto a un tópico, general o específico, determinado. El diagnóstico, entre aspectos, contiene datos e informaciones empíricas y documentales sistematizadas, analizadas e interpretadas que posibilitan la emisión de juicios de valor, con relación a los tópicos abordados; pero, para constituirse en la base de una propuesta, deberá tener un fuerte énfasis en las causas que expliquen los hechos, fenómenos y/o problemas; o, como en el presente caso, posibiliten comprender las posibles causas de las tendencias estadísticas identificadas.

La propuesta así concebida, por otro lado, deberá estar constituida, básicamente, por objetivos, las líneas de acción, los destinatarios, las actividades centrales, el tiempo de ejecución y los responsables de la gestión y/o ejecución (Machaca y Rojas 2020: 68). A continuación, con el propósito de cualificar la eficiencia educativa interna en la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón, enunciamos algunas líneas de acción genéricas⁸ que, es deseable, sean considerados por los actores que toman decisiones en la Facultad, las carreras y los programas; aprovechando, para ello, el proceso de transformación y/o ajuste curricular por el que transitan.

- a) Reinventar la Oficina Educativa, cuya labor actualmente está centrada en la admisión estudiantil, para que se constituya en una entidad técnica y pedagógica facultativa que gestione un programa estudiantil (diagnóstico, planificación, ejecución, seguimiento y evaluación) que promueva la calidad educativa; mejorando, de este modo, la eficiencia educativa interna focalizada en la admisión, permanencia, titulación y evaluación. De manera paralela y complementaria, considerando la información que posee acerca del desempeño, deberá desarrollar

8 Cabe señalar que, durante el desarrollo del ensayo académico y sobre todo en el acápite del diagnóstico, fueron explicitadas varias propuestas específicas para cada carrera y programa.

también acciones orientados a la cualificación permanente de los docentes, en coordinación de otras unidades de la Facultad y la Universidad. Estas acciones sugeridas, sin duda alguna, requieren que la Oficina Educativa se inmiscuya en labores académicas y de investigación y, como producto de ello, deberá elaborar y difundir reportes periódicos que den cuenta de la situación de la eficiencia educativa de la Facultad, así como de sus carreras y programas.

- b) Refundar las coordinaciones académicas de las carreras, que actualmente están centradas en acciones administrativas, para que mediante un programa y una base de datos actualizada y pertinente centralicen, administren, monitoreen y evalúen periódicamente toda la información referente a la eficiencia educativa interna. Las coordinaciones académicas, en tanto instancias técnicas y pedagógicas de las carreras, deberán concentrar su accionar, sobre todo, en la permanencia y la titulación de los estudiantes, minimizando el porcentaje de abandono y aumentando los porcentajes del egreso y de titulación.
- c) Las autoridades de la Facultad, sobre la base de la información sistematizada a nivel de las carreras y programas, es imprescindible que definan e implementen políticas de admisión estudiantil con el fin de evitar los dos extremos que actualmente suceden, en lo que respecta a la matriculación: carreras con muchos y pocos estudiantes. Dichas políticas, deberán tomar en cuenta también las actuales exigencias técnicas de las modalidades de educación virtual y semi presencial, así como las recomendaciones de bioseguridad y los protocolos necesarios para enfrentar la actual época de pandemia del Covid 19 en el que vivimos.
- d) Reivindicar y reposicionar la tesis de grado como modalidad de titulación primigenia y con rigor académico. La tesis, aparte de preparar adecuadamente para el futuro desempeño profesional, contribuye con creación y recreación de teorías y conocimientos en el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

Es más, la elaboración y sustentación de la tesis de grado responde a una de las funciones sustantivas de la Universidad que, en este caso, es la investigación científica en el nivel de pregrado. Es recomendable y difundir, en formato físico y digital, las tesis que obtuvieron puntajes elevados y que fueron recomendados para su publicación; de igual modo, como política institucional aspirar que, al menos, un 51% de las titulaciones sean mediante esta modalidad.

- e) Respecto de las otras modalidades de titulación, si bien ya son parte de la oferta de titulación en la Universidad, la mayoría responde preponderantemente al enfoque profesionalizante. Mediante políticas institucionales facultativas y de carreras, es menester orientar para que respondan a problemas sociales reales, así como a las demandas de los sectores sociales vulnerables y de las instituciones públicas del departamento y de la región. Además, en coherencia con el anterior punto, el conjunto de estas modalidades debería constituir el 49% de la titulación y, también, hay que proporcionarles mayor rigor y práctica investigativa.

Bibliografía consultada

Climent, Eugenio. 1997. **La formación profesional y desarrollo**. En Rev. Interuniv. Profr, 30, páginas 19 – 30.

Dirección Académica de la FHCE. 2022. **Plan para las Jornadas Académicas I/2022 en la FHCE** (Mimeo).

Gómez de Silva, Guido. 1995. **Breve diccionario etimológico de la lengua española**. México: Fondo de Cultura Económica.

Machaca, Guido y Pablo Rojas. 2020. “Diagnóstico docente sobre el manejo de las plataformas virtuales de educación universitaria en la Facultad de Humanidades de la UMSS”. En **Diagnóstico de la formación profesional virtual en la Facultad de Humanidades de la UMSS en tiempos de Covid – 19** (Guido Machaca y Pedro Plaza, Coordinadores). Cochabamba: Editorial Humanidades. Páginas 18 – 71.

Machaca, Guido. 2019. "Situación y perspectivas de la Carrera de Ciencias de la Educación. Análisis desde la eficiencia educativa interna". **En Formación y ejercicio profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación** (Raúl Pérez y Guido Machaca, Compiladores). Cochabamba: Editorial Humanidades. Páginas 21 - 35

Machaca, Guido. 2019. "Bosquejo histórico, eficiencia educativa e investigación en el pregrado de la Facultad de Humanidades". **En Formación e investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS** (Guido Machaca y Raúl Pérez, Coordinadores). Cochabamba: Editorial Humanidades. Páginas 19 – 78.

Morales, Jorge; Zúñiga, Silvia y Verónica García. S/a. **Hacia una calidad educativa. Indicadores de eficiencia y eficacia en México** (<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n8/a2.html>). (Fecha de consulta: 20 de julio de 2022).

Universidad Mayor de San Simón (UMSS). 2020. **RCU No 40/20**. Cochabamba (Mimeo).

Universidad Mayor de San Simón (UMSS). 2017. **RCU N°06/17**. Cochabamba (Mimeo).

“Gaiaceno”. Hacia una nueva cultura del conocimiento centrado en la vida

Marina Arratia Jiménez¹

Resumen

Históricamente, a título de universalidad de la ciencia, el antropocentrismo se constituye en la base ontológica de las disciplinas científicas que se imparten en la academia; entre ellas, las ciencias sociales y humanas. Esta mirada que sitúa al ser humano como centro de todo lo que le circunda, fue determinante en la relación de superioridad del hombre frente a la naturaleza, que le da la potestad de decidir, manipular, explotar y destruir el entorno natural.

Frente a la crisis ambiental, en las últimas décadas, se ha ido repositando la teoría “Gaia” planteada por Lovelock en 1965. Gaia concibe al planeta como un ente vivo, un espacio vital, con leyes propias, que no podrían ser alteradas o transgredidas sin tener en cuenta las consecuencias de estos comportamientos. Latour (2017) hace una relectura de la teoría Gaia a partir de la idea de “**antropoceno**” y sus implicancias epistemológicas: el conocimiento surge del modo de ver e interactuar con el mundo. Por lo tanto, plantea que la objetividad de la ciencia debe ser a partir del **conocimiento situado**.

Este ensayo examina los contenidos curriculares de las asignaturas relacionadas con la disciplina de la antropología, que se imparten en las diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y sugiere, en el marco del pluralismo epistemológico, transitar hacia una nueva era del “**Gaiaceno**”, incorporando en el currículo otras tradiciones de conocimiento

1 La autora es socióloga, tiene una Maestría en Educación Intercultural Bilingüe y un Doctorado en Filosofía y Letras de la Universidad Católica de Lovaina. Actualmente, es docente e investigadora del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba-Bolivia.

basados en una relación amable y respetuosa entre seres humanos y naturaleza, presentes en la gran diversidad de culturas de Bolivia.

Palabras clave: antropología intercultural, teoría Gaia, educación superior, crisis ambiental.

Introducción

En los últimos tiempos, intelectuales y científicos han puesto sobre la mesa de debate el fin de la Era del Antropoceno y la transición a Gaiceno (Finke 2020). El término Antropoceno se ha creado para designar las repercusiones que tienen en el clima y la biodiversidad tanto la rápida acumulación de gases de efecto invernadero como los daños irreversibles ocasionados por el consumo excesivo de recursos naturales, a raíz de la intervención de la mano del hombre. En otras palabras, Antropoceno es definida como la era de los seres humanos que han impactado sobre el planeta.

La hipótesis “Gaia”, planteada por James Lovelock en 1965, reconoce la agencia de la Tierra como un ente vivo: “la Tierra está viva, no sólo contiene vida”. La naturaleza, lejos de ser apenas un soporte para la vida, es considerada una suerte de organismo viviente, con inteligencia propia y capacidad de reacción y respuesta frente al comportamiento de la especie humana. La teoría Gaia concibe al planeta como un espacio vital con leyes propias, que no podrían ser alteradas o transgredidas sin tener en cuenta las consecuencias de estos comportamientos (Lovelock 1979).

En sus inicios, la teoría Gaia no fue muy aceptada en el ámbito científico; sin embargo, en la actualidad, una rama de estudios que ven a la Tierra como un sistema interconectado permea las discusiones en la academia (Milesi 2013, p. 9). El reposicionamiento del concepto Gaia es vinculado a la ecología política. Latour (2017) analiza la idea de “Antropoceno” y sus implicancias epistemológicas, sostiene que la objetividad de la ciencia debe ser a partir **del conocimiento situado** (p.269). Desde esta perspectiva, reivindica las diversas cosmovisiones y sistemas de conocimiento local frente a la hegemonía de la ciencia universal.

Históricamente, el antropocentrismo se constituye en la base ontológica de las disciplinas científicas que se imparten en la academia;

entre ellas, las ciencias sociales y humanas. Esta mirada sitúa al ser humano como centro de todo lo que le circunda y lo posesiona como superior frente a la naturaleza. Por consiguiente, desde la academia se refuerza la mirada instrumental hacia la naturaleza (Bowers 2002).

Desde hace más de dos décadas, el discurso de la multiculturalidad y la educación intercultural ha estado presente en los debates académicos y también ha trascendido a las políticas educativas. Este planteamiento se ha extendido a la educación superior que, a nivel epistemológico, implica superar el enfoque monocultural y mono epistémico del currículo. El abordaje de la diversidad cultural no solo como dato, sino como aporte epistémico basado en otras ontologías no occidentales. En medio de la actual crisis ambiental y civilizatoria, y de la crisis universitaria, este desafío está aún en pie.

El presente ensayo está basado en una breve investigación que consistió en la lectura detenida de los contenidos curriculares de las asignaturas relacionadas con la antropología, que se imparten en las diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta elección se hizo porque el campo disciplinar de la antropología tiene como objeto de estudio la cultura y la relación naturaleza-cultura. El objetivo de la indagación fue identificar enunciados sobresalientes que aparecen en la justificación, objetivos, contenidos curriculares y la metodología de los planes globales, sobre: a) los referentes teóricos relativos a cultura, sociedad y naturaleza, b) diversidad cultural y pluralismo epistemológico, y c) etnoecología y epistemologías ambientales. Los hallazgos del estudio revelan significativos avances y desafíos sobre el abordaje de estos temas en el desarrollo curricular.

Finalmente, debo manifestar mi agradecimiento al Mgr. Guido Machaca (director de Instituto de Investigación de la FHCE) y a la Lic. Raysa Delgadillo (asistente del Instituto), quienes gentilmente gestionaron el acceso a los planes globales de las asignaturas en las diferentes carreras.

1. La matriz ontológica antropocéntrica de las ciencias sociales y humanas

En la cultura académica dominante se da por sentada la validez indiscutible de las teorías universales, muchos docentes replican este

conocimiento en la cátedra sin preguntarse de dónde proviene, en qué contexto fue construido, en qué época de la historia y cuál es su base ontológica.

Haciendo una breve reseña, el estudio de las ciencias sociales tuvo su inicio a finales del Siglo XVIII y su auge fue a principios del Siglo XIX. Sus principales fundadores fueron intelectuales europeos (alemanes y franceses). Su objeto de estudio es la realidad social en el campo de diversas disciplinas: Geografía, Historia, Sociología, Antropología, Derecho, Economía y las Ciencias Políticas. Estas disciplinas intentan dar explicaciones a los problemas sociales desde una perspectiva teórico- metodológica científica.

Las ciencias sociales emergen de la filosofía del iluminismo, considerado como el momento de la construcción racional de los fenómenos sociales. La capacidad de la razón laica fue enaltecida para descubrir las leyes naturales a través de método científico. En palabras de Descola (2016), el iluminismo fue el momento de “emancipación de las sociedades basada en la expulsión de los no humanos de la sociedad de humanos”. Este movimiento buscó imponer el predominio de la razón y del conocimiento como motor de progreso.

Las ciencias sociales nacen precisamente para orientar las necesidades del razonamiento del poder. Desde que nació la preocupación por los otros (humanos), en la solución de sus problemas, de satisfacer necesidades y en concreto, del saber qué hacer para controlar al resto de la humanidad, tanto la sociología, como la antropología hacen su aparición, desde la intencionalidad del poder. Recuerden nada más, como la antropología estuvo a la orden del poder colonial. (Martínez 2021, P.5)

Desde esta perspectiva, Escobar (2014) argumenta que las ciencias sociales han cercenado la conexión entre conocimiento y vida, la “Madre Tierra” entendida como un entramado de todo lo que existe. De este modo, la episteme de la modernidad se ha construido sobre la base de dualismos, la división antropocéntrica entre humanos y no humanos.

Así, la influencia de una epistemología antropocéntrica, que autoriza y legitima la superioridad del hombre sobre la naturaleza y, por ende, su dominación, es difundida y asumida como la única

matriz epistémica viable y válida en todos los sistemas de educación formal, incluyendo las universidades.

La antropología es uno de los campos disciplinares en el que se genera un amplio debate sobre la dicotomía naturaleza - cultura y sociedad. En la historia de la antropología surgen diferentes corrientes, una de las primeras es el determinismo ambiental, que veía la naturaleza y la cultura como dos entidades separadas, la primera moldeando la segunda (Milesi 2013). En esta misma línea surge la corriente del posibilismo, que veía al medio ambiente más que una determinación ineludible un límite a las posibilidades de desarrollo social y cultural de los grupos humanos (Milesi 2013, p.4). Es decir, el ambiente natural crea ciertas posibilidades y opciones que los sistemas culturales ubicados en condiciones espaciales territoriales las aprovechan, utilizan y eligen (Cárdenas 2002, p.43).

A partir de las críticas a las visiones relativistas de la cultura, surge la ecología cultural como una corriente de oposición muy fuerte. La ecología cultural aportó en la discusión, la posibilidad de ver el ambiente como una variable clave en la evolución de las sociedades, desde una mirada de que naturaleza y cultura están en interacción (Durand 2002; Harris 1996; Ellen 1989). La ecología cultural se establece como el “estudio del proceso adaptativo por el cual las sociedades humanas se ajustan a un ambiente dado a partir de las estrategias de subsistencia” (Ellen 1989). Esta corriente no supera el determinismo ambiental, sus mentores reproducen el determinismo, pero a un nivel de mayor precisión, en lugar de postular que todo el ambiente determina a toda la cultura, proponen que son ciertos rasgos ambientales específicos los que determinan ciertos rasgos culturales específicos (Durand 2002, p.174).

Como reacción al determinismo ambiental, en 1960 surgió un nuevo enfoque de la antropología ecológica, basado en el concepto de ecosistema prestado de la ecología (Rapapport & Vayda 1968; cit. Durand 2002). El concepto de ecosistema fue clave en el desarrollo de la ecología formulada por primera vez por Tansley en 1935, quién destaca las relaciones entre medio físico y medio natural o biológico, y sugiere que en la naturaleza existe un estado de equilibrio dinámico (Durand 2002, p.175). La teoría ecológica permitió situar al hombre

dentro de una perspectiva ecosistémica (Rapaport 1990). “El empleo del concepto de ecosistema rescata la idea de interconexión establecida entre cultura, biología y medio ambiente” (Milesi 2013, p.4).

Desde esta perspectiva, los seres humanos forman parte del conjunto de especies biológicas en el planeta, siendo sus interacciones con el medio físico y biológico continuas, insolubles y necesarias. En el marco de la teoría ecológica, la cultura es considerada como uno de los atributos o propiedades de las poblaciones humanas, es el rasgo adaptativo característico del ser humano y del que las sociedades humanas dependen para sobrevivir y satisfacer sus necesidades. Concretamente, la cultura es un producto de la naturaleza y está regida, aun teniendo sus propias leyes, por las leyes de las cosas vivientes (Rapaport 1990).

Una de las críticas más importantes a la antropología ecológica es que, como modelo teórico, ha marginado el concepto de cultura dentro de la misma antropología (Milton 1997), excluyendo los conocimientos, pensamientos y sentimientos, a partir de los cuales las personas entienden el mundo y guían sus acciones (Durand 2002, p. 177).

La discusión sobre la relación cultura y naturaleza en las diferentes corrientes se encuentra ligada al desarrollo de las escuelas de pensamiento más generales en las ciencias sociales de cada época (marxismo, funcionalismo, estructuralismo). En los debates que surgen en la antropología contemporánea persistió la dicotomía sociedad-naturaleza. Es a partir de la emergencia de posturas posmodernas y posestructuralistas, que se reconocen y dan valía a las diversas visiones del mundo de las personas y los grupos culturales, que se construyen con base a la experiencia social en un contexto dado.

En este marco, los aportes de Philippe Descola (2001-2002-2005) son trascendentales, parten de una crítica a la modernidad y al occidentalismo como referente universal de cultura. Este autor considera que para comprender las relaciones hombre-medio ambiente, resulta ineludible examinar las interacciones simbólicas que están presentes entre las técnicas de socialización de la naturaleza y los sistemas simbólicos que las organizan. En consecuencia, pone en evidencia cómo la práctica social implícita en cada sociedad

estructura tipos específicos de correspondencias con el medio ambiente (Descola 2001, p.29). Por lo tanto, el etnocentrismo sustentado por la oposición: materia-espíritu, naturaleza-cultura, no puede seguir siendo generalizado a la diversidad de culturas. Descola (2001) sostiene que todas las sociedades establecen algún tipo de compromiso entre naturaleza y cultura, por lo que cabría entonces examinar las diversas expresiones particulares.

La concepción antropocéntrica del mundo, que toma al ser humano como la medida de todas las cosas hegemónicas desde la modernidad, fue determinante para la relación del hombre con su medio ambiente. Esta concepción es el fundamento principal para la construcción de sistemas de conocimientos necesarios que le permiten colocarse por encima de todo lo existente.

El antropocentrismo sitúa al ser humano como centro de todo lo que le circunda y fin absoluto de la naturaleza, asociada a la concepción propia del capitalismo donde el beneficio económico ocupa el primer lugar en el esquema de prioridades. (Milesi 2013, p.7)

En esta ontología, la naturaleza deja de ser un ser vivo y pasa a ser un recurso inerte, despojada de su poder regenerador, para convertirse en un depósito de materias primas, que espera su transformación en insumos para la producción de mercancías (Shiva 1997, p. 319).

Descola (2002) analiza los diferentes modelos a través de los cuales las sociedades humanas piensan sobre las relaciones entre humanos y no humanos, afirmando que las diversas sociedades operan con otros paradigmas diferentes a la filosofía occidental. Descola y Pálsson (1996) proponen superar la oposición entre hombre y naturaleza y entenderlos como entidades inseparables tanto en su definición como en su relación. En este sentido, las críticas no son solamente a la dicotomía cultura-naturaleza, sino a las bases ontológicas, filosóficas y políticas que históricamente la sustentan.

2. La importancia conservacionista de las epistemologías indígenas

Investigaciones recientes muestran que, a escala global, la distribución de la diversidad biológica coincide con la distribución de la diversidad cultural y lingüística (Maffi 2005; Toledo & Barrera

2008). Estas investigaciones también muestran que las formas locales de manejo de los recursos naturales contribuyen a la generación y conservación de la diversidad biológica mediante la manipulación de plantas, animales, hábitats y ecosistemas (Reyes & Marti 2007, p.4).

No obstante al proceso de homogeneización que se viene dando en las sociedades por la influencia de la globalización, en la actualidad, los pueblos indígenas representan entre el 80-90% de la diversidad cultural del planeta. La población indígena del mundo contemporáneo asciende a más de 300 millones, vive en alrededor de 75 de los 184 países del planeta y es habitante de prácticamente cada uno de los principales biomas de la Tierra y, especialmente, de los ecosistemas terrestres y acuáticos menos perturbados (Toledo & Barrera, 2008).

Algunas investigaciones realizadas en la década de los 70s y 80s resultaron claves para ilustrar la complejidad y profundidad de los sistemas locales de conocimiento y de clasificación del medio ambiente. Posteriormente, en la década de los 90 hubo un reconocimiento internacional del valor potencial del conocimiento indígena (Reyes & Marti 2007). Investigadores notables como Berkes y Toledo enfatizaron el valor del conocimiento ecológico local, presentándolo como resultado y estrategia de la adaptación humana al medio ambiente (Berkes et al. 2000; Toledo 1992).

El resurgimiento del estudio del conocimiento ecológico local llevó a la redefinición de la etnoecología como el estudio integral de los sistemas de conocimiento, prácticas y creencias que los diferentes grupos humanos tienen sobre su medio ambiente. En palabras de Toledo y Barrera, la etnoecología es el estudio de las relaciones entre el cosmos (cosmovisiones y representaciones simbólicas), el corpus (conocimiento ambiental) y la praxis (los comportamientos que llevan a la apropiación de la naturaleza) (Toledo & Barrera 2008, p.109).

Al integrar las acciones, los significados y los valores, el enfoque etnoecológico se basa en los aspectos éticos y morales en torno al manejo sostenible de los recursos naturales, en el empoderamiento de los actores locales y en la producción de diversidades, con el fin de desafiar la supuesta neutralidad del observador externo que garantiza

la “objetividad” de la ciencia. Por tal motivo, la etnoecología no es sólo un abordaje interdisciplinario y holístico, también desafía los paradigmas de la ciencia convencional, promueve una investigación participativa; por tales razones, es parte de lo que se conoce como una “ciencia post-normal” (Funtowicz & Ravetz 1996), o una “ciencia de la complejidad” (Morín 2005; Toledo & Barrera 2008, p.111). Esto le da la posibilidad de tender puentes con las diferentes disciplinas.

3. Crisis ambiental reflejo de la crisis del conocimiento hegemónico

La hegemonía y el prestigio de la matriz epistémica eurocéntrica y antropocéntrica tienen un impacto en los sistemas de vida del planeta. Leff (2010) afirma que la crisis ambiental es el reflejo de la crisis del conocimiento hegemónico con el que se ha construido y destruido el planeta. En la mayoría de los campos disciplinares de la ciencia, la naturaleza es definida como un recurso explotable. Esta definición también lleva implícita la idea de modificación, transformación y manipulación. El hombre goza de la potestad de alterar los ciclos vitales de la naturaleza con el fin de obtener mayor beneficio, el paisaje administrado por el hombre de manera eficiente es valorado como óptimo. De esta manera, se refuerza la idea de que los seres humanos son independientes y autónomos de otras formas de vida que se encuentra en la naturaleza, sobre las que se puede decidir e intervenir. Al respecto, Bowers (2002) señala:

La explotación de la naturaleza resulta ser eficiente gracias al desarrollo de la ciencia y la tecnología moderna. Por tanto, las instituciones educativas son un espacio donde los docentes inculcan la necesidad de apropiarse de los adelantos tecnológicos como requisito indispensable para alcanzar el progreso. En este sentido, la educación llega a ser sinónimo de modernización, proceso que no es neutro, sino que refuerza modos culturales de pensar que pretenden ser universales. (p.145)

Un supuesto muy difundido en los espacios académicos es que las sociedades que no han transformado su matriz tecnológica para una explotación más eficiente de la naturaleza son atrasadas, no modernas y marginales. Según Bowers (2002), coincidentemente

en los contenidos curriculares, por lo general, no existe información respecto al impacto que está provocando el modelo de sociedad y producción industrial moderno sobre los ecosistemas planetarios, ni sobre las causas de la crisis ecológica que está poniendo en serio riesgo la vida no solo de los humanos sino de los seres vivos del planeta. Por el contrario, en los discursos lo que más interesa a los humanos es que la naturaleza produzca más bienes para comercializar, no interesa de ninguna manera el bienestar y la salud de la naturaleza, que también es la salud y el bienestar del ser humano.

En medio de la crisis ecológica y la crisis civilizatoria, la epistemología ambiental emerge como una alternativa afín al pluralismo epistémico (el reconocimiento y la valía de otros sistemas de conocimientos diferentes a la ciencia universal). Además, la epistemología ambiental, a partir de la crisis epistémica, lanza el desafío a las ciencias buscando su reintegración interdisciplinaria y su reunificación sistémica, guiada por una visión global, un paradigma ecológico y un pensamiento complejo. **La fragmentación del conocimiento aparece como una causa de la crisis ambiental** y como un obstáculo para la comprensión y resolución de los problemas socio-ambientales complejos emergentes (Leff 2006, p.10).

Históricamente, la parcelación del conocimiento de la ciencia universal ha hecho que las comunidades de científicos en sus distintos campos de dominio pongan límites a sus fronteras epistémicas. Los límites del pensamiento disciplinar crean una brecha con la realidad vivenciada, donde todo se encuentra integrado. La antropóloga Luisa Maffi (2002), una estudiosa de la biodiversidad, las culturas y las lenguas indígenas, se hizo la siguiente pregunta: ¿Qué tienen que ver el idioma, la cultura y el medio ambiente entre sí?, si a la vista cada una de estas disciplinas tienen objetos de estudio específicos. La búsqueda de conexiones la llevó a pensar que no se podía encontrar fácilmente las respuestas dentro de los “silos” o contenedores de las disciplinas individuales, sino que para una comprensión integral de los problemas de la realidad era necesario abrir caminos más allá de los límites disciplinarios establecidos.

Desde inicios del presente siglo, estamos asistiendo y participando de notables cambios en la epistemología. El problema profundo que ha impulsado a estos cambios es la crisis del

pensamiento hegemónico y la necesidad de nuevas visiones de la realidad y nuevas formas de producir y organizar el conocimiento. En tal sentido, emergen nuevas categorías sobre la visión del mundo que nos rodea, una de ellas es la “noción de red” (Capra 2003), que significa e implica la posibilidad de tener en cuenta el alto grado de relación, interconexión y configuración de los fenómenos, eventos y procesos, y establecer ámbitos de conocimiento sustentados en las diversas formas del conocimiento y la experiencia humana y sus múltiples articulaciones.

Capra (2009) plantea la importancia de analizar nuestro universo desde una mirada holística y de lograr una comprensión ecológica de éste, relacionándolo con la trama de la vida. Esto demuestra que su concepción ontológica se sustenta en una visión sobre la naturaleza de la realidad como un proceso creativo e interconectado en el que su comprensión implica un análisis integral, no aislado (p. 254).

En esta misma línea, Edgar Morin (1994) plantea una transformación paradigmática del conocimiento. Afirma que es necesario superar el pensamiento simplificador, que se instauró con el pensamiento **científico-clásico y en la sociedad occidental** en los últimos cuatro siglos. El pensamiento complejo parte de la crítica al pensamiento reduccionista y fragmentado del conocimiento. Ofrece un marco conceptual que permite establecer interrelaciones e intercomunicaciones reales entre las diversas disciplinas. Los sistemas complejos, según Morin (1994), se basan primordialmente en un abordaje no-lineal de la realidad. Uno de los enunciados fundamentales es que un sistema complejo no puede ser analizado en principio, en forma fragmentaria; es decir, por partes. Se halla constituido por un sistema de elementos conectados.

4. Epistemología ambiental: una apuesta para la transformación curricular en la FHCE

4.1. Diversidad cultural y conocimiento ambiental en la oferta curricular: una exploración

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación existen cinco carreras: psicología, ciencias de la educación, lingüística

aplicada a la enseñanza de lenguas, comunicación y trabajo social, y dos programas: música y ciencias de la actividad física y del deporte. En la estructura curricular de la mayoría de dichas carreras y programas existen un conjunto de asignaturas orientadas a la formación básica, que generalmente se imparten durante los primeros semestres. Entre estas asignaturas sobresalen las siguientes: historia, sociología, filosofía, derecho, economía y antropología, entre otras. En nuestro estudio realizamos un inventario de las asignaturas sobre antropología y otras afines. En la siguiente tabla presentamos la relación de carreras y asignaturas:

Tabla 1: Asignaturas sobre antropología y afines

Carrera	Asignaturas
Psicología	Antropología social boliviana
Trabajo social	Antropología sociocultural boliviana Multiculturalidad en Bolivia
Comunicación	Antropología social Antropología cultural
Ciencias de la educación	Antropología de la educación
Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas	Antropología cultural
Música	Etnomusicología

Nota. Elaboración propia.

En la tabla se puede apreciar que la mayoría de las carreras tienen asignaturas sobre antropología social y/o cultural, y otras afines como: multiculturalidad en Bolivia, antropología de la educación y etnomusicología. En los planes globales de algunas de estas asignaturas, en la justificación, encontramos argumentos significativos sobre el enfoque crítico, integral e intercultural que adoptan los docentes. Veamos algunos ejemplos:

- 1) “(...) los estudiantes podrán comprender la realidad del ser humano desde una perspectiva holística, desde la relación que este establece con su entorno material y social (...) desde su cultura y sociedad a la que pertenecen”.

- 2) “(...) es el momento de valorar lo nuestro para formar profesionales idóneos”.
- 3) “(...) que los estudiantes puedan abordar la realidad del país con criterios, insumos y categorías analíticas etnoculturales del contexto nacional y latinoamericano”.

Debemos resaltar el texto de justificación que aparece en una asignatura de la carrera de psicología, cuyos argumentos se centran en el pluralismo epistemológico y el pensamiento crítico de la realidad:

- 4) “los antiguos basamentos del conocimiento científico de orden positivista colapsaron. Hubo quienes, para el caso de la antropología (e inclusive la psicología), vaticinaron el fin de su existencia como ciencia salvo que esta reformule sus cimientos conceptuales proyectándola hacia nuevos espacios o territorios. (...) Surgen preguntas cómo: ¿La cultura afecta al comportamiento del ser humano? ¿Cómo entender los saberes y pensamientos de los pueblos andinos y amazónicos?”

En lo que respecta los propósitos y objetivos que aparecen en los planes globales de las asignaturas, extractamos la siguiente colección de frases:

- 5) “la nación boliviana está conformada por diversos pueblos que están asentados en distintos espacios geográficos, otorgándole el carácter multiétnico y pluricultural (...) El propósito general de la materia es que **el estudiante conozca a la sociedad boliviana**² en su rostro multiétnico y pluricultural, con el fin de comprender adecuadamente los procesos comunicacionales en Bolivia”.
- 6) “identificar y analizar críticamente los diferentes tópicos de la antropología en relación a la realidad multiétnica y multilingüística de Bolivia”.
- 7) “aplicar críticamente en el contexto de la realidad boliviana las teorías antropológicas de manera que surjan elementos propios y valores de nuestra realidad”.
- 8) “desarrollar procesos críticos, abiertos y reflexivos con respecto al carácter multiétnico y plurilingüe del país”.
- 9) “familiarizarse con experiencias de antropología cultural realizadas con sociedades de tierras altas y tierras bajas de Bolivia”.

2 El énfasis es nuestro.

- 10) “que los estudiantes conozcan y comprendan críticamente la realidad pluricultural, multiétnica y plurilingüe que caracteriza a Bolivia”.

En los objetivos de una asignatura de la Carrera de Ciencias de la Educación, se plantea específicamente un objetivo para el abordaje de la problemática ambiental:

- 11) “contribuir a la construcción de modelos educativos responsables con la Madre Tierra y el ser humano”.

En cuanto a los contenidos curriculares, en los planes globales sobresalen las siguientes unidades temáticas:

- 12) “la construcción de la otredad: América y Europa en la época de la conquista”.
- 13) “etnología territorial en Bolivia: etnicidad y territorios de los etnoconjuntos; **ecología, cosmovisión y tecnología en el mundo indígena**”³.
- 14) “realidad pluricultural, multiétnica y plurilingüe en Bolivia.
- 15) “Organizaciones y demandas de pueblos indígenas de Bolivia y América Latina”.
- 16) “antropología cultural en las tierras altas”.
- 17) “antropología cultural en las tierras bajas”.
- 18) “pueblos andinos, amazónicos, chaqueños, orientales y afrodescendientes al interior del Estado boliviano”.

En la descripción de la metodología de los planes globales, si bien predominan actividades tales como exposiciones magistrales de los docentes, trabajos de investigación documental, lecturas guiadas, elaboración de mapas conceptuales y trabajos grupales e individuales; en algunos planes globales encontramos actividades de producción de conocimiento a partir de la experiencia propia, de una aproximación a la realidad local y de los pueblos indígenas, en particular:

- 19) “elaboración y sustentación de un pequeño ensayo grupal sobre cualquiera de los temas tratados durante el semestre, pero que, sobre todo, incluya información empírica y actitud reflexiva y propositiva”.

3 El énfasis es nuestro.

- 20) “estudios de campo en determinados casos”.
- 21) “elaborar una descripción etnográfica en un ámbito sociocultural de su interés”.
- 22) Introducir a los alumnos a la investigación etnomusicológica en sus componentes básicos: elaboración del estado del arte, marco teórico, trabajo de campo y análisis.

Entre los documentos revisados, debemos destacar el plan global de la asignatura “etnomusicología” del Programa de Música, cuyo planteamiento está enmarcado en la emancipación epistémica. La siguiente cita es un fragmento de la argumentación que se hace en los antecedentes:

Tradicionalmente se ha venido dando énfasis al estudio de la música académica europea (...). A partir del Siglo XIX, principalmente con el descubrimiento de la grabación y la reproducción tecnológica del sonido, emerge una nueva rama asociada al estudio de la música no europea (...). A partir del Siglo XX, producto de la necesidad de conocer estas “otras” músicas desde sus **propias cosmovisiones** y como creaciones propias, surge la etnomusicología con una perspectiva más particularista, dejando de lado elementos comparativos (...). La etnomusicología es definida como la ciencia que trata con la música de los pueblos fuera de la civilización occidental, es el “estudio de la música en la cultura”. (p.2)

De igual forma, en la parte de justificación de la asignatura se detallan los siguientes argumentos:

Bolivia es definida como un país plurinacional, esta plurinacionalidad se expresa en la presencia de 36 naciones (...) con identidades sonoro-musicales y de cosmovisiones diferenciadas, por tanto, el estudio de estas músicas “en sus culturas” constituyen centrales en la formación de los estudiantes. (p.3)

El plan global de esta asignatura está organizado en tres unidades temáticas: 1. Arqueo musicología, 2. De la musicología comparada a la etnomusicología/antropología de la música, y 3. La diversidad de las músicas indígena campesina originaria en Bolivia. En la tercera unidad se abordan las músicas indígenas de las culturas de Bolivia: andinas, del chaco, de la Amazonía, y la música afroboliviana.

El objetivo es comprender las identidades sonoras musicales de las diversas culturas desde sus particularidades.

Metodológicamente, el desarrollo de la asignatura parte desde una perspectiva emic, plantea **la comprensión de la diversidad creativa musical no occidental desde sus propias cosmologías y categorías**⁴. Esto quiere decir que la comprensión de la música tiene relación con los diversos modos de ver el mundo, con las formas de interactuar con la naturaleza, con el modo de vida, con los sistemas productivos locales, los calendarios agrícolas, etc. Por último, algo que debemos subrayar, es que la asignatura está basada en la producción de conocimiento, en la indagación de categorías culturales propias. Los estudiantes eligen un tema de investigación que será desarrollado durante todo el semestre, la evaluación se realiza en las diferentes etapas de la investigación y concluye con la presentación de los hallazgos.

Haciendo un resumen de los hallazgos, esta breve indagación nos permitió identificar importantes aportes sobre pluralismo epistémico e interculturalidad en el currículo, constatamos que en los contenidos de la mayoría de las asignaturas concernientes a la antropología se tratan temas relacionados a la diversidad cultural de Bolivia, en algunas asignaturas se estudian de manera específica la realidad de los pueblos indígenas de los Andes y de la Amazonía. De hecho, el abordaje de la diversidad cultural abre la posibilidad de conocer y reflexionar sobre los aportes de otras matrices epistémicas, ya que en cada cultura existen cosmovisiones y sistemas de conocimiento que revelan formas particulares de concebir su entorno natural, valores y formas de convivir con la naturaleza. De igual forma, en algunas asignaturas se advierte un posicionamiento crítico respecto a la crisis del conocimiento disciplinar y monocultural.

En nuestra indagación también constatamos que en los contenidos de algunas asignaturas existe un fuerte apego a la teoría, el punto de partida de los procesos de enseñanza aprendizaje es la teoría, las primeras unidades de aprendizaje generalmente pasan revista a los conceptos sobre cultura y sus demás categorías antropológicas. En el cuerpo de conceptos sobresalen las dimensiones: política, social, económica e histórica. La dimensión ambiental (la relación

4 El énfasis es nuestro.

sociedad-naturaleza) ocupa un lugar secundario y no aparece de manera explícita. En algunos casos, se prioriza el razonamiento sobre ser humano separado del entorno natural donde vive. En un caso, el concepto de cultura se reduce a folklore: “se define sistema sociocultural como un conjunto de reproducciones de costumbres, mitos y tradiciones”.

Al respecto, actualmente existe un nutrido debate sobre el marco conceptual de la antropología. Descola (2019) plantea la necesidad de una reconceptualización de los aparatos conceptuales disciplinares tomando en cuenta otras categorías presentes en la diversidad de culturas, buscar “las categorías conceptuales que vinculen al ser humano con la tierra”:

Es necesario reformular los conceptos de la antropología que son sumamente eurocéntricos y antropocéntricos. Todos los conceptos con los cuales tratamos de definir y describir colectivos que no son modernos, llevan en sí la huella de un origen histórico y de su eurocentrismo, los científicos deben participar en la revisión de estos conceptos. (Descola, 2019).

Estas reflexiones nos llevan a pensar que el desafío más importante en la transformación curricular no consiste solamente en la revisión de los contenidos curriculares, sino ir más allá, emprender un cuestionamiento profundo de las bases ontológicas del conocimiento que se transmite en la academia.

4.2. Marco legal para la transformación curricular

Es sabido que las transformaciones curriculares se deben realizar en el marco de las normativas institucionales vigentes y, también, en respuesta a las problemáticas emergentes en la sociedad (análisis del contexto). En este sentido, pensando en la transformación curricular en la educación superior, y en particular en la FHCE, hacemos referencia a las disposiciones de Ley 070, Avelino Siñani- Elizardo Pérez, relacionados a la educación, la interculturalidad y medio ambiente.

La Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP) promulgada en diciembre del 2010, en actual vigencia, plantea ciertos fundamentos que conciernen también a la educación superior. En el Capítulo

II referido a las Bases, fines y objetivos de la educación, el artículo 3: Bases de la Educación, el Inciso 8 señala: “**La educación es intra, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo plurinacional**” (...). Asimismo, en el artículo 4 (Fines de la Educación), el Inciso 5, señala que la educación debe “Contribuir a la convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra, frente a toda acción depredadora, respetando y **recuperando las diversas cosmovisiones y culturas**”⁵ (p.9).

Asimismo, la Ley 070 plantea la necesidad de **formar en los estudiantes una conciencia productiva, comunitaria y ambiental**⁶, fomentando la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra, para Vivir Bien (p.12).

En el Capítulo III referido al Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional, en el Artículo 29, referido a los Objetivos, numeral 5, señala: “Recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas”.

En el plano epistemológico esto supone que los saberes, cosmovisiones y lenguas de las diversas culturas de Bolivia deben estar presentes en la oferta curricular de la educación superior, en particular y con mayor pertinencia, en el currículo de las diferentes carreras del campo de las ciencias sociales y humanas.

4.3. Análisis del contexto: Problemas ambientales y demandas sociales

Para nadie es desconocido la aguda crisis ambiental y crisis civilizatoria que vive hoy la humanidad. En las últimas décadas, el acelerado proceso de industrialización en los países llamados desarrollados ha llevado al deterioro ambiental en el mundo, manifestado en los drásticos cambios climáticos y una dramática pérdida de la diversidad genética; esto se refleja en el hueco de la capa de ozono en la Antártida, el progresivo recalentamiento del planeta, la desertificación, la contaminación del agua, la extinción de bosques,

5 El énfasis es nuestro.

6 El énfasis es nuestro.

el agotamiento energético y la sobreexplotación de las tierras. La crisis ambiental y la pérdida de la biodiversidad se conjugan además con la crisis alimentaria.

La crisis ambiental tiene un fuerte impacto en el cambio climático, que viene afectando a todo el planeta. Las manifestaciones inesperadas y extremas del clima, como: las elevadas temperaturas que bordean los 40 grados, las lluvias torrenciales que provocan inundaciones, las heladas y las prologadas sequías en algunas regiones cada vez son más drásticas.

Los efectos de la crisis ambiental afectan de manera desigual a las poblaciones. Los países llamados en vías de desarrollo y particularmente los pueblos indígenas resultan ser más vulnerables. Por ejemplo, los efectos del cambio climático tienen una fuerte incidencia en los sistemas productivos agrícolas campesinos. Las sequias prolongadas, las manifestaciones inesperadas del clima y el incremento de las temperaturas están poniendo en serio riesgo la seguridad alimentaria.

Por otra parte, las políticas desarrollistas y extractivistas en los diferentes países están provocando que los territorios indígenas sufran una permanente amenaza debido a la contaminación ambiental de suelos y aguas causadas por la explotación de petróleo, la minería y las industrias. En muchos casos, las fuentes de agua, además de ser contaminadas, son expropiadas para la construcción de plantas hidroeléctricas, para la producción de agro biocombustibles o para abastecer de agua potable a las grandes urbes. Asimismo, las iniciativas de integración de infraestructura regional de Sud América, propiciada por las trasnacionales mediante la implementación de megaproyectos, tienen fuertes impactos en el medio ambiente, en las poblaciones locales y los territorios de pueblos indígenas.

Hablando de los problemas ambientales locales, en el Departamento de Cochabamba la producción de basura y sus efectos contaminantes es uno de los problemas más comunes, tanto en zonas urbanas como rurales, debido a los hábitos de consumo de la población. Si uno se pone a contemplar el paisaje urbano verá en todo lado plásticos, envases desechables y todo tipo de basura. Según datos del INE (2022), se produce un promedio de 20.000 toneladas

de desechos sólidos por mes. En las zonas rurales ocurre lo mismo, en los predios agrícolas abunda la basura de plásticos, en particular, los ríos se han convertido en botaderos de basura. Otros problemas ambientales son: la contaminación del aire por el parque automotor, la contaminación del agua por la basura y el uso de agrotóxicos en la agricultura, la deforestación (debido a la expansión de la mancha urbana o por la ampliación de la frontera agrícola), la caza y la pesca indiscriminada y los incendios forestales.

Como parte de la crisis ambiental, no podemos dejar de mencionar que la pandemia COVID 19 es el reflejo de la aguda crisis ecológica, las drásticas modificaciones e intervención a los ecosistemas naturales ha provocado un profundo desequilibrio, la mutación de los virus, no es otra cosa que el reflejo de la pérdida de los hábitats naturales de todos los seres vivos, entre ellos los virus. La pandemia COVID-19 ha provocado una crisis sanitaria sin precedentes en todo el planeta.

Frente a esta situación preocupante, pensando en los problemas y las demandas de la sociedad y el rol de la educación superior, surge una pregunta crucial: ¿Es pertinente seguir reproduciendo en la academia la matriz epistémica antropocéntrica?

5. Desafíos: “Gaiaceno” en el currículo

Gaiaceno en el currículo interpela el paradigma ontológico que subyace en el conocimiento disciplinar centrado en el ser humano. La refundación de la universidad proclamada con insistencia, no implica solamente reformas en el plano político e institucional, sino también en el plano epistemológico, desafía un posicionamiento crítico al proyecto de la modernidad y la necesidad de avanzar hacia el pluralismo epistemológico, hacia la construcción de una nueva cultura del conocimiento centrada en el respeto y defensa de la vida en todas sus formas.

Nuestra propuesta no es invalidar el conocimiento científico que se imparte desde hace cientos de años en la academia, sino iniciar un proceso de construcción de una academia plural, empezar a practicar en las aulas el diálogo interepistémico, reconociendo y valorando la diversidad de conocimientos etnoecológicos de las diversas culturas de Bolivia y del mundo, que están ofreciendo respuestas viables frente

a la crisis que vivimos hoy. Como menciona De Sousa (2009), la “ecología de saberes” abre la posibilidad de que diversos sistemas de conocimiento pueden coexistir y dialogar.

Desde un plano más pragmático y autónomo, nuestra propuesta es que los docentes reflexionen sobre su posicionamiento respecto al conocimiento que gestionan en las aulas universitarias. Las siguientes preguntas podrían ayudar en esta reflexión: ¿En qué medida la ontología antropocéntrica está presente y es predominante en los contenidos curriculares de la (s) asignatura (s) que imparto? ¿Cómo podría develar categorías antropocéntricas y contrastar con categorías biocéntricas presentes en las culturas locales? ¿Cómo podría mitigar de manera crítica y creativa la influencia del Antropoceno en la formación de los estudiantes?

En las asignaturas orientadas a la formación básica de las diferentes carreras y programas de la FHCE (historia, sociología, filosofía, derecho, economía y antropología, entre otras.) sería preciso revisar los conceptos eurocéntricos y antropocéntricos que contienen sus corpus teóricos. También sería importante romper las barreras disciplinares, que limitan un abordaje integral de los problemas de la realidad. Por ejemplo, en la asignatura de historia se podría incluir historias biogeográficas, la historia de los seres humanos y su relación con la transformación de los paisajes. De igual forma, en la asignatura de derecho se puede resaltar los derechos de la naturaleza. En economía, el debate central tendría que estar centrado en la crítica al proyecto modernizante y la intervención despiadada a la naturaleza. La antropología es un campo muy propicio para abordar la relación cultura-naturaleza, desde un enfoque intercultural, poniendo de relieve las categorías no occidentales, las cosmovisiones y epistemologías indígenas sobre la convivencia con el entorno natural.

En la actualidad se abre un escenario de debates y cambios sobre el pensamiento disciplinar y ambiental; por ejemplo, hay quienes sostienen que la sociología no debiera entenderse más como una ciencia puramente “humana”, sino como una ciencia humano-cultural y natural, que no está divorciada de las ciencias naturales. Entre estas ciencias y las “humanas y sociales” pudiera haber mayor comunicación y articulación (Hernández, 2015). De igual forma, en el campo de

psicología emerge con fuerza una rama denominada bio-psicología. La ecolingüística es otro campo de conocimiento transformador, cuyo objeto de estudio es la relación entre lengua y medio ambiente desde un enfoque holístico (Couto 2019).

Por último, debemos mencionar que muchas universidades del mundo y de América Latina han iniciado su giro epistemológico hacia una cultura del conocimiento centrado en la vida. Un ejemplo ilustrativo es la “Universidad de la Tierra” de Oaxaca, México, cuyo propósito es recuperar el arte de vivir contemporáneo que se ocupa responsablemente de cuidar la vida y el entorno en que se vive (la Madre Tierra). Esta universidad forma parte una red mundial llamada “Eco-versities” (<https://ecoversities.org/ecoversities/>). En un país con tanta diversidad cultural y biodiversidad como Bolivia, la UMSS podría perfilarse como una universidad etno-ecológica.

Bibliografía consultada

Berkes, F.; Colding, J. & Folke, C. (2000). Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management. *Ecological Applications* 10: 1,251-1,262.

Bowers, C. (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*. Lima, Perú: PRATEC.

Bravo, F. (2017). Los asuntos ambientales en la teoría antropológica. Pontificia Universidad Católica del Perú. En: <http://www.revistaperuanadeantropologia.com/wp-content/uploads/2017/12/ART-7.pdf>

Cárdenas, T. F. (2002). *Antropología y ambiente: Enfoque para una comprensión de la relación ecosistema- cultura*. Pontificia Universidad Javeriana. IDEADE. Bogotá. Pág. 43.

Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama.

Capra, F. (2009). *Sabiduría insólita. Conversaciones con personajes notables*. Barcelona: Kairós.

Couto, H. (2019). “Ecolingüística”. En: Arratia, M. & Limachi, V. (Org.). Construyendo una sociolingüística del Sur. PROEIB Andes. Cochabamba.

Descola, P. and G. Pálsson. (1996). *Nature and Society: Anthropological Perspectives*. Routledge.

Descola, P. (2001). Construyendo naturalezas. Ecología simbólica y práctica social. En: Descola, P. y Pálsson, G. (eds). *Naturaleza y sociedad: perspectivas antropológicas*. (pp.101-123). México: Siglo XXI.

Descola, P. (2002). *Antropologie de la nature. Résumé des cours et travaux*. Paris: Annuaire du College de France.

Descola, P. (2005). *Par- de là nature et culture*. Paris: Gallimard.

Descola, P. (2019). Entrevista Programa Pensadores Contemporáneos UNAN. México. <https://www.youtube.com/watch?v=W-17V5YPzZjs>

De Sousa, B. (2009) “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes” En *Pluralismo epistemológico*. (Coordinador: Luis Tapia). Bolivia: CIDES-UMSA.

Durand, L. (2002). La relación ambiente-cultura en antropología: recuento y perspectivas. *Nueva Antropología*, vol. XVIII, núm. 61. Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Medellín Colombia: © Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA.

Ellen, R. F. (1989). *Environment subsistence and system. The ecology of small-scale social formations*. Cambridge Estados Unidos: Cambridge University Press.

Finke, P. (2020). “Go for the Gaiacene: knowledge, culture, and Corona”. In *Ecolinguística: Revista brasileira de ecología e linguagem (ECO-REBEL)*, v 6, N 4, 2020.

Funtowicz, S. y Ravetz, J. (1996). “La ciencia postnormal: la ciencia en el contexto de la complejidad”. *Ecología Política* 12: 7-8.

Harris, M. (2000). Perspectivas emics y etics. En: Teorías sobre la cultura en la era posmoderna, Barcelona: Editorial Crítica, pp.29-47.

Hernández, J. (2015). El antropocentrismo sociológico. La sociología como una ciencia no sólo humana. Revista Sociológica (Méx.) vol.30 no.84 Ciudad de México ene./abr. 2015 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01870173201500010007

INE, (2022). Bolivia: Recolección de residuos sólidos por ciudades según año y mes, 2005- 2022 (En toneladas).

Latour, B. (2017) Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Leff, E. (2010). No fue la conquista de territorios sino la colonización de las mentes. En: Construcción de la sustentabilidad desde la visión de los pueblos indígenas de Latinoamérica. La Paz: Ministerio de Medio Ambiente y Agua.

Leff, E. (2006). Aventuras de la epistemología ambiental: De la articulación de ciencias al diálogo de saberes. En:<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/299.pdf>

Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, (2010). Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

Lovelock, J. (1979). Gaia: The new look at life on earth. Oxford. Oxford University Press.

Maffi, L. (2005). Linguistic, cultural, and biological diversity. Annual Review of Anthropology 34:599-617.

Maffi, L. (2002). Endangered languages, endangered knowledge. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/1468-2451.00390>.

Martínez, (2021). Antropocentrismos y política: metamorfosis del antropocentrismo de mitad de escala al antropocentrismo concéntrico. Universidad Católica. Perú. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/philosophia/article/view/4997>

Milesi, A. (2013). Naturaleza y cultura: una dicotomía de límites difusos. En: De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales

Año 2 no. 2. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste. CLACSO, Argentina.

Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Morin, E. (2009). *El desafío del Siglo XXI: Unir los conocimientos. Jornadas temáticas concebidas y animadas por Edgar Morin*. Plural. La Paz.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. (Trad. Del fr. Por Marcelo Pakman). Barcelona. Gedisa.

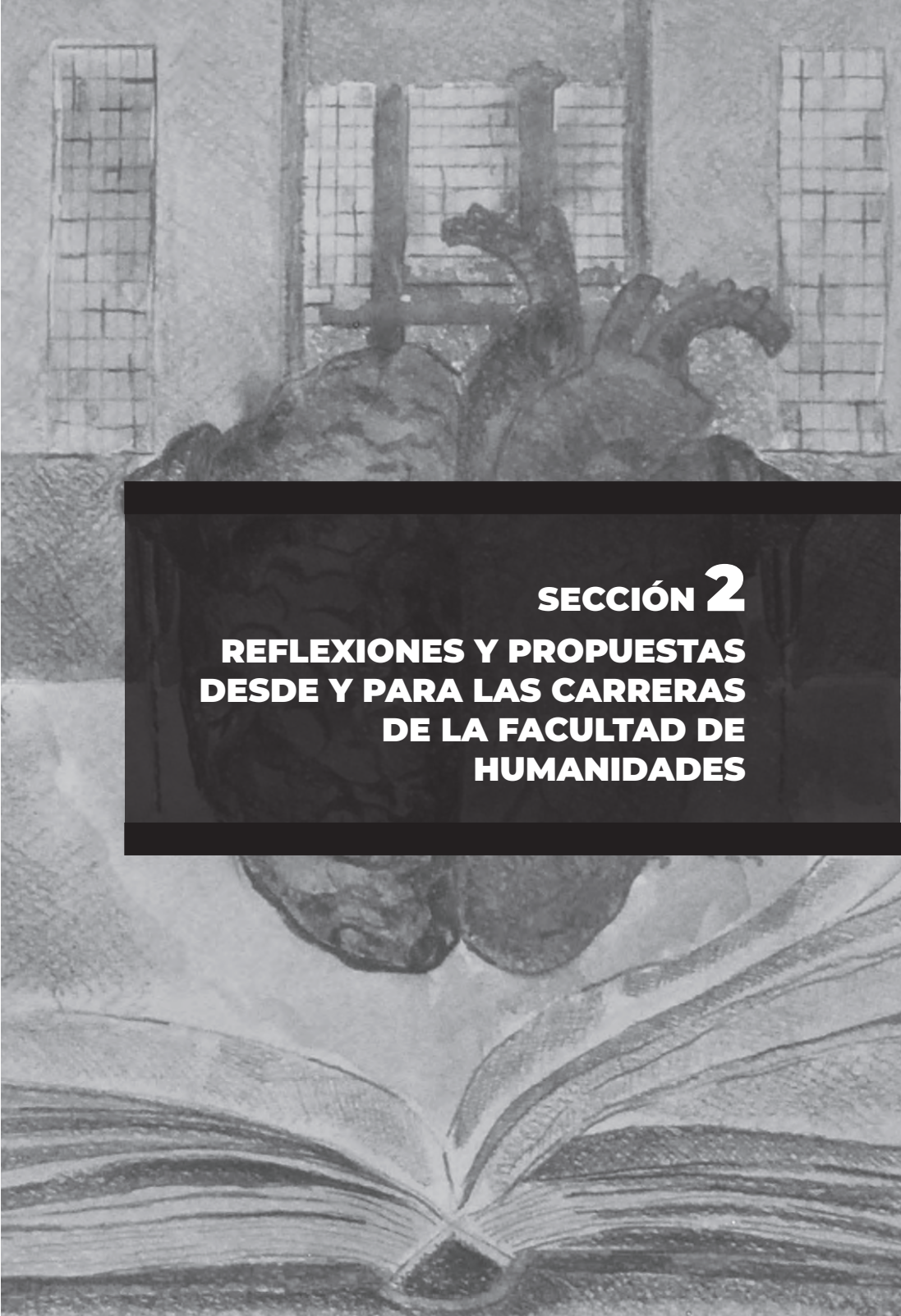
Rappaport, R. (1990). *Ecosystems populations and people*. En: E. Moran (ed). *The ecosystem approach in anthropology. From concept to practice*, Michigan. The University of Michigan Press, pp. 41-71.

Reyes, I. y Martí S. (2007). *Etnoecología: punto de encuentro entre naturaleza y cultura*. ICREA e Instituto de Ciencia y Tecnología Ambiental, Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Shiva, V. (1997). "Recursos". En *Diccionario del Desarrollo*. Wolfgang Sachs (Ed.). Centro de Aprendizaje Intercultural. Cochabamba.

Toledo, V.M. (1992). *What is ethnoecology?: origins, scope and implications of a rising discipline*, *Etnoecologica*1: 5-21.

Toledo, V.M. & Barrera-Bassols, N. (2008). *La Memorias Biocultural: Importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria editorial.



SECCIÓN 2
REFLEXIONES Y PROPUESTAS
DESDE Y PARA LAS CARRERAS
DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

Avance del estudio del mercado laboral de los profesionales en Ciencias de la Educación. Breve mirada a oportunidades y expectativas para los científicos de la educación en entidades autónomas de gobierno en el Departamento de Cochabamba

Juan Carlos Rojas Calizaya¹

Resumen

El presente ensayo explora uno de los segmentos del mercado laboral de los profesionales en ciencias de la educación fuera del sistema educativo plurinacional que les ha sido limitado legalmente por el Estado. Bajo el objetivo de “Identificar las necesidades y expectativas acerca del desarrollo departamental, expresadas en los planes y políticas de desarrollo nacional y departamental, relacionadas con los profesionales en ciencias de la educación”, pretende aportar información que sirva como insumo para el proceso de transformación curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación y subsane la ausencia de esta información desde su fundación, hace 30 años.

La metodología se enmarca en las “Bases para el análisis de la demanda y oferta de formación universitaria”, aprobada por el XII Congreso de la Universidad Boliviana, que contempla recolectar información de 6 factores del mercado profesional mediante 68

1 Licenciado en Ciencias de la Educación de la UMSS y actual maestrante de la Maestría en Investigación Cualitativa Aplicada a las Ciencias Sociales (FACSO – UMSS). Docente de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias de la Educación e Investigador asociado del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades. Ha publicado varios artículos de opinión y textos académicos en medios impresos y publicaciones especializadas sobre temática educativa, rural y territorial.

indicadores. Específicamente, se orienta en el primer factor sobre las “Expectativas del desarrollo de su contexto”, por lo que se focaliza en las oportunidades y expectativas para los científicos de la educación existentes en 3 entidades territoriales autónomas de gobierno: gobernación departamental, alcaldías municipales y autonomía indígena originario campesina (AIOC) del Departamento de Cochabamba.

Para identificar las oportunidades y expectativas (demanda) del desarrollo en las entidades públicas cochabambinas, se ha sistematizado información de planes de desarrollo departamental y de las competencias definidas, legalmente, para los gobiernos municipales y AIOC y, en ese marco, se han realizado entrevistas a autoridades y ex autoridades de los mencionados niveles de gobierno. Para recolectar información de las características con que se profesionalizan los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación (oferta), se ha revisado los documentos vigentes. Se han construido esquemas para sistematizar la información recolectada, con los cuales se identifica la concurrencia o no entre la demanda y la oferta de profesionales, misma que se analiza con el auxilio de un marco conceptual que permite explicar la pertinencia del desempeño de los científicos de la educación en procesos educativos no escolarizados y grupos poblacionales que no son atendidos por el sistema educativo, pero que forman parte de objetivos y metas del desarrollo humano.

En base al análisis de dicha información, se presenta un panorama acerca de las necesidades que implican los planes de desarrollo, las oportunidades que sugieren los mismos y las expectativas que tienen sus responsables de implementarlos, en relación al desempeño de los profesionales en ciencias de la educación. Con todo, se muestra que existen espacios para los científicos de la educación en los gobiernos autónomos y también se muestran las expectativas de sus autoridades acerca de su desempeño; a partir de lo cual, se adelantan propuestas para la transformación del currículo de manera que su formación sea más pertinente para ese segmento del mercado profesional.

Palabras clave: Mercado laboral, desarrollo humano, oportunidades laborales y perfil profesional.

1. Introducción

El presente ensayo forma parte del Estudio del Mercado Laboral de los profesionales en Ciencias de la Educación que se realiza en la asignatura Economía de la Educación, grupo 2, de la Carrera de Ciencias de la Educación; mediante el cual, se articula el proceso formativo con la investigación educativa y la interacción social en un territorio municipal. Se presentarán los primeros avances de esta investigación en uno solo de sus aspectos: las demandas y expectativas presentes en los planes y políticas del desarrollo, que resulta ser uno de los segmentos del mercado profesional de los científicos de la educación no explorado hasta ahora.

El interés por realizar el estudio del mercado profesional se revitalizó al conocer las opiniones recogidas en el diagnóstico² que sustentó el Ajuste al Rediseño Curricular, que expresan incertidumbre de padres de familia y estudiantes en relación al futuro laboral de los científicos de la educación. Varios padres y personas del entorno de los estudiantes tienen percepción negativa, puesto que sería "...una carrera sin futuro" o "pérdida de tiempo" (Equipo Técnico, 2019, p. 33). Mientras que algunos estudiantes dijeron: "los amigos creen que hay carreras mejor pagadas", "la gente piensa que es perder tiempo y que no hay trabajo, que no ganaré lo suficiente para sobrevivir", o "la verdad es que después de terminar la carrera, he notado que verdaderamente no hay trabajo" (Ídem, pp. 22-35). Opiniones que, más allá de expresar frustración, cuestionan los resultados de la formación emergente del currículo; opiniones que obligan a indagar las carencias, falencias y limitaciones de este plan de formación profesional, como parte de la transformación curricular.

El documento Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación (2013) es el currículo en vigencia, mismo que cerró un largo periodo para la reestructuración del Plan de Estudios con el que nació la Carrera en 1974 y que ha tenido un ajuste el 2020. Este documento y su ajuste adolecen de 2 fallas estructurales que ocasionan 4 debilidades. La primera falla está en la información de la práctica profesional que sustenta al rediseño curricular (2013) y al

2 Informe: Diagnóstico curricular para el ajuste curricular de la Carrera Ciencias de la Educación – 2019, elaborado por el Equipo Técnico Pedagógico.

ajuste del mismo (2020), información recogida en el primer proceso de reestructuración (1983-1995), cuyos datos corresponden a data anterior a 1996, como lo reconoce expresamente la nota al pie N° 18: “El proyecto de reestructuración curricular de agosto de 2009, trabaja datos del mercado profesional en base a datos del sondeo de la práctica profesional de 1996...” (Ciencias de la Educación, 2013, p. 27).

La segunda falla está en la apuesta que hace la carrera al alinear el currículo a la filosofía del Estado Plurinacional y los principios del sistema educativo definidos en la Ley de Educación N° 070, al adoptar su misión como la “formación de profesionales de alta calidad académica, comprometidos con un nuevo paradigma educativo y formados para intervenir con planes, programas y proyectos pertinentes a la realidad educativa boliviana contribuyendo a la transformación del sistema educativo plurinacional” (Ídem, p. 38); apuesta que choca con la realidad, ya que el artículo 67³ de dicha ley establece el “apoyo” de los profesionales universitarios en ciencias de la educación en tareas técnicas del sistema público de educación, pero prohíbe su incorporación al escalafón docente y los excluye de la enseñanza en aula.

A partir de dichas fallas, se derivan 4 debilidades. Primera, la información de la práctica profesional corresponde al Estado neoliberal, superado por el Estado Plurinacional que se construye en base a otros paradigmas, lo cual resulta inaceptable para cualquier proceso formativo. Segunda, la muestra de 77⁴ personas es reducida, desactualizada y limitada; las opiniones y datos recogidos en absoluto reflejan la realidad de los profesionales en ciencias de la educación al momento de formulación del currículo (2013)⁵ y mucho menos para

3 Apoyan y fortalecen al Sistema Educativo Plurinacional, cuyas funciones son desarrollar metodologías y técnicas de orientación educativa, psicopedagogía, educación a distancia, formación pedagógica, investigación, diseño curricular, evaluación de proyectos y procesos educativos, planificación y gestión educativa, sin incorporarse al escalafón docente (subrayado nuestro).

4 16 titulados (47% de 33 titulados), 36 egresados (77% de 47 egresados) y 25 estudiantes de talleres.

5 Dado que el Rediseño fue un proceso que duró en su fase final cerca de 2 años, se toma el año 2010 como referencia para el total de titulados: 1.057 (Machaca et al, 2022).

el momento de elaboración del Ajuste curricular (2019)⁶. Tercera, esas opiniones corresponden solo al sector denominado oferente (titulados, egresados y estudiantes), no toma en cuenta al sector demandante (instituciones u organizaciones que buscan contratar a estos profesionales). Cuarta, la apuesta de formación de profesionales que contribuyan al fortalecimiento del Estado Plurinacional y el sistema público de educación no toma en cuenta la prohibición “legal” que cierra un gran segmento del mercado laboral para los titulados de la carrera, situación que no puede pasarse por alto, ya que el Estado es el principal empleador de los profesionales en educación en el país.

El marco metodológico referencial para el estudio del mercado laboral de los profesionales en ciencias de la educación y del presente ensayo, está en las “Bases para el análisis de la demanda y oferta de formación universitaria”, aprobado por el XII Congreso de la Universidad Boliviana que “...se constituye en una base referencial para el estudio de la demanda de formación profesional en los contextos específicos de cada Universidad y/o Carrera...” (CEUB, 2014, p. 469). Dichos lineamientos establecen que este estudio se organiza en base a 6 factores del mercado profesional⁷ y 68 indicadores para un plan de investigación (Ídem, pp. 473-476); lineamientos aplicados para el estudio del mercado laboral que servirá de insumo para la transformación curricular de Ciencias de la Educación.

El presente ensayo se enmarca al primer factor: “Expectativas del desarrollo de su contexto” y tiene como objetivo: “Identificar las actuales y potenciales oportunidades laborales y amenazas para el desempeño profesional de los científicos de la educación titulados de la UMSS, en los planes de desarrollo y las competencias legales que tienen las entidades autónomas de gobierno del Departamento de Cochabamba y en la opinión de sus autoridades”.

6 Con el mismo criterio, se toma el dato de 2018, cuando los titulados sumaron 1.845 (Machaca, 2019, p. 60).

7 a) necesidades y expectativas de desarrollo, b) requerimiento de profesionales por instituciones productivas y de servicios, c) oportunidades de emprendimientos y generadores de empleo, d) aptitudes y expectativas de estudiantes de secundaria, e) universidades privadas y otras instituciones, y f) oferta de formación de la carrera (CEUB, 2014, pág. 471)

De los 15 indicadores del primer factor que establece el esquema del CEUB para identificar las necesidades y expectativas del desarrollo en el contexto departamental, para el presente ensayo se tomaron en cuenta 4 indicadores: plan de desarrollo departamental, plan de desarrollo municipal, diagnósticos regionales y definición de potencialidades, e indicadores tendenciales de la actividad económica. Se toman en cuenta, como información para caracterizar el contexto, los siguientes indicadores: plan de desarrollo nacional, tendencias de crecimiento poblacional, necesidades básicas insatisfechas, incidencia de pobreza y PIB departamental. Los restantes 6 indicadores no se tomaron en cuenta porque no se aplican debido a la naturaleza de la Carrera de Ciencias de la Educación⁸.

El procedimiento aplicado corresponde a la investigación descriptiva con el auxilio de la revisión bibliográfica y entrevistas para el recojo de información y la construcción de esquemas para la presentación sistematizada de la información y su análisis. Para la revisión bibliográfica se ha buscado los planes de desarrollo con las autoridades, ya que todas las entidades estatales están en proceso de elaboración y aprobación de sus PGTI's para el periodo 2020-2025. Sin embargo, solo se pudo acceder a 2 planes de la gobernación: la estrategia decenal 2020-2030 y el PGTI 2020-2025 en proceso de aprobación, el resto de las entidades están concluyendo su elaboración; adicionalmente, se ha accedido al plan nacional de desarrollo (Agenda 2025) y el catálogo competencial de las entidades territoriales autónomas de gobierno. Por otro lado, se han accedido a los documentos de la Carrera de Ciencias de la Educación referidas al currículo⁹.

Las entrevistas a autoridades se realizaron en base a una guía de preguntas, para conocer dos aspectos: cómo se traducen sus planes de desarrollo en sus estructuras organizativas que contemplen la

8 Participación de la educación en el PIB departamental, indicadores estadísticos específicos de la actividad económica, indicadores tendenciales de la actividad económica, estadísticas de precios de la actividad económica, indicadores de comercio exterior, encuestas sobre tendencias del desarrollo departamental y encuestas sobre potencialidades regionales.

9 Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación (2013) y Diagnóstico curricular para el ajuste curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación (2019)

contratación de profesionales en ciencias de la educación y cuál su opinión acerca del desempeño de estos profesionales o la necesidad de contar con ellos. En el caso de la gobernación, se planificó y cumplió con entrevistar a dos secretarios: de planificación para conocer lo relacionado a la planificación del desarrollo y de desarrollo humano para conocer aspectos específicos al tema.

En el caso de los municipios, se optó por una muestra de los 47 municipios: 2 por macroregión; para tal efecto, se desplegaron todos los esfuerzos, empero la dinámica de los alcaldes y el tiempo disponible impidió cubrir lo previsto. Se logró entrevistar a alcaldes y funcionarios, actuales y anteriores¹⁰, de municipios de Colcapirhua, Pojo, Punata, Quillacollo y Cochabamba. De este modo se tiene información de 3 macroregiones y 5 municipios, la mitad de la muestra, cuya información permite hacer el análisis de interés de este ensayo, dado que son entidades que, si bien tienen diferencias, también tienen similitudes porque se rigen por la normativa nacional para el cumplimiento de sus competencias y la planificación de su desarrollo.

2. Conceptos básicos

La transformación curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación, como se ha visto, requiere de información lo más completa y actualizada del contexto, que sirva de insumo para que la formación de futuros profesionales responda a las necesidades de la región y las demandas emergentes para su desarrollo. De ese modo, la Carrera de Ciencias de la Educación forma profesionales que contribuyen, desde su especialidad, al desarrollo humano de la región y el país; dicha contribución se concretiza cuando concurren al espacio donde pueden desplegar sus capacidades.

2.1. Mercado laboral

El espacio donde concurren dichos profesionales es el mercado laboral¹¹, entendido como el espacio o entramado de relaciones donde

10 Se trata de 2 titulados de la Carrera de Ciencias de la Educación que asumieron cargos de responsabilidad: Secretaria de Desarrollo Humano en la Alcaldía de Cochabamba y Director de la Unidad de Educación en la Alcaldía de Quillacollo.

11 Se deriva del concepto de mercado entendido como "...un lugar a donde concu-

confluyen la oferta y la demanda de trabajo. Es el espacio donde "...se ofrece la capacidad de trabajo por parte de los hogares y se demanda la misma por parte de las empresas. En él se determinan las cantidades transadas del factor, la ocupación, y el precio del mismo, el salario." (Tansini, 2003, p. 98). Este espacio es importante para una sociedad ya que de él dependen el crecimiento y el empleo; su mal funcionamiento afecta negativamente al crecimiento y ocasiona desempleo.

La oferta de trabajo está determinada no solo por la cantidad de trabajadores que concurren al mercado, sino también por la disponibilidad de los trabajadores para dedicar más o menos tiempo al trabajo, según el nivel salarial, en detrimento de otras actividades sociales o culturales. Mientras que la demanda de trabajo es "... la relación entre el número de personas que están dispuestas a contratar las empresas y el nivel de salario." (Ídem, p. 100). Sin embargo, el comportamiento de la demanda no es la suma simple de las demandas individuales de las empresas, sino que está determinada por varios factores relacionados al salario y los ingresos por la venta de bienes producidos o servicios prestados. Cuando baja el salario aumenta la demanda de trabajadores, lo que genera mayor producción y oferta de bienes y servicios en el mercado; si todas las empresas producen más, baja el precio del bien o servicio, lo que reduce el ingreso promedio de las empresas que ya no alcanzan a pagar el salario. Entonces, se obliga a reducir el salario o la demanda de trabajadores.

2.2. Mercado profesional

Para un acercamiento más adecuado en función de la cualidad de la oferta, en este caso profesionales con formación universitaria, corresponde hacerlo desde el concepto de mercado profesional, entendido como el espacio laboral específico donde se relacionan los requerimientos de especialistas por parte de las empresas o instituciones y los profesionales que tienen las competencias pertinentes al requerimiento específico, certificadas académicamente. Entonces, se considera una relación adecuada, pertinente cuando

rran muchas personas dispuestas a comprar o a vender; de una parte, los productores originales que deben convertir en dinero los bienes producidos para poder reiniciar el ciclo de producción de otra, los consumidores finales, que adquieren los bienes para satisfacer sus necesidades..." (Castaño y González, 2010, pág. 114).

sucede “...la correspondencia entre las exigencias para el puesto de trabajo ofertado y las habilidades de los profesionales que demandan ese empleo” (CEUB, 2014, pp. 469-470). Cuando existe esta coincidencia, “...se formaliza la colocación, que mide el nivel de éxito de un proyecto de formación profesional” (Ídem, p. 470).

A diferencia del mercado en general, el mercado de trabajo no sólo se rige por la oferta y la demanda, sino que intervienen otros actores como el Estado (mediante normas y políticas), las instituciones y las organizaciones sociales (sindicatos) y empresariales. En Bolivia, el Estado define la normativa y fija el salario mínimo, elementos con los cuales regula de cierta forma el mercado laboral. En cuanto al ámbito educativo, como se constata en el diagnóstico, el Estado es el principal empleador de profesionales y personas que prestan servicios de educación mediante el sistema público de educación en sus tres niveles (primaria, secundaria y superior) y en sus tres subsistemas (regular, alternativa y especial, y superior de formación profesional). En este caso, el Estado Plurinacional distorsiona el mercado laboral, no tanto por el salario sino porque restringe legalmente (Art. 67, ley 070) el acceso de los científicos de la educación a gran parte de las estructuras del sistema educativo.

2.3. Necesidades y expectativas del contexto

Sin embargo, el sistema educativo plurinacional no agota las necesidades y expectativas educativas de la abigarrada sociedad boliviana, multilingüe y pluricultural, que es cada vez más urbana. Por definición propia, el Estado se obliga a hacerse cargo de la educación “para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien” (Ley 070, art. 4, par. 1) mediante el sistema educativo plurinacional; de ese modo el Estado asume el proyecto cultural de la sociedad para reproducirlo en una institución (escuela) que tiene normalizados sus planes y procedimientos y que abarca una determinada etapa de la vida de las personas.

Así, deja de lado un conjunto de necesidades y demandas educativas de la sociedad y el propio Estado, de aquella población que ya no es atendida por el sistema educativo o, incluso, por algunos sectores de la población escolarizada, como es el caso de la demanda de apoyo escolar para determinadas materias o para necesidades

especiales (Taller de Economía de la educación, 2020, p. 5). Para dimensionar la naturaleza y densidad de estas demandas educativas no atendidas por el sistema educativo, es preciso indagar en la sociedad, en las organizaciones empresariales y de servicios, y en la propia estructura estatal.

Para el presente ensayo se revisaron las perspectivas y planes de desarrollo como instrumentos que, recogiendo las necesidades y expectativas de la sociedad, definen políticas públicas y asignan recursos económicos para que todas las entidades de gobierno ejecuten dichas políticas, cuyo horizonte final es el Vivir Bien. Esta búsqueda permitirá develar la demanda de acciones educativas, como parte de las estrategias de desarrollo y que no son cubiertas por el sistema escolarizado, entendidas como oportunidades para los científicos de la educación, como segmentos del mercado profesional.

2.4. Desarrollo

La definición sobre desarrollo, más ampliamente aceptada en la actualidad, es la consensuada por la ONU, base para una agenda planetaria aprobada y asumida por todos los países que forman parte de las naciones unidas. Esta definición dice que “El desarrollo sostenible parte de la base de que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, la lucha contra la desigualdad dentro de los países y entre ellos, la preservación del planeta, la creación de un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible y el fomento de la inclusión social están vinculados entre sí y son interdependientes” (ONU, 2015, p. 5). Para su ejecución han construido un sistema de indicadores que permiten planificar y verificar su cumplimiento, entre estos indicadores están los de crecimiento económico (PIB), los relacionados a la calidad de vida¹², los del ámbito social¹³, los de naturaleza política¹⁴, y los referidos al medio ambiente¹⁵. Es en base

12 Distribución del ingreso, del consumo y otros.

13 Condiciones de vida, mortalidad infantil, educación, analfabetismo, condiciones de vivienda, cobertura de seguridad social y otros.

14 Tipo de gobierno, nivel de participación en elecciones, número de organizaciones sociales y otros.

15 Condiciones de la biodiversidad, niveles de contaminación, situación de los océanos y otros.

a la verificación de estos indicadores cuantificables que se establece el cumplimiento o no de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Sin embargo, desde América Latina han surgido corrientes que postulan una perspectiva diferente del desarrollo o su deconstrucción para una nueva construcción que permita nuevas relaciones entre los países. Son corrientes que, a partir de una crítica a las concepciones dominantes, apuestan por la resignificación de conceptos y prácticas, con nuevos sentidos a partir de transformar “la ‘economía política de la verdad’; es decir, del orden del conocimiento y poder experto del desarrollo” (Escóbar, 2005, citado por GT CLACSO, 2015, p. 14). Es un cuestionamiento a las nociones que tienen al mercado como ente integrador de la sociedad y que pretenden ser los únicos verdaderos, en la perspectiva “de la construcción de una ética que subordina los objetivos económicos a los criterios ecológicos, a la dignidad humana y a la justicia social, ética donde la lógica del mercado no prevalece sobre otras lógicas” (De Souza 2012, citado por GT CLACSO, ídem). Una de esas nuevas apuestas se explicita en la propuesta de Vivir Bien o Buen Vivir que está en construcción, con avances y retrocesos todavía.

2.5. Desarrollo humano

Con todo, a partir de 1990 el PNUD visibilizó el concepto de desarrollo humano, diferente del desarrollo; es la derivación conceptual más útil para el presente ensayo. Concepto adoptado para demostrar que desarrollo humano en más que solo crecimiento económico, pone al centro del análisis a las personas y sus condiciones de vida, y que fue convertido en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) como “indicador social estadístico compuesto por tres parámetros: vida larga y saludable, educación y nivel de vida digno” (Lozano, 2015, p. 30), traducido en 8 indicadores para verificar los avances. En la actualidad, el concepto de desarrollo humano es más integral, incluye: el desarrollo de las capacidades básicas (vida larga y saludable), acceso a los recursos que aseguren una vida digna, participación en las decisiones que afectan a su comunidad, educación para formar cultura política y ciudadana, ejercicio de los derechos humanos, equidad y justicia, atención a la población vulnerable a violencia o dependencia de sustancias psicoactivas (Ídem, pp. 38-39).

En esa perspectiva, el Estado Plurinacional ha asumido los ODS en sus planes de desarrollo y, como parte de ellos, los referidos al desarrollo humano, así como ha creado un marco normativo que define competencias para las entidades de gobierno; además, las gobernaciones, alcaldías y autonomías indígena originario campesinas (AIOC) han incorporado en su estructura institucional secretarías y direcciones de desarrollo humano que, a su vez, se desprenden en instancias menores para atender temáticas más específicas.

2.6. Educación

A esta perspectiva del desarrollo humano cabe el concepto genérico de educación, como acción orientada a la “...formación de los hombres, como un proceso de humanización... a niveles superiores de autonomía y racionalidad” (Flórez, 2005, p. 106); es decir, se trata de un proceso que dura toda la vida, tiempo en que el ser humano se desarrolla, se forma, se humaniza. Sin embargo, no se trata de un esfuerzo de carácter intelectual e individual, se trata más bien de “un proceso que se realiza en las relaciones entre el sujeto y el mundo, constituyéndose en relaciones de transformación e inaugurando la ‘concietización’ ” (Sartori, 2015, p. 171); se trata de lo que Paulo Freire (1987) denomina educación problematizadora que se funda en la humanización de educadores y educandos, cuando el educador problematiza el objeto de enseñanza, antes que depositar conocimientos, para provocar que los educandos se inserten en la realidad de manera que se facilite “...la construcción de una conciencia reflexiva y politizada sobre los hilos que tejen la realidad” (Ídem), en una dinámica que profundiza la toma de conciencia.

En esta perspectiva problematizadora de naturaleza dialéctica, “Freire (1996) cree que los seres humanos tienen la ventaja de convertirse en seres capaces de apropiarse de sus destinos, de su conocimiento, a pesar de los condicionantes a los que están sometidos, tanto de forma inconsciente como de los que provienen de estructuras sociales que alienan” (citado por Sartori, 2015, p. 172). Como se puede ver, esta concepción de educación es la que permite sustentar la presencia de educadores en procesos de desarrollo y su participación en acciones de desarrollo humano, como las que competen a las entidades territoriales autónomas de gobierno.

2.7. Perfil académico profesional

Para cerrar este desarrollo argumentativo, es necesario exponer las características básicas de la oferta, es decir, las definiciones que asume la universidad para la formación de profesionales que acuden al mercado laboral; mismas que se expresan en el perfil académico profesional. La UMSS asume que el perfil adecuado a un centro de formación superior se construye desde dos ámbitos que se complementan: académico y profesional. Es académico “...porque es expresión de una sólida formación, de acuerdo al avance de las ciencias y tecnologías...” (DDC, 2015, p. 7) y es profesional “...porque los titulados se desempeñan con ética y compromiso social, de manera eficiente y eficaz, respondiendo a las exigencias actuales de la práctica de la profesión y contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de la comunidad” (Ídem).

El Departamento de Desarrollo Curricular, en la Guía 4: Perfil Académico Profesional (2015), define el concepto de perfil académico profesional como: “...un conjunto de competencias (integradas por actitudes, valores, conocimientos y habilidades) que los estudiantes deben desarrollar durante el estudio de la Carrera... considerando tanto la identidad particular de la institución, como las demandas de la práctica social de la profesión” (p. 7). Concepto que refleja el compromiso (deber) de la Universidad para la formación de profesionales y que toma una opción académica (basado en competencias) que está en “.. contraposición a enfoques que plantean que la formación basada en competencias responde únicamente a las necesidades del mercado” (Ídem).

Con dicha definición y opción, la UMSS se aleja de las corrientes funcionalista y organizacional del enfoque basado en competencias, y se acerca a las corrientes constructivista y socioformativa. El enfoque constructivista está centrado en las dinámicas y relaciones de los procesos laborales, por lo que enfatiza en la formación de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas del contexto; su núcleo epistemológico es el constructivismo y el social constructivismo. El enfoque socioformativo apunta la formación mediante procesos de interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto, por lo que forma en idoneidad, en el

marco de un proyecto ético de vida; su núcleo epistemológico es el pensamiento sistémico y el complejo (Tobón 2009^a y Tobón 2010, citado por Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 9).

La construcción del perfil académico profesional debe ser resultado de la concatenación de 4 componentes: identidad del profesional, áreas de desarrollo profesional, nodos problematizadores y competencias (DDC, 2015, pp. 8 - 13). Empero, el marco conceptual es referencial para la Carrera de Ciencias de la Educación, puesto que su currículo vigente es anterior a las definiciones asumidas por la UMSS. A continuación, se sintetizarán los aspectos que se consideran centrales para comprender cómo está formulado el perfil profesional.

2.8. Perfil profesional de la Carrera de Ciencias de la Educación

La línea estratégica que guía la formación es la misión: “... formar profesionales de alta calidad académica, comprometidos con un nuevo paradigma educativo y con los actores educativos, formados para intervenir eficientemente en el hecho educativo con planes, programas y proyectos pertinentes a nuestra realidad educativa; además, contribuir eficazmente a la transformación cualitativa del Sistema Educativo Plurinacional” (Ciencias de la Educación, 2013, p. 38).

Con dicha formulación, se alinea a la Carrera a la construcción del Estado Plurinacional desde una perspectiva que pretende ser universal, lo que se puede encontrar en los objetivos y otros elementos orientadores del currículo. Los objetivos se orientan a la formación de profesionales que se sitúen en la realidad pluricultural para que investiguen, aporten y desarrollen acciones para transformar la educación como contribución al desarrollo sostenible del país; con reiterado énfasis en hacerlo mediante el sistema educativo plurinacional.

En ese marco, el perfil profesional está definido en base a 3 áreas y 3 grupos de características. Las áreas constituyen en orientaciones del currículo, son: pedagógico curricular, educación social y productiva, y psicopedagógica; complementadas por 2 áreas articuladoras, una de investigación social y educativa, y la otra de tecnología educativa. Las características del egresado se agrupan en capacidades y destrezas en el ámbito disciplinar (propio del cientista

de la educación), multidisciplinar (para su interacción con otros actores) y metodológico (instrumental propio). Para el propósito de este ensayo se considera el área de educación social y productiva cuya mención profesional se denomina “Territorio y desarrollo educativo y social”; asimismo, se agrupan las capacidades y destrezas de esta área en 8 roles o funciones: investigación, diseño y desarrollo, apoyo y asesoramiento, dirección y gestión, desarrollo de acciones, evaluación y reflexión (Ciencias de la Educación, 2013, pp. 34-37).

3. Diagnóstico

Se iniciará este apartado con información contextual relativa al mercado laboral para los profesionales en ciencias de la educación, salvando la poca disponibilidad y desactualización de información en las instituciones públicas. Para ello se recurrió a las páginas de internet del Instituto Nacional de Estadística y el Ministerio de Educación.

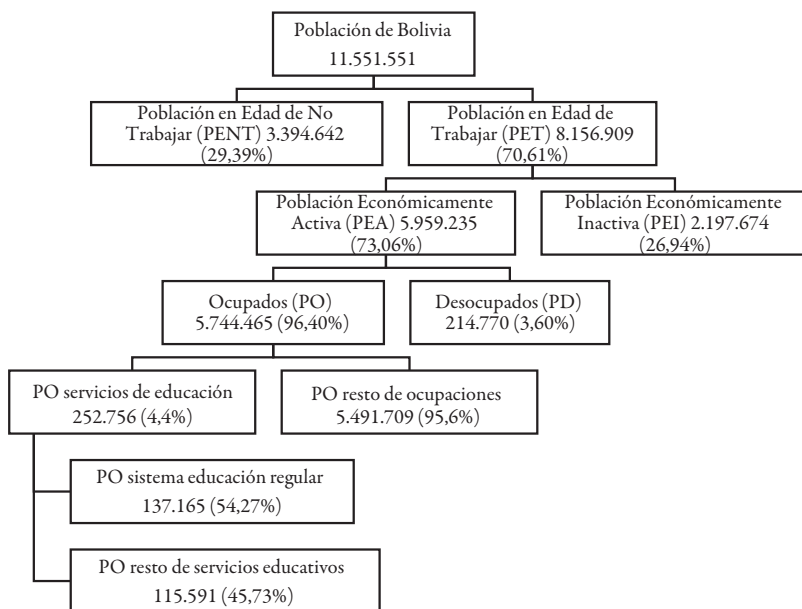
3.1. Mercado laboral

Según proyecciones del INE, como se puede ver en el Gráfico 1, para el 2019 la población boliviana llegó a 11.551.551 habitantes; de los cuales, el 73% era la PEA¹⁶ y, de ésta, el 96,40% era población ocupada (PO); es decir, 5.744.465 personas. De toda la PO en alguna actividad económica, 252.756 (4,4%) personas estaban ocupadas prestando algún servicio de educación. En relación con el tema de interés, de cada 100 personas que prestaban servicios educativos en Bolivia, 54 eran contratados por el Estado para atender el sistema educativo y 46 trabajaban en entidades privadas o por su cuenta.

Para describir similar problemática en el Departamento de Cochabamba, en las mismas fuentes solo se pudo encontrar datos para el 2017. Según proyecciones del INE, la población cochabambina sumó 1.966.018 habitantes; de las cuales, 910.713 (46,32%) estaba ocupada en alguna actividad económica. Las personas ocupadas en algún servicio educativo sumaban 34.334 (3,77%).

16 Población económicamente activa se considera a partir de los 14 años.

Gráfico 1: Población económicamente activa, 2019



Fuente: Elaboración propia en base al INE y ME.

Con esas referencias se puede decir que el 2017, en Cochabamba, de cada 100 personas ocupadas en alguna actividad económica, solo 4 estaban ocupadas en algún servicio educativo. Y de cada 100 personas ocupadas en servicios de educación, 75 trabajaban en el sistema escolar y 25 lo hacían en instituciones privadas o por cuenta propia.

3.2. Cochabamba: situación de contexto

Para la planificación del desarrollo se toman en cuenta tres aspectos que determinan el contexto: territorio, población y economía; mientras que los avances se evalúan mediante 62 indicadores de 17 ODS. A continuación, se presenta información básica para la planificación y evaluación de los ODS del Departamento de Cochabamba.

El territorio del Departamento de Cochabamba está distribuido en 16 provincias y 47 municipios; para efectos de planificación del

desarrollo, se lo ha organizado en 5 macroregiones: metropolitana (7 municipios), valles (15 municipios), andina (8 municipios), cono sur (12 municipios) y trópico (5 municipios).

La población del departamento se ha quintuplicado en 70 años; de 452.145 habitantes en 1950 a 2.056.710 personas en 2020, según proyecciones del INE¹⁷; de ser población mayoritariamente rural, ha pasado a ser urbana, 7 de cada 10 cochabambinos viven en los centros urbanos, la mayor parte (68%) en el área metropolitana.

La EDDEC 2020-2030 afirma que la economía departamental se ha estancado, el PIB departamental crece cada vez menos -parecido a la economía boliviana¹⁸- con saldo negativo en su balanza comercial. En esas condiciones ocupa el tercer lugar en aportes al PIB nacional (14,8%), cada vez más lejos de La Paz y Santa Cruz. Ha dejado de ser el granero de Bolivia porque la agricultura ocupa el quinto lugar de aporte al PIB departamental (11,76%).

Según el Atlas Municipal de los ODS en Bolivia 2020, Cochabamba ocupa el 3er lugar en el ranking después de Tarija y La Paz con un índice departamental de 63,5. Tiene su mejor desempeño en el objetivo 15 (vida de ecosistemas terrestres) donde alcanzó las metas, mientras que su peor desempeño está en el objetivo 3 (salud y bienestar), 17 (agua limpia y saneamiento) y 16 (paz, justicia e instituciones sostenibles) donde quedan retos grandes. El desempeño en los ODS que hacen al desarrollo humano relacionados con la educación es: quedan retos importantes en ODS 4 (educación de calidad), están próximos a alcanzarse en ODS 5 (igualdad de género) y ODS 10 (reducción de desigualdades) (Andersen et al, 2020, p. 59).

Finalmente, las acciones de desarrollo están definidas en el PGTI 2020 – 2025 en 4 dimensiones: sistemas productivos sostenibles, mejoramiento de las condiciones de vida, funciones ambientales y la Llajta para todos; mismas que se despliegan en 5

17 En base a información sobre componentes demográficos (fecundidad, mortalidad y migración) obtenidas de los censos y encuestas de demografía y salud.

18 La economía boliviana en los últimos 15 años ha tenido un comportamiento ambivalente, ya que el PIB creció en términos absolutos (a precios constantes) hasta llegar a más de Bs 46.000 millones el 2017; sin embargo, el impulso del crecimiento desaceleró desde el 2103 - el mayor pico de crecimiento- con 6,8% para llegar al 2017 con el 4,2%.

políticas departamentales. Sin embargo, la apuesta del Plan es la reactivación del aparato productivo departamental promoviendo la productividad, la competitividad y la conectividad del aparato productivo en todos sus componentes (agropecuaria, industria, minería, turismo).

3.3. Cochabamba: situación del desarrollo humano y oportunidades

Según el Plan de Gestión Integral Territorial de Cochabamba (2022), para el año 2012 la tasa de analfabetismo fue de 5,39% en todo el departamento, con mayor incidencia en la población rural (10,96%), donde las mujeres tienen el mayor nivel de analfabetismo (16,93%); territorialmente, los mayores niveles de analfabetismo se identificaron en las regiones: andina, cono sur y valles; situación que ha sido encarada con el Programa “Yo sí puedo”, que graduó a 41.378 personas entre 2012 – 2018 en las regiones del cono sur, andina, valles y trópico. Por otro lado, la Gobernación desarrolló actividades de alfabetización digital para capacitar a más de 2.000 personas el 2018, en la perspectiva de enfrentar el nuevo tipo de analfabetismo, “digital”, dado el acelerado proceso de globalización mediante las tecnologías de información y comunicación (pp. 96-97).

La educación técnica superior, por ser competencia de la Gobernación, tiene especial atención. El PGTI muestra que para el 2020 existían 25 institutos¹⁹ que ofertaban 27 Carreras técnicas; de las cuales, las que tienen mayor oferta son: Secretariado Ejecutivo (9), Contaduría General y Gastronomía ambas en 8 institutos; mientras que 8 carreras se ofertan en 1 solo instituto. La planta docente de los 25 institutos alcanzó a 632 docentes para la formación de 15.805 estudiantes inscritos, con un índice de titulación del 12,8%. En el quinquenio pasado, entre el gobierno nacional y el departamental invirtieron 68,9 millones de bolivianos para la construcción, refacción y equipamiento de 13 institutos ubicados en 7 municipios.

La valoración que se hace de los institutos es que no guardan relación con las potencialidades económicas de las regiones donde se

19 Son 19 institutos fiscales y 6 de convenio; 15 en la región metropolitana, 6 en el trópico, 2 en el cono sur, 1 en valles y 1 en la región andina.

ubicar, el poco impacto por los pobres resultados en la titulación y el desequilibrio de la oferta por la concentración de institutos en la región metropolitana; por lo que perfila la necesidad de realizar estudios de mercado para actualizar la oferta académica que responda a la demanda relacionada con las potencialidades de las regiones, lo que lleva a la necesidad de realizar evaluación de la calidad formativa (Ídem, pp. 100-106).

Entre las políticas sociales orientadas al ejercicio de derechos para la igualdad de oportunidades, se encuentran las estrategias y acciones para reducir la violencia contra la mujer mediante inversiones, constitución de mecanismos interinstitucionales, capacitación a mujeres y funcionarios públicos; la valoración del PGTI es que, pese a los esfuerzos, todavía existen deficiencias²⁰ en las instituciones públicas para una mayor atención a esta problemática. Por otra parte, el incremento de los feminicidios y la violencia contra la mujer, muestra que la normativa existente, los recursos asignados y las acciones que se realizan por parte de los Servicios Legales de Atención Integral (SLIM) de los 47 municipios y la Gobernación, no son suficientes; por lo que, entre los lineamientos para futuras acciones se incluye: “Optimizar elementos claves de estatutos orgánicos y potencialidades de las organizaciones sociales para desplegar el control social de las acciones educativas contra la violencia en razón de género, generacional y desarrollo de la igualdad de oportunidades en los territorios urbanos y rurales” (Ídem, p. 183).

En relación a la gestión integral de derechos de niñas, niños y adolescentes menores de 18 años, la Gobernación en coordinación con los municipios despliega varias estrategias y acciones para atender a los que están en situación de calle, para el desarrollo integral en primera infancia (menores de 5 años), a víctimas de violencia sexual y situación de vulnerabilidad, a adolescentes en conflicto con la ley para su reintegración a la sociedad, a quienes tienen discapacidad intelectual (de 6 a 18 años), de acciones inmediatas para proteger a persona menores y mayores con discapacidad, atención integral al adulto mayor y residencias estudiantiles.

20 Escasa atención de las autoridades municipales y poca sensibilidad y baja empatía de los funcionarios.

En las instancias y centros encargados de los programas mencionados, existe personal que brinda atención y apoyo alimentario, de salud, legal, pedagógico y terapéutico. Se demanda el fortalecimiento al funcionamiento de los centros, capacitación a los funcionarios para la prevención de la violencia, capacitación productiva a las mujeres víctimas de violencia y acciones de fortalecimiento para el ejercicio de sus derechos, de parte de la población vulnerable (Ídem, pp. 176-198); entre las que interesan para el tema que nos ocupa.

3.4. Oportunidades laborales en las entidades territoriales autónomas de gobierno

Existe un marco normativo que define competencias para las entidades territoriales en todos los ámbitos, entre las relacionadas al desarrollo humano están las que abren a la participación de los profesionales en ciencias de la educación: en educación y en igualdad de oportunidades. Este marco está compuesto por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU), la Constitución Política, la ley Autonomías y la ley de Educación 070, por lo cual tienen carácter de mandato. En ese contexto, las competencias en educación de la gobernación, las alcaldías y las AIOC's son de apoyo al sistema escolar. Mientras que las competencias relacionadas a la igualdad de oportunidades son para la atención a población en condiciones de vulnerabilidad y violencia.

Para el cumplimiento de estas competencias, la estructura organizacional de estas entidades territoriales contiene unidades en distintos niveles. El nivel jerárquico es la Secretaría de Desarrollo Humano de la que dependen direcciones, jefaturas, unidades y programas²¹; complejidad que depende del tamaño de población a la que atiende, ya que determina su capacidad económica. En la Gobernación existen todos los niveles, pero los municipios dependen el tamaño de su población, solo los municipios con 8 o más concejales tienen unidades específicas, pero los más pequeños atienden sus competencias de educación e igualdad de oportunidades desde sus secretarías de desarrollo humano. Las AIOC's tienen situación parecida a los municipios pequeños.

21 Centros de acogida, centros de apoyo integral, wawa wasis, servicios de atención y apoyo especial; a mujeres, niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos mayores.

Es en estos espacios donde se demanda la contratación de profesionales en ciencias de la educación, en las unidades de educación, de igualdad de oportunidades, en programas como los servicios legales integrales, centros de atención y apoyo a la población vulnerable y víctima de violencia, entre otros. Pueden cumplir roles de dirección y técnico operativos, cuyas condiciones de contratación están definidas en los manuales operativos o los términos de referencia. El salario para estos profesionales está sujeto a la capacidad económica de los gobiernos; sin embargo, actualmente se paga o se ha presupuestado entre Bs 2.800 a Bs 4.000, que corresponde al nivel de técnico en la escala salarial.

3.5. Perfil profesional de la Carrera de Ciencias de la Educación

Como se detalló en la Introducción, el currículo de la Carrera está alineado a la construcción del Estado Plurinacional desde una perspectiva que pretende ser universal. Los objetivos se orientan a la formación de profesionales que se sitúen en la realidad pluricultural para que investiguen, aporten y desarrollen acciones, para transformar la educación como contribución al desarrollo sostenible del país; con reiterado énfasis en hacerlo mediante el sistema educativo plurinacional.

El perfil profesional está definido en base a 3 áreas y 3 grupos de características. Las áreas constituyen en orientaciones del currículo y las características agrupan las capacidades y destrezas en el ámbito disciplinar (propio del cientista de la educación), multidisciplinar (para su interacción con otros actores) y metodológico (instrumental propio). En función de las necesidades y expectativas del contexto, se han seleccionado aquellas características del perfil relacionadas con ese contexto; son 8 características del ámbito disciplinar, 9 del multidisciplinar y 8 del metodológico. Como dichas características están formuladas como actividades, se las ha agrupado en 7 roles o funciones, tal como se muestra a continuación.

Cuadro 1: Perfil profesional: áreas, funciones y materias

Área y mención	Ámbitos	Roles/ funciones	Materias
<p>Área: Educación social productiva Mención: Territorio y desarrollo educativo y social</p>	<p>1. Disciplinar 2. Multidisciplinar 3. Metodológico</p>	<p>1. Investigación 2. Diseño y desarrollo 3. Apoyo y asesoramiento 4. Dirección y gestión 5. Desarrollo de acciones 6. Evaluación 7. Reflexión</p>	<p>1. Realidad sociocultural boliviana 2. Fundamentos de la filosofía 3. Política y educación 4. Sociología de la educación 5. Filosofía de la educación 6. Antropología de la educación 7. Cosmovisiones, filosofías y educación 8. Educación intra, intercultural y plurilingüe 9. Deontología profesional 10. Legislación educativa 11. Epistemología 12. Educación no formal, popular y comunitaria 13. Taller de políticas públicas y educación 14. Economía de la educación 15. Taller de diseño de proyectos socio educativos y culturales 16. Taller de educación y medio ambiente 17. Taller de gestión y evaluación de proyectos socio educativos y culturales</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Rediseño curricular (2013) y Ajuste curricular (2020).

Cabe mencionar que los primeros 5 roles están presentes en los 3 grupos de características; mientras que el rol de evaluación está presente en los ámbitos disciplinar y metodológico y el rol de reflexión en los ámbitos disciplinar y multidisciplinar. Por otra parte, el conjunto de las materias muestra que la formación sienta las bases, teóricas y procedimentales, para que los profesionales contribuyan al cumplimiento de las competencias de desarrollo humano bajo responsabilidad de la gobernación, las alcaldías y las AIOC's.

Para establecer si existe correspondencia entre las exigencias de los puestos de trabajo de las entidades territoriales de gobierno con las capacidades y habilidades de los profesionales en ciencias de la educación, se presentan esquemas que sintetizan la información recolectada. En el Cuadro 2 se presenta la demanda propiamente dicha, a partir del conjunto de competencias y acciones que figuran en sus planes de desarrollo, para cruzar con los roles o funciones del perfil profesional; información recolectada de los documentos obtenidos. Y en el Cuadro 3 se presentan las expectativas de autoridades de dichas entidades de gobierno respecto del desempeño de los profesionales en ciencias de la educación; información recogida mediante entrevistas.

3.6. Necesidades del contexto en relación al perfil profesional

Se consideran como necesidades del contexto a las políticas y acciones específicas que forman parte del PGTI departamental y a las competencias de las alcaldías y AIOC's; por lo cual, son de cumplimiento obligatorio y dan lugar a la demanda de profesionales que cumplan determinadas funciones y tareas del desarrollo humano que tienen naturaleza educativa, fuera del ámbito escolar.

Por otro lado, se presentan los 7 roles o funciones del perfil profesional del área Educación social productiva que orienta la formación profesionalizante hacia el Territorio y desarrollo educativo y social como mención; por lo cual contribuye con la oferta de profesionales para cubrir la demanda del segmento del mercado laboral en estudio.

Para relacionar las necesidades con los roles se ha revisado las descripciones de ambos factores, complementada con información de las entrevistas, para identificar los roles que contribuyen a cubrir cada una de las necesidades en el entendido de que éstas requieren la articulación de varios roles, ya que se trata de procesos, no de actividades. Pero, según la necesidad o demanda, uno de los roles es el más pertinente y articula a los otros. De este modo, se identifica con el número 1 el rol principal para cada necesidad y con X a los roles complementarios, tal como se ve en el siguiente Cuadro.

Cuadro 2: Necesidades de desarrollo de 3 entidades de gobiernos vs. perfil profesional

Necesidades de desarrollo		Roles/funciones						
Niveles de gobierno	Políticas, competencias o acciones específicas relacionadas con el perfil profesional	Investigación	Diseño y desarrollo	Apoyo y asesoramiento	Dirección y gestión	Desarrollo de acciones	Evaluación	Reflexión
Departamental	Gestionar la implementación y equipamiento de institutos tecnológicos ligados a la producción regional.		X		I	X		
	Integrar la educación y formación técnica.	X	I					X
	Actualizar la malla curricular de los Institutos Técnicos para fortalecer habilidades en TICs.	X	I				X	X
	Promover el empoderamiento, autonomía y participación de las mujeres.	X	X	X		I		X
	Gestionar el programa Esperanza para mujeres víctimas de violencia.				I	X	X	
	Fortalecer la atención integral a niñas, niños, adolescentes, adultos mayores y personas con discapacidad.	X	I	X			X	
	Fortalecer al desarrollo integral de capacidades y habilidades de niñas/niños menores de 5 años.	X	I	X			X	

	Promover la implementación de centros infantiles en 5 regiones.	X	X		I				
	Mejorar la atención integral del adulto mayor del departamento.	X	X				I	X	X
	Fortalecer capacidades del Consejo Departamental de la Juventud.	X	X		I				X
	Planificar y promover el desarrollo humano.	X	I					X	X
Municipal	Promoción y desarrollo de proyectos y políticas para la niñez, adolescencia, mujer, adulto mayor y personas con discapacidad.	X	I		X			X	
	Infraestructura de las escuelas y provisión de desayuno escolar.						I	X	
Autonomía Indígena Originaria Campesina	Definición y gestión de formas propias de desarrollo de acuerdo con su identidad y visión.	X	X		I				X
	Desarrollo y ejercicio de sus instituciones democráticas conforme a sus normas y procedimientos propios.	X	I		X			X	X
	Organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación, ciencia, tecnología e investigación.	X	I		X			X	X

Fuente: Elaboración propia en base a PTDI Gobernación y Clasificador competencial (2012).

Lo primero que se advierte, es que existen espacios laborales para los profesionales en ciencias de la educación en las 3 entidades territoriales de gobierno, mismos que son de carácter permanente a mediano y largo plazo porque corresponden a competencias y planes de desarrollo que conllevan recursos económicos para su cumplimiento; cuya disponibilidad está sujeta a la capacidad económica de cada entidad. Por otro lado, se advierte que las capacidades y habilidades de los profesionales les permiten cubrir todas las necesidades, tanto como responsabilidad individual cuanto como parte de equipos multidisciplinarios.

De los 7 roles, el referido al diseño y desarrollo de planes, programas, proyectos educativos es el más requerido, en las 3 entidades: 4 en la gobernación, 2 en las alcaldías y 2 en las TIOC's; con lo cual, se cubren 2 de 3 necesidades de las alcaldías y AIOC's; se puede entender como mayor necesidad en estas entidades, aunque no siempre tienen condiciones para contratar a los profesionales en cuestión.

Sigue en importancia el rol de dirección y gestión de políticas, programas y proyectos en 4 necesidades (3 de la gobernación y 1 de las alcaldías) y luego se ubica los roles de apoyo y asesoramiento para 2 necesidades y desarrollo de acciones para otras 2 necesidades. De este modo, los roles de investigación, evaluación y reflexión son complementarios a todos los anteriores.

3.7. Expectativas del contexto en relación con el perfil y desempeño profesional

Para la construcción del siguiente cuadro se relacionó las opiniones de las autoridades de la gobernación y alcaldías respecto del desempeño que tuvieron y tienen profesionales de ciencias de la educación en esas instancias, con el perfil profesional (ámbitos, roles y materias). Las opiniones expresan debilidades o deficiencias en el desempeño profesional que afectan al cumplimiento de sus competencias para el desarrollo humano. Se entiende a estas opiniones como las expectativas, como aquello que las entidades territoriales de gobierno esperan de los científicos de la educación para el cumplimiento pertinente de los objetivos y metas del desarrollo humano que son de su responsabilidad.

Luego, para cada opinión/expectativa se identifican, en columnas, los ámbitos, roles y materias que contribuyen o deberían hacerlo. Para este efecto, se aplica la numeración de ámbitos, roles y materias del Cuadro 1 y se anotan los números que corresponden para cada expectativa; pero en los casos en que no se puede identificar alguna de las características que cubra la expectativa, se anota con una X. El resultado de este ejercicio para identificar los lugares donde se encuentran la demanda con la oferta, es el siguiente.

Cuadro 3: Expectativas del contexto en relación a perfil profesional

Entidad	Expectativas	Ámbitos	Roles	Materias
Gobernación	Los pedagogos no están dando al clavo y no están pudiendo sacudir las esferas, todavía no han terminado de entender lo que es la interculturalidad. La interculturalidad llega hasta lo bilingüe y no pasa de ahí.	1 y 3	1, 6 y 7	1, 6, 7 y 8
	Todavía tenemos una pedagogía del blanqueamiento, el currículo del sistema educativo que pregona vincularse a las necesidades locales no lo hace, sigue formando con patrones occidentales.	1 y 3	1, 6 y 7	1, 3, 4, 6, 7, 8, 11 y 12
	La universidad no forma para la atención de personas en situación de vulnerabilidad; por ejemplo, los drogodependientes, “colegas que hemos contratado no pueden contener una crisis emocional o estado de ansiedad”.	1, 2 y 3	1, 5 y X	X
	No sé si es el efecto de las clases virtuales, pero nuestros profesionales no tienen conocimiento previo de nada, no tienen idea de qué van a hacer; no conocen la normativa sobre la problemática de la niñez y adolescencia, de protección a la mujer, de protección al adulto mayor, tampoco conocen la gestión pública.	1 y 3	4 y 5	10, 13 y X

Alcaldías y Autonomía Indígena Originario Campesina	Por falta de visibilización del rol de los profesionales en ciencias de la educación, en las alcaldías se impone la tendencia de contratar arquitectos para las unidades educativas y abogados o psicólogos para las políticas de igualdad de oportunidades.	1 y 3	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7	13, 15 y 17
	Falta información sobre infraestructura escolar y sobre nutrición, ambos hacen a las competencias de los municipios.	1, 2 y 3	1, 4, 6, 7 y X	X
	Deficiente formación para la resolución de conflictos como parte de la gestión pública: conocimiento de la realidad en sus detalles y actores, capacidad de escucha y diálogo, estrategias de encuentro, negociación con actores y autoridades.	1, 2 y 3	1, 5, 7, X	1, 4, 6, 7, 12 y X
	Deficiente formación en el marco normativo y los procedimientos administrativos para la función pública.	1 y 3	4 y 5	10, 13 y X
	El científico de la educación en las guarderías y centros de acogida es “un segundo papá, una segunda mamá” y se necesita “actitud y empatía” para dar atención y cariño a los niños “que no sea por cumplir”.	1 y 3	5 y X	X

Fuente: Elaboración propia en base a registros de entrevistas y Rediseño de Ciencias de la Educación (2013)

Si aplicáramos la lógica del método “marco lógico”, se podría decir que las debilidades y limitaciones de los científicos de la educación, identificadas por las entidades contratantes, pueden convertir las oportunidades existentes en amenazas del mercado laboral. La ventaja es que está en manos de la carrera tomar las decisiones y acciones necesarias para cubrir esas expectativas; por tanto, esta información debe ser uno de los insumos para cualquier proceso de transformación curricular estructural o ajuste parcial.

Existen dos expectativas comunes de las entidades públicas en relación con las deficiencias en la formación de los científicos de la educación. La primera referida a la gestión pública que implica

el conocimiento y manejo de procedimientos administrativos y, la segunda, referida al conocimiento y manejo de legislación sobre gestión pública y sobre niñez, adolescencia y población vulnerable; ambas corresponden a competencias esenciales para que el profesional se desempeñe con soltura en la institucionalidad pública. Situación que invita a revisar 2 ámbitos y 2 roles de perfil profesional, 2 materias y considerar cómo se cubre la formación para la gestión y administración pública.

Una expectativa que, en cierto modo, amplía las dos anteriores es la falta de formación sobre infraestructura escolar y nutrición que corresponden a una de las competencias municipales. Los municipios deben hacerse cargo del mantenimiento de la infraestructura, dotación de equipamiento, mobiliario, otros insumos y alimentación suplementaria, y como no está bien definido el perfil de estos profesionales en los manuales de funciones, la mayor parte de sus autoridades consideran lógico contratar preferentemente a ingenieros civiles, arquitectos o nutricionistas. Esta confusión toca a 3 ámbitos y 4 roles del perfil profesional; pero obliga a pensar en incluir un rol y una materia o modificar algunas existentes.

Existen 3 expectativas, en las 3 entidades, que hacen a la formación integral para actuar frente a problemas de la realidad con diferentes sujetos sociales. La atención a personas en situación de vulnerabilidad y tener actitud y empatía para atender a niños, se refieren al desempeño con grupos específicos; mientras que la atención y promoción de conflictos y negociaciones se refiere a la interacción con organizaciones de la sociedad. Para las dos primeras expectativas se nota ausencia en roles y materias en esta área de formación, ya que en el área de psicopedagogía se pueden encontrar aportes; por tanto, se requiere una mirada más amplia para articular las áreas. En el caso de la tercera expectativa, los 3 ámbitos y 3 roles del perfil, y 5 materias cubren parcialmente la expectativa, pero requiere de la incorporación de lo relacionado al manejo de conflictos y procesos de negociación.

Las primeras 2 expectativas de la gobernación, son generales, hacen al conjunto de profesionales del sistema público de educación, pero constituyen cuestionamientos al área de formación que es motivo de este estudio, de ahí que toca a 2 ámbitos y 3 roles del perfil

profesional y 8 materias. Se puede entender como la demanda de esta entidad para avanzar en la profundización y ampliación de horizontes y acciones para una sociedad intercultural, desde la educación. No se trata de una cuestión menor. Por otro lado, la contratación de profesionales diferentes a los científicos de la educación a falta de visibilización del rol de los profesionales en ciencias de la educación, no se podrá resolver con cambios o ajustes en el perfil o las materias solamente, requiere de otro conjunto de estrategias y acciones de distinto alcance.

4. Propuesta

La mirada de este ensayo es breve, en tanto se enfoca en un segmento específico del difuso mercado profesional y en una de las 3 áreas de formación de los profesionales en ciencias de la educación, aprovecha ese instante para profundizar en los detalles que ofrecen las imágenes captadas. A continuación, se presentan hallazgos y propuestas.

- El mercado profesional donde concurren los científicos de la educación es pequeño en relación con el mercado laboral (4 de cada 100 ocupados) y está distorsionado por el Estado que, siendo el principal empleador (7 de cada 10 en Cochabamba), ha limitado legalmente la participación de los científicos de la educación en el sistema público de educación. En consecuencia, la Carrera de Ciencias de la Educación debe asumir posicionamiento con relación a la inconstitucionalidad del Art. 67 de la Ley 070 y definir un conjunto de estrategias para que los científicos de la educación accedan al segmento más importante del mercado profesional en base a un análisis de los roles del perfil profesional que constituyan sus mayores fortalezas. Dichas estrategias deberían convertirse en una suerte de “asunto de Estado”, de manera que todas las autoridades y dirigencias, a su turno, asuman sus responsabilidades para su estricto cumplimiento.
- Existen segmentos distintos al sistema escolar de educación, uno de ellos está en las entidades territoriales autónomas de gobierno: departamental, municipal y AIOC's. Estos espacios son permanentes porque hacen a la estructura estatal destinada al

cumplimiento obligatorio de los objetivos y metas del componente humano del desarrollo sostenible, por lo cual tiene un marco legal que define sus competencias y disponen de recursos económicos. Este ensayo constituye uno de los primeros acercamientos para explorar sus características, las oportunidades y las expectativas en relación al desempeño de los profesionales en ciencias de la educación; sirve para pensar medidas de transformación y/o ajuste para que la oferta coincida con la demanda.

- Las oportunidades que se lograron identificar están en dos ámbitos del desarrollo humano a cargo de las 3 entidades analizadas; el primero es la educación técnica y tecnológica y la gestión de las condiciones materiales de las unidades educativas y la alimentación suplementaria para los escolares, el otro ámbito es de la igualdad de oportunidades para la atención a grupos vulnerables. Son espacios ocupados por otros profesionales, además de científicos de la educación, por lo que se perfilan al menos dos tipos de acciones para consolidarlos a futuro: por una parte, incidencia política desde la carrera y los científicos que ya ocupan algunos espacios, para visibilizar la potencia de su aporte profesional y, por otra, reorientar y cualificar la formación de futuros profesionales para que tengan las competencias necesarias que les habilite ocupar con solvencia estos espacios.
- Las expectativas expresadas por las autoridades entrevistadas pueden entenderse como las pautas para que los científicos de la educación ocupen los espacios de este segmento del mercado profesional; algo así como la cualidad de las oportunidades, que si no se atienden pueden convertirse en amenazas. Dichas pautas insinúan y cuestionan ausencias y debilidades en el perfil profesional y encuadre curricular del área Educación social productiva que encamina a los formados en la Carrera de Ciencias de la Educación al segmento de mercado profesional motivo de este estudio; las tareas o desafíos que respondan a dichas expectativas se detallan a continuación.
 - Un vacío o limitación para cualquier profesional que quiera ocupar algún cargo en estas entidades de gobierno, está

relacionado al conocimiento de la normativa que rige su funcionamiento y el conocimiento y manejo de herramientas para la gestión pública como procedimientos administrativos, sistemas de planificación y otros. Para ello se requiere revisar la definición de 5 roles en el perfil profesional y los contenidos de 2 materias para reorientar o complementar sus contenidos o considerar el cambio de naturaleza de una de ellas.

- La oportunidad emergente de la competencia departamental para apoyar a la implementación de institutos tecnológicos y su actualización curricular para fortalecer habilidades en TICs, demanda la revisión de 2 roles del perfil profesional y de al menos 2 materias del área, pero también requiere del área pedagógico curricular y el área articuladora de tecnología educativa.
- La debilidad relacionada con la competencia municipal para la gestión del mantenimiento y provisión de insumos a las unidades educativas y la provisión de alimentación suplementaria a los estudiantes requiere de un cuidadoso análisis de las posibilidades reales que tiene la carrera. No existe ninguna materia en el área ni en todo el currículum que aborde estas temáticas que requieren conocimientos técnicos, solo se puede encontrar materias que aporten a la planificación y gestión de actividades, personal y recursos económicos, pero no en las dimensiones que requieren los municipios; además, requiere una revisión de 4 roles en los 3 ámbitos del perfil profesional y la posibilidad de incluir un nuevo rol al perfil.
- La expectativa en relación a las debilidades para el manejo de conflictos y procesos de negociación con distintos actores puede encontrar mejores condiciones de respuesta en el perfil y materias existentes en el área Educación social y productiva. Una revisión, ajuste y complementación en 3 roles del perfil y 5 materias puede cubrir gran parte de las expectativas, aunque habría que considerar la posibilidad del cambio de alguna materia o creación de una que cubra específicamente la demanda.

- Las expectativas que tienen que ver con marcadas limitaciones que presentan los científicos de la educación para la atención a personas de grupos vulnerables (mujeres, niños, niñas, adolescentes, adultos mayores) que requieren de ciertas actitudes y habilidades particulares que ninguna materia del área se ocupa y requiere la revisión de 2 roles del perfil profesional. Sin embargo, una revisión de las materias y roles que hacen al área psicopedagógica podría ayudar a cubrir esta demanda.
 - Como se puede ver, en dos casos (apoyo a los institutos técnicos y atención a grupos vulnerables), reducir la atención al área de formación que nos ocupa es insuficiente para cubrir las expectativas y es cuando aumenta el riesgo de convertir las oportunidades en amenazas. En este caso la realidad está demandando la actuación integral de los profesionales, actuación que articula capacidades y habilidades formadas en las otras áreas y líneas de formación. Es una invitación a realizar una mirada integral a todos los componentes del área de formación para identificar en qué medida se ocupa de las líneas temáticas del desarrollo humano que constituyen las oportunidades y donde se presentan las expectativas (educación técnica y tecnológica, gestión de recursos materiales y alimentación suplementaria para el sistema escolar, atención a personas en diversas situaciones de vulnerabilidad). Resultado de dicha revisión, se podrán hacer los ajustes parciales o transformaciones estructurales al perfil profesional y las materias.
- Las expectativas relacionadas a las limitaciones acerca del extravío para entender y hacer interculturalidad en y desde la educación, así como la falta de rasgos pluriculturales bolivianos en el currículo escolar impactan a la apuesta asumida por la Carrera para contribuir en la construcción del Estado Plurinacional fortaleciendo el sistema educativo, aunque ese mismo Estado haya limitado la participación de los científicos de la educación. Se la entiende como una invitación, en tono de reclamo, para revisar cuáles han sido los aportes en esta temática o cuáles son las razones

para que no se puedan identificar dichos aportes. Es una tarea más general y de mayor alcance, pero necesaria para orientar las decisiones y orientaciones más generales y estructurales.

- Por otro lado, también se entiende que el conjunto de oportunidades identificadas y expectativas conocidas, marcan la necesidad de una revisión crítica al conjunto de roles del perfil profesional y las materias que los alimentan. Es una oportunidad para verificar su actualidad y pertinencia, ya que no tendría sentido resolver aspectos específicos sin mirar el cuerpo entero, porque dichos cambios puntuales pueden afectar al resto.

Para concluir, vale reiterar que se trata de una mirada focalizada en un segmento del mercado profesional útil, por cierto, pero se requiere la mirada completa e integral, tarea que está empezando a prepararse. Mientras, lo presentado en el este ensayo, sirva de antecedente.

Bibliografía consultada

Andersen, L.E., Canelas, S., Gonzales, A., Peñaranda, L. (2020). Atlas municipal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Bolivia 2020. La Paz: Universidad Privada Boliviana, SDSN Bolivia

Carrera de Ciencias de la Educación (2013). Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación. Cochabamba, Bolivia: Carrera de Ciencias de la Educación

Castaño Tamayo, R.A. y Gonzáles González, H. (2011). Ideas económicas mínimas, 22ª ed. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones

Departamento de Desarrollo Curricular (2015). Guía N° 4: Perfil académico profesional. Cochabamba: UMSS – DPA - DDC

Departamento Técnico Curricular, Carrera de Ciencias de la Educación y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2020). Acuerdo técnico N° 06/2020: Ajuste parcial al plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Cochabamba, Bolivia: DDC - Carrera de Ciencias de la Educación - FH y CE

Equipo Técnico (2019). Informe: Diagnóstico curricular para el ajuste curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación. Cochabamba, Bolivia: Carrera de Ciencias de la Educación

Estado Plurinacional de Bolivia (2010). Ley N° 070. Ley de la educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia

Feres, J.C. y Mancero, X. (2001). El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina. Santiago de Chile: CEPAL - ONU

Flórez Ochoa, R. (2005). Pedagogía del conocimiento, 2ª ed. Bogotá: McGraw Hill Interamericana S.A.

Gobierno Autónomo Departamental de Cochabamba (2019). Estrategia Departamental de Desarrollo Económico de Cochabamba 2019 - 2030. Cochabamba, Bolivia: GAD Cochabamba

Gobierno Autónomo Departamental de Cochabamba (2022). Plan Territorial de Desarrollo Integral para Vivir Bien del departamento de Cochabamba 2021 – 2025 (Documento preliminar sujeto a recomendaciones del MPD). Cochabamba: GAD Cochabamba

Grupo de Trabajo CLACSO (2015). Introducción: Narrativas emergentes sobre el desarrollo en América Latina. En: Desarrollo Prácticas y discursos emergentes en América Latina, Sañudo. M.F. (ed.). Bogotá: Instituto Pensar - CLACSO

López Valverde, R. (2012). Clasificador competencial. Constitución Política del Estado, Ley marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Babiñez”, leyes sectoriales y Sentencia Constitucional N° 2055 del 16 de octubre de 2012. La Paz: Ministerio de Autonomías

Lozano Ardila, M.C. (2015). El desarrollo humano a propósito de las ciencias humanas y sociales. En: Desarrollo Prácticas y discursos emergentes en América Latina, Sañudo. M.F. (ed.). Bogotá: Instituto Pensar - CLACSO

Machaca Benito, G.C. (2019). Bosquejo histórico, eficiencia educativa e investigación en el pregrado de la Facultad de Humanidades. En: Formación e investigación en la Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación de la UMSS, Machaca y Bedregal (coord.). Cochabamba: Editorial Humanidades – Instituto de Investigaciones

Ministerio de Planificación del desarrollo (s/f). Agenda Patriótica 2025. 13 pilares de la Bolivia digna y soberana. La Paz, Bolivia: MPD

Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>

Sartori, J. (2015). Educación bancaria/Educación problematizadora, 2ª ed. En: Diccionario Paulo Freire, Streck, D. y otros (Orgs.); traducida al castellano por Gudiño, P. H. Lima: CEAAL

Sistema de la Universidad Boliviana (2014). XII Congreso Nacional de Universidades, Documentos. La Paz, Bolivia: CEUB

Taller de Economía de la Educación (2020). Percepciones sobre la demanda de servicios educativos, exposición presentada al Foro virtual ¿Existe mercado de servicios educativos en Cochabamba? Cochabamba: Taller de Economía de la Educación

Tansini, R. ed. (2003). Economía para no economistas. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. URL: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Uruguay/ds-unir/20120814103224/tansini.pdf>

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H. y García Friale, J. A. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación

Vargas Hernández, J.G. (s/f). Análisis crítico de las teorías del desarrollo económico. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/23935088_ANALISIS_CRITICO_DE_LAS_TEORIAS_DEL_DESARROLLO_ECONOMICO

Análisis y propuesta de mejora a las prácticas profesionales y laborales en la Carrera de Ciencias de la Educación

Jimmy Delgado Villca¹
Jenny Chungara Barrancos²

Resumen

El presente ensayo académico analiza el siguiente problema: ¿Cómo mejorar los procesos de Práctica Pre-Profesional en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS)? El desarrollo del trabajo, inicialmente, se realizó mediante un diagnóstico de la actual situación de las prácticas pre-profesionales y, en base a esto, se realizó el planteamiento de una propuesta para mejorar estos procesos.

Se considera importante realizar este trabajo, ya que desde la implementación del Re-diseño Curricular, el año 2013, se promovieron los procesos de prácticas pre-profesionales, a partir de una asignatura y un programa de interacción social; y, desde el 2020, mediante la planificación y desarrollo de ajustes curriculares, se fortaleció la carga horaria de estas prácticas con 3 asignaturas en los últimos semestres; pero, hasta el momento, no se ha realizado un análisis de este proceso que evidencie los resultados y posibles mejoras.

El ámbito en el que se circunscribe este trabajo es la “Formación profesional y mercado laboral” y las “Prácticas pre-profesionales en la formación”. Los principales tópicos que se desarrollan son: conceptos de diseño curricular y prácticas profesionales, dificultades en el desarrollo y seguimiento de las prácticas y propuesta de modelo de las prácticas profesionales para la Carrera de Ciencias de la Educación.

1 Licenciado en Ciencias de la Educación, actualmente se desempeña como docente titular de la Carrera de Ciencias de la Educación.

2 Licenciada en Trabajo Social con especialidad en atención familiar.

Palabras clave: Re-diseño curricular, ajustes curriculares, prácticas pre-profesionales, mercado laboral y modelo.

Introducción

Las “Prácticas pre-profesionales”, también denominadas “Prácticas institucionales”, cada vez van cobrando mayor importancia en muchas carreras de formación profesional, ya que con estos procesos se fortalecen las competencias del futuro desempeño laboral de los estudiantes de los últimos semestres. En este sentido, la Carrera de Ciencias de la Educación³ de la Universidad Mayor de San Simón, desde el año 2013, viene implementando su actual diseño curricular, donde, a diferencia de la anterior propuesta formativa, se contempla la Práctica socioeducativa y laboral como asignaturas curriculares, pero con una carga horaria mínima. Es a partir del proceso de los ajustes curriculares que se realiza un diagnóstico a la implementación de la propuesta formativa y se realizan cambios en algunas asignaturas que posibilitan fortalecer esta área de las prácticas profesionales con 3 asignaturas en los últimos semestres de la carrera, así como los programas de interacción social-educativas.

En tal sentido, el objetivo del presente trabajo es “describir los procesos de práctica pre-profesional y laboral y plantear una propuesta de mejora a estos procesos”; cuyos resultados servirán como insumos al proceso de transformación curricular que se viene desarrollando en la Carrera de Ciencias de la Educación, desde la presente gestión.

En cuanto a la metodología desarrollada, el enfoque de investigación fue de tipo mixto (cualitativo y cuantitativo), con la aplicación del estudio descriptivo, ya que se caracterizaron los ámbitos, instituciones donde se realizan estas prácticas, así como las funciones y dificultades de los estudiantes. En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se aplicó un cuestionario virtual (a partir de la aplicación Google Forms) a estudiantes que realizan sus prácticas institucionales; otra técnica fue la entrevista que se aplicó a algunos estudiantes.

3 Carrera fundada, junto con la Facultad de Humanidades, el 11 de diciembre de 1976.

1. Conceptos básicos

1.1. Re-diseño curricular y ajustes curriculares en la Carrera de Ciencias de la Educación

El diseño curricular puede definirse como “una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Fernández, 2009, p. 1).

En este sentido, la creación y funcionamiento de las carreras de formación universitaria parten de un diseño curricular y que esta propuesta curricular, con los años, quedan obsoletas o desactualizadas, en el sentido de que no responden a las necesidades sociales, laborales y del avance de la ciencia; por ello, se da paso a un proceso de re-diseño curricular, denominado también transformación curricular.

En este marco, la actual oferta formativa de la Carrera de Ciencias de la Educación data del año 2013 que, luego de un proceso de varios años de trabajo entre comisiones conformadas por estudiantes y docentes, logró consolidarse e implementarse. Este diseño curricular se caracteriza por un modelo de formación basado en competencias, la implementación del área formativa en Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), salida intermedia en Técnico Superior en TICs y conclusión de la licenciatura en 4,5 años.

Esta propuesta curricular de la carrera plantea “asumir que el proceso formativo en el que se encuentra el profesional responde a una práctica social especializada y diversificada en tanto áreas de formación y áreas instrumentales” (Ciencias de la Educación, 2013, p. 45). La estructura curricular planteada organiza las 64 asignaturas, laboratorios y talleres en tres ciclos: General, Interdisciplinar y de Profesionalización.

Esta estructura curricular se basa en las siguientes concepciones, principios y características:

- ✓ **Gradualidad y progresividad.** Lo procesual es utilizado como principio que permite comprender el carácter dinámico y complejo de la formación de profesionales en el área, la

progresividad educativa está relacionada con la gradualidad que implementan las acciones educativas definidas en la estructura curricular y especificadas en las acciones formativas del proceso enseñanza-aprendizaje.

- ✓ **Dinámico, holístico y sistémico.** Lo dinámico se constituye en un principio que responde a la complejidad educativa en la que es formado el futuro profesional en Ciencias de la Educación y su relación con los cambios permanentes en la realidad social. De esta forma la presente propuesta curricular debe entenderse desde las interacciones que se producen entre todos los componentes del rediseño curricular y de éstos con la realidad social en la que se da la formación profesional.
- ✓ **Es holístico.** Debido a que configura un sistema de significados que involucra permanentemente una postura de integración, sobre la base de la aceptación de la dinámica del conocimiento, lo propio de las actitudes y lo relativo a los procedimientos que se precisan en la formación de dicho profesional. También, se considera holístico ya que integra en el proceso de formación profesional las cuatro dimensiones del ser humano, en base a la nueva visión educativa plurinacional: ser, conocer, hacer y decidir.
- ✓ **Abierto y flexible.** La presente estructura curricular es considerada abierta y flexible, debido a que académicamente se refiere al grado de apertura de las formas de organización y de acción del currículo. En función a esto, la estructura curricular de Ciencias de la Educación está organizada en ciclos de formación, los que a su vez incluyen el desarrollo de áreas de conocimientos y ejes articuladores, compuestos a su vez por asignaturas, talleres y los innovadores laboratorios que intentan reemplazar de forma paulatina las rígidas estructuras tradicionales de las asignaturas. Los talleres y laboratorio del eje articulador Tecnología Educativa, manifiestan de manera más profunda esta flexibilidad, a través de la integración de áreas mediante lo cual se realizan experiencias educativo-sociales. (Ibid., p. 45-46)

Las áreas de formación del año 2013 son:

- Pedagógica y de gestión educativa.
- Educación intra, intercultural, comunitaria y diversa.
- Orientación educativa y psicopedagogía.

En cuanto a los **Ajustes curriculares** implementados el año 2020, debe mencionarse que previo a ello se realizaron evaluaciones a la anterior propuesta curricular, en base a la opinión de estudiantes, docentes y titulados. Producto de ello, se identificaron diversas problemáticas como la excesiva cantidad de materias que se tomaban por semestre, que eran 8; por otro lado, la especificidad del nombre de muchas materias que dificultaba la convalidación de materias con otras carreras de educación o del área social; otro problema identificado fue la escasa titulación del técnico superior y, por ende, vinculados con la formación en el área de TICs; también, la poca carga horaria en la asignatura de prácticas profesionales; y, finalmente, se puede mencionar la falta de integración de la formación de grado con el posgrado, a partir del Diplomado en investigación planteado en el diseño curricular.

En base a este diagnóstico, se planteó los ajustes y modificaciones curriculares para subsanar la mayoría de los problemas identificados que, según Reglamento del Departamento de Diseño Curricular, no podía exceder el 30% de modificaciones de la propuesta base, esto limitó en gran medida todos los ajustes o cambios curriculares que inicialmente se tenían planificados, como ser: plantear otras salidas intermedias de técnico superior, cambio de materias, de nivel, nombres, etc.

Luego de la conclusión de este proceso, los cambios realizados fueron:

- ✓ Reducción de materias por semestre, de 8 a 6.
- ✓ Cambio de materias como el Laboratorio de Estadística Educativa por el Taller de Investigación Documental, Taller de Evaluación y Diagnóstico Psicopedagógico por la materia de Aprendizaje y Diversidad Cultural y el Taller de Políticas Públicas y Educación por el Taller de Formación Identitaria y Liderazgo.
- ✓ Cambio de nombres de algunas materias para posibilitar y facilitar convalidación con otros programas de formación, de otras carreras y universidades.
- ✓ Cambio de nivel de materias para organizar las menciones.

- ✓ El fortalecimiento del área de prácticas con la implementación de dos materias más a la que ya existía en el anterior plan: Laboratorio de Práctica Socioeducativa I (7mo semestre, Laboratorio de Práctica Socioeducativa II (8vo semestre)⁴ y Práctica Profesional y Laboral (9no semestre).

Las áreas de formación del plan curricular actual son: a) Pedagógica Curricular, b) Educación Social Productiva, c) Psicopedagógica⁵. Con tres ejes articuladores: Investigación Social y Educativa, Lenguas y Tecnología Educativa. Las tres menciones que se ofertan en la actual propuesta curricular, donde los estudiantes que llegan a séptimo semestre optan por uno solo, son:

- ✓ Gestión Educativa y Currículo (Línea azul).
- ✓ Territorio y Desarrollo Educativo Social (Línea Verde).
- ✓ Psicología, Orientación Educativa y Educación Inclusiva (Línea roja).

Estos ajustes curriculares se implementaron el segundo semestre del año 2020, luego de todo un proceso administrativo y, actualmente, se viene desarrollando durante los últimos 2 años. Pero es importante mencionar que la Carrera de Ciencias de la Educación ya viene implementando un proceso de Autoevaluación, con perspectiva a 2 procesos, que son la Acreditación y la Transformación Curricular.

1.2. Práctica pre-profesional

Las carreras de formación superior, aparte de desarrollar programas de formación que respondan a las necesidades de desarrollo de la ciencia, tecnológica y la sociedad, también deben garantizar un mercado laboral para sus futuros profesionales, que puede modificarse o adecuarse de un tiempo a otro en base variantes educativas, económicas y sociales.

4 Los dos Laboratorios de Práctica Socioeducativa reemplazaron al primer módulo de Investigación Social y Educativa, que era parte del Diseño Curricular inicial, pero que nunca se efectivizó en los otros módulos por observaciones del Departamento de Planificación Académica y el Posgrado de la UMSS.

5 Estas áreas también se constituyen en las 3 especialidades que pueden optar los estudiantes una vez que concluyen el sexto semestre.

En este sentido, en varios países como Estados Unidos y otros de Europa, desde la década de los 70' del siglo pasado, producto del desarrollo de modelos de formación emergentes, como el Modelo por Competencias⁶, se promovieron áreas de formación en los currículos que permitían integrar a los estudiantes de los últimos semestres en situaciones reales de desempeño laboral, denominado, en muchas carreras universitarias, como “Prácticas profesionales”, “Laborales”, “Practicum”, “Internados” o “Prácticas institucionales”.

Una primera definición que se puede referenciar sobre lo que es la Práctica Profesional es aquella que la caracteriza como un “proceso de índole social y que desde una lógica dialéctica es un conjunto integrador de saberes teórico-prácticos cuyos elementos constitutivos, el contexto interno y el contexto externo, fungen como reflejo que le permite reinventarse dentro de un continuum con los acontecimientos y tendencias actuales” (Ortega, 2019, p. 160).

En este sentido, el desarrollo de estos espacios de prácticas exige que cada carrera formativa realice convenios con diversas instituciones y empresas públicas y privadas para que los estudiantes realicen estas actividades, bajo las necesidades y condiciones que puede brindar cada institución, en el marco de un reglamento normativo y evaluativo de estos procesos. Citando otras definiciones,

La práctica profesional es el resultado de un campo profesional que constituye y es constituido por habitus profesionales y capitales que se articulan para darle una particularidad en relación con otros campos profesionales y sociales. La práctica profesional es, además, una práctica institucionalizada que tiene una base de conocimiento científico y un sustento teórico – operativo y teórico- metodológico. Es, esta particularidad, la que la hace ser parte de la práctica social (Parola, 2007, citado en Casalvieri, 2012, p. 29).

6 El modelo educativo por competencias persigue así una convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas (Argudin, 2001); por lo que el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo su control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás (Ortega, 2008; García, 2011, p. 5).

Se conciben como las actividades de carácter formativo que el estudiante realiza fuera de la institución con la intención de ampliar, aplicar y consolidar las competencias desarrolladas a través de los cursos del área de formación (...). Los espacios donde los estudiantes pueden realizar estas prácticas son diversos, y comprenden: instituciones, organismos oficiales, organismos no gubernamentales, empresas, etc. (Universidad Pedagógica Nacional, 2002, p. 2).

De estas últimas se debe puntualizar, el carácter curricular de las prácticas profesionales; es decir, que son parte del currículo formativo de cada carrera y que implica el cumplimiento de cierta carga horaria en las instituciones externas para aprobar estas materias. Por otro lado, la posibilidad de integrar componentes teóricos (ya acumulados en la formación de los primeros años) y prácticos que se desarrolla en las instituciones donde los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos, en la resolución de situaciones reales del campo laboral y profesional de sus respectivas profesiones.

En este sentido, mediante estos procesos se brinda la oportunidad al estudiante para observar, participar y practicar en situaciones reales para que pueda aplicar, comparar y analizar las destrezas y conocimientos que adquirieron en la carrera profesional que está cursando. Estas experiencias, por un lado, familiarizan al estudiante en situaciones que enfrentará en el mercado laboral una vez que se profesionalice y, por otro lado, le permita auto-evaluar la madurez y confianza en su formación profesional.

2. Diagnóstico

Como primer antecedente, se deben puntualizar que actualmente la Carrera de Ciencias de la Educación desarrolla las siguientes áreas de formación profesional:

- Área de orientación educativa.
- Área de psicopedagogía
- Área de educación a distancia.
- Área de formación pedagógica.
- Área de investigación.
- Área de diseño curricular.
- Área de evaluación de proyectos y procesos educativos.

- Área de planificación y gestión educativa (Ciencias de la Educación, 2013, p. 30).

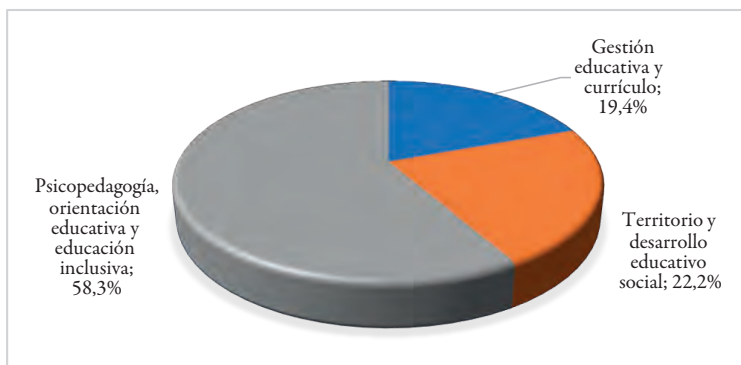
Así también, actualmente la Carrera de Ciencias de la Educación tiene convenios con muchas instituciones públicas y privadas del medio y la región donde los estudiantes de séptimo semestre en adelante realizan actividades de prácticas pre-profesionales y laborales que son supervisadas por los docentes de estas asignaturas y los responsables de los 3 programas de interacción social.

A continuación, se presentan resultados de la aplicación de un cuestionario virtual aplicado a 144 estudiantes que realizaron sus prácticas pre-profesionales en la gestión 1-2022 en diferentes unidades educativas e instituciones del medio, así como resultados de entrevistas realizadas a algunos estudiantes.

2.1. Mención y tipos de instituciones donde se realizan las prácticas.

Gráfico 1

Mención profesional elegida por los estudiantes que realizan prácticas profesionales



Fuente: Programa de Educación Social Productiva y Territorio, 2022.

Puede observarse que la mayoría de los estudiantes (58,3%) optaron por la mención de Psicopedagogía, que es un área de formación muy importante y de un mercado laboral interesante para los profesionales en Ciencias de la Educación. En segundo lugar, se sitúa la mención de Territorio y en tercer lugar Gestión educativa.

Es importante puntualizar que, a partir de la mención que eligieron los estudiantes, las instituciones donde realicen sus prácticas serán de esa área. Actualmente, la Carrera de Ciencias de la Educación tiene convenios interinstitucionales con muchas instituciones, organizaciones públicas y privadas, como ser:

Mención Territorio y Desarrollo Educativo:

- Tren Metropolitano de Cochabamba
- Gobiernos Autónomos Municipales
- Fundación Bolivia Digna
- Ministerio de Educación - Programa Nacional de Post Alfabetización
- CEMSE
- Kawsay
- CEDESCO
- Proyecto Horizonte Uspha Uspha
- Unidades Educativas
- Centro Especializado de Prevención y Atención Terapéutica

Mención Gestión Educativa y Currículo:

- Institutos de Formación Superior
- Fundación Sedes Sapientiae
- Centro Pata Pila
- Unidades Educativas
- Fundación Nuganchik
- Red de Biodiversidad
- Asociación Accidental Tunari

Mención Psicopedagogía, Orientación Educativa y Educación Inclusiva:

- Centro Puriskiri
- Asociación Amistad
- Asociación de Padres y Amigo de Autista

- Fundación Cristo Vive-Bolivia
- Ciudad del Niño
- Ludotecas Comunitarias-Colcapirua
- Visión Mundial PDA Santa Barbara
- Congregación de los Hermanos Maristas de la Enseñanza
- Fundación Siembra y Cosecha
- Unidades Educativas
- Audiología Lucy Argandoña de Céspedes
- Fundación MIES⁷.

Debe mencionarse que estas prácticas se realizan en los últimos 3 semestres de formación (7mo, 8vo y 9no semestre); así también, en esos semestres los estudiantes inician y desarrollan la modalidad de titulación. En este sentido, en las encuestas virtuales aplicadas a los practicantes, el 78% afirma que la institución donde están realizando sus prácticas, también es la misma donde realizan su modalidad de titulación, que en un 26% es Tesis de Grado, 23% Proyecto de grado, 22% Diplomado, 17% Trabajo Dirigido y 8% Adscripción.

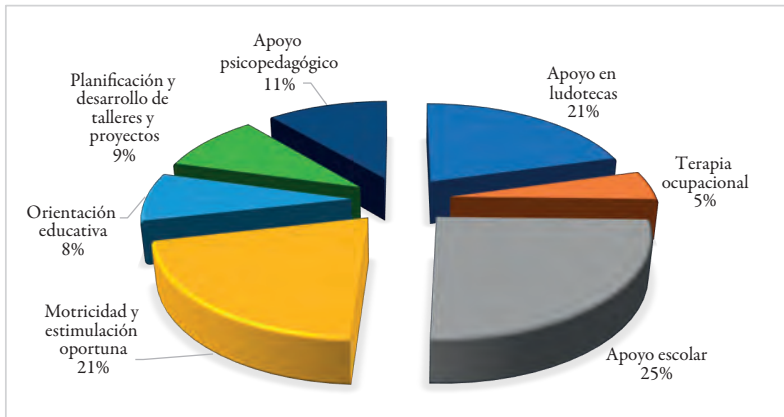
También, la mayor parte de los estudiantes indica que realiza sus prácticas en unidades educativas fiscales, particulares y de convenio (38,8%), el 9,7% lo hace en ONGs, el 6,5% en las alcaldías, y el resto en el geriátrico, instituciones privadas y no formales (Encuesta, mayo de 2022).

2.2. Actividades que realizan los estudiantes

Es importante aclarar que los estudiantes realizan sus prácticas durante varias gestiones, esto para cumplir y acumular las horas necesarias que se exige en cada materia, que no está normado y que depende del criterio de cada docente. En este sentido, la mayoría de los estudiantes (56,3%) realiza sus prácticas hace 2 semestres, el 25% entre 3 a 4 semestres, el 12,5% hace 5 a 6 semestres y el 6,3% hace 7 semestres.

⁷ Sistematización de instituciones donde los estudiantes realizan prácticas profesionales en la gestión 2022.

Gráfico 2
Actividades que realizan en las prácticas profesionales



Fuente: Encuesta, mayo de 2022

Se debe puntualizar que, dependiendo de los convenios realizados con cada una de las instituciones y la posibilidad que tienen los estudiantes, los estudiantes asisten a las mismas, ya sea todos los días, pasado un día, etc. Las principales actividades que realizan se ilustra en el gráfico, sobresaliendo el apoyo psicopedagógico con el 32%, que se realizan en centros especializados en esta área, donde las tareas más comunes son la atención y acompañamiento educativo a niños y niñas con alguna discapacidad, así también el desarrollo de la motricidad fina y gruesa y la estimulación oportuna.

En segundo lugar destaca el apoyo escolar, con el 25%, que se realiza en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Cochabamba y centros de apoyo educativo, donde las tareas son acompañar a los niños y niñas en sus tareas de la escuela, identificar sus dificultades de aprendizaje y aplicar las mejores estrategias educativas para cada caso.

Otra área muy importante de prácticas la constituyen los centros de ludotecas que en la Carrera de Ciencias de la Educación se vio fortalecida con diversos proyectos como: la Ludoteca de Investigación de la carrera, las ludotecas del colegio CENDI y las ludotecas hospitalarias. En el gráfico estas actividades están representadas por el

21%. En este tipo de instituciones los estudiantes aplican estrategias educativas basadas en los juegos para corregir diversas dificultades de aprendizaje (lenguaje, matemáticas, de atención, etc.) en los niños.

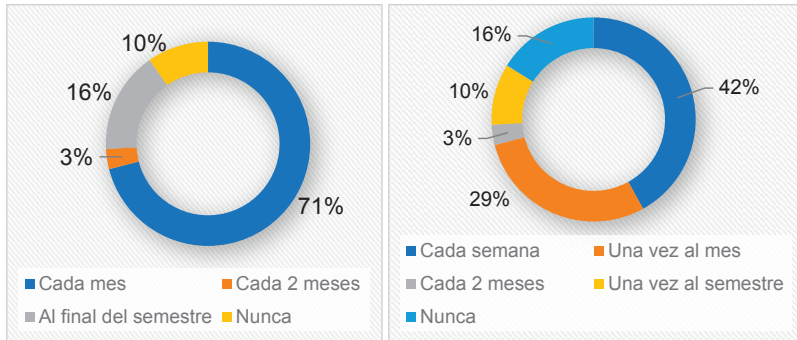
2.3. Apoyo y asesoramiento que reciben los estudiantes

Según el borrador de Reglamento de Prácticas Pre-Profesionales de la Carrera de Ciencias de la Educación, los encargados de supervisar el cumplimiento de los acuerdos con cada institución y el trabajo que realizan los estudiantes, son los docentes de estas asignaturas y los responsables de los programas de interacción social. Entre las principales funciones de quienes deben supervisar estas actividades están:

- El acompañamiento a las prácticas preprofesionales debe ser complementado con la realización de visitas institucionales para verificar objetivamente la asistencia y el cumplimiento de las actividades de los practicantes, según registro de rubricas propuesto por el coordinador del proyecto de PPL.
- Es responsabilidad del coordinador del proyecto de PPL y el tutor institucional la realización de reuniones periódicas de acompañamiento y evaluación de los procesos de prácticas pre profesionales.
- Los informes mensuales presentados por los practicantes deben incluir la valoración del tutor institucional.
- El proceso de acompañamiento por parte del coordinador del proyecto de PPL incluye la tutoría en la sistematización de la experiencia de práctica preprofesional.
- Para un adecuado seguimiento y acompañamiento se debe elaborar una carpeta de seguimiento de cada practicante donde se registren los requisitos presentados por el practicante, su compromiso individual, planificación, informes mensuales y sistematización) (Carrera Ciencias de la Educación, 2018, p. 9).

A continuación, se presentan resultados sobre las opiniones que los estudiantes tienen respecto a los procesos de supervisión de las prácticas que realizan.

Gráfico 3
Periodo de entrega de informes y supervisión de prácticas



Fuente: Encuesta, mayo de 2022.

En el primer gráfico los estudiantes mencionan el periodo en el que entregan sus informes a los responsables de supervisar estas actividades. El 71% indica que lo hace cada mes, esto en la parte de entrega de informes, pero en el otro gráfico se menciona que el docente supervisa las tareas también cada mes (29%), pero el 42% indica que esto se realiza cada semana. Es necesario aclarar que la nota de estas prácticas la asigna el docente de cada una de las 3 materias de prácticas (Laboratorio de Práctica Socioeducativa I, Laboratorio de Práctica Socioeducativa II y Práctica Profesional-Laboral); pero también los docentes responsables de los programas acompañan en estas tareas de solicitar los informes y aperturar convenios con otras instituciones.

Es importante destacar que el 10% refiere que nunca presento informes de sus actividades, que condice con el 16% del segundo gráfico que manifiesta que los docentes nunca supervisaron sus actividades de prácticas institucionales. Es importante establecer la justificación o causas de esta situación, una puede ser la cantidad de estudiantes que están en cada asignatura de prácticas, que hace complicada la labor de los docentes en la parte de la supervisión, seguimiento y acompañamiento.

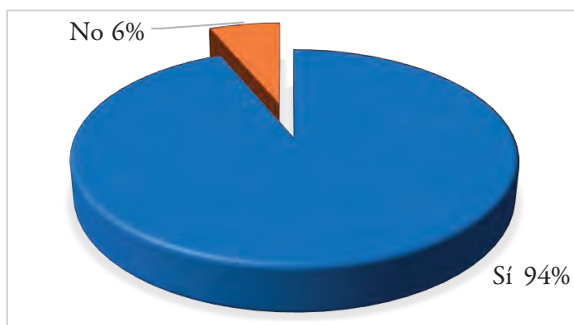
Para finalizar este apartado, la mayoría de los estudiantes (48%) valora como bueno o muy bueno el apoyo y acompañamiento que recibe por parte de los docentes de los laboratorios de prácticas profesionales, pero para un 38% este acompañamiento es regular y que

se debe mejorar en algunos aspectos como “mayor información de las instituciones y tipos de prácticas a realizar” y “mayor acompañamiento y supervisión en la realización de actividades dentro de la institución y de la materia”.

2.4. Dificultades institucionales que enfrentan los practicantes

Gráfico 4

Apoyo suficiente de la institución donde se realiza las prácticas



Fuente: Encuesta, mayo de 2022.

Para casi la totalidad de los estudiantes (94%) el apoyo recibido por parte de la institución donde realiza sus prácticas ha sido suficiente y adecuado. Pero para el 6% se necesita mejorar algunos aspectos como “acondicionar un espacio para poder aplicar nuestras actividades”.

Para respaldar lo anteriormente mencionado, uno de los testimonios de las entrevistas, referido al apoyo que reciben de la institución, manifiesta que “La institución apoya a los practicantes con la devolución de pasajes. Al realizar las intervenciones psicopedagógicas individuales, se requiere que la institución apoye con el material necesario para una adecuada intervención” (Entrevista KC, 18/07/2022).

Este apoyo depende de las condiciones y posibilidades de cada institución, a parte de las cuestiones de acompañamiento y coordinación en la planificación, algunas cubren los pasajes, en otros casos apoyan con alimentación, e inclusive una que otra asigna un monto de estipendio que cubre estos gatos.

Finalmente, son varias las sugerencias que los estudiantes plantean para mejorar los procesos de prácticas profesionales, entre

las más destacadas se encuentran:

- Apoyar y motivar más estudiantes a realizar las prácticas y guiar en cualquier dificultad.
- Que exista más organización para realizar los convenios o compromisos con las respectivas instituciones.
- Ampliar convenios con institución que practiquen la educación no formal.
- Acompañamiento y supervisión profunda en la realización de actividades dentro de la institución y de la materia.
- Que la tesis y las prácticas vayan de la mano ya que es mucho trabajo.
- Que haya más información sobre los centros y haya un seguimiento.
- Brindar más talleres sobre qué es y qué se debe hacer en las prácticas profesionales.
- Abrir más el espacio ocupacional con distintas instituciones tanto públicas y privadas.
- Contar con un espacio en las instituciones para poder aplicar las planificaciones (Encuesta, mayo de 2012).

Considerando un testimonio de una estudiante practicante, la misma indica que “se tenga un sistema de seguimiento no solo para los estudiantes, sino también para las instituciones, para que éstas puedan tener un mayor compromiso con la carrera y con los estudiantes. También sugiero que por lo menos haya una sesión presencia al final del semestre con los directores de cada institución para que den a conocer las mayores dificultades identificadas de los estudiantes en su desenvolvimiento como practicantes, como también sus fortalezas, así también realizar un grupo focal con estudiantes para que puedan proponer sugerencias de mejora en las instituciones y hacer llegar dichas sugerencias a cada director y las sugerencias de los encargados de la instituciones hacer llegar a los estudiantes en talleres” (Entrevista KC, 18/07/2022). La mayor parte de estas propuestas se tomaron en cuenta en la propuesta que se presenta en el siguiente apartado.

3. Propuesta

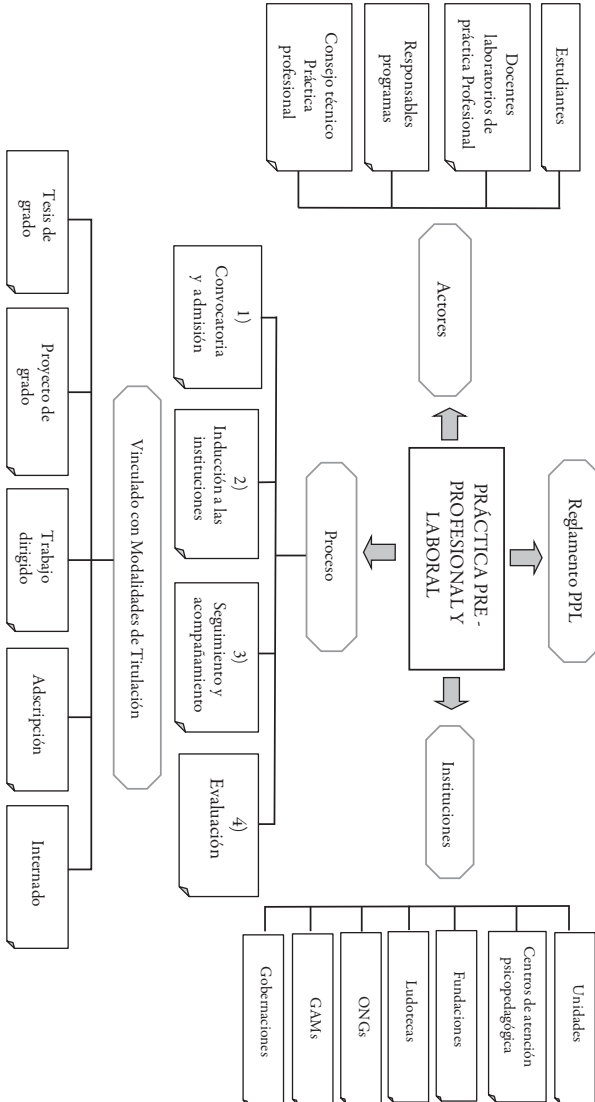
Esta propuesta está orientada a dar respuesta a las necesidades de los estudiantes del Ciclo de Profesionalización de la Carrera de Ciencias de la Educación, a partir de una estructura de modelo didáctico para el logro de mejores resultados de los procesos de prácticas profesionales. Siendo el objetivo de esta propuesta “mejorar los procesos de práctica profesional y laboral, que integre a los actores, instituciones, fases y las modalidades de titulación”.

En estos procesos de prácticas pre-profesionales el estudiante se acerca, con la supervisión de un especialista, a determinados procedimientos de diagnóstico e intervención sobre la realidad educativa. Asimismo, constituyen una oportunidad para establecer contacto con las instituciones y posibles empleadores y, en algunos casos, crear sus propios proyectos o emprendimientos; en sí, a través de esta práctica, se logra que los estudiantes vinculen su formación universitaria con los escenarios de desempeño profesional.

En este marco, en la siguiente propuesta se presentará inicialmente el modelo, para posteriormente describir los procesos, las funciones de los participantes y los componentes de supervisión y evaluación de estos procesos.

3.1. Modelo

Esquema 1
Modelo de proceso de práctica profesional y laboral



Fuente: Elaboración propia, 2022.

3.2. Características, potencialidades y ventajas de la práctica profesional

- Oportunidad para observar, participar y practicar en situaciones reales en instituciones y organizaciones educativas.
- Se pueda aplicar, comparar y analizar las destrezas y conocimientos que se adquieren en situaciones reales del mercado laboral.
- Proporciona al estudiante la madurez y confianza en su preparación profesional y facilitar la aplicación de los conocimientos adquiridos en las distintas materias del ciclo general e interdisciplinario en la solución de problemas reales.
- Posibilidad de visualizar posibles emprendimiento y proyectos educativos que puede desarrollar luego de su profesionalización.
- Integra las actividades de prácticas profesionales con la modalidad de titulación elegida por el estudiante.

3.3. Actores

- **Estudiantes:** Responsables y beneficiarios directos de postular y desarrollar las actividades de prácticas profesionales en diferentes instituciones y organizaciones educativas, con las que la Carrera de Ciencias de la Educación tenga convenios.
- **Docentes Laboratorios de Práctica:** Responsables de realizar los procesos de seguimiento, supervisión, control y evaluación de las actividades de prácticas con los estudiantes de su laboratorio o materia. Deben coordinar estas actividades con los responsables de los programas de la carrera y los directivos de cada institución.
- **Responsables programas:** Responsables de establecer convenios con instituciones y organizaciones educativas, aperturar más estaciones institucionales para realizar las prácticas, realizar las convocatorias de admisión y selección de nuevos practicantes, coordinar con los docentes de las materias de prácticas el desarrollo y evaluación de estos procesos.

También, deben informar a los estudiantes las características, responsabilidades y etapas de las prácticas.

- **Consejo Técnico Práctica Profesional:** Instancia técnica conformada por los docentes de los laboratorios y materias de prácticas profesionales y los responsables de los programas de interacción, quienes evaluarán semestralmente los procesos de prácticas y plantearán políticas y líneas de mejora a estos procesos en todos sus niveles y componentes.

3.4. Proceso o fases

- 1) **Convocatoria y admisión:** Esto se realizará a inicio de cada semestre, en base a requerimiento de instituciones con las cuales se tiene convenios, considerando el tipo de instituciones, apoyo que se recibirá de las mismas, días de asistencia y mecanismos de control.
- 2) **Inducción a las instituciones:** Consiste en explicar y capacitar a los estudiantes admitidos sobre las funciones que deben realizar en cada institución, así como los instrumentos de intervención y de evaluación que serán aplicados. También, toma en cuenta el contacto de cada estudiante con la institución.
- 3) **Seguimiento y acompañamiento:** Que está a cargo de los docentes de prácticas y responsables de los programas, en base a un reglamento de prácticas profesionales⁸ que orienten estos procesos. Consiste en supervisiones semanales y mensuales en base a visitas a las instituciones y revisión de informes.
- 4) **Evaluación:** Los docentes de los laboratorios y materias de prácticas profesionales son los directos responsables de evaluar y asignar una calificación final a los estudiantes cada semestre y en base a los criterios del reglamento. En esta propuesta se plantea algunos criterios y ponderaciones.

8 Actualmente, la Carrera de Ciencias de la Educación no cuenta con un Reglamento de Prácticas Profesionales y Laborales aprobado, solo una propuesta de hace 2 años.

3.5. Evaluación de la práctica pre-profesional e indicadores

a) Criterios:

- ✓ La evaluación a realizar debe ser diagnóstica, formativa y sumativa; además, caracterizada por el auto y heteroevaluación.
- ✓ Los procesos de evaluación deben ser por competencias laborales.
- ✓ Las técnicas principales de evaluación serán:
 - a) Entrevistas individuales.
 - b) Observación de actitudes laborales.
 - c) Plan de trabajo.
 - d) Informes de trabajo.
 - e) Resultados de la práctica profesional.
 - f) Informe de la institución.
 - g) Informe del docente y responsable (si corresponde).

b) Calificación:

- | | |
|---|-----|
| ✓ Planificación del proyecto de práctica | 20% |
| ✓ Informes mensuales | 20% |
| ✓ Asistencia, puntualidad y responsabilidad | 20% |
| ✓ Informe de la institución | 20% |
| ✓ Presentación y defensa del informe final | 20% |

Como recomendación final, se plantea que la Carrera de Ciencias de la Educación compatibilice y apruebe un Reglamento de Prácticas Profesionales que oriente estos procesos y esté enmarcado en su actual propuesta formativa y que posibilite una integración de estos procesos con las modalidades de titulación.

Bibliografía consultada

Casalvieri, B. (2012). Prácticas pre profesionales desde la perspectiva de los y las estudiantes de la Carrera de Trabajo Social [Tesis de grado]. Universidad nacional de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos>

[digitales/6138/tesis-fcpys-casalvieri.pdf](#).

Ciencias de la Educación (2013). Rediseño Curricular de Ciencias de la Educación. Cochabamba.

Fernández, A.G. (2009). El diseño curricular, la práctica curricular y la evaluación curricular. http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf

García Anciral, C. (2018). Modelo de Estrategia para las Prácticas Profesionales en Ingeniería (MEPPI), en la Universidad Nuevo León, México. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n3/0257-4314-rces-37-03-e9.pdf>.

García Retana, J.A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, Vol. 11, núm. 3, pp. 1-24: Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>.

Ortega Tufiño, M. (2019). La práctica profesional de quien se gradúa en Ciencias de la Educación. En “Formación y ejercicio profesional del licenciado en Ciencias de la Educación”. Pp. 147-176: Humanidades.

Parola, R. N. (2007). “Pensando la práctica profesional desde Pierre Bourdieu”. Documento de Cátedra “Trabajo Social V: Práctica profesional y Supervisión docente”. UNCuyo. Mendoza

Piña Gajardo, M. (2013). Prácticas Profesionales y su valor en el futuro desempeño laboral. Universidad de Chile [Tesis de grado]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137649/Pr%C3%A1cticas%20profesionales%20y%20su%20valor%20en%20el%20futuro%20desempe%C3%B1o%20laboral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Universidad Pedagógica Nacional (2002). “Documento normativo: Prácticas Profesionales y Servicio Social”. México D.F.

Articulaciones del eje articulador de investigación social y educativa en la Carrera de Ciencias de la Educación. Relacionalidades en emergencia

María Elizabeth Jiménez Tordoya¹

Resumen

Este ensayo académico es el resultado de la sistematización reflexiva y experiencial en torno a la necesidad de articular el “Eje articulador de investigación social y educativa”, siendo este un componente importante en la formación de profesionales en ciencias de la educación. Según la propuesta de rediseño curricular, vigente desde 2013, se denomina “Eje articulador” porque permite articular y dinamizar las áreas de formación con la posibilidad de establecer relacionalidad de contenidos con el contexto social, así como la coherencia y cohesión entre contenidos al interior de estas. El motivo del ensayo es el de proponer alternativas relacionales de este Eje con base en la identificación de necesidades y problemas.

El respaldo diagnóstico está organizado en tres referencias: rasgos generales de la importancia de la investigación en la estructura curricular como “eje articulador de investigación social y educativa” y su ubicación actual en una propuesta innovada y reajustada; el análisis de las relaciones de secuencia y pertinencia de las competencias y contenidos de las asignaturas de este eje; y la referencia a hallazgos sobre los vacíos y dificultades en la enseñanza-aprendizaje de la investigación.

1 Profesora de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Desarrollo Académico y Docencia Universitaria y Especialista en Innovación Académica en la Docencia Universitaria. Posee, además, Diplomados en Investigación Cualitativa, Investigación Científica, Investigación para la Educación Superior Intercultural, Investigación y Tutorías y en Metodología de la Investigación Compleja.

La propuesta está sustentada en categorías conceptuales básicas que explican la integración inter y transdisciplinar, la esencia de la investigación en las ciencias de la educación y la enseñanza de la investigación como práctica compleja y diversificada. Establece sugerencias con ejercicios concretos de relacionalidades inter y transdisciplinarias y metodológicas de asignaturas, según semestres y pautas reflexivas y operativas para la enseñanza-aprendizaje de la investigación como proceso no lineal. La base de sustento de este ensayo está definida por las experiencias y vivencias como profesora de investigación-acción y de trabajos de grado.

Palabras clave: Investigación social y educativa, formación profesional y ciencias de la educación.

Introducción

El objetivo del presente ensayo es compartir referentes vivenciales - experienciales y reflexiones con base en la inquieta y activa intención de mejorar la enseñanza-aprendizaje de la investigación como profesora del Laboratorio de investigación-acción y Trabajos de grado de la Carrera de Ciencias de la Educación. El motor motivacional de este ensayo es la necesidad de unificar sentidos y sensibilidades comprensivas sobre los abordajes metodológicos no lineales y prácticos (con transversales epistemológicas), aliviando el carácter interdisciplinario y transdisciplinario de las ciencias de la educación.

La metodología abordada en esta investigación está orientada por el enfoque cualitativo y la investigación acción como práctica reflexiva en y desde la acción del ejercicio de la docencia que acompañan los criterios valorativos, selectivos y propositivos de este ensayo, con apoyo de un soporte contextual y diagnóstico.

El diagnóstico contextualiza y analiza la importancia de la investigación en la estructura curricular como “Eje articulador de investigación social y educativa” y su ubicación actual en una propuesta innovada y reajustada. Así mismo, establece relaciones de secuencia y pertinencia de las competencias y contenidos de las asignaturas del eje y presenta hallazgos sobre la enseñanza-aprendizaje de la investigación, en un contexto general y particular de la Carrera

de Ciencias de la Educación; muestra los vacíos y problemas de la enseñanza-aprendizaje de la investigación con peso en la teorización y verbalización más que en la aplicación y práctica.

Los referentes conceptuales están constituidos por las “Ciencias de la educación como campo de acción interdisciplinar y transdisciplinar”, posicionando a la educación en su vocación de ciencias plurales; la esencia de la investigación en las ciencias de la educación, ubicando al investigador de estas ciencias como agente investigador y como agente de cambio. Otro referente conceptual gira en torno a los abordajes sobre los factores que están involucrados en el acto de enseñar investigación, en su carácter práctico, dialéctico, holístico y complejo.

La propuesta de mejora y cualificación está pensada desde las vivencias, experiencias y reflexiones como profesora de las asignaturas mencionadas. Un ámbito de esta propuesta está sustentado por el abordaje relacional de las ciencias que conforman las ciencias de la educación con sentido inter y transdisciplinar, por una parte; y, por otra parte, se aborda las relacionalidades metodológicas de las asignaturas de investigación, destacando el potencial formativo de estas como parte del “eje articulador”.

Otro ámbito de la propuesta, con el que se concluye este ensayo, está definido por recomendaciones de abordaje de la enseñanza aprendizaje de la investigación, como actuación no lineal desde las dinamicidades y flexibilidades en los procesos relacionales de los pasos a seguir, que terminan en una estructura organizada y formal que no es, precisamente, el proceso que se sigue en orden de sus componentes.

1. Conceptos básicos

1.1. Las ciencias de la educación como campo de integración interdisciplinar y transdisciplinar

Para Vega (2018), la conformación de las ciencias de la educación está definida por el “afán especializador” y también por el interés que otras disciplinas mostraban por las cuestiones educativas, “ciencias que consideraron a la educación como espacio propio de sus respectivos estudios” (pág. 59).

Las Ciencias de la Educación no supone referirse a comportamientos estancos e independientes; tampoco se trata de establecer conexiones fidedignas y formalizadas, aunque [...] al incidir todas ellas es un aspecto común (la educación) muestran puntos y núcleos de conexión y ocurrencia. Entenderemos, por lo tanto, como Ciencias de la Educación a todas las disciplinas interesadas en el estudio científico de los distintos aspectos de la educación en sociedades y culturas determinadas (Vega. 2018, pág.59).

En este escenario se ubica a la pedagogía como una ciencia de la educación, aclaración necesaria para terminar de comprender el carácter sistémico (“formación pluri-referenciada”, dice Filloux (2008) de las relaciones de las ciencias de la educación, diferente o contrario a los enfoques “pluridisciplinarios” que “no superaron el estadio de yuxtaposición” [o enciclopedismo] y, en todo caso, posiciona a la Ciencias de la educación en su vocación de “ciencias plurales”.

La interdisciplinariedad, como síntesis de integración de las ciencias plurales, no tiene una sola interpretación conceptual simplificada. Peñuela (2005), habla de tipologías en un intento por unificar los criterios de categorización sobre el tema de la interdisciplinariedad, planteando niveles de interdisciplinariedad, entre las que menciona a la interdisciplinariedad lineal donde cada disciplina aporta elementos para una mejor comprensión del objeto de estudio o cuando una disciplina se apoya en algún elemento de la otra (teórico o metodológico), conservando sus límites y dinámicas.

Por otro lado, refiere a la interdisciplinariedad dialéctica donde hay “intercambio y cooperación” entre una disciplina y otra; así como también refiere a niveles de interdisciplinariedad compleja. Esta referencia permite comprender que no podría haber una sola interpretación relacional de la integración de disciplinas, siendo que estas dependen de perspectivas o enfoques sobre la misma concepción de ciencia.

Con el afán de definir parámetros conceptuales referenciales que orienten las reflexiones propositivas, sin entrar en profundizaciones teóricas, se referencia a Morin (1984) y Nicolescu (cit. por Peñuela, 2005, págs.66-67) para comprender lo que se entiende por interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Según Morin, la interdisciplinariedad implica, intercambio, interacción,

cooperación y para Nicolescu es transferencia de métodos de una disciplina a otra y la transdisciplinariedad “es un esquema cognitivo que permite atravesar” las disciplinas, o el espacio con constante flujo de información pero, en este caso, se dice que no se ocupa de los métodos.

Complementando esta caracterización conceptual, De la Torre, Puyo y Oliver (2007) hablan de “religar saberes” y de profundizar en las conexiones del “entre” las disciplinas, el “a través” de las disciplinas y el “más allá” de las disciplinas, que nos llevaría a significar o resignificar conocimiento que se genera más allá de la ciencia académica.

1.2. La esencia de la investigación en ciencias de la educación

El investigador, como agente de investigación, a decir de Filloux (2008), “[...] es aquél que deja en el objeto su impronta que lo conduce a un saber; es íntegro en ese deseo de imprimir *en*, de saber *sobre*” (pág. 30). Marca que estaría definida por el valor de la formación inter y transdisciplinaria (“formación plurireferenciada”, para el autor mencionado) del cientista de la educación. En concordancia a lo anterior, el mismo autor señala que, “La formación del investigador es no solamente formación con orientación hacia los métodos, técnicas y actitudes de investigación, sino explicitación operatoria de ese deseo” (pág. 30-31), punto clave para comprender la importancia de querer investigar.

Ubica al investigador en ciencias de la educación como agente investigador y como agente de cambio. Aquí, llama a separar (diferenciar, tendría más sentido decir) el “quidditas” del educador (practicante) y el “quidditas” del investigador; para, finalmente, concluir su relación complementaria en lo que ha venido a denominar “investigación-intervención” o “investigación situada” y, por otro lado, “investigación fundamental”.

A partir de estos supuestos, el autor se pregunta ¿Cómo formar en investigación?; sin emitir respuestas, señala que en esta pregunta hay una problemática pedagógica que no ha sido atendida, por lo que destaca la “burocratización (institucional y metodológica) lo que orienta la formación de investigadores y aliena en gran medida la investigación.

Filloux (2008), sitúa a la investigación en ciencias de la educación en intencionalidad de “producción de conocimientos” (con “esfuerzo sostenido de teorización”) en relación con el discurso pedagógico que tiene una “intencionalidad más operatoria”. Lo científico (“verdadero”) de las ciencias de la educación, en su exploración del proceso enseñanza- aprendizaje, es su carácter inter y transdisciplinar (plurireferencial). Sin embargo, advierte sobre el riesgo de que “las ciencias de la educación” sobreestimen sus posibilidades de elucidación y facilitación del cambio y participen de esta otra elucidación (aludiendo antes a la ilusión pedagógica) que sería la “ilusión de la investigación”.

Con estos referentes, se concluye que la investigación en las ciencias de la educación es el rasgo que deja su impronta en la construcción del saber, sin la cual esta no tendría sentido.

1.3. Enseñar a investigar como práctica compleja y diversificada

Se realizan abordajes conceptuales sobre los factores que están involucrados en el acto de enseñar y el carácter práctico de investigación.

1.3.1. Factores que inciden en el acto de enseñar a investigar

El acto de enseñar investigación es una cuestión que en esencia está transversalizada por enfoques educativos y pedagógicos y no sólo con la reproducción del método de investigación científica. Sánchez (2014, pág. 21) refiere a varios factores que explican la multifactorialidad de los procesos que involucran al “oficio del investigador” y al “oficio del pedagogo” como ámbitos de un mismo proceso, cuando se trata de enseñar a investigar. Esta multifactorialidad tiene alcance epistemológico, didáctico, experiencial pedagógico y estratégico en tanto manera o modalidades de la enseñanza de la investigación científica; por lo que el método hay que entenderlo más bien como la organización estratégica de todas las operaciones que intervienen en la producción científica.

Lindón (1988) dice que la toma de decisiones de alternativas es la actividad que le otorga especificidad a la labor investigativa, la constante selección “entre las múltiples alternativas que se van abriendo, tanto empíricas y teóricas como analíticas y técnicas” (pág.3).

Ubica al investigador en estado de dinamismo, de transformación directa, de intervención sobre la realidad con la cual interactúa y que él es (por ende, la investigación) producto de esa interacción.

El oficio del investigador, desde el saber-hacer, no es pragmatismo, ni espontaneísmo, es un “operar reflexivo”. El oficio de enseñar no sólo es “transmitir” saberes teóricos y prácticos, sino “transmitir” el significado y los valores actualizados (“por qué y para qué”) del quehacer científico y el carácter ético político de la generación científica (Sánchez, 2014).

1.3.2. Carácter práctico de la enseñanza de la investigación

En relación al componente práctico en investigación, Ibarra (2020) declara la absurdidad de la disyunción que caracteriza a los componentes teoría y práctica como campos de sentido del ejercicio disciplinar al sostener que, en la ciencia social, teoría y práctica son dos partes de un todo y no una bifurcación de entes contrapuestos. Por otro lado, Sánchez (2014) advierte sobre los riesgos de la mecanización de la relación teoría-práctica hacia una constante de relaciones equilibradas en rigor de las etapas o fases de los procesos de investigación, paso por paso, como un “método único”.

Sánchez (Op. cit), al situar la práctica investigativa como “quehacer complejo, laborioso y difícil” (en el que intervienen diferentes actores, en diferentes niveles, con diversos grados de responsabilidad, ritmos, calendarios, apoyos institucionales, condiciones objetivas, tiempos, recursos, equipos, entre otros), cuestiona fervientemente la efectividad de los seminarios de metodología de investigación científica, al ser estos verbalistas, ya que requieren necesariamente conjugarse con la parte práctica (taller o tutoría), como realización efectiva de operaciones reales.

El saber-hacer es un saber, pero que no se queda en el nivel del conocimiento, de mera conceptualización; es un saber que guía y regula el actuar; inspira la operación. “Es necesario entender que el momento operativo del saber no es ajeno al mismo saber, ni tampoco un momento secundario, ni siquiera segundo del saber, sino su misma prolongación. Es el saber haciéndose”. “Enseñar a plantear el problema de la investigación si se problematiza con quien se inicia en el quehacer científico da mejores resultados que si se da la definición

del problema de investigación; enseñar a elaborar, aplicar y analizar los resultados de un cuestionario al lado de quien nunca lo ha hecho da mejores resultados que describirle lo que es un cuestionario o analizar su estructura” (Sánchez 2000).

El mismo autor, con base en sus reflexiones, propone una la “vía artesanal” (desde la efectividad de la experiencia) como “modelo de aprendizaje para la enseñanza de la investigación”.

Se entiende por “vía artesanal” la comunicación directa y constante que se da en el taller entre el maestro y el aprendiz con ocasión de la transmisión de un oficio. A investigar se aprende aliado de otro más experimentado; a investigar se enseña mostrando cómo; a investigar se aprende haciendo, es decir, imitando y repitiendo una y otra vez cada una de las complejas y delicadas labores de la generación de conocimiento; a investigar se enseña corrigiendo; se aprende viendo. Investigar no es tanto una cuestión de definiciones, sino de saberes prácticos y operativos. Más que problema de conceptos es asunto de estrategias, de quehaceres y prácticas, de destrezas y habilidades. (Sánchez 2000, pág. 14)

2. Diagnóstico

Se presenta referencias diagnósticas desde la descripción y el análisis. Una contextualiza los rasgos de la importancia de la investigación en la estructura curricular como “Eje articulador de investigación social y educativa” y su ubicación actual en una propuesta innovada y reajustada. Otra referencia es el análisis de las relaciones de secuencia y pertinencia de las competencias y contenidos de las asignaturas del eje. Una tercera referencia muestra hallazgos (general y particular) sobre la enseñanza-aprendizaje de la investigación, de los que se seleccionan datos y conclusiones representativas concordantes con la realidad por la que atraviesa la formación en investigación en la Carrera de Ciencias de la Educación, desde mis vivencias como docente de este eje.

2.1. Importancia de la investigación en la estructura curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación

Según el Rediseño a Carrera de Ciencias de la Educación (2013), en 1976 “se dispuso la creación y funcionamiento de la Facultad

de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón [...] (pág. 25), con sus departamentos de Psicología y Pedagogía. Desde 1979 hasta el 2009, se realiza un proceso de análisis traducidos en acumulado de documentos que gradualmente van estableciendo las bases de la transformación curricular en Ciencias de la Educación.

Con estudios de diagnóstico (2009) se concreta la implementación del rediseño (2013). En este diagnóstico se establece que, entre las funciones que desempeñan los Licenciados en Ciencias de la Educación, se encuentra la investigación (entre otras, como la planificación, organización, evaluación, capacitación, orientación y docencia), consolidándose la investigación como eje articulador, junto a las tecnologías educativas y las lenguas. Estos ejes son considerados laboratorios dentro la organización curricular. El eje de investigación, se denomina eje articulador de investigación social y educativa; por cuanto, “[...] permite dinamizar los contenidos de investigación cualitativa y cuantitativa siempre en procura de generar producción sobre la mera repetición [...]” (pág. 51). En este eje se da énfasis a la investigación cualitativa.

Se denomina Eje articulador porque permite articular, dinamizar campos o áreas con la posibilidad de establecer relacionalidad de contenidos con el contexto social, pero también busca coherencia y cohesión entre los contenidos de las áreas (págs. 50-51). Así mismo, en el marco del rediseño curricular, se tiene como uno de los objetivos de la carrera “Desarrollar en los estudiantes habilidades de investigación científica del fenómeno educativo en el contexto de la realidad nacional, para proponer soluciones alternativas en función de una educación liberadora y descolonizadora” (pág. 38).

En 2020 se aprueba un ajuste curricular, producto de evaluaciones realizadas al proceso de implementación del plan de estudios, ante la urgencia de corregir debilidades en la secuencia y coordinación vertical, horizontal de contenidos y en las menciones de formación, que permitan liberar la sobresaturación de asignaturas y replantear las cinco menciones profesionales propuestas (Administración educativa, Formación y docencia, Gestión de proyectos socioeducativos y culturales, Orientación educativa y

Psicopedagogía) en el Plan curricular de 2013 (Resolución de Consejo Facultativo No. 46/2020).

En este marco, se realiza el reordenamiento en la oferta de asignaturas por semestre que, en el caso de investigación, queda como sigue:

- Por cambio de nivel, el Laboratorio de investigación acción pasa de quinto semestre a sexto semestre y Redacción científica de quinto a séptimo semestre.
- Por cambio en su denominación y cambio de nivel, Investigación educativa básica cambia a Fundamentos de la investigación educativa, manteniéndose en primer semestre; el Taller de investigación documental se modifica a Laboratorio de estadística educativa, manteniéndose en segundo semestre; el Taller de modalidades de graduación se denomina Taller de modalidades de grado, que se queda en séptimo semestre; Investigación social y educativa (que funcionaba como Mod. 1 de Diplomado, pensada como inicio de una formación posgradual), ubicado en noveno semestre, pasa a ser Laboratorio de práctica socioeducativa I y Laboratorio de práctica socioeducativa II, cambiando de posición a séptimo y octavo semestre; y, Práctica social y laboral, manteniéndose en noveno semestre, completa el cambio secuencial de Práctica social y laboral III. La referencia a las Prácticas sociales y laborales, se mencionan intencionalmente porque se encuentra vinculación directa con procedimientos investigativos y el trabajo de grado.

La secuencia formativa de las asignaturas, con el ajuste curricular es la siguiente:

- **Ciclo general:** Fundamentos de investigación, Laboratorio de estadística educativa, Laboratorio de métodos y técnicas de investigación.
- **Ciclo interdisciplinario:** Laboratorio de investigación etnográfica, Laboratorio de Tics e investigación social y educativa, Laboratorio de Investigación acción.

- **Ciclo de profesionalización:** Taller de modalidades de grado, Laboratorio de trabajo de grado I, Laboratorio de trabajo de grado II.

Los ciclos de formación mencionados permiten “[...] llevar adelante un proceso progresivo y gradual de aprendizajes” (Carrera de Ciencias de la Educación, 2013, pág. 62). Por las implicancias relacionales y de sentido en el quehacer investigativo y pedagógico de estos ciclos, se comparten algunas caracterizaciones:

Ciclo general

Corresponde al primer y segundo semestre, con énfasis a las competencias conceptuales, conocimientos base e introductorios y de habilitación para el próximo ciclo. [...] permite al estudiante interiorizarse e involucrarse en los procesos educativos a través de la comprensión de las bases y principios de las corrientes teóricas educativas y metodológicas. Al mismo tiempo, permite al universitario aclarar el rumbo de la carrera de la educación en su ámbito teórico e instrumental.

Ciclo interdisciplinar

Caracteriza a la integración disciplinar de las competencias que se desarrollan en las unidades de formación de tercero, cuarto y quinto semestre, donde gradualmente trabaja aprendizajes de mayor complejidad, acercándose al ciclo de Profesionalización compuesto completamente por Talleres y bajo un enfoque más próximo al desarrollo laboral, Para esto, el universitario debe combinar, integrar las habilidades de cada una de las 24 UPF [asignaturas] de este ciclo. Estos semestres concentran contenidos de mayor aplicación que el anterior, metodológicamente surge una diferencia por esta característica y es el mayor contacto con la realidad educativa de nuestro contexto inmediato habilitante para el ciclo de profesionalización, práctica y desarrollo profesional [...]. En resumen, lo expuesto implica integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores en el proceso formativo [...]

Ciclo de profesionalización

[...] Comprende el séptimo, octavo y noveno semestre, posibilita el desarrollo de experiencias de enseñanza -aprendizaje en la formación que permite articular la formación profesional con el contexto real

y sus demandas. Las experiencias educativas generadas en este ciclo posibilitarán el aprendizaje de la reflexión en la acción y a reflexionar sobre la acción, vinculando el aprendizaje al desarrollo de actividades profesionales, al perfil y a la práctica profesional [...]. La finalidad de este ciclo es formar desde y con la práctica profesional con perspectivas de asumir una “sub-especialización”.

[...] este ciclo se caracteriza por la alta actividad preprofesional de los estudiantes en espacios sociales coordinados formalmente por el proyecto de Práctica Profesional y Laboral de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Si bien los docentes por motivación propia podrán realizar actividad estudiantil en instituciones, toda relación con las organizaciones deberá pasar por el proyecto correspondiente para su efectivo aval, logrando así una plena organización de las actividades de práctica, práctica preprofesional y profesional de los estudiantes [...]

Como se puede advertir, la formación en investigación en la Carrera de Ciencias de la Educación tiene un alto nivel preferencial y de organización coherente con los ajustes realizados.

2.2. Análisis de secuencia y pertinencia del eje articulador de investigación social y educativa

Para comprender la importancia de cada una de las asignaturas e identificar potencialidades y vacíos, se realiza un análisis de secuencia y pertinencia del eje articulador de investigación social y educativa (presentado en las Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Gestión 2020).

2.2.1. De las competencias

En relación con las competencias del eje se encuentra que, en **Fundamentos de la investigación educativa** se parte de un acercamiento “práctico” /” aplicativo” /” concreto” de investigaciones del “objeto educativo”-” pedagógico” /” área pedagógica”, en menciones diversas sobre el objeto de estudio.

En **Estadística educativa** se despliegan procedimientos “teórico-prácticos/aplicativos” de “métodos y técnicas para resumir y describir grandes cantidades de datos/ técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales de la realidad educativa”.

Investigación etnográfica también propone un abordaje práctico “[...] desde la fundamentación epistemológica fenomenológica y hermenéutica hasta la socialización de la propia investigación, como parte práctica en los procesos educacionales [...]” Así mismo tiene el propósito de acercar al estudiante de pregrado a los diversos contextos con los que puedan interactuar y conocer de manera más natural las comunidades, instituciones y/o grupos particulares que forman parte de la realidad sociocultural” (Plan de asignatura, 2020).

En la asignatura de **Tics en investigación social y educativa** se ubica el procesamiento y análisis de datos cualitativos y cuantitativos con uso del software informático. Se concluye esta fase con el desarrollo (aplicativo) de procesos de **Investigación-acción** en educación con una importante presencia en la acción.

Con estas bases, se inicia el diseño del perfil del trabajo de grado según modalidades en el **Taller de modalidades de graduación**, pasando por un tránsito intermedio, a través del **Laboratorio de grado 1** que da continuidad al trabajo de grado en construcción, para concluir el mismo en **Laboratorio de grado 2**. Las competencias de estas asignaturas dan cuenta del logro de desempeños para cada etapa del proceso hasta su conclusión.

2.2.2. De los contenidos de las asignaturas previas a las de Trabajo de grado

Algunos aspectos resaltantes en el desarrollo de contenidos en las asignaturas motivo de análisis son los siguientes:

- a) En un grupo en la asignatura de **Fundamentos de investigación educativa** llama la atención el abordaje metodológico de un perfil de investigación con un producto final, que parece prematuro trabajarla en esta instancia.
- b) La asignatura de **Métodos y técnicas de investigación** posibilita un recorrido completo de los paradigmas de investigación y metodologías desde los enfoques cualitativos y cuantitativos, por lo que esta asignatura se considera troncal en el tema metodológico.
- c) En el **Laboratorio de investigación etnográfica**, en la unidad 2, se desarrolla de manera detallada la estructura de un diseño

de investigación según capítulos. La estructura y el detalle de los elementos que incluyen este diseño restringe la atención que se debiera dar a la investigación etnográfica como tal, que es abordado en la Unidad 3 como Trabajo de campo.

- d) En el laboratorio de **Tics e investigación social y educativa** se abordan procedimientos interpretativos y analíticos (cualitativos y cuantitativos) con apoyo de Atlas.ti y SPSS. La pregunta se plantea en relación a si ambos procedimientos son abordados con el suficiente tiempo tomando en cuenta su complejidad. Habrá que coordinar con la asignatura de Estadística educativa para desconcentrar el análisis de datos mediante el SPSS, ya que ésta figura en uno de los contenidos de un grupo y así favorecer el estudio de procedimientos interpretativos de datos cualitativos en este Laboratorio.
- e) Los paradigmas son abordados desde fundamentos de investigación pasando por etnografía, métodos y técnicas e investigación - acción. Tendría que establecerse, de manera coordinada, el abordaje de estos paradigmas para su gradual profundización, evitando la mera repetición.

2.2.3. Contenidos de las asignaturas relacionadas con el Trabajo de grado

Como impresión global en relación con este grupo de asignaturas, se puede decir que:

Existen relaciones básicas entre las asignaturas, con diferenciaciones y énfasis particulares de cada docente, por lo que no se advierte disonancias importantes. Se considera importante tomar en cuenta la reglamentación de modalidades de grado, actualizada, para la organización de contenidos de las asignaturas relacionadas con modalidades.

Como conclusiones generales, se ve la necesidad de que las asignaturas previas, conforme a las competencias planteadas, orienten los aprendizajes al logro de desempeños puntuales en el manejo de procedimientos y técnicas e instrumentos de investigación en vinculación directa con realidades concretas, porque se convierten en

referentes imprescindibles para el desarrollo eficiente y cualificado de los trabajos de grado.

La asignatura de Redacción científica, si bien corresponde al Eje Articulador Lenguas, se convierte en un mediador clave para desarrollar habilidades de redacción y manejo de normas de redacción y referencia a fuentes (APA); por lo que se recomienda coordinar contenidos y aplicación práctica con las asignaturas de Modalidades y Laboratorios de grado.

2.3. Referentes de la problemática de la enseñanza de la investigación en la formación profesional

Como referentes de la situación de la enseñanza de la investigación, se opta por dos investigaciones como fuentes de información clave en el afán de puntualizar las principales problemáticas de las deficiencias de formación en investigación del profesional de pregrado. Uno está basado en experiencias investigativas en el campo de la enseñanza de la investigación en universidades y “unidades de investigación” en México, que soporta la publicación del libro “Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas”. Otra, desde el ámbito local e institucional nuestro, reliva conclusiones importantes de una investigación realizada con estudiantes del Laboratorio de grado II de la Carrera de Ciencias de la Educación, titulada “Replanteamiento de la línea curricular de investigación social y educativa en la Carrera de Ciencias de la educación”.

En la primera fuente, Sánchez (2014) refiere a la problemática, compartida y sentida en la formación en educación superior, relacionada con el tema de la enseñanza-aprendizaje de la investigación. El autor resalta que, a pesar de la planeación de “medidas pedagógico-didácticas” desde los años setenta en el campo de las innovaciones pedagógicas en el nivel de licenciatura; es incierto afirmar que se hayan formado más investigadores y que haya crecido en interés por la investigación.

Los resultados a los que Sánchez hace referencia son principalmente los “bajos índices de eficiencia terminal” y la “reducida proporción de titulados frente al mayor número de egresados y la constante presión que se ejerce para proponer requisitos alternativos

a la titulación” [...], [siendo que] uno de los cuellos de botella de la enseñanza superior, sigue siendo la elaboración de la tesis de licenciatura o de grado.

Asevera que los resultados insatisfactorios son producto de una enseñanza “discursiva, verbal, documental, teórico-conceptual de la investigación”, donde predominan las definiciones, descripciones de estructuras, explicaciones del método científico e identificación y descripciones de etapas (págs. 24-25), es un proceso de enseñanza-aprendizaje concebido y realizado de una manera teórica, abstracta, sobre el escritorio, en el papel (pág. 26).

Desde una educación tradicional, la enseñanza de la investigación se imparte mediante cursos y/seminarios de metodología, epistemología, como asignaturas del tronco común en los primeros semestres de la formación profesional y a cargo de profesores que conocen teóricamente sobre el quehacer científico, pero que no tienen experiencia en la “generación efectiva del conocimiento en ese campo en particular” (pág. 26).

También es educación tradicional, escolástica, discursiva cuando los manuales de métodos y técnicas de investigación se usan como “recurso central y último”, como “planteamientos y señalamientos, sin ir más allá del mismo” y no como “medio” o “recurso”, refiriendo “directa o inmediatamente a las operaciones mismas del quehacer científico” (págs. 26-27).

En la segunda fuente, Machaca (2019), desde un abordaje de Investigación-acción educativa, concluye que, la carga horaria privilegiada en la línea curricular de investigación en la Carrera de Ciencias de la Educación “no repercute positivamente en los resultados e impactos, tanto en la formación pertinente de los estudiantes como en la elaboración y sustentación de la tesis de grado” (pág.41).

Entre los resultados más resaltantes que aportan a la comprensión de la problemática, en relación comparativa de los totales de matriculados y egresados, “llama la atención que, en los 16 años, apenas egresa el 4% de los matriculados” (pág. 49). Recomienda que la carrera “realice una evaluación de impacto tanto de su nuevo plan como de la práctica de modalidades de titulación para, sobre esa base, ajustar los reglamentos proporcionándoles ciertos niveles de

rigurosidad académica en términos de investigación educativa” (pág. 53).

Respecto de la línea de investigación en la nueva malla curricular y sobre la importante carga horaria y asignaturas, indica que los resultados no son nada alentadores, con base en datos de entrevistas que testimonian dificultades metodológicas al momento de hacer la tesis. Afirma que, “Luego de haber aprobado todas las asignaturas de la línea curricular de investigación, los estudiantes poseen conocimientos teóricos parciales y casi nula competencia respecto a la formulación de un proyecto de investigación y acerca de la misma práctica investigativa” (pág. 55).

Así mismo, se señala que “los docentes que regentan las asignaturas de investigación deben ser, mínimamente investigadores con experiencia en campo y, además, tener competencias didácticas para la enseñanza de la investigación. Es más, todos los docentes deberían poseer cualidades, académicas y afectivas para el tutoraje de los proyectos de investigación, con énfasis en la tesis de grado” (pág. 56).

Sustentado en respuestas de estudiantes sobre el rol de los docentes y los dominios metodológicos en la construcción de marcos teóricos, se dice que, para este caso y para las otras fases del proceso de investigación, son imprescindibles sesiones de prácticas permanentes donde se enfatice el “cómo hacer” más que en el “qué es” (pág., 60-61).

Respecto del rol de los docentes y de carencia de una estrategia común en estos, dice: “Da la impresión de que cada docente organiza y desarrollar a su propio criterio y, por lo tanto, no existe una articulación de asignaturas, hay ausencia de parte de la dirección en los procesos de seguimiento y monitoreo de la enseñanza de la investigación; es más, la carrera no cuenta con una línea de investigación a la cual deba adscribirse, obligatoriamente, todos los docentes involucrados en las asignaturas de investigación, desde el primero hasta el último semestre” (pág. 59).

Considerando las referencias de diagnóstico presentadas, se realiza las siguientes consideraciones conclusivas:

- El componente investigación en la formación del estudiante de pregrado de la Carrera de Ciencias de la Educación es una cualidad

a destacar, tomando en cuenta el carácter inter y transdisciplinario de su conformación disciplinar, donde la investigación científica debe ser un verdadero “Eje articulador” que ubique el desempeño profesional en función idónea en la comprensión y solución de problemáticas educativas que requieren interpretaciones y reinterpretaciones alternativas a las formas tradicionales de lectura y abordaje educativo.

- Se identifican dos “bloques de formación” en investigación en relación complementaria imprescindible, conformada por las asignaturas del Ciclo general e Interdisciplinario, propiciadoras de dominio reflexivo y práctico en epistemología, metodología y manejo instrumental. El segundo “bloque de formación” corresponde al ciclo de profesionalización con el Taller de Modalidades de grado y los Laboratorios de grado I y II. Por razones de pertinencia y correspondencia los Laboratorios de Práctica socioeducativa I y, II y la Práctica profesional y laboral, deberían estar más próximas a ser parte del “Eje de investigación”, al ser prácticas sistémicas y sistemáticas vinculadas con los “trabajos de grado” y a la investigación-acción. Esta es la razón por la que se refieren a estas en el diagnóstico, acompañando al “Eje de investigación”.
- Los contenidos y las prácticas de las asignaturas del primer “bloque formativo”, no están planteados de manera correlativa, notándose sobresaturaciones innecesarias en abordajes y productos cuando se podrían trabajar las bases reflexivas y de obtención de resultados de aprendizaje concretos relacionados con dominios epistemológicos iniciales, metodológicos e instrumentales particulares.
- En este primer “bloque de formación”, el componente práctico está presente en las intenciones de desempeño plasmadas en las competencias, con menciones relevantes a la aplicación y al campo de acción. Habrá que situar estas prácticas considerando alcances y dominios que hagan posibles aprendizajes necesarios y dejar otros para próximas etapas.
- El Laboratorio de investigación-acción se ubica al final del ciclo interdisciplinario y el inicio del ciclo de profesionalización. En éste

se concentra e integra no sólo los aprendizajes de investigación, sino también de las asignaturas de todas áreas. Por sus características, es un importante escenario de constatación de aprendizajes y de la apertura de nuevos aprendizajes vinculados al quehacer educativo, visto como práctica investigativa sostenida.

- La investigación, como “Eje articulador”, articula a lo largo y ancho de la formación del profesional en ciencias de la educación, es importante que establezca relaciones operativas con aprendizajes de las áreas de formación, las menciones profesionales y el “bloque de formación” y producción del trabajo de grado, propiciando el estudio de problemáticas concordantes con estas.
- El proceso de desarrollo metodológico de las Prácticas socioeducativas I y II y la Práctica social y laboral, requiere establecer relación con el taller de Modalidades de grado, los Laboratorios de grado I y II consecutivamente, siendo necesaria la complementación de procesos y productos (resultados de aprendizaje) de los avances del trabajo de grado con estas prácticas.
- La enseñanza-aprendizaje de la investigación está en crisis, así como lo está en la Carrera de Ciencias de la Educación. Así lo constatan las dos investigaciones presentadas para dar pautas de la magnitud y caracterización de esta problemática. En relación a la primera, Sánchez (2014) hace saber que a investigar se enseña investigando; es decir, de manera práctica y no conceptual y que no hay una única manera de enseñar a investigar por el carácter complejo y situado de este proceso, dejando a entender que este es altamente creativo y que desafía los formalismos en el manejo lineal y discursivo del método. Para él no hay un método único sino una organización estratégica de procedimientos. En la segunda investigación, localizada en nuestra carrera, Machaca (2019), reafirma la importancia del carácter práctico de la enseñanza de la investigación y plantea algunas particularidades en dificultades que descubren limitaciones en el conocimiento y aplicación de los procesos de investigación a la hora de plantear el trabajo de grado, con énfasis en la tesis de grado. Finalmente, reclama la carencia de una estrategia común en el rol de los docentes y de articulación de las asignaturas entre sí.

3. Propuesta

Desde reflexiones con intencionalidades educativas como profesora de Investigación-acción y Laboratorios de trabajo de grado en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, centrada en la base diagnóstica de referencia y los soportes conceptuales básicos propuestos para este ensayo, se comparte algunas pautas de mejora y de cualificación en el abordaje relacional y la enseñanza-aprendizaje de la investigación, destacando el potencial formativo del “Eje articulador”.

Se trata de ensayar articulaciones diversas al interior de la dinámica constructiva de los procesos investigativos en el “Eje articulador de investigación social y educativa”, articulaciones de coherencia y correlatividad de contenidos conceptuales y procedimentales de las asignaturas (en relación a los planes de asignatura), articulaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias (con abordajes de problemáticas que propicien inter-asignaturas, inter-ciclos, inter-áreas, inter-menciones); articulaciones entre la teoría y la práctica (realidad teorizada y realidad empírica) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, junto a articulaciones de escenarios de aprendizaje (áulicos y contextuales como escenarios de prácticas y actuaciones preprofesionales); articulaciones metodológicas dinámicas y flexibles (secuencialidad integradora, dinamicidad y flexibilidad); articulaciones entre lo epistemológico y metodológico, entre otras.

Así mismo, con respaldo en estas relacionalidades, se plantea como propuesta el protagonismo del componente práctico, aplicativo, como condición pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación que no son, para nada, actuaciones lineales.

3.1. Relacionalidades interdisciplinarias, transdisciplinarias de la educación y metodológicas de los procesos de investigación

El sentido de las necesarias articulaciones multidireccionales (horizontales, verticales, dialécticas y complejas) del Plan de estudios contribuyen a superar la visión segmentada de construcción de los procesos educativos, así como de los procesos investigativos. Según la propuesta de transformación curricular de la Carrera de Ciencias

de la Educación (2013), la investigación como Eje articulador, tiene implicancias directas con el entramado de asignaturas porque, en intención, pretende articular y dinamizar las áreas de formación y establecer relacionalidad de contenidos con el contexto social, pero también busca coherencia y cohesión entre los contenidos de las áreas (págs. 50-51).

3.1.1. Relacionalidades inter y transdisciplinarias

Las articulaciones inter y transdisciplinarias refieren al conjunto de ciencias “integradas” y “atravesadas” que conforman a las ciencias de la educación y que son parte de la formación del profesional, tales como: la psicología, la sociología, la biología, la filosofía, la antropología, la pedagogía, la historia, la política, la legislación, la psicopedagogía y otras que hacen al conjunto de disciplinas de las ciencias sociales.

¿Cómo pensar y operar relacionalidades inter y transdisciplinarias desde el “Eje de investigación”?, Ensayamos algunas propuestas concretas:

En el Ciclo general, con los ajustes curriculares realizados, el énfasis inicial en competencias conceptuales en el “Eje de investigación” definido en la transformación curricular no corresponde por los cambios de nivel y nominación realizados. Desde el dominio de las corrientes teóricas y metodológicas con asignaturas que corresponden al ciclo, por semestres, se pueden definir ejes temáticos teóricos o metodológicos con caracterización inter o transdisciplinar para que sean abordados desde competencias comunes que buscan el desarrollo de desempeños investigativos concretos respecto del objeto de estudio en educación, en Fundamentos de la investigación, en aplicación de la Estadística educativa y Métodos y técnicas de investigación para su análisis con procedimientos investigativos de aplicación de técnicas e instrumentos concretos con apoyo de estrategias de estudio de casos. En coordinación con las asignaturas del semestre se tendría que definir un producto (resultado de aprendizaje) común a ser sometido a seguimiento y evaluación por cada una de éstas con valores y criterios compartidos o propios, según pesos específicos de acuerdos a establecer.

En el Ciclo interdisciplinario, hay dos asignaturas que definen orientaciones estructurales particulares de investigaciones, tal es el caso de Laboratorio de investigación etnográfica (desde el enfoque de investigación cualitativa) e Investigación-acción (desde un enfoque integrador de lo cualitativo y cuantitativo). En estas asignaturas es importante que se consolide la identificación y dominios de procesos de investigación según fases particulares como método y enfoque, con énfasis en el trabajo de campo y en el análisis de datos. En investigación-acción, con los soportes de investigación etnográfica y el uso de procedimientos tecnológicos de análisis de datos cualitativos (desarrollados en el Laboratorio de Tics en investigación social y educativa, correspondiente a este Ciclo) y de análisis de datos cuantitativos (trabajados en el Laboratorio de estadística educativa del Ciclo general) se lograría concretar la integración de enfoques, además de lograr una presencia sostenida en trabajo de campo con el fin de ser favorable la incidencia educativa que se busca desde la reflexión en la acción.

De la misma manera que en el Ciclo general, en coordinación con las asignaturas de semestre de este Ciclo, se podría definir un producto investigativo (resultado de aprendizaje) con estructura diferenciada, propias de cada Laboratorio. Para el caso del Laboratorio de Investigación etnográfica, Laboratorio de Tics en investigación social y educativa y el Laboratorio de Investigación-acción, se puede abordar temáticas, estrategias educativas y/o procedimientos investigativos de interés común afines al desarrollo de las asignaturas. En este ciclo, interesa un acercamiento sistemático y sostenido al trabajo de campo, donde gradualmente se trabaje habilidades para el desarrollo laboral, integrando, así mismo, habilidades de las asignaturas de este ciclo, por lo que el desarrollo de un proyecto de investigación (cualitativa etnográfica y de investigación-acción), como estrategia educativa es pertinente a este Ciclo.

Todas las asignaturas de este ciclo, más allá del Eje de investigación, están organizadas para posibilitar el desarrollo experiencial en procesos de enseñanza-aprendizaje, la reflexión en y sobre la acción, vinculados con la práctica profesional como consigna en el rediseño curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación. De

la misma manera, todas las asignaturas de este Ciclo tienen un vínculo directo con el contexto de la disciplina, según particularidades de cada una. Corresponde al Eje de investigación articular un producto que unifique de manera articulada un resultado de aprendizaje concreto con una transversal temática y metodológica común, que sea operativizada por la asignatura correspondiente al Eje, sometida a seguimiento y evaluación por los docentes de las asignaturas en relación horizontal a la de investigación.

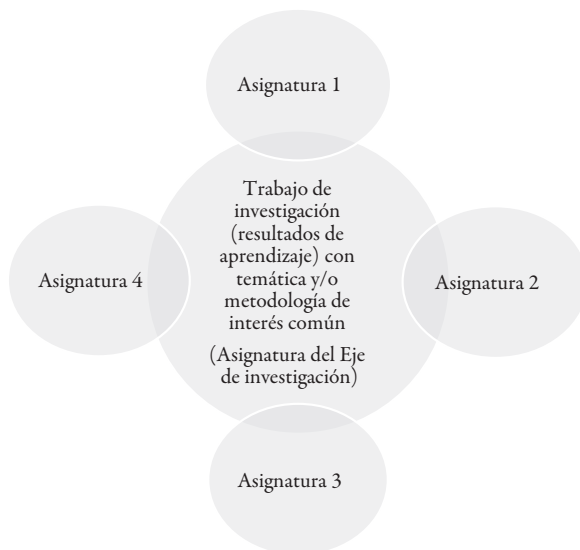
La relación vertical de Modalidades de grado y los Laboratorios de grado, de alguna manera están definidos oficialmente, en seguimiento secuencial de fases, por el Reglamento de Tesis de grado y Proyecto de grado y por del Reglamento de Trabajo dirigido que aún no tiene reconocimiento oficial.

Entre las caracterizaciones de este Ciclo, según el Rediseño curricular, por la alta actividad preprofesional de los estudiantes pasa a ser coordinado por el Proyecto de Práctica Profesional y Laboral de la Carrera de Ciencias de la Educación. Esta instancia tendría que tener un rol protagónico de organización y dinamización de estos caracteres de práctica, práctica preprofesional y profesional de los estudiantes, que no sólo se queden en el establecimiento de convenios con instituciones educativas del medio.

El ciclo de profesionalización, con el Taller de modalidades de grado y los Laboratorios de grado I y II, se convierte en aglutinador de conocimientos y prácticas educativas (inter y transdisciplinarias) y de investigación, como competencias necesarias para iniciar, desarrollar y concluir el trabajo de grado, sobre cuya base se profundizan en reflexiones de comprensión y explicación de las problemáticas educativas y procedimientos de investigación amplios y profundos diferenciados y particularizados por temáticas concretas. Es una oportunidad para lograr experticia temática en educación y metodología de investigación.

En síntesis, bajo la concepción de currículo integrado, es necesario establecer relacionalidades horizontales, verticales, dialécticas y complejas, entre los diferentes Ciclos y áreas de formación articulados por el Eje de investigación y organizados y dinamizados por el Proyecto de Práctica Profesional Laboral de la Carrera.

Relacionalidades inter y transdisciplinarias (con ejemplo de asignaturas de un semestre)



Fuente: Elaboración propia.

3.1.2. Relacionalidades metodológicas de los procesos de investigación

Es importante considerar las relacionalidades de coherencia y correlatividad de competencias y contenidos (conceptuales y procedimentales, fundamentalmente). El desempeño mayor está expresado en la competencia de la signatura.

En el Ciclo general, en el análisis de competencias de las asignaturas del Eje de investigación, como ya se dijo, se destaca el componente práctico/aplicativo de manera unánime, resaltando el logro de desempeños; es decir, las intenciones están bien planteadas. Sin embargo, es importante revisar si estos desempeños están dosificados en contenidos y si mantienen correlatividad vertical con las asignaturas precedentes y siguientes de este Eje, cuidando gradualidad en aprendizajes, evitando así la sobresaturación innecesaria. Lo necesario con suficientes habilidades aplicativas será más significativo que pretender que los estudiantes tengan dominio prematuro en el

desarrollo de investigaciones, según estructuras formalizadas de todo un proceso investigativo. Como se recomendó en el acápite anterior, el estudio de caso, con el análisis de temáticas de consenso en las asignaturas de cada semestre y operaciones o procedimientos de metodología de investigación concretas, propios a los desempeños a desarrollar en las asignaturas de investigación. Se pueden realizar prácticas significativas en la identificación de problemáticas del objeto de estudio de la educación, operaciones estadísticas y el dominio aplicativo de técnicas e instrumentos de investigación.

En el ciclo interdisciplinario sobresalen dos abordajes investigativos, el cualitativo etnográfico y la investigación acción, en medio de las cuales están las Tics en investigación social y educativa. Considerando las recomendaciones de centrar la asignatura en las particularidades estructurales y metodológicas de la investigación cualitativa etnográfica y, sobre todo, en el ejercicio de la práctica de trabajo campo con aplicación de instrumentos propios de este método o enfoque, es posible esperar resultados de aprendizaje desde la estructuración y desarrollo de un proyecto de investigación con énfasis en el análisis de datos cualitativos de la experiencia de trabajo de campo, que sirva de base aplicativa para comprender y abordar el componente cualitativo en investigación-acción y fundamentalmente para el Ciclo de profesionalización, de realización del trabajo de grado.

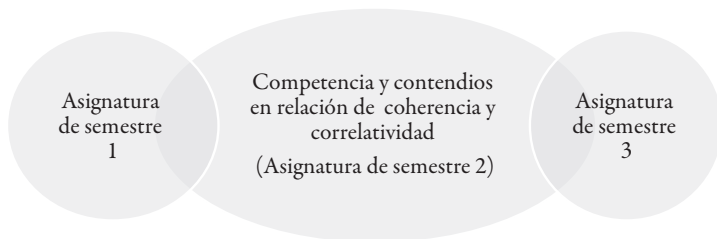
La investigación acción, se convierte en el escenario de integración inter y transdisciplinar y metodológico investigativo por excelencia; tomando en cuenta que, desde la acción educativa, se ponen en ejercicio estrategias educativas y pedagógicas con base en temáticas diversas que han sido y son abordadas por las asignaturas que componen los ciclos general e interdisciplinario en intención de incidencia ante problemáticas y necesidades educativas identificadas en un contexto inmediato. La integración metodológica está dada por la articulación comprensiva, dialéctica y compleja de enfoques y métodos de investigación, con reflexiones sobre los fundamentos epistemológicos necesarios. La práctica sostenida ubica a este laboratorio en relación de coherencia con las caracterizaciones del ciclo interdisciplinar que implica “integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores formativos”.

El Laboratorio de Tics, permite enriquecer el dominio técnico en el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, necesarios para las prácticas de interpretación de ambos tipos de datos. Para garantizar resultados de aprendizaje aplicables a las experiencias de investigación en investigación-acción y el trabajo de grado, es importante racionalizar los contenidos y centrar la atención en procedimientos de análisis de datos cuantitativos y cualitativos, con apoyo de herramientas de uso tecnológico y técnico para trabajar y organizar grandes cantidades de información.

El taller de Modalidades de grado y los Laboratorios de Trabajo de grado I y II, correspondientes al Ciclo de Profesionalización, requieren una articulación horizontal estrecha y prioritaria con los Laboratorios de Práctica Socioeducativa I, II y Práctica Profesional y Laboral, al compartir escenarios de actuación donde se investiga y se aplican estrategias educativas diversas con resultados de aprendizaje similares que, en consenso sobre la metodología a aplicar, contribuiría a efectivizar el avance y profundización de los trabajos de grado. En este ciclo, los referentes metodológicos están definidos por las fases a seguir en el avance del trabajo de grado, según semestres, estipulados en el Reglamento de Tesis, Reglamento de Proyecto de Grado y Reglamento de Trabajo Dirigido (este último aun no aprobado oficialmente).

En este entramado de relacionalidades inter, transdisciplinarias y metodológicas se debe cuidar la sobresaturación de las exigencias prácticas como trabajo autónomo del estudiante, que sin regulación integradora (relacionalidad logística) puede ser contraproducente en el rendimiento del estudiante y su formación profesional.

**Relacionalidades metodológicas de ciclo
(con ejemplo de asignatura de segundo semestre)**



Fuente: Elaboración propia.

3.2. La enseñanza-aprendizaje de la investigación es actuación investigativa no lineal

La necesaria relación entre teoría y práctica en el desempeño disciplinar es un tema de debate de siempre que transversaliza corrientes y enfoques educativos y paradigmas de investigación que las ubican en relación lineal (vertical u horizontal), dialéctica, holística y compleja. No hay una sola forma de establecer esta relación de fondo, pero la lineal es la menos indicada al ser afín a las concepciones tradicionales y escolásticas de los procesos educativos positivistas de la investigación.

La relación vertical sobrepone la teoría sobre la práctica. Primero se requiere el dominio teórico (definiciones y declaraciones de contenido de procedimientos e instrumentos) para aplicarlo a la práctica, después, o en algún momento, o cuando el estudiante sea profesional.

La relación horizontal ubica a la teoría y la práctica en la misma posición, pero el proceso de continuidad lineal mecaniza la riqueza de relación teoría-práctica hacia una constante de relaciones en rigor estrictamente metódico de las etapas o fases de los procesos de investigación. Es decir, se empieza, incluso planteando el tema (en su falacia extrema) y se da continuidad rígida a lo que viene según “estructura”, sin considerar paralelos imprescindibles (ejemplo: estado del arte y anticipos de teoría o metodología) o necesidad de abordar antes otros imprescindibles situados, que dependiendo de la problemática investigada o el caso particular de quien investiga, puede ser teoría o metodología.

En la relación de linealidad horizontal, no hay primero sin segundo, ni segundo sin tercero y así sucesivamente (Planteamiento del problema, formulación del problema, objetivos, justificación, marco teórico, marco metodológico, trabajo de campo, interpretación de resultados, conclusiones y recomendaciones...). En ese sentido, es importante situar las diferencias entre lo que es la estructura del documento de investigación y lo que es el proceso mismo de investigación que es altamente dinámico y flexible, dependiendo de las circunstancias personales, educativas, sociales, académicas, institucionales, entre otras.

Los procesos metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de la investigación, según soportes epistemológicos y metodológicos (entre otros) alternativos al tradicional positivista, son dialécticos, holísticos y/o complejos.

Como conclusión de esta propuesta reflexiva, se destaca la importancia de diferenciar entre el proceso investigativo y la estructura del informe de investigación, siendo esta diferenciación clave para comprender las dinamicidades y flexibilidades en los procesos relacionales, que no necesariamente tienen que ver con el orden de estructuración del informe.

El reconocimiento y apertura a nuevas formas de abordar el estudio de la realidad, de enseñar y aprender haciendo, revitalizadas por el ejercicio permanente de la sensibilidad del acto de investigar, del querer investigar, es el marco de referencia más importante para, a partir de ahí, incorporar las técnicas y manera propias de enseñar desde el despliegue creativo.

Transmitir el oficio de investigador desde el saber práctico y actitudinal (querer investigar) es convertir el aula en taller y laboratorio social y metodológico en su verdadera dimensión, sometiendo criterios particulares y propios de los procesos/trabajos de investigación o grado a consideración del criterio común combinando con el trabajo personalizado, para que el trabajo de artesanía no se convierta en un trabajo aislado, individualizado.

El trabajo de oficio del investigador garantiza el saber práctico que, unido al trabajo de oficio del educador o pedagogo desde la enseñanza práctica, debieran garantizar una actuación profesional idónea, con bases sólidas de investigación y de visión inter y transdisciplinar del rol del cientista de la educación.

4. Bibliografía consultada

Carrera de Ciencias de la Educación (2013). Rediseño de la Carrera de Ciencias de la Educación. Cochabamba (Mimeo).

Filloux, J. C. (2008). Epistemología, ética y ciencias de la educación (Vol. 2). Editorial Brujas. Recuperado de <https://onx.la/8a219>

Jiménez, T.M.E (2020). Análisis de secuencia y pertinencia del eje articulador de Investigación social y educativa. Presentado en el marco

en Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la educación (Mimeo).

Lindón, A. (1998). De la investigación en ciencias sociales, de las “tesis” y la metodología de la investigación. Documentos de Investigación, (15). Obtenido de <https://silo.tips/download/alicia-lindon-villoria-2>

Machaca Benito Guido C. (2019). Replanteamiento de la línea curricular de investigación en la Carrera de Ciencias de la educación. En Innovaciones pedagógicas en la educación universitaria (Arancibia Marcelo y Rojas Pablo, compiladores).

Multidisciplinares, E. E. (2007). Transdisciplinariedad y Ecoformación: Una nueva mirada sobre la educación. S. de la Torre (Dir.), MA Pujol y G. Sanz (Coord) Editorial Universitas (2007) 280 pp. Encuentros Multidisciplinares. Obtenido de <https://onx.la/a21ec>

Peñuela Velásquez, L. A. (2005). La transdisciplinariedad: Más allá de los conceptos, la dialéctica. Andamios, 1(2), 43-77. Obtenido de <https://onx.la/45c3f>

Puentes, R. S. (2000). Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Plaza y Valdés. Recuperado de <https://onx.la/b7662>

Resolución de Consejo Facultativo N° 46/2020. Cochabamba, 04 de febrero de 2020 (Mimeo)

Román, E. A. V. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. Revista boletín redipe, 7(9), 56-62. Obtenido de <https://onx.la/9b50b>

Desafíos para la formación de investigadores sentipensantes

Ivonne Luisa Nogales Taborga¹

Resumen

En la experiencia de formar profesionales en Trabajo Social, como docente de las Asignaturas Investigación Cuantitativa y de Prácticas Preprofesionales en Intervención Social Individualizada y Comunitaria, fui constatando, al momento de encarar procesos de investigación, la existencia de nudos problemáticos que devienen de imaginarios sociales sobre lo que significa investigar, que están presentes y se reproducen no solo en estudiantes sino también en docentes de la Carrera de Trabajo Social; además, esta constatación es extensible a la formación de profesionales en ciencias sociales y humanas en general.

En el entendido de que la investigación constituye un eje central de la formación profesional, inicié un proceso de investigación acción como parte de mi quehacer docente, bajo el enfoque de la Teoría Viva, propuesto por Jack Whitehead (2016), cuya gran interrogante ¿Cómo puedo mejorar lo que estoy haciendo?, me movilizó en el afán de comprender y proponer procesos formativos que respondieran a las necesidades investigativas, tanto de estudiantes como de los entornos de investigación.

Los aludidos nudos problemáticos son: a) enajenación del investigador/a o negación de su condición de sujeto histórico; b) predominancia de una lógica causal en la delimitación del objeto de estudio y la producción de conocimiento; c) sobrevaloración de

1 Licenciada en Trabajo Social y Magister en Investigación Educativa. Especialidad en Innovación Pedagógica en la Docencia Universitaria y Diplomados en Metodología de la Investigación Crítica, Organización y Administración Pedagógica del Aula en Educación Superior e Innovación de la Gestión Educativa Universitaria. Con experiencia laboral y de producción intelectual en los campos de educación, investigación y metodología. Representante Bolivia ante ALAEITS.

la encuesta en detrimento de la subvaloración de la observación; y d) fragmentación del dato; aspectos que no posibilitan una contribución al conocimiento como sujetos situados históricamente en un determinado contexto, el que en Trabajo Social se requiere comprender para transformar.

Dada la situación esbozada, recurrí a enfoques de investigación de diferentes autores pertenecientes a corrientes de carácter crítico social, entre los que destaco el aporte epistemológico de Hugo Zemelman (1987-2013), con su epistemología de la conciencia histórica o presente potencial, postura desde la que propongo una alternativa de formación de investigadores sentipensantes, generando rupturas epistemológicas en torno a los ejes de: 1) reflexividad y procesos intersubjetivos de producción de conocimiento; 2) lógicas crítico social e interpretativa en la producción de conocimiento: problematización, apertura y articulación; 3) diversidad de técnicas y triangulación; y 4) construcción de significados del dato.

Tales rupturas, a modo de propuesta de formación para la investigación en ciencias sociales y humanas, particularmente en Trabajo Social, posibilitarán contribuir al conocimiento en perspectiva de búsqueda de comprensión de la realidad para transformarla, reconociéndose investigadores y sujetos historizados, que estudian la realidad desde de su propia historia y la trayectoria histórica de la misma.

Palabras clave: Formación en investigación, rupturas epistemológicas, investigador/a sentipensante, intersubjetividad en la construcción de conocimiento.

Introducción

Desafíos para la formación de investigadores sentipensantes, es un “ensayo académico”² que responde a la inquietud colectiva compartida por el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de

2 En la convocatoria aclara que se entiende por ensayo académico, “un trabajo escrito que contiene fundamentalmente un diagnóstico (descripción, análisis e interpretación) y una propuesta (sugerencias teórico conceptuales y metodológicas) respecto a un tópico específico abordado para la transformación académica en la Facultad de Humanidades”.

San Simón que, mediante convocatoria a investigadores y docentes, invita a contribuir, tanto en la comprensión y consecuentemente en la transformación de los procesos de formación de profesionales, en perspectiva de avanzar hacia la cualificación de la educación superior universitaria, muy devaluada hoy en día.

En los 15 años de docencia formando profesionales en Trabajo Social, y siendo parte de esta Facultad, pretendo colaborar proponiendo y comunicando mi experiencia e inquietud acerca de la enseñanza en el campo de la investigación, ya que bajo el principio de “objetividad” se niega la subjetividad, tanto de los sujetos investigados como de los propios investigadores, sin tener en cuenta la naturaleza de la profesión, que investiga para transformar; es decir, involucra militantemente a quien investiga, por ser parte de cada realidad concreta en la que interviene.

Desde el movimiento latinoamericano de reconceptualización de Trabajo Social, segunda mitad de la década de los 60, se cuestiona el enfoque positivista de carácter cuantitativo, por reproducir un conocimiento ya construido y abocarse a verificar lo que teóricamente se establece como dado; aun propugnando la investigación cualitativa; es más, la investigación acción, hoy por hoy, pasada la efervescencia de la crítica reconceptualizadora hasta la década de los 80. Se continúa construyendo un conocimiento enmarcado en una lógica predominantemente deductiva y causal, incluso tratándose de una investigación cualitativa.

Estas preocupaciones, que surgieron de haber encontrado a estudiantes que se consideran reproductores de teorías asumidas como dadas y se niegan la posibilidad de conocer realidades concretas para transformarlas, se constituyeron en los desafíos que guiaron mi desempeño y producción docente a lo largo de esos 15 años³.

El Curso de Especialidad en Innovación Pedagógica en la Docencia Universitaria (2017) me permitió desarrollar una experiencia sistemática de investigación acción, bajo el enfoque de la teoría viva propuesto por Jack Whitehead (2016), quién

3 Este ensayo es una continuación de trabajos anteriores (desde 2009) centrados en la objetivación de la subjetividad de los estudiantes, en mi condición de docente supervisora de prácticas preprofesionales en la formación de trabajadores sociales (ver bibliografía).

coloca al sujeto investigador y a los copartícipes de las acciones de investigación, en un lugar privilegiado, en sentido de que no los despoja de su condición de sujetos afectados por sus circunstancias, ni de su necesidad de construir conocimiento para transformar sus propias vidas y la de los demás; por el contrario, los considera productores de “nuevas teorías vivas particulares”, que “pueden crear explicaciones propias y únicas ... a medida que exploran”, siguiendo un proceso de crítica reflexiva, en la que docente/s y estudiantes dialogan, cada quien desde su experiencia y sus potenciales interpretaciones, lo que implica autonomía de pensamiento y sentimiento, de modo de superar esa dependencia y tecnicismo que no permite reconocerse como “sujetos capaces de construir un conocimiento comprometido con una realidad que demanda ser ‘escuchada’ en su singularidad” (Nogales, 2018a).

En el proceso mismo de formar investigadores sentipensantes, así como el paradigma de la conciencia histórica o del presente potencial planteado por Hugo Zemelman (2011), los que iluminaron la experiencia de enseñanza y aprendizaje en investigación, con estudiantes considerados “sujetos históricos” que piensan y sienten, en otros términos, personas involucradas en una realidad que necesitan comprender, tanto personal como profesionalmente, para transformarla.

En esta perspectiva, se responde a la convocatoria, que sugiere un primer apartado que recoja los conceptos, categorías que están involucradas, tanto en el diagnóstico como en la propuesta. Un segundo apartado, que desarrolla el diagnóstico, estructurado en cuatro acápites que marcan ejes problemáticos acerca de la concepción de investigador “enajenado”, aún vigente; la persistencia de una lógica causal, a pesar de la crítica a esta postura vista como única; la encuesta, sobrevalorada como técnica de recolección de información en detrimento de la observación; y, finalmente, el dato fragmentado en la presentación de los resultados de la información obtenida. Tales ejes se constituyen en trabas que no permiten contribuir significativamente, no solo al conocimiento sino también a las posibilidades de intervención.

Identificados esos ejes problemáticos, en el tercer apartado, a modo de propuesta para la formación de investigadores, se estructuran

también cuatro ejes, correspondientes a cada uno de los mencionados problemas, que son: 1) recuperación del investigador como sujeto sentipensante, a través de la reflexividad y los procesos intersubjetivos de producción de conocimiento; 2) consideración de una lógica crítica social e interpretativa en la producción de conocimiento, basada en la problematización, en la apertura y en la articulación; 3) uso de diversidad de técnicas y consecuentemente la triangulación de los datos obtenidos a través de cada una; y 4) construcción de significados de los datos, todos bajo una epistemología de la conciencia histórica o presente potencial.

Propuesta que, si bien en mi quehacer de docente fui tratando de poner en práctica, considero que queda un camino por recorrer y que mejor que sea una aventura asumida como facultad, o por lo menos como Carrera de Trabajo Social, y no seguir avanzando en aislamiento.

1. Conceptos básicos

1.1. La Investigación en la intervención social

Bajo el entendido, compartido con Vélez (2003), de que la investigación es:

Un proceso racional sistemático de búsqueda de producción de conocimiento -no constituyó el núcleo fundante de la profesión- y la preocupación por investigar la realidad, generalmente ha estado ligada a finalidades prácticas que permitieron el 'tratamiento' o la actuación concreta. (129)

La producción de conocimiento o investigación ha estado históricamente subordinada a la acción. En la intervención social, específicamente en el quehacer del Trabajo Social, se observa hoy en día esa tendencia pragmática, que valora la aplicabilidad de una idea en la práctica; por tanto, corresponde desde la docencia ir develando y evidenciando en los distintos niveles de intervención individualizada, grupal y comunitaria, de cada una de las prácticas preprofesionales, las maneras de actuación pragmáticas, no solo en los propios procesos de formación como investigadores sino también en las intervenciones institucionales, puesto que el conocimiento orientado a la acción,

“obstruye la construcción de pensamientos propios y limita el potencial creativo e innovador de la investigación social como dispositivo teórico; metodológico e instrumental de comprensión e interpretación de la realidad social” (136).

1.2. Enajenación del investigador/a

La enajenación refiere al desconocimiento o negación de la posibilidad y capacidad para producir conocimiento de un sujeto a través de procesos investigativos, ya que ésta se la transfiere exclusivamente a quienes se dedican a esta labor, a los científicos o investigadores. En estudiantes, e incluso profesionales, se tiene la autopercepción de que no pueden o no deben construir conocimiento, porque no es de su competencia. A propósito, para Habermas (2000) el “precio de la objetividad” implica “la extinción de la subjetividad”.

1.3. Investigador/a sentipensante

Concibe al investigador/a como sujeto histórico; es decir, situado en un determinado contexto, el que necesita comprender como parte constituyente de éste, como ser humano que piensa, siente y actúa. Bajo esta concepción, en la experiencia de todo sujeto existe una relación de cuerpo y mente, que lo dispone a una captación abierta de la realidad, en permanente estado de alerta.

1.4. Reflexividad

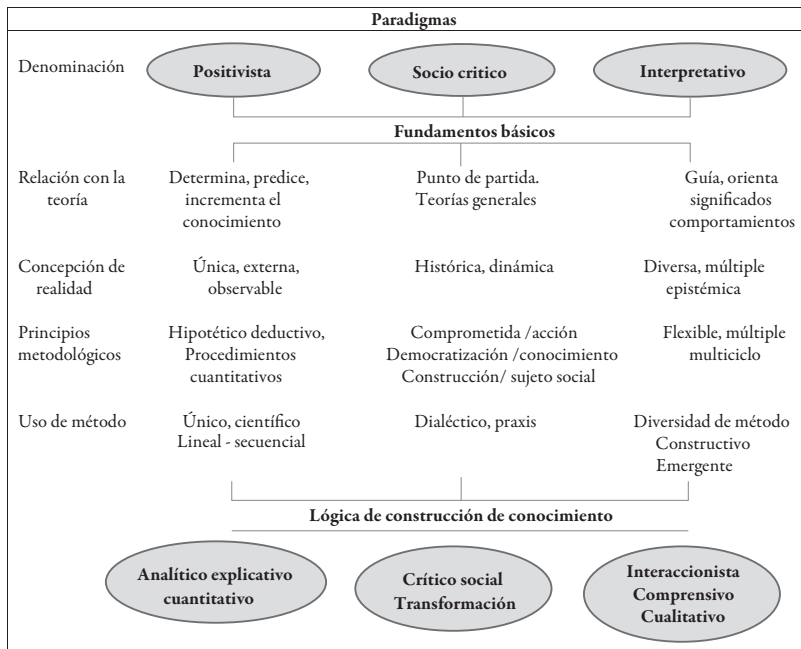
La reflexividad alude a la permanente vigilancia de parte de un investigador sobre sus propios afectos y actitudes personales que suelen estar presentes, consciente o no, en todo proceso de relación con los otros y con la construcción de conocimiento.

1.5. Intersubjetividad en la construcción de conocimiento

La construcción del conocimiento es un acto que reconoce tanto la subjetividad del investigador individual o colectivo como de los investigados, quiénes intercambian explicitando sus subjetividades, haciendo de éste un proceso intersubjetivo, que implica intercambiar objetivando sus propias subjetividades.

1.6. Paradigmas y lógicas de construcción de conocimiento

En la comunidad científica se reconocen tres enfoques de investigación: positivista, interpretativo y crítico social⁴ que implican, a su vez, determinadas lógicas de construcción de conocimiento. Siguiendo con Vélez (2003), a continuación, se presenta un mapa conceptual adaptado de esta autora, que sintetiza comparativamente los tres paradigmas.



Fuente: Adaptación de gráfico sobre paradigmas de investigación social, Vélez (2003: 144).

Estos enfoques son asumidos por cada investigador/a de acuerdo a los problemas de investigación y su opción por una determinada manera de acercamiento a la realidad y, por tanto, de lógica en la construcción de conocimiento.

⁴ Enfoques abordados en las asignaturas correspondientes de investigación social, investigación cuantitativa e investigación cualitativa, de manera teórica y aplicada, lo que no da la solvencia para realizar procesos congruentes con cualquiera de estos enfoques.

1.7. Epistemología de la conciencia histórica

La epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial concibe al investigador como un sujeto, que como todos necesita “darse cuenta” y “dar cuenta” de lo que sucede en la realidad, con la pretensión de construir pensamiento y no teoría; es decir, busca nombrar los fenómenos sociales con categorías que tienen un sentido y significado, otorgado en determinados tiempos y espacios durante el proceso de construcción de conocimiento, sin predeterminedar la realidad.

1.8. Rupturas epistemológicas

Una vez que se ha arribado al diagnóstico sobre las representaciones que tienen los estudiantes sobre lo que implica investigar y su postura frente a ésta, predominantemente causal, con un fuerte componente de objetividad, se evidencia la necesidad de alterar esa manera de situarse frente a la investigación y proporcionar otras posibilidades de construir conocimiento, puntualizadas en la propuesta, ante la constatación de que las actuales se constituyen en obstáculos que no les reconoce su condición de sujetos constructores de conocimiento.

1.9. Problematización, apertura y articulación

Estos tres procesos son considerados fundacionales de esa nueva epistemología que se busca desarrollar en los procesos de formación de investigadores. La problematización de la realidad supone preguntarse por lo desconocido, de manera constante a lo largo del proceso de investigación. Dicho por Zemelman, implica “zambullirse más allá de lo observable”, en “no contentarse con lo que se ve”, sino establecer una relación epistémica que conlleva “demarcar problemas antes que construir enunciados con atributos teóricos” (2009: 5-6).

Entendida así la problematización de la realidad, conlleva la apertura hacia un pensamiento, que está orientado a plantear “universos de observación inéditos” (Andrade 2007), en sentido de construir no solo conocimiento, sino también de descubrir posibilidades de intervención y transformación de la realidad estudiada.

Esa apertura se liga a la articulación o reconstrucción articulada al visualizar relaciones posibles entre distintos recortes de realidad

sin cerrarlos; por el contrario, las mantiene abiertas a probables relaciones entre los diferentes campos identificados como factibles de transformarse en objetos de conocimiento (Ibid).

En Nogales (2018b), cita a Fernández (2001), resaltando la necesidad de que:

La práctica profesional no quede reducida a un intervencionismo rutinario, hace falta el conocimiento de lo real dinámico y contradictorio, como condición de intervención y como herramienta de trabajo. Es por esto que resulta imperioso constituirnos en sujeto críticos con una sólida formación teórica y metodológica. (11)

Formación en dos sentidos; por un lado, en investigación y, por otro, en la problemática abordada como parte de la investigación - intervención.

2. Diagnóstico

2.1. Enajenación del investigador/a o negación de su condición de sujeto histórico

En más de 15 años de docencia, semestre a semestre, los y las estudiantes se preguntan si pueden construir algún conocimiento por cuenta propia, interrogante que surge por la idea de que esa posibilidad está reservada a los científicos o expertos. Producto de ésta, se tienen producciones que, por un lado, refieren al marco teórico como una copia del conocimiento construido acerca de un tema, basado en un objeto de estudio, y por otro, a unos resultados que organizan los datos recogidos empíricamente; ambos sin ninguna elaboración propia, puesto que se consideran sujetos sin derecho a construir conocimiento, ni siquiera producto de la investigación, porque no son investigadores y menos científicos. En otros términos, “solo son estudiantes”, en el fondo enajenados de su condición de productores de conocimiento; es más, negados como sujetos históricos capaces de comprender la realidad y transformarla.

Respecto al marco teórico, sus producciones consisten en recortes de textos y fragmentos copiados, muchas veces sin utilizar comillas cuando son textuales, bajo el argumento de que están registrados en la bibliografía. Los estudiantes e incluso algunos docentes sostienen que como se trata de una teoría construida, las

personas no pueden modificarla. Barragán (2003) alude al problema del marco teórico, identificando los siguientes:

- a) No existe, dados los debates en torno a las ciencias sociales, una definición única y consensuada de la teoría.
 - b) Existe, muchas veces, una superposición entre lo que se considera la revisión bibliográfica y el marco teórico.
 - c) Es frecuente que en los proyectos de tesis presentados en el ámbito universitario boliviano no exista una correspondencia entre los planteamientos teóricos con la investigación y sus resultados.
- (64)

Los estudiantes en su formación como investigadores se enfrentan al primer y último de los problemas. En primer lugar, al no haber una definición única es usual que estudiantes de segundo, séptimo o noveno semestre, con los que vengo trabajando desde el 2010, se pregunten: ¿Qué es un marco teórico? Se aborda, utilizando uno cercano a “un sistema con unidad de discurso” (Rodríguez y Rodríguez, 1988: 175, citados en Barragán); es decir, una red de conceptos y categorías relacionados entre sí y estructurados en torno al objeto de estudio. La dificultad está en relacionar y estructurar ese sistema, quedándose en conceptos aislados unos de otros. Son pocos los que logran el propósito, se está hablando de un 10%, si se tiene un promedio de 25 a 30 estudiantes por semestre, en cada una de las tres asignaturas a mi cargo (Investigación Cuantitativa, Practicum en Intervención Social Individualizada y Practicum en Intervención Social Comunitaria, desde 2010 a 2022).

Asimismo, es cotidiano el divorcio entre la teoría y los resultados de la investigación. No está presente en los estudiantes el papel del marco teórico en el análisis e interpretación de los datos; ya que, en su imaginario, el dato tiene que ser presentado sin ninguna contaminación por parte del investigador. Según ellos, porque es subjetivo y toda investigación tiene que ser objetiva; entonces, los datos recogidos son estructurados uno por uno, según fueron recogidos técnica por técnica, posibilidad que muchas veces es exigida así por los propios docentes (2010-2020). La triangulación o contrastación de datos está ausente en los conocimientos previos de los estudiantes. En los primeros semestres es comprensible, pero en un séptimo y

noveno semestre es preocupante. ¿Cómo se abordan estos problemas? Algunas posibles respuestas, se encuentran en la parte de la propuesta.

2.2. Predominancia de una lógica causal en la delimitación del objeto de estudio y la producción de conocimiento

En dos momentos clave del proceso de investigación⁵, durante la delimitación del objeto de estudio y la producción misma de conocimiento, se identifica la predominancia de una lógica causal. En la delimitación del objeto de estudio, al momento de plantear el problema de investigación, la única inquietud de los/as estudiantes se dirige a las causas y a las consecuencias de un hecho o un fenómeno, la formulación de preguntas se centra en: ¿por qué ...?, ¿a qué se debe ...?, ¿cuáles son las causas o factores de ...?, ¿cuáles son las consecuencias de ...?, ¿cuáles son los efectos de ...? Sus preguntas orientadas al por qué, son diversificadas hacia una infinita gama de interrogantes o vacíos de conocimiento sobre ¿cómo se desarrolló ...?, ¿quiénes están involucrados ...?, ¿cuándo acaeció ...?, ¿dónde sucedió ...?, etc. (Nogales 2018).

Asimismo, los problemas sociales son confundidos con el planteamiento del problema de investigación (Nogales 2018b). A al respecto, se comparte con Vélez (2003) cuando alerta acerca de esta confusión:

Los primeros están referidos a los fenómenos o situaciones que afectan a determinadas personas o grupos sociales y requieren de atención profesional; los segundos, hacen referencia a las preguntas que se le formulan a determinadas situaciones para obtener respuestas de conocimiento, no de acción. (133)

Este desconcierto identificado en el artículo “Ruptura de Sentidos y Significados Sobre Investigación Diagnóstica: Formación de Investigadores Sentipensantes” (Ibid), no permite contribuir en la comprensión y transformación de la realidad, al asumir una investigación desde los problemas “que atingen a la sociedad y no

5 En la metodología de investigación social, se establecen cuatro momentos: a) Diseño de investigación, que contempla la delimitación del objeto de estudio, la elaboración del marco teórico y la estrategia metodológica de investigación; b) Recolección de la información; c) Procesamiento de la información, análisis es interpretación; y d) Elaboración del informe de resultados.

desde los ‘vacíos de conocimiento’, como incógnitas a ser resueltas desde el conocimiento” (16). Por ejemplo:

Problemas sociales	Problemas de conocimiento	Lógica
El impacto del COVID 19, durante la primera ola, ha sido devastador en los adultos mayores.	¿Por qué el COVID 19 ha impactado devastadoramente en los adultos mayores? ¿A qué se debe que el COVID 19 haya impactado más en los adultos mayores?	Causal
	¿Cómo ha impactado en los adultos mayores el COVID 19, durante la primera ola? ¿Cómo han enfrentado los adultos mayores el impacto del COVID 19, durante la primera ola?	Comprensiva

Fuente: Elaboración propia basada en la Asignatura de Investigación Cuantitativa, 1/2022.

En este proceso de delimitar el objeto de estudio, en ese mismo artículo, se señala la necesidad de apoyar desde la docencia en la distinción entre objetivos de acción y objetivos de conocimiento, que aún en los semestres superiores, los estudiantes continúan equivocándose. Por ejemplo:

Objetivo de conocimiento	Objetivo de acción
Describir la situación de los adultos mayores durante la cuarentena rígida del 2020.	Dar a conocer la situación de los adultos mayores durante la cuarentena rígida del 2020.

Fuente: Elaboración propia basada en la Asignatura de Investigación Cuantitativa, 1/2022.

La producción de conocimiento con tendencia a una lógica causal se visualiza al momento de procesar la información obtenida. Los estudiantes, ante cualquier dato, buscan explicar o justificar el porqué de ese dato.

Cambio de situación laboral de un adulto mayor después de la pandemia		
	Frecuencia	Porcentaje
Si	57	52%
No	53	48%
Total	110	100%

Se evidencia, de acuerdo con los datos mostrados, que un 52% de la población adulto mayor cambió su situación laboral después de la pandemia del covid-19 y un 48% no tuvo ningún cambio. Los adultos mayores que se sustentaban mediante un trabajo dependiente fueron despedidos debido al recorte de personal y escaso circulante económico.

Fuente: Asignatura de Investigación Cuantitativa, 1/2022.

Esa tendencia a responder en cualquier investigación, aun no siendo de tipo explicativo, a qué se debe, por qué es así, cuál es la causa, etc., interfiere de manera permanente en el análisis e interpretación de los datos.

2.3. Sobrevaloración de la encuesta en detrimento de la subvaloración de la observación

Como se advierte en el subtítulo, a lo largo de la investigación se identifican varios indicios de sobrevaloración de la encuesta (Apuntes en las tres asignaturas gestiones 2010-1/2022):

- Si bien en el diseño de investigación, en el apartado de la estrategia metodológica, se establecen varias técnicas de uso para la recolección de información, al momento de aplicarlas, lo primero que se hace es diseñar el cuestionario y llenarlo con los sujetos definidos, dejando de lado o postergando el uso de la observación o entrevista, así como de la revisión documental, a pesar de que por la dinámica de la población y/o de la institución, podría iniciarse con las otras. Por ejemplo, revisión documental cuando se trata de instituciones en las que se registra información sistemáticamente, o la observación como un primer acercamiento a la comunidad, en la fase de inserción.

- La cuantificación del dato es otra representación social que se encuentra ligada a la sobrevaloración de la encuesta, al ser la que se utiliza primero, también la información obtenida es procesada de inmediato. Lo que no sucede con las otras, su procesamiento no es inmediato, sino se dilata en el tiempo. Este hecho tiene relación con las características de procesamiento de cada una. La cuantificación del dato sigue un procedimiento linealmente establecido: Depuración, codificación, base de datos, plan de análisis, tabulación, análisis e interpretación y representación gráfica. En cambio, el procesamiento de una observación, una entrevista semiestructurada o no estructurada, siguen procedimientos diversos, que requieren ser definidos, muchas veces siguiendo modelos previamente probados. Es más, se suele medir el dato cualitativo, al ser cuantificado y no analizado e interpretado desde su significación y sentido.
- Los estudiantes, independiente de la delimitación del objeto de estudio (Nogales 2018b), piden revisar el diseño de su cuestionario, si éste está correctamente elaborado, sin considerar la delimitación del objeto de estudio previamente establecido. En contraposición a esta tendencia cuantificadora, se recurre a la crítica de los indicadores (Zemelman, 2011); en otros términos, se cuestiona “la tendencia a segmentar la comprensión de la realidad en aspectos aislados con sentido en sí mismos y no en su articulación en torno a categorías que adquieren sentido por el tejido social al que representan” (Ibidem, 2018b: 17).
- La pertinencia de la investigación cuantitativa en la intervención social comunitaria, por abarcar a grandes poblaciones, incide para que esta tendencia sea más evidente en este nivel de intervención, al momento de estructurar los resultados en el informe de investigación. Se denota que en la organización de los datos prevalece un modelo de enfoque dominante cuantitativo (Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. 2003: 20)⁶, basado en la cuantificación

6 Estos autores, en su texto de Metodología de investigación, nombran tres modelos posibles de abordar los enfoques cuantitativo y cualitativo. El modelo de dos etapas, en el que “primero se aplica uno y luego el otro, de manera relativamente independiente, dentro del mismo estudio”; el modelo mixto, “ambos enfoques se

de los datos representados en gráficos, que es complementada con información cualitativa, puede ser recogida a través de la entrevista, quedando ausente la indagación recogida a través de la observación. En el siguiente ejemplo, se optó por un análisis que triangula con la teoría, ante la ausencia de información recogida a través de otra técnica.

Ejemplo:

Uno de los subtítulos que aparece en el informe de una investigación es: “Dinámica familiar según el tipo de familia”, en el que se presentan dos datos cuantificados, uno sobre tipo de familia y otro sobre proveedor económico en la familia. A partir de estos datos hace el análisis de la dinámica familiar, triangulando ambos con la teoría, haciendo notar que no se tienen los datos producto de la observación, como estaba previsto.

Fuente: Análisis de un Informe de Intervención Social Comunitaria, 1/2022.

De similares ejemplos están plagados los informes de intervención social comunitaria; en este semestre y los anteriores, se sigue reproduciendo esta tendencia de minusvaloración de la observación; por tanto, es una de las técnicas que requiere de mayor tratamiento en la formación de investigadores, teniendo en cuenta que, en Trabajo Social, es la que mayor riqueza de información puede proporcionar para comprender la realidad.

2.4. Fragmentación del dato

La fragmentación del dato significa que “cada dato recogido es analizado ... de manera aislada; es más, se lo presenta según la técnica a través del cual fue recogido” (Nogales 2018b: 17). Los informes de práctica en intervención social comunitaria presentan, de manera recurrente, los datos analizados en torno cada uno.

entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas”; y, el tercero, el antes mencionado de enfoque dominante, “el estudio se desarrolla bajo la perspectiva de uno de los enfoques”, sea éste cualitativo o cuantitativo, y el otro lo complementa (20-24).

Ejemplo:

Retomando el ejemplo anterior, en el informe de resultados, la estructuración de los datos se da de la siguiente manera:

3.3.1 Sexo y edad de los representantes de cada familia

3.3.2 Dinámica familiar según el tipo de familia

3.3.3 Promiscuidad en la familia y su relación con la vivienda

3.3.4 Servicios básicos y su repercusión en la salud de las familias

3.3.5 Enfermedades frecuentes en los niños y centros de salud a los que se recurre

3.3.6 Nepotismo en el Municipio de (...) y su influencia en la elección de beneficiarios

Cada subpunto recoge dos o más datos, pero cada uno es presentado, analizado e interpretado, con base en tablas simples, no se elaboran tablas de contingencia con dos o tres datos; ni que decir, de cruzar datos de uno u otro subpunto. También podría haberse relacionado el tipo de familia con la vivienda y la promiscuidad, o los servicios básicos y su repercusión, relacionando con enfermedades frecuentes. Esta situación es reflexionada con los estudiantes, ¿qué está pasando?, ¿si las bases de investigación cuantitativa son dadas en la asignatura correspondiente, en el segundo semestre, y de investigación cualitativa, en el tercero? La respuesta es que en el transcurso de los siguientes semestres hasta el séptimo y noveno, no se vuelve a abordar el asunto de la investigación en otra asignatura. Asimismo, en ninguna otra se aborda el tema de la triangulación.

Entonces, durante el procesamiento de la información se promueve el recurso de la triangulación del dato, se plantean las distintas maneras de ligar un dato con otro; en tanto, se le otorga sentido y significado. Mendicoa (2003), señala que la triangulación es una estrategia alternativa para el investigador, que da:

La posibilidad de encontrar diferentes caminos para conducirlo a una comprensión e interpretación lo más abarcativo del fenómeno en estudio. Además, reconociendo el papel del investigador como constructor de significaciones de lo que acontece y no como mero sujeto distante y objetivo. (74)

Efectivamente, como indica Mendicoa (Ibid), en la práctica se observa que la técnica que más se utiliza es la triangulación

metodológica, que consiste en cruzar información recogida a través de diferentes técnicas, las que son contrastadas para “dar mayor validez a los resultados” (75).

Ya en 2018, se pretende superar la fragmentación del dato a través de la reconstrucción articulada. En palabras de Zemelman (2011), “los diversos fenómenos /son/ considerados de acuerdo con su razonamiento de relaciones posibles de articulación, según las particularidades espacio-temporales y estructural-coyunturales de los diferentes procesos de la realidad” (65).

3. Propuesta

La propuesta de formación de investigadores sentipensantes se sustenta en la generación de rupturas epistemológicas, orientadas desde el aporte de la epistemología de la conciencia histórica o presente potencial, cuyo mentor es Hugo Zemelman. Los ejes de ruptura identificados en el proceso de formación de profesionales en trabajo social responden a los cuatro establecidos en el diagnóstico; éstos son: a) reflexividad y procesos intersubjetivos de producción de conocimiento; b) lógica crítico social e interpretativa en la producción de conocimiento: problematización, apertura y articulación; c) diversidad de técnicas y triangulación; y d) construcción de significados del dato.

3.1. Reflexividad y procesos intersubjetivos de producción de conocimiento

Este acápite de propuesta, que a continuación de desarrolla, recoge en gran medida el contenido del artículo de Ruptura de Sentidos y Significados Sobre Investigación Diagnóstica: Formación de Investigadores Sentipensantes (Nogales 2018b). El sentido de reflexividad que Mejía (2002) propone es:

Rescatar el papel decisivo del sujeto en la construcción del conocimiento científico. Interesa subrayar las implicaciones de la reflexividad en el proceso de investigación social, la cual postula que el sujeto además de conocer y reflexionar sobre las condiciones sociales de su existencia, dicho objeto/sociedad, se constituye y modifica por acción de la reflexión del sujeto en el mismo proceso cognoscitivo (200).

Este proceso de reflexividad asentado en cada investigador no puede seguir siendo un acto individual solamente, una especie de autovigilancia, sino tiene que estar acompañado de procesos intersubjetivos; es decir, que “los sujetos dan sentido/significación a sus conductas”, por tanto “la acción se origina en el pensamiento del actor”. Es así que se adquiere sentido el concepto de “resonancia empática” (Whitehead 2016: 7), que sitúa en relación dialógica tanto al docente como a los estudiantes y de éstos entre sí, promoviendo espacios de interacción intersubjetiva, en los que se moviliza la capacidad de comprensión de cada sujeto desde la apertura hacia el otro, así como la disposición a comprender el marco de referencia del otro, con quien se interactúa en la perspectiva de construir nuevos significados.

En las prácticas investigativas, “la deshumanización a la que llevó la predominancia del paradigma positivista nos coloca ante la necesidad de comprender la práctica preprofesional concebida como una acción pensada: antes, durante y después” (Nogales 2018b), contraria a una acción de voluntariado, que remonta a los orígenes del Trabajo Social. “Entender la práctica como aplicación de métodos y técnicas, significa entrar en el plano del tecnicismo”; por tanto, urge generar condiciones que movilicen a las personas (docente y estudiantes) en su condición de productores de sentido y significado, de productores de conocimiento.

Al respecto, se tienen dos espacios de interacción pedagógicas: las sesiones y los asesoramientos, en cada uno se generan interacciones distintas. En cada sesión pedagógica, se abordan de manera colectiva las orientaciones y explicaciones que provienen de la teoría, del saber construido, pero se lo hace desde la apertura y no desde la predeterminación, se recurre a la teoría como contenedora de categorías o maneras de nombrar la realidad y no como estructura de categorías preestablecidas (Zemelman, 2009). En cambio, en cada asesoramiento, o espacio de interacción entre docente y uno a tres estudiantes, se aborda la relación que encuentran entre sus prácticas y sus conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos previos o en proceso de adquisición, en función de articularlos en torno a un sentido y significado construido intersubjetivamente.

Desde los intercambios orales se percibe en la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes niveles predominantes de descripción, más que de análisis e interpretación. A esta preocupación se suma otra muy urgente que atender, que es la profunda dificultad por organizar sus ideas a través del lenguaje escrito, esto implica encarar en la formación universitaria la producción escrita, antes que solo la redacción científica.

3.2. Lógicas crítico social e interpretativa en la producción de conocimiento: problematización, apertura y articulación

Las lógicas de construcción de conocimiento adoptadas en esta propuesta, si bien nombra dos de las tres, no significa que se deshecha el analítico, explicativo y cuantitativo; ya que, dependiendo de las exigencias del objeto de estudio, podrá ser considerada de manera puntual, aunque no como estructurante dentro del paradigma positivista.

Adoptar un paradigma socio crítico y situarse en una lógica crítico social de construcción de conocimiento, incluye al paradigma interpretativo, bajo el entendido de que opta por una construcción de conocimiento comprometido con la acción; por tanto, el fin último es transformar la realidad y este paradigma contribuye de manera pertinente al mismo.

El punto de partida de la epistemología de la conciencia histórica es la subjetivación del investigador, quién reflexiona sobre “lo que se hace y el modo en el que se hace”, se involucra en un proceso de problematización, preguntándose por lo desconocido de la realidad a investigar e intervenir y objetivando su posición respecto al objeto de estudio.

La problematización es un proceso permanente de formulación de preguntas, desde las iniciales explicitadas en la construcción del objeto de investigación y las iterativas, que surgen de manera permanente en sucesivas aproximaciones al objeto de estudio. La apertura dispone al investigador a captar la realidad como un campo indeterminado, susceptible de presentarse de manera singular según los distintos contextos particulares que se configuran en el tiempo y en el espacio. Andrade (2013), refiere que la articulación o reconstrucción articulada:

Conjuga la dinámica propia de la dimensión vertical (niveles) con la del devenir de la realidad y con ella del fenómeno (momento), se realiza según la parte – todo, en ese momento, en cuanto es un fenómeno en un contexto de atravesamientos múltiples. (21)

En consecuencia, la realidad es captada en su totalidad, entendida como articulada en múltiples dimensiones y procesos.

3.3. Diversidad de técnicas y triangulación

La encuesta, si bien es una técnica de mayor uso en un paradigma positivista, de metodología cuantitativa, la idea no es excluirla, sino utilizarla según convenga a los fines y características de cada objeto de investigación. Lo propio la entrevista, que es más utilizada en su versión estructurada, ampliarla a los otros tipos de entrevista informal y no estructurada, o también en profundidad. En cambio, la observación es la técnica que requiere ser valorada y descubierta en sus potencialidades como técnica de recolección de información, lo que conlleva también hacer uso del cuaderno de campo o diario, como instrumento de registro de la información, a partir del cual se oriente en el procesamiento de los datos, puesto que los estudiantes la minusvaloran, al no tener los insumos para desarrollarla.

Y qué decir de las otras técnicas más cualitativas como grupos focales, testimonios, historias de vida, entre otros, que en realidad son desconocidos para los estudiantes; por tanto, no se encuentran entre las posibilidades de uso. Urge trabajar bastante en lo que implica el procesamiento del dato cualitativo.

Al promover el uso de diversidad de técnicas, por lo menos tres, en un proceso de investigación supone también trabajar en profundidad sobre la triangulación, que en el fondo posibilita reconocer “el papel del investigador como constructor de significaciones de lo que acontece y no como mero sujeto distante y objetivo”; es más, “cuantos más datos diferentes obtenga el investigador a propósito de un mismo problema, más rica será su interpretación y mejor podrá confiar en ella” (Mendicoa, 2003: 74). Mendicoa (75), refiere cuatro estrategias de triangulación, que son coincidentes con las señaladas por Yapu (2015: 174-175):

- De datos, recogidos en diferentes tiempos, lo que permite “conocer la evolución del fenómeno”; en diversos espacios o contextos, lo

que faculta “encontrar semejanzas o diferencias que atañen al objeto de estudio” y por niveles; es decir, que el investigador puede analizar “desde el individual, el interactivo y el colectivo”.

- Teórica, el investigador interpreta los datos “a partir de diversos marcos teóricos”.
- Metodológica, que analiza la información “a partir del uso de distintos instrumentos de recolección y trabajo de campo” y también de vincular datos provenientes de métodos cualitativos y cuantitativos.
- De investigadores, que contribuyen en un mismo estudio desde diferentes perspectivas disciplinarias.

Acerca de la triangulación es interesante el aporte de Yapu (Ibid); éste liga la triangulación a la argumentación; para él, el análisis de datos no es solo una cuestión de procedimiento sino de “construir un tipo de discurso cuyo sustento son los datos”, los que “carecen de significado inicialmente y solo toman sentido cuando ingresan al procesamiento y análisis; en rigor, entre el momento de identificación de los datos y la construcción de significados”. (168-169).

3.4. Construcción de significados del dato

Los datos describen hechos empíricos, pero en sí mismos no constituyen información; para que suceda esto, se requiere procesarlos. Es a través del procesamiento que un dato adquiere significado y puede ser relevante en términos de producir un determinado conocimiento. Es el investigador quien define la manera en que procesarán los datos, sean éstos cualitativos o cuantitativos, teniendo como referencia el objeto de estudio; por tanto, son los objetivos, las preguntas formuladas en el planteamiento del problema de investigación y las hipótesis los que guían la construcción de significado, en un tipo de investigación cuantitativa. En este caso, el procesamiento es secuencial, una vez recogidos los datos.

En cambio, en una investigación cualitativa, los objetivos y el planteamiento del problema son los referentes iniciales, que a lo largo de la recolección de los datos son procesados en sucesivas aproximaciones; por ello, a medida que se obtienen los datos, éstos son organizados de distintas maneras (cronológico, temático, etc.),

categorizados, analizados e interpretados, descubriendo así nuevos significados. Ambas maneras de construir conocimiento serán adoptadas por un investigador, superando esa falsa disputa excluyente: cuantitativo vs cualitativo. Siguiendo a Aguado, se propone:

Ahora bien, una estructura conceptual ya no dual, sino triangular (Conde, 1995) permitiría superar este reduccionismo y reconocer, o al menos, pensar en el intermedio: es decir, permitiría matizar posturas, reconocer universos de realidad no incluidos en perspectivas que adquieren especificidad por oposición. (5)

Para el mencionado autor, la construcción del dato es una cuestión epistemológica y no simplemente maneras de procesar los datos. Para él, el asunto “de la cuantificación se traslada al plano epistémico cuando se busca discernir sobre la relación y/o correspondencia entre concepto/dato y la realidad”, reconociendo que “todo conocimiento se encuentra circunscrito por mediaciones prácticas y culturales” (10). Entonces, la intervención del sujeto en la construcción del dato es valorada, en sentido de que es quien otorga significado y sentido al dato, pasando así de ser un “ente pasivo que capta, recoge y registra la realidad sin intervención” a ser “un ente activo, donde el conocimiento se construye en objeto/sujeto, lo que reivindica el papel de la teoría en el proceso de recorte/construcción de la realidad” (11).

Si se tiene en cuenta que los estudiantes, incluso muchos profesionales, tienen una percepción de “ente pasivo” acerca de su papel como investigador, romper con esta idea implica un proceso de ruptura de largo aliento, por ello cuanto antes se tenga conciencia de ella (desde los primeros años de vida) mejores logros se alcanzarán. Si no es posible, por lo menos se tendría que evidenciar desde el inicio de la educación universitaria. Este es el propósito de compartir mis inquietudes desde la docencia universitaria.

Bibliografía consultada

Aguado, E. (1999). *La vigilancia epistemológica en la construcción del 'dato: Hacia la recuperación de los universos excluidos*. México. Universidad Autónoma del Estado de México. Cuadernos de Investigación. Serie: Teoría y metodología.

Andrade, L. (2007). Del Tema al Objeto de Investigación en la Propuesta Epistemológica de Hugo Zemelman. En: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.

Barragán, R. (2003). Principios básicos del trabajo académico y de la investigación. (Introducción). En Barragán (Coord.) Guía para la formulación y ejecución de Proyectos de Investigación. La Paz, Bolivia: Fundación PIEB.

Fernández, S. (2001). Introducción. En Escalada, M. (Coord.) El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Habermas, J. (2000). La Lógica de las ciencias sociales. España. Editorial Tecnos (Grupo Anaya S.A.). reimpresión 3ra. Edición.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2003). Metodología de la Investigación. México. Tercera edición. Mc Graw Hill.

Mejía, J. (2002). Perspectiva de la investigación de segundo orden. Recuperado <http://www.Moebio.uchile.cl/14/mejia.Htm>.

Mendicoa, G. (2003). Sobre tesis y tesistas: Lecciones de enseñanza-aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.

Nogales, I. (2009). La supervisión como construcción de sentido y significado. Carrera de Trabajo Social, Universidad Mayor San Andrés, La Paz. Bolivia.

Nogales, I. (2018a). Construcción de sentidos y significados en la realización de diagnósticos psicosociales y comunitarios en la Carrera de Trabajo Social (Trabajo de grado). Especialidad en Innovación Pedagógica en la Docencia Universitaria (2017-2018) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor San Simón, Cochabamba, Bolivia.

Nogales, I. (2018b). Ruptura de Sentidos y Significados Sobre Investigación Diagnóstica; Formación de Investigadores Sentipensantes. En: XXII Seminario Latinoamericano y del Caribe de Escuelas de Trabajo Social. 24-27 de septiembre. Colombia.

Vélez, O. (2003). La investigación en Trabajo Social: Problemas de reconfiguración. Cap. IV. En *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Whitehead, J. (2016). Teoría y Práctica de la Investigación Acción: Teorías Vivas Como Marcos Para la Acción. En Rowell, LL, et. All. *Manual internacional de Investigación Acción*. Palgrave, Estados Unidos.

Yapu, M. (2015). Investigación en ciencias sociales y humanas. En Yapu, M. (Coord.) *Pautas metodológicas para investigar en Ciencias sociales y humanas*. La Paz, Bolivia: Fundación PIEB.

Zemelman, H. (2009). *Pensar teórico pensar epistémico*. México. Instituto de Pensamiento y cultura Latinoamericana.

Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales*. Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Propuesta metodológica para la construcción del perfil profesional de la Carrera de Trabajo Social

Sandra Verónica Carretero Valdez ¹

Resumen

El presente ensayo académico está orientado al estudio de la definición del perfil profesional de la Carrera de Trabajo Social, como elemento estructural de todo diseño curricular que sitúa el proceso educativo. Tiene por objetivo plantear lineamientos metodológicos para la construcción disciplinaria del perfil profesional en función de la dinámica social, como respuesta ante la pregunta sobre ¿qué proceso se debe seguir para la construcción de un perfil profesional de la Carrera de Trabajo Social? La metodología empleada para la construcción del trabajo se basó en la consulta a fuentes documentales disponibles; por tanto, corresponde a una investigación bibliográfica, bajo el enfoque cualitativo.

Del estudio realizado se evidencia un vacío en el diseño, elaboración y precisión del perfil profesional en la carrera; por lo que, a partir de concebir como una construcción conjunta desde un diálogo abierto entre todos sus actores, implica básicamente considerar tres ejes articuladores para el éxito de su definición: la participación de sus protagonistas; acercamiento a la dinámica social-disciplinaria (interna, externa, disciplinaria) y la definición de un proceso metodológico. Esto propiciará la definición consensuada, pertinente y actualizada de las competencias propias del profesional trabajador social.

1 Docente investigadora de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón y docente de pre y posgrado. Doctorado en Ciencias y Humanidades en la UNSXX, Instituto Internacional de Investigaciones y Convenio Andrés Bello. Posdoctorado en Didáctica de la Investigación INICC Perú – México; Magister en Educación Superior UMSA y Magister en Desarrollo Rural UATF.

Palabras clave: Perfil profesional, proceso metodológico y construcción socioeducativa.

1. Introducción

La dinámica social continuamente demanda nuevas formas de encarar los problemas, necesidades y requerimientos sociales. Las diferentes carreras universitarias asumen la indiscutible vinculación real con la problemática apremiante de la región y del país; de no existir esta vinculación, estas unidades carecerían de un valor real y sus egresados estarían destinados al subempleo o a realizar sus actividades en un área totalmente distinta de su campo de acción.

Esta consigna alude a la pregunta, ¿qué características académicas y laborales debe poseer la persona (profesional) que tratará de satisfacer dichas necesidades en esta dinámica social cambiante?; responder a ello, concierne el análisis y la construcción de un *Perfil Profesional*. Lo que la sociedad demanda –en un contexto histórico, social, cultural– comprendido como el encargo social, y, lo que la universidad ofrece, sus profesionales que responden con pertinencia social a partir de un Perfil Profesional construido desde la academia para responder a ese mandato social.

Surge, entonces, un concepto que adquiere significado y es el de '*perfil profesional*' que, más allá de ser comprendido como descripciones genéricas, ambiguas y sumamente convergentes, que dicen poco acerca de qué es lo que realmente es capaz de hacer y no hace un egresado o titulado determinado, debe ser asumido como una construcción socioeducativa de continua reflexión y actualización en el marco de las dinámicas socioeducativas.

El diseño de un perfil profesional está antecedido por una cantidad de acciones orientadas a proporcionar las fuentes o insumos; hablamos de un proceso de investigación de las demandas, problemas, necesidades de la sociedad, del mercado laboral, del avance de la ciencia, además del estado actual del conocimiento, técnicas, procedimientos propios de la disciplina en diversos contextos.

Es una construcción socioeducativa, desde el momento que existe un proceso de acercamiento a la sociedad, al mundo exterior -internacional, nacional, regional-, al mundo del trabajo y se asume como un proceso reflexivo, dialogante entre la propia unidad

académica y la universidad en pleno. Entonces, será necesario concebir al perfil profesional como una construcción en continua actualización en su definición; de lo contrario, la profesión quedará 'aislada' y 'rebasada' por la propia dinámica social y sus demandas.

En el caso particular de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón, la formación se ve altamente interpelada por la dinámica social, cuando se observa nuevos problemas sociales que quedan al margen del análisis desde la disciplina, áreas tradicionales saturadas, invisibilización de nuevas áreas alternativas, potenciales y emergentes -a decir de García Salord, S. (2005)-; egresados y titulados que no logran un posicionamiento profesional claro, desde sus propias confusiones competenciales adquiridas para precisar con convicción la especificidad de su intervención profesional; un currículo que no ingresó a una verdadera transformación desde su nacimiento como Programa; y, desde luego, un perfil profesional difuso que reproduce cualidades genéricas y ambiguas o, en su defecto, declaraciones que van a la amplia pormenorización de acciones.

Quizá, como unidad académica, no se generaron las condiciones propicias para la determinación del perfil profesional claro, preciso, actualizado; condiciones académicas, políticas, participativas, metodológicas, entre otras, que no se consideraron y mucho menos lograron para los espacios de diálogo y construcción de este componente estructural. De ahí la importancia de aportar en la reflexión sobre la necesidad de una transformación curricular, a corto o mediano plazo, al interior de esta unidad académica, partiendo por asomarnos a la comprensión de uno de sus elementos que la componen, *el perfil profesional*.

Por tanto, resulta necesario la reflexión del perfil profesional, en cuanto al procedimiento para su elaboración, frente a la demanda social signada por una nueva realidad y condiciones. De esta manera surge, la pregunta ¿Qué proceso se debe seguir para la construcción de un perfil profesional de la Carrera de Trabajo Social en el marco de la nueva dinámica social? Se tiene como objetivo: Plantear lineamientos metodológicos para la construcción disciplinaria del perfil profesional en función de la dinámica social.

Frente a este planteamiento, la idea principal que sustenta el presente ensayo es que el perfil profesional de la Carrera de Trabajo

Social debe ser reflexionado profundamente, concibiendo que su diseño implica una construcción socioeducativa disciplinaria, participativa que conlleva un proceso metodológico y que está en función de la dinámica social cambiante.

Consecuentemente, el ensayo corresponde a un trabajo de revisión teórica – bibliográfica, que aborda los siguientes procedimientos metodológicos: Orientaciones didácticas preliminares, que implica una revisión bibliográfica de los referentes teórico y contextuales del tema; diagnóstico, a partir de los referentes documentales, del estado actual del perfil profesional de la Carrera de Trabajo Social; y esbozo de una propuesta desde la construcción metodológica del perfil profesional.

2. Conceptos básicos

2.1. Perfil profesional

El término de perfil profesional puede ser concebida desde dos acepciones: por un lado, como resultado producto de un proceso educativo en el que una persona se transforma; por otro, como una secuencia de características de competencias, habilidades, destrezas que posee una persona para la inserción a una actividad laboral. En este entendido, no existe una única definición, pero si podría distinguirse “la existencia de definiciones educativas y laborales del concepto perfil profesional. A grandes rasgos las definiciones laborales comprenden términos como competencias y habilidades, mientras que las definiciones educativas destacan el papel de los conocimientos”. (Moreno, J. 2014. p. 2)

De Ibarrola (2004) señala que el perfil profesional, como parte del diseño curricular, se consolida dentro de un proceso histórico y está determinado por el límite y alcance de su campo de acción; por tanto, el contexto social ejerce gran influencia en su determinación.

Díaz- Barriga, F y otros, plantean que el perfil profesional es la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina) tendientes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas (2012: pp. 87-88). Es una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales.

Desde la mirada de Hawes G., & Corvalán O., el perfil profesional es el conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permite que alguien sea reconocido como “tal” profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se le supone capacitado y competente (2005: p. 13).

Para el Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Asturias, el perfil profesional es “la descripción de competencias y capacidades requeridas para el desempeño de una ocupación, así como sus condiciones de desarrollo profesional. Está compuesto por la declaración de la competencia general, la descripción de unidades de competencia, las realizaciones profesionales y los criterios de realización o ejecución, independientemente del área profesional y/o ámbito de desempeño en el que desarrolle sus funciones”. (Consultado en: <http://www.trabajosocial asturias.org/laprofesion/ambito>. 2012). Los términos competencias y capacidades se destacan en esta definición.

En la reunión sectorial de Carreras de Trabajo Social de Bolivia, el concepto de perfil profesional fue concebido como “conjunto de funciones que un profesional debe ser capaz de desempeñar en un contexto social e histórico determinado, con arreglo a principios éticos que orienten la profesión” (SUB. 2011, p. 223).

En consecuencia, el perfil profesional se constituye como el conjunto de rasgos, declaraciones específicas que particularizan el quehacer de un profesional, a través de las competencias, habilidades, actitudes, destrezas profesionales, que se construye como correlato con el transcurrir del tiempo en función al entorno social, cultural, político, ideológico, pedagógico de una sociedad y contexto determinado.

2.2. Diseño curricular

Un currículo, más allá de una concepción académica, tiene una concepción del mundo, sociedad, ciencia y de fines educacionales. De ahí la dificultad de obtener una sola definición; sin embargo, en la línea del presente ensayo asumimos la posición de dos autoras. Para Addine F., (2000), “El currículo es un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia

en un contexto histórico-social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes, que se traduzca en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar”.

Desde la interpretación de Rita M. Álvarez, “Currículo es un proyecto educativo global que asume un modelo didáctico conceptual y posee la estructura de su objeto: La enseñanza - aprendizaje. Tiene carácter de proceso que expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto relaciones interdependientes con el contexto histórico - social, la ciencia y los alumnos, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia” (Citado por Zúñiga C., G. 2011).

2.3. Proceso metodológico

Conjunto de procedimientos, estrategias y acciones organizadas y planificadas de manera coherente y reflexiva; desarrollado desde la academia, a partir de una visión disciplinar con el propósito fundamental de vincular la concepción de la realidad en sus diferentes dimensiones, el conocimiento y el proceso de formación educativa.

2.4. Construcción socioeducativa

Construcción socioeducativa se refiere a que la generación de conocimiento de toda persona o grupo debe ser un proceso contextualizado socialmente, donde se supera la simple reproducción y se opta por la construcción, producción del mismo desde una lógica de dialogo abierto, crítico y en el marco de un posicionamiento histórico temporo-espacial. Se orienta de forma que la persona alcance las competencias metacognitivas. Este referente es fundamental para comprender la importancia que tiene el contexto para la definición y organización del perfil profesional.

2.5. Disciplina

Conjunto doctrinal de saberes y principios en el cual una persona desarrolla todas sus potencialidades. De manera más genérica, se refiere al conjunto sistematizado de conocimientos, programas y propósitos de una determinada área del saber humano. Actividad disciplinaria de un conjunto homogéneo de un campo del saber,

para producir nuevos conocimientos. Entre sus características se tiene: objeto material, objeto formal, integración teórica, método, instrumento analítico, campos de aplicación y contingencia histórica.

2.6. Competencias

Se refiere a lo que le corresponde hacer a una persona con responsabilidad, idoneidad en una determinada área. Así mismo, podemos referir que una competencia puede ser considerada como una “actuación integral para analizar y resolver problemas del contexto conjugados en distintos escenarios desarrollando los saberes esenciales”. Son desempeños complejos que integran las distintas dimensiones del saber; es decir, el saber conocer, el saber ser y el saber hacer para analizar y resolver problemas del contexto (Tobón S., citado por FAUTAPO. 2012).

2.7. Dinámica social

Comte A. definió la dinámica social como “la ciencia de movimiento necesario y continuo de la humanidad”. Puede ser entendida como una teoría sistemática o científica de los cambios sociales, que indaga las oscilaciones, los ritmos, los ciclos o las tendencias evolutivas de la realidad social (Citado por Pinto Ferrerira L., 2011). Por tanto, la dinámica social es el conjunto de los movimientos y fenómenos sociales, cambios e interactividad de todos los miembros de la sociedad que imprime una particular forma de interacción en función de una determinada sociedad y cultura que la caracteriza.

2. Diagnóstico

La Carrera de Trabajo Social se crea como *Programa de Licenciatura en Trabajo Social* por Resolución Facultativa N° 334/05 del 13 de diciembre de 2005; posteriormente, fue reconocida como fecha de creación el 6 de julio de 2006, mediante Resolución del HCU N° 24/2006, siendo parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

En cuanto a su propuesta de Formación Universitaria -Diseño Curricular- este tiene una particular caracterización:

- Por un lado, existe una propuesta de Formación Universitaria en Trabajo Social que data de sus inicios (2005-2006),

documento que efectivamente posibilitó el reconocimiento y gestiones pertinentes a su creación. Con el transcurrir de los años, este documento sufrió algunas modificaciones que obedecen a un ‘ajuste parcial’².

- Por otro lado, existe la ‘Propuesta de Ajuste Parcial al Plan de Estudios del Programa de Trabajo Social’, elaborada bajo los lineamientos solicitados por la Dirección de Planificación Académica – DPA, concluido en la gestión 2012; sin embargo, dicho documento no culminó los procedimientos académico-administrativos de aprobación en las instancias correspondientes; por lo que quedó, únicamente, como antecedente referencial.

Estos dos referentes, evidencian un problema de fondo en la estructura curricular de la carrera; aparentemente la existencia de un documento que data de 2005, reconocido como propuesta de formación universitaria vigente -aunque desactualizado- y, un segundo documento, ajustado y con mayores elementos que delinear la currícula académica, pero que no está aprobado, aunque éste sirva como referente en varias gestiones y procesos académico-administrativos internos. Esta unidad académica, por tanto, no cuenta con un diseño curricular actualizado, y eso hace que se trabaje paralelamente con dos propuestas formativas (una desactualizada y otra no aprobada) y, finalmente, que exista imprecisión en sus fundamentos y bases curriculares.

2 Entre las modificaciones identificadas de la revisión de archivos de la Carrera de Trabajo Social (2022), se encuentran: RCF N° 422/07, se autoriza la asignación de nuevos códigos y denominación a seis asignaturas (por no estar orientados a la formación del perfil profesional de un Trabajador Social, entre otras razones). RCF N° 81/08, se autoriza la asignación de nuevos códigos y denominaciones a ocho asignaturas. 14 asignaturas con “Asignación de nuevos códigos, nueva denominación y por defecto, la modificación de prerrequisitos en el plan de estudios del Programa de Licenciatura en Trabajo Social”. Resolución de Consejo de Programa N° 25/2010, “Cambio de nivel y pre-requisitos de las materias”. Gestión 2011, según “Informe de ejecución de la carga horaria Gestión 2010 – 2011”, se disminuye la carga horaria de materias de Practicum en Intervención Social Individualizada, Prácticum de Intervención Social Grupal de 80 horas a 24 horas, y Prácticum de Intervención Social Comunitaria a 32 Horas.

2.1. El perfil profesional de la Carrera de Trabajo Social

A partir de los elementos arriba descritos, será necesario centrar la mirada en lo concerniente al objeto de estudio planteado, el perfil profesional de la Carrera de Trabajo Social. De los documentos mencionados, como es lógico presumir, existe una imprecisión en la definición del perfil profesional. Veamos algunos aspectos relativos:

En el documento propuesta de Formación Universitaria en Trabajo Social de 2005, luego de una descripción de la importancia del perfil profesional como punto de partida y, a la vez, como patrón evaluativo de la calidad de los resultados de formación presenta, a manera de respuesta ante la pregunta *¿quién es el Trabajador Social?*, lo siguiente:

El trabajador social es un profesional cuya función consiste en intervenir junto a individuos, familias, grupos y colectivos y con ellos, en y sobre las relaciones sociales, en las cuales están comprometidos” (Programa de Trabajo Social, 2005, p. 12). Luego da un recuento de lo que No es: “No es un psicólogo...No es un jurista...No es un moralista...No es un animador cultural...No es un agitador político... No es un educador o pedagogo...No es un técnico de ayuda. (p. 12)

En los siguientes dos párrafos realiza una descripción de los principales actores, sus condiciones y circunstancias que los posiciona como grupos que sufren exclusión, pobreza, dependencia y subordinación con los cuales se proyecta a trabajar desde la profesión.

Más adelante presenta una descripción de competencias generales y específicas, precisando “la formación en trabajo social tiene por meta formar intervinientes” y presenta la declaración de catorce competencias, entre ellas:

- Capaces de un análisis social de los problemas vividos y padecidos por las personas.
- Portadores y artesanos de métodos de intervención social.
- Aptos a dejarse interpelar en y por la acción y a cuestionar sus modos de intervención.
- Conscientes que no tienen nada que ver con productores ni con clientes, sino con personas.
- Curiosos por investigar y adquirir el conocimiento útil y disponible sobre realidades sociales.

- Capaz de abogar por, y/o con la gente, cambios en aquellas condiciones estructurales.

Esta declaración de competencias es genérica, ambigua y/o con consignas idealistas; nótese la selección de términos empleados *‘formar intervinientes’, ‘portadores y artesanos’, ‘dejarse interpelar’, ‘nada que ver con productores ni con clientes’, ‘capaz de abogar’*; es decir, declaraciones un tanto románticas en su intencionalidad. Sin duda, este conjunto de afirmaciones debe ser profundamente reflexionadas; pues, es evidente que no visibilizan competencias o conocimientos, habilidades y destrezas acordes y pertinentes con la actual realidad social y disciplinar, para las cuales debe estar preparado el futuro profesional. Básicamente, se aprecia una imprecisión del perfil profesional.

Por su parte, la Propuesta de Ajuste Parcial al Plan de Estudios del Programa de Trabajo Social, elaborada en la gestión 2012, plantea la definición del perfil profesional basado en el enfoque del logro y aplicación de competencias que serán desarrolladas en función de cinco Bloques de Formación Profesional (pp. 21-23), establecidos desde su estructura:

a. **Bloque Disciplinar, presenta catorce competencias, entre ellas:**

- Identifica los procesos sociales, históricos y políticos que dieron lugar al surgimiento de la cuestión social.
- Investiga el problema y la necesidad social en sus diferentes dimensiones, identificando causas y efectos.
- Integra conocimientos que permiten contar con una visión teórica-práctica de los aspectos inherentes a la problemática social para su resolución.
- Adopta una postura crítica sobre la realidad social.
- Evalúa procesos socioeducativos, económico-culturales y políticos, vigentes en el contexto de la realidad social.
- Responde con pertinencia teórica frente a situaciones problemáticas.
- Su accionar es crítico, propositivo, liberador, democrático.
- Propone la formulación de políticas sociales a nivel institucional.
- Analiza los aportes de diferentes teorías filosóficas para el desarrollo humano.

- Maneja métodos, instrumentos y recursos en la intervención social.
- b. Bloque Multidisciplinar, incluye nueve competencias, a saber:**
- Organiza, participa y contribuye al desarrollo de proyectos desde una perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar.
 - Contribuye al fortalecimiento del desarrollo humano sostenible, reflexivo, crítico y creativo en individuos, grupos y comunidades.
 - Interpela la realidad social a partir de sus conocimientos teóricos.
 - Caracteriza los procesos sociales, político, culturales y económicos de la realidad boliviana.
 - Construye conocimientos en base a las vivencias y fundamentos teóricos que expliquen la realidad.
- c. Bloque Metodológico-Investigación, son nueve competencias que se describe:**
- Contrasta y discrimina diferentes enfoques metodológicos para la investigación e intervención.
 - Conoce y utiliza métodos, técnicas e instrumentos de investigación e intervención para resolver problemas sociales.
 - Desarrolla procesos de investigación participativa para potenciar procesos sociales.
 - Valora estrategias científicas y empíricas en la resolución de problemas sociales.
 - Desarrolla con creatividad y dinamismo nuevos conocimientos y saberes.
- d. Bloque Intervención, incluye diez competencias:**
- Elabora diagnósticos sociales como base para la intervención social.
 - Apoya, orienta, asesora y construye cambios para la transformación social desde una perspectiva inclusiva, crítica, propositiva y generadoras de autonomía.
 - Administra, gestiona, orienta y organiza procesos sociales adecuados para mejorar situaciones actuales de vida.
 - Gestiona planes, programas y proyectos de intervención social.
 - Valora la participación de los movimientos sociales en la transformación social.

- Participa en la promoción y organización de dinámicas comunitarias liberadoras, orientada a la construcción de una conciencia social comprometida con el desarrollo de los pueblos.
- Promueve el fortalecimiento de organizaciones sociales y comunitarias, la defensa y promoción de derechos humanos.
- Reconoce la importancia de la praxis social en la resolución de problemas sociales.
- Muestra rigurosidad científica en la elaboración de propuestas de intervención social.

e. Bloque de Prácticas, plantea tres competencias:

- Gestiona políticas públicas como respuestas a las demandas sociales.
- Incluye alternativas de solución frente a problemáticas sociales.
- Se sitúa y actualiza con pertinencia frente a la dinámica de la sociedad.

En este segundo caso, se evidencia la descripción amplia de una serie de declaraciones, concebidas como competencias (45 en el documento original), presentando una suma de capacidades de desempeño para los cuales estaría formado el profesional de Trabajo Social; capacidades que van desde declaraciones genéricas, algunas específicas y otras como intenciones ideales a ser alcanzadas.

Por tanto, entre los aspectos a destacar entre ambos documentos se evidencia que:

- El actual Plan de Estudios describe un perfil profesional, limitativo, superado por el nuevo contexto y realidad actual, a pesar de ser el documento legalmente reconocido.
- El segundo documento de la Propuesta de Ajuste Parcial al Plan de Estudios no fue aprobado; en lo que concierne al perfil profesional, presenta una descripción extensa que, si bien expone los rasgos distintivos del profesional de Trabajo Social, presentan una dispersión amplia y genérica de capacidades de desempeño que el profesional poseerá.
- El primer documento fue concebido y elaborado de manera unilateral por quienes fueron sus proponentes, en un contexto completamente diferente al actual.

- El segundo documento, si bien fue analizado y construido en cogobierno, este data de hace una década atrás, lo que evidencia la desactualización y descontextualización.

- Ninguno de los documentos precisa de manera concreta el tipo de profesional que se formará.
- No se visibiliza el proceso de validación del perfil profesional.
- Ninguno de ellos es actual ni responde a la nueva realidad (social, cultural, política, económica ni tecnológica).
- Si bien pueden ser concebidas como competencias genéricas, algunas de ellas no encuentran especificidad profesional, aparecen como declaraciones que indistintamente cualquier profesional de las ciencias sociales debería poseer. Ejemplos: Adopta una postura crítica sobre la realidad social; su accionar es crítico, propositivo, liberador, democrático: Valora la participación de los movimientos sociales en la transformación social, entre otros.

3. Propuesta

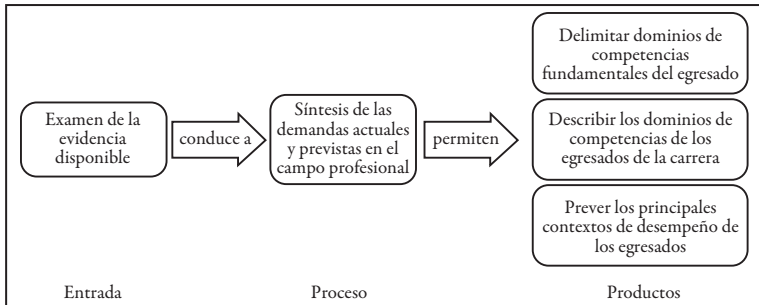
En el entendido de concebir la definición de un perfil profesional como una construcción desde la academia, en el caso concreto descrito, será necesario considerar dos propuestas metodológicas para la construcción del perfil profesional, tal como describimos en los párrafos siguientes.

Hawes G., & Corvalán O., presentan el enfoque de Desarrollo profesional: básico, experto, especialista (2005, p. 10). Con base en esta propuesta se plantea tres niveles de desarrollo o definición del perfil profesional:

- El profesional básico, quien acaba de egresar del proceso formativo (...) intentando incorporarse al mundo laboral.
- El profesional maestro o experto, quien ha ejercido durante un período y ha adquirido un dominio de la profesión (...).
- El profesional especialista o virtuoso, aquel que ha continuado su formación en un especial dominio de competencias (...) (Idem, 2005, p. 11).

Con base en estos referentes, estos autores plantean una aproximación metodológica de elaboración de un perfil profesional con dos fases para su construcción:

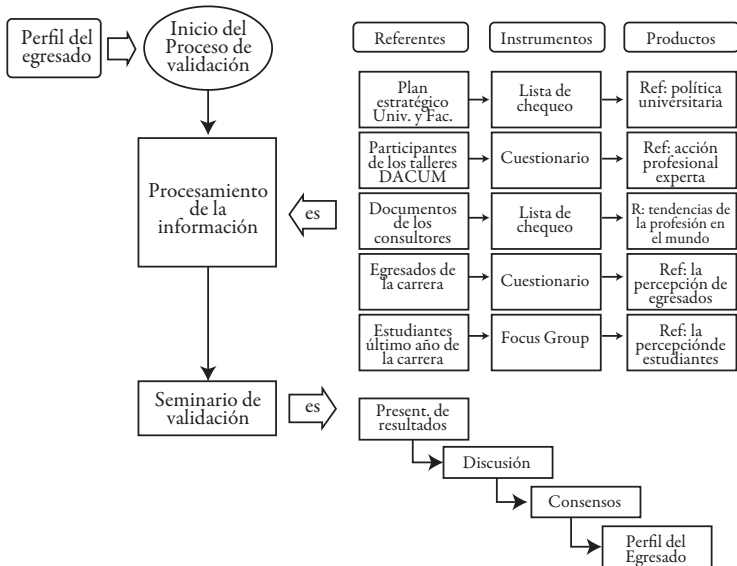
Figura 1: Fase 1, Construcción del perfil del egresado



Fuente: Hawes G., & Corvalán O. 2005.

Desde esta perspectiva, la construcción del perfil profesional en esta primera fase implica iniciar el proceso apoyado en todos los referentes obtenidos de los insumos externos, continuar con el proceso propiamente de construcción del perfil y, de esta manera, obtener los productos que llegan a constituirse en las competencias y cualidades específicas.

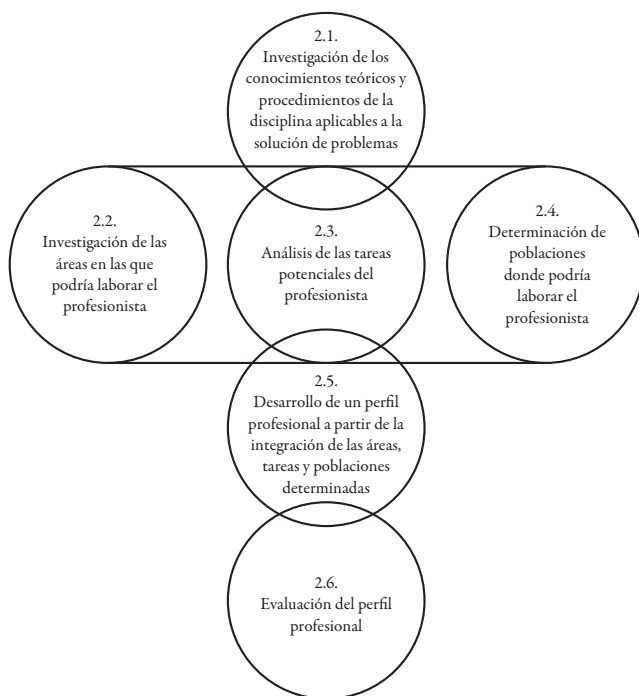
Figura 2: Fase 2, Validación del perfil del egresado



Fuente: Hawes G., & Corvalán O. 2005.

Esta segunda fase, a decir de los autores, implica un trabajo colaborativo entre todos los actores institucionales, a partir de ciertos criterios de validación como la pertinencia con los lineamientos universitarios, certificaciones y reconocimientos del programa, facilidad en la inserción a un mercado de trabajo en el corto o mediano plazo; estos, y otros criterios, permitirán validar plenamente el perfil construido. Por otra parte, desde la mirada de Díaz Barriga F. y otros (2012, pp. 47-49) la estructura metodológica para la elaboración del perfil profesional contemplará:

Figura 3: Elaboración del perfil profesional



Fuente: Díaz Barriga et. al. 2012.

Para la elaboración del perfil profesional se debe realizar una investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos disponibles desde la disciplina, las cuales serán la base de la carrera; a continuación, se plantea la investigación de las áreas en las que se podría trabajar como profesional de la disciplina, respondiendo

a las necesidades sociales identificadas en el contexto estudiado previamente, se definen las tareas y poblaciones potenciales asignadas al profesional mediante enunciados en rubros, los conocimientos y habilidades terminales u objetivos que debe alcanzar el profesional.

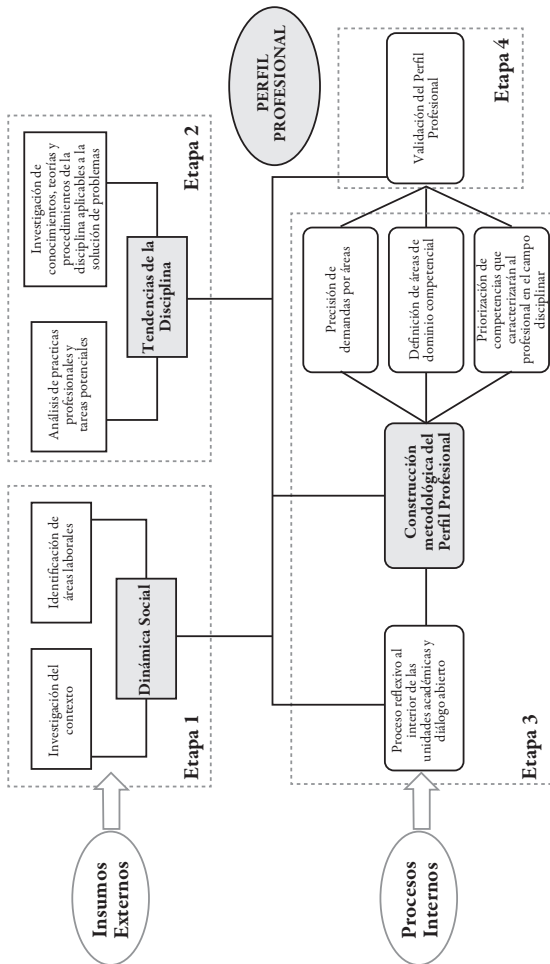
Con base en estas directrices, la propuesta concreta alude a la consideración de ejes articuladores en el marco de una propuesta válida:

- a. **Actores involucrados** en el proceso de construcción que estén motivados y consientes de la necesidad de definir un perfil profesional. En el caso particular de la Carrera de Trabajo Social deberán ser:
 - o actores estudiantiles, tanto de sus entidades reconocidas como el centro de estudiantes y de las bases representando a cada semestre;
 - o actores docentes protagonistas que deberán involucrarse en su totalidad, por poseer la tarea de formar y guiar el proceso con base en sus fundamentos curriculares;
 - o será importante, también, la participación de profesionales egresados de la carrera con experiencia en distintas áreas laborales y que aporten los insumos necesarios para la construcción del perfil;
 - o finalmente, el proceso deberá ser orientado y guiado por un equipo capacitado en este proceso.
- b. **Acercamiento a la dinámica social** mediante la investigación y diagnóstico externo e interno. Será fundamental el proceso de acercamiento a la realidad social, contar con los insumos necesarios de los problemas y demandas del contexto social, económico, político, cultural, científico; a la vez, de las nuevas tendencias de la disciplina en cuanto a su posicionamiento disciplinar y los paradigmas en los que se sitúa el trabajo social.
- c. **Definición de un proceso metodológico** para la construcción del perfil profesional. De la revisión teórica, fundamentalmente de las propuestas de análisis y construcción del perfil profesional de Hawes G., Corvalán O. (2005) y Díaz Barriga F. y otros (2012),

extraemos un planteamiento para un proceso concreto de construcción metodológica de un perfil profesional para la Carrera de Trabajo Social.

Gráficamente podemos resumirla de la siguiente manera:

Figura 4: Fases de construcción metodológica del perfil profesional aplicada a la Carrera de Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia con base en las propuestas de Hawes G., Corvalán O. (2005) y Díaz Barriga F., y otros (2012)

En la perspectiva de consolidar un *perfil profesional básico* del estudiante al momento de promoverse del nivel de grado, con base en el enfoque de Desarrollo Profesional, centramos la propuesta en aquel que refiere a la persona que acaba de titularse del proceso formativo y que inicia su proceso de incorporación al mundo laboral.

Consiste en cuatro etapas, las dos primeras significan considerar los *insumos externos* necesarios para un análisis situado, contextual, histórico-cultural, disciplinar, las dos últimas que resultan los procesos propios de *análisis interno* desde la academia, implica un encuentro dialógico, crítico, abierto entre los sujetos que interactúan en el proceso educativo y el procedimiento de construcción intelectual conceptualmente planteando las declaraciones que definan al profesional.

- **Etapa 1**, investigar la dinámica social en lo que concierne al contexto social, cultural, político, económico (mercado de trabajo), científico, tecnológico a partir de la identificación de los cambios estructurales que caracterizan la coyuntura actual; la realidad ha cambiado, la construcción del conocimiento se posibilita desde diferentes frentes; surgen las denominadas “megatendencias” que representan a los avances tecnológicos, la globalización, las nuevas condiciones de vida social y su repercusión en transformaciones profundas en la interacción social.
- **Etapa 2**, identificar las nuevas tendencias de la disciplina del Trabajo Social en el espectro internacional, nacional y regional, mediante el análisis de la situación de las prácticas profesionales, la percepción de los egresados y titulados de la unidad académica, los expertos y especialistas disciplinares, los conocimientos, teorías, procedimientos vigentes de la disciplina en la solución de problemas y demandas sociales.
- **Etapa 3**, iniciar un proceso de reflexión que priorice, seleccione, integre los conocimientos, teorías y procedimientos vigentes; en esta integración del contexto socio-cultural y la disciplina mediada por el proceso educativo, implica una construcción conjunta del perfil profesional. En la parte procedimental, esto supone el transitar por una organización y estructuración curricular bajo

tres momentos: - La precisión de demandas por área a partir de las características de la disciplina, lo que admite la estructuración de las áreas laborales potencialmente identificadas en los pasos previos. - La definición de áreas de dominio competencial como la declaración explícita de acciones y decisiones de lo que es propio del profesional, estableciendo con precisión la competencia que caracterice al profesional por cada área. - Priorización de competencias que caracterizan al profesional en el campo disciplinar; vale decir, partir por el dominio de competencia por área del cual se desprenden las competencias específicas y de ellas las cualidades que identifiquen al profesional.

Según Hawes G., Corvalán O. (2005), en esta etapa se deberá cuidar el planteamiento de las competencias en dos sentidos, clasificándolas en: **a.** competencias cognitivas, conocimientos disciplinarios o generales. Enfatizar el saber comprender, analizar y tratar la información relevante. **b.** competencias procedimentales, permiten saber cómo proceder en situaciones profesionales determinadas. **c.** competencias interpersonales, permiten cooperar con otros en función de un objetivo común, saber comportarse en distintas situaciones, participar y comprometerse.

Por otro lado, es posible clasificar las competencias en función de: **a.** competencias genéricas o transversales, comunicación, creatividad, síntesis, trabajo en equipo. **b.** competencias disciplinarias, conjunto de conocimientos propios de las disciplinas. **c.** competencias específicas o profesionales, propias de cada profesión.

- **Etapa 4**, validación del perfil profesional. Una vez construido el perfil profesional, resultará enriquecedor un encuentro participativo en el que se pueda partir de una triangulación en su análisis de la pertinencia del perfil profesional a partir de la concordancia con la política y modelo universitario; la percepción profesional experta; las tendencias de la profesión; la percepción de los egresados o titulados; la percepción de docentes y estudiantes. Esta etapa última, pocas veces desarrollada, permitirá generar discusiones y consensos para la definición final del perfil profesional.

Es evidente que existe una amplia gama de propuestas metodológicas para la construcción de perfiles profesionales, que dependerá de la unidad académica mediante sus protagonistas la adopción de una de ellas con base en enfoques, modelos e intereses disciplinares; sin embargo, lo cierto es que indistintamente de la oferta metodológica que se tenga, solo la decisión consensuada de superar la mera reproducción del saber desde las aulas universitarias, posibilitará la comprensión de la necesidad de construir un perfil profesional asumiendo el potencial de la innovación curricular ante una realidad que se mueve dinámicamente, fuera de las aulas, de esta manera podremos superar lo que señala Zemelman *la construcción del conocimiento hoy en día se encuentra desfasada de la realidad*.

Portanto, la construcción de un perfil profesional en la disciplina del Trabajo Social, deberá contemplar una lectura contextualizada de la dinámica social, interdisciplinaria para una mejor interpretación y precisión de esa realidad; de ser así, estaremos en puertas para asumir una formación que aporte a la generación de profesionales que la sociedad necesita: críticos, proactivos, competentes, idóneos, éticos y aportadores en la comprensión y resolución de problemas sociales, como su objeto de estudio y de acción, desde sus competencias disciplinares identitarias que los distinguen y particularizan del resto de profesionales de las ciencias sociales.

Bibliografía consultada

Amadio, Opetti & Tedesco (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI. IBE Working Papers on Curriculum Issues. N° 15. Ginebra, UNESCO-IBE.

Amadio, Opetti & Tedesco (2015). Análisis del currículo en la Agenda Educativa.

Carretero S., (2017) Perspectiva Pedagógica para la Formación Integral. Una interpretación desde el Trabajo Social. CAB-III. Bolivia.

DGTIC, UNAM (2014). Matriz de habilidades digitales. Recuperado de <http://www.educatic.unam.mx>

Díaz Barriga F. Lule Gonzáles, Ma., et. Al. (2012) Metodología de Diseño Curricular para Educación

Superior. Edit. Trillas. México.

Digitalización de la educación. Consultado en: <https://www.economista.es/ecoaula/noticias/11431903/10/21/La-digitalizacion-transformara-el-sistema-educativo-en-los-proximos-anos.html>

European Parliament and the Council, (2006) Competencias digitales. s/dt.

Hawes, G., & Corvalán, O. (2005). Construcción de un Perfil Profesional. Universidad de Talca. Talca. Perú. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000300004

García Salord, S. (2005) La especificidad del Trabajo Social. Humanitas. Argentina.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. INTEF. España.

Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. (2000) Diseño Curricular. Cuba. s/dt.

La Metodología en la Programación Didáctica- Campuseducacion.com <https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/articulos-campuseducacion/la-metodologia-en-la-programacion-didactica/>

Moreno, J. & Marcaccio A. (2014). Perfiles Profesionales y valores relativos al trabajo profesional. Revista Ciencias Psicológicas VIII. Argentina.

Pinto Ferrerira L. (2011). Visión Panorámica de la Dinámica Social. México.

Programa de Trabajo Social (2005). Propuesta de Formación Universitaria en Trabajo Social. UMSS.

Programa de Licenciatura en Trabajo Social (2012). Propuesta de Ajuste Parcial al Plan de Estudios del Programa de Trabajo Social. UMSS.

Operti. (2016) Consultado en: orei.redclade.org/post_analisis/el-curriculo-en-la-agenda-educativa-2030.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019) Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un mundo mejor. Fundación Santillana.

Sistema de Universidades de Bolivia (2011) Reunión Sectoriales Carreras de Trabajo Social. Bolivia.

Trabajo Social Asturias (2012), Consultado en: <http://www.trabajosocialasturias.org/laprofesion/ambito>.

Tobón, S. (2011) Manual Enfoque por Competencias. Citado por FAUTAPO. Consultado en: https://www.academia.edu/36683917/Manual_estrategias_did_FAUTAPO.

Zapata, A. (2001). La investigación en el currículo de Trabajo Social. En Revista Colombiana de Trabajo Social. Consejo Nacional para la educación en Trabajo Social. N° 4p. 51-57. Cali. Univalle.

Zúñiga Calzadilla, G., (2011) Concepciones teóricas del Diseño Curricular a partir de un enfoque por competencias. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 3, N° 27.

Modificación de los enfoques teóricos de formación de comunicadores sociales, escenarios laborales en transformación y demandas de la actualización curricular en la universidad pública

Mabel Rocío Zabaleta Mercado¹

Resumen

El ensayo aborda el análisis del contexto actual de continuo cambio en la formación de comunicadores sociales en términos teóricos, técnicos y prácticos; escenarios que han experimentado un cambio del entorno massmedia a un entorno digital multiplataforma y multiformato. En ese contexto, es necesario remarcar la necesidad de incorporar los nuevos enfoques teóricos, eventos en escenarios digitales, los paradigmas de formación profesional, los entornos institucionales cambiantes y las demandas sociales para proponer un modelo de actualización curricular adaptado a la Carrera de Comunicación en la Universidad Mayor de San Simón.

Palabras clave: Comunicación social, paradigma, usuarios, narrativas transmedia y formación curricular.

Introducción

El cambio en la globalización se configura como una revolución digital cuyos efectos trastocan lo que habíamos aprendido; algunas áreas laborales perderán por completo: el objeto de estudio, las áreas de formación y las competencias laborales; otras requerirán una

1 Comunicadora social con experiencia en áreas de investigación, periodismo y semiología y docente titular del Área de Teorías de la Comunicación en la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón Cochabamba. Ha publicado libros sobre evolución urbana de la Cochabamba bicentenario y sobre pensamiento crítico.

adaptación crítica que permita generar empleabilidad con nuevos enfoques pedagógicos y epistemológicos.

El presente trabajo académico tiene un objetivo general que es argumentar y analizar los cambios teóricos, elementos narrativos, incorporación de tecnología y nuevos formatos que deben incluirse en los procesos de formación profesional de comunicadores sociales; además de definir los elementos que deben ser considerados para la transformación curricular y de planes de formación en el área.

El problema de investigación planteado se enuncia así: ¿Qué elementos han generado la modificación de los enfoques teóricos, narrativa y formatos comunicativos en los escenarios digitales y transformado los contenidos de formación de profesionales en el campo de la comunicación, que deben ser analizados en los procesos de actualización curricular en la Universidad Mayor de San Simón?

A nivel teórico, se describe el cambio de paradigma que se ha identificado con la irrupción de las nuevas tecnologías y los ámbitos digitales multiplataforma y multiformato, pues el cambio que se ha producido se traslada del paradigma massmedia a uno transmedia, provocando el cambio de proceso, roles, funciones, modelos económicos, áreas de estudio, entre otros.

El diseño metodológico tiene como base el método histórico lógico y define sus alcances con un desarrollo de técnicas cualitativas (entrevista semiestructurada, revisión documental, revisión bibliográfica, grupo focal, análisis de contenido) aplicadas a un entorno complejo de actores que son parte del sistema de formación de recursos profesionales en el área y de empleadores institucionales y mediáticos, además de estudiantes y graduados recientes.

El presente ensayo sistematiza los resultados de la aplicación de un modelo de diagnóstico cualitativo al modelo regional de formación de comunicadores sociales a nivel pregrado, formado por la oferta de formación en el sistema educativo superior (público y privado) y también incluye el acercamiento a los especialistas y empleadores en un espacio sociolaboral cambiante y en transición.

A lo largo de la lectura del presente escrito, se integra un modelo teórico cambiante, las experiencias pedagógicas en espacios globales pero marcado por las prácticas locales, las percepciones en el ámbito

social y los desafíos de actualización o transformación curricular en el sistema de la educación superior.

1. Enfoque teórico

1.1. El proceso de la convergencia del massmedia hacia el mundo digital

La investigación presentada analiza el fenómeno de interés analítico desde tres ejes temáticos: el primero, el paradigma de los medios masivos de comunicación (massmedia) y la transición al modelo multimedia, crossmedia y transmedia; el segundo, referido al modelo de participación y colaboración comunitaria digital; y, el tercero, los nuevos modelos narrativos y estéticas del fenómeno de gestión de contenidos en el universo digital.

El escenario de reflexión debe conducir hacia la definición de las características de los modelos narrativos y la modificación de roles dentro del proceso de comunicación, puesto que involucra actores que han superado la brecha entre emisor, receptor y las condicionantes técnicas del modelo massmedia.

La revolución tecnológica que actualmente experimenta el sistema social a nivel planetario ha modificado el sistema de relaciones sociales, económicas y productivas; se ha dado fin a los modelos mass mediáticos como sistemas unilenguaje y uniformatos (lenguaje radiofónico, lenguaje televisivo, cinematográfico, periodístico) para dar lugar a nuevos modelos productivos de mensajes, cuyo cambio fundamental es en el campo de la difusión y la recepción, pues ha transformado por completo el proceso de comunicación.

En ese contexto, el proceso clásico de emisión, difusión y recepción de mensajes ha enfrentado cambios drásticos a nivel conceptual y teórico, pese a que la comunicación de masas sigue intentando reinventarse y los procesos de interacción presencial continúan usando los códigos y símbolos de siempre; es en lo digital donde se ha dado lugar a nuevos modos colaborativos de generación de contenidos en múltiples plataformas, multiformato, con modelos de difusión y participación no experimentados antes.

La clave de este tiempo es el término **comunidad**, “definida como un modelo asociativo, participativo y colaboracionista de sujetos

que gracias a aplicaciones, redes y modelos de consumo se pueden integrar para pertenecer, visibilizar y generar contenido en sus áreas de interés, a ellos se los denomina como usuarios y han reemplazado a los receptores, también asumen roles directos como productores de contenido o como define **prosumidores**”(Islas 2015).

En ese marco, Henry Jenkins (2008) plantea la denominación de cultura de la convergencia, entendida como un proceso histórico complejo en el que el modelo de la industria de contenidos (entre los que se sitúan los massmedia) se encuentra con la obligación de transformarse completamente en sus formas institucionales, corporativas, económicas y productivas o desaparecer, por la imposibilidad de transformarse.

Una era en la que la cultura del espectador está dejando paso a la cultura de la participación, donde una sociedad basada en un número pequeño de empresas que controlan el arte de contar historia está perdiendo terreno ante un escenario de medios más complejo, donde cualquier ciudadano tiene la posibilidad de tomar el control de la tecnología, de los medios de comunicación y contar sus propias historias, de maneras poderosamente nuevas. (Jenkins, 2008, p. 33)

Los modelos de exhibición y consumo del espectáculo de los medios es lo que se ha transformado de forma radical, lejos de lo que teóricamente se había analizado como comunicación de masas, para entenderse más como un modelo nuevo de interacción y producción de sentido a través de plataformas, redes sociales, streaming y gestión de comunidades.

1.2. La muerte de la audiencia de masas y la emergencia de la cultura de la participación y la colaboración no democrática ni respetuosa

La denominada cultura de la convergencia surge de un proceso irreversible y es la muerte de la audiencia de los medios masivos de comunicación; los públicos, los lectores, los radioescuchas, los televidentes, que se han alejado de los medios porque no encuentran emocionalmente una ligazón con la agenda informativa, con los géneros, con los titulares y tampoco con los formatos.

Los medios tradicionales progresivamente han perdido su capacidad de relacionarse con sus audiencias, descubrieron que en

determinado momento ya no podían vender ejemplares de periódicos o medios impresos, las radios no tenían audiencia, la televisión no podía ofrecer contenido de calidad y se reducía a la denominada programación basura conformada por formatos de telerealidad y farándula y, por ende, la mayoría de los medios clásicos habían perdido lo más importante de su esencia como medios que, en este caso, fueron sus públicos.

Los nuevos usuarios prosumers (productores de contenido y consumidores de contenido de otros) de redes sociales y de plataformas se convirtieron en comunidades de sujetos ávidos de crear contenido, compartir, participar y generar movimientos globales, con identidades amorfas y a veces violentas o intolerantes; el Hate u odio en inglés es parte de un modelo donde los usuarios destruyen, distorsionan o denigran lo producido por otra comunidad con la finalidad de inviabilizarlo en el escenario de las redes y plataformas.

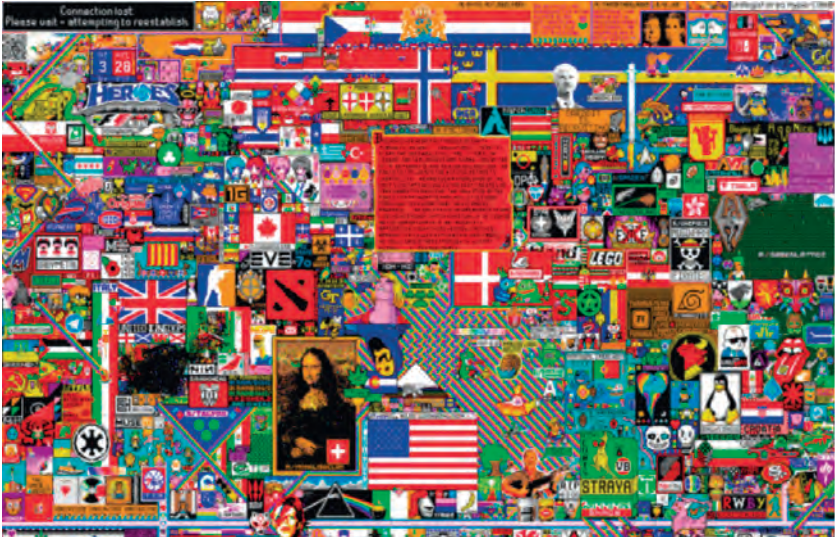
Se percibe una emergencia de una cultura participativa, en la cual se genera un rol activo de los usuarios buscando ampliar sus experiencias de consumo e información. De esta forma, estos usuarios-emirec-prosumidores construyen sentido colectivo y le dan forma a un universo narrativo común a su pertenencia como comunidad y así se moviliza constantemente la producción colaborativa entre empresas de la industria de contenidos y prosumidores.

Sin embargo, esta participación y colaboración no puede ser democrática ni respetuosa, requiere de la destrucción del otro. En términos digitales, una comunidad tiene la obligación de visibilizarse más que otras de diferentes perspectivas, historias o estéticas y, para ello, debe destruir la herramienta o modelo de construcción de significado de las otras comunidades; por ello, debe entenderse que los modelos de difusión en stream o en tiempo real en los escenarios digitales, pese a promover la participación y la colaboración, no generan sentido de respeto por lo diferente o por lo diverso, todo lo contrario.

Un caso que ilustra lo afirmado, es el fenómeno de Reddit Place o el lienzo comunitario en el que participaron 4.5 millones de usuarios para crear identidades estéticas, apoyar movimientos culturales, políticos y comerciales en una suerte de mural digital que permitía la

participación a través de pixeles. Cada integrante de una comunidad o usuario identificado podía colocar un pixel, según periodos de tiempo, para ir formando colaborativamente la imagen deseada (bandera, obra de arte, personaje, marca, movimiento, identidad sexual, símbolo, postura ideológica, entre otros).

Fotografía 1: Lienzo comunitario Reddit Place



Fuente: https://www.elespanol.com/omicrono/software/20220404/reddit-place-pixeles-ibai-rubius-streamers-franceses/661684172_0.html

El resultado fue un evento único en la historia del internet de las cosas, países involucrados, transnacionales interesadas en la visibilidad del evento, usuarios y seguidores de streamers y activistas que conformaron el más complejo entretejido de un lienzo digital que, en el momento de su apogeo, se observaba como en la fotografía añadida.

A medida que pasaron los minutos, el lienzo empezó a desvanecerse; figuras y gráficos ya consolidados por comunidades completas empezaron a desvirtuarse o desaparecer. El proceso se explica porque empezaron con la cultura del sabotaje del otro, había que invisibilizar al otro para poder ser más visible que él y es en ese sentido que funciona esta nueva visión de participación y

colaboración; los usuarios y prosumers son impredecibles porque no creen en la visión democrática de ciudadanía digital.

El fenómeno descrito como la experiencia del Lienzo comunitario y modelo de la cultura de la colaboración en plataforma terminó completamente vacío, en blanco, ningún icono sobrevivió. Sin embargo, su realización como evento, que convocó a más de seis millones de usuarios en total, se convirtió en el surgimiento de la certeza de que la tecnología ha promovido la aparición de una generación de ciudadanos que participan y colaboran, pero no con criterios de respeto ni democracia.

Tras este evento y otros fenómenos (organizados en plataformas, metaverso, conciertos virtuales con realidad aumentada y virtual, inteligencia artificial y construcción de avatares en espacios digitales), queda la necesidad de repensar el objeto de formación de los comunicadores sociales, en el marco de los nuevos escenarios tecnológicos (aplicaciones, redes, plataformas, streaming). Los medios de comunicación tradicionales ya han quedado relegados en cuanto a su capacidad de generar participación, reconocimiento, exhibición y sobre todo debe analizarse que los medios tradicionales jamás pudieron generar colaboración en el sentido estricto del término y hoy es la demanda principal de los usuarios.

En este contexto, el hecho de que los medios tradicionales de comunicación hayan implementado páginas web multimedia o se hayan integrado a redes sociales con contenido y formatos como la transmisión en vivo, el posteo de titulares y de portadas o de programas específicos no significa que generen comunidades, no significa que promuevan la participación, ni tampoco la colaboración de aquellos usuarios deseosos de visibilidad, se llevan los mismos contenidos, los mismos formatos, los mismos lenguajes y la misma agenda al escenario digital.

1.3. Las narrativas digitales y los modelos de creación de sentido

Henry Jenkins (2003) se convierte en el creador del término **Narrativas Transmedia**, al definir las de la siguiente manera:

En la forma ideal de narración transmedia, cada medio hace lo que hace mejor: para que una historia se introduzca en una película, se expanda a través de la televisión, novelas y cómics, y su mundo se

pueda explorar y experimentar a través del juego. Cada entrada de franquicia debe ser lo suficientemente autónoma como para permitir el consumo autónomo. Es decir, no necesitas haber visto la película para disfrutar del juego y viceversa. (p.85)

Para el autor, la narrativa transmedia es producida cuando el usuario se apropia del contenido de un relato canónico y lo expande, transforma, enriquece o lo deteriora y es ahí donde se explica la dinámica de la participación y colaboración de prosumers y comunidades en el tiempo actual.

Complementando con la obra de Jenkins (2003), existen tres elementos fundamentales en una narración transmediática cuando:

- a) Hay expansión del relato a través de diferentes medios, formatos y lenguajes;
- b) Hay participación de las audiencias en los procesos de producción;
- c) El universo ficcional puede crearse a través de cualquier elemento de la trama, personaje, situación o valor significativo y no puede controlarse. (p 38)

En los espacios digitales, gran parte del contenido difundido es contenido transmedia que es multilinguaje, multiformato y multiplataforma, de ahí que ya la industria de contenidos debe intentar integrarse con sus comunidades de seguidores, fans o el llamado universo fandom para poder generar procesos de expansión de su relato, sin llegar a destruirlo.

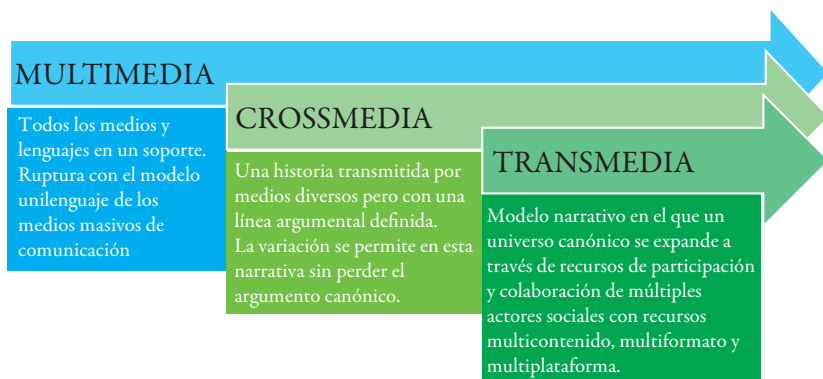
Un concepto aclaratorio es el que define a “las Narrativas Transmedia [como] una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)” (Scolari, 2013, p. 24).

Los medios digitales son ámbitos o sistemas multilinguajes, predispuestos a la intervención de los usuarios, trasponen los límites otorgados por los antiguos lenguajes mediáticos y los integran de formas renovadas e innovadoras.

De esta manera el relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción. Esta dispersión textual que encuentra en lo narrativo su hilo

conductor —aunque sería más adecuado hablar de una red de personajes y situaciones que conforman un mundo— es una de las más importantes fuentes de complejidad de la cultura de masas contemporánea (Scolari, 2014, p. 25).

Gráfico 1: Narrativas digitales en la globalización



Fuente: Elaboración propia en base a aportes de Scolari 2013.

Asimismo, se entiende en la adaptación del modelo teórico que, por la naturaleza compleja del fenómeno, se debe construir un enfoque que vincule la terminología y enfoques nuevos nacidos de lo que ha venido a definirse como la 'Ecología de los Medios'; disciplina nacida de la reflexión y aportes sobre los sistemas. Las teorías organizacionales, los enfoques semióticos y diversos aportes que entienden que el modelo de comunicación no será nunca el mismo desde la transformación que significó la creación y uso del Internet; además de la inserción de dispositivos móviles y aplicaciones en la vida cotidiana.

Por lo tanto, se entiende en el presente trabajo que la audiencia de los medios de comunicación de masas está desapareciendo generacionalmente; es decir, las generaciones más jóvenes ya han abandonado el contacto con el massmedia, manteniéndose algunas generaciones y comunidades fieles a algún tipo de formato o de medio por diferentes elementos. Estos cambios progresivos, implican la necesidad de buscar nuevos escenarios de identificación de los contenidos que los individuos siguen en los soportes y redes en los cuales interactúa, produce, transforma, colabora y participa.

1.4. La ecología de los medios, un viraje del enfoque sobre comunicación y nuevas tecnologías

El enfoque teórico definido con la acepción de 'Ecología de los Medios' nace como un aporte para entender cómo la tecnología, las técnicas, los modos de interrelación y los códigos de comunicación se han insertado en las formas de relación entre seres sociales al interior de estructuras de sentido, las mismas que son cambiantes a nivel formato y lenguajes.

La Ecología de los Medios es una disciplina social nacida al interior de otras ciencias, que se encarga del estudio de un conjunto complejo de relaciones o interrelaciones entre símbolos, los medios y la cultura. La palabra ecología implica el estudio de los ambientes y sus interrelaciones: contenido, estructura e impacto social.

Un ambiente mediático es aquel que deriva de las interrelaciones entre el hombre y las distintas tecnologías de comunicación como: libros, radio televisión, Internet. La ecología mediática se refiere al estudio de las técnicas, modos de información y códigos de comunicación como parte principal de un ambiente interrelacionado que proyecta diferentes efectos en un contexto determinado. (Islas, 2014)

El aporte del párrafo anterior presenta la naturaleza compleja del enfoque teórico. Se entiende que, al estudiar los ambientes o situaciones, y en ellas las interrelaciones que se despliegan entre actores sociales, debe observarse las transformaciones de rol, de enfoque, de narrativa e, incluso, de estética.

Los fenómenos de la comunicación, en esta perspectiva, son aquellos que nacen de aquellas formas de interacción desplegadas por los actores sociales en ámbitos diferenciados y mediados por las herramientas tecnológicas de la sociedad del Siglo XXI, vale decir: dispositivos móviles, pantallas, redes, plataformas y el Internet de las cosas.

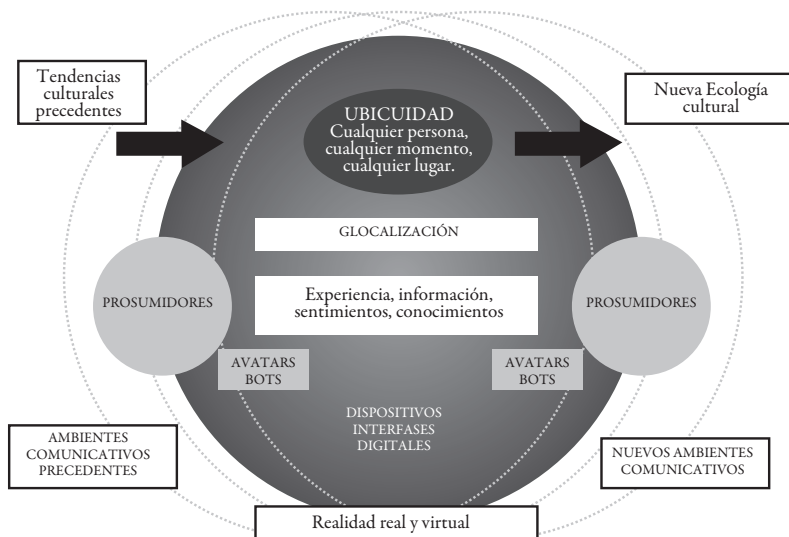
La palabra ecología implica el estudio de ambientes: su estructura, contenido e impacto en la gente. Un ambiente es un complejo sistema de mensajes que impone en el ser humano formas de pensar, sentir, y actuar; en ese marco de conceptos, debe considerarse que la 'Ecología de los Medios' es una teoría social sobre otro enfoque teórico; es decir, una metadisciplina en la que se estudia de forma

transdisciplinaria las técnicas de comunicación en escenarios digitales, los modos en los que los seres humanos crean sentido y los tipos de códigos y soportes que deben dominar para interactuar en la sociedad actual:

La ecología de los medios pretende encontrar qué roles nos obligan a desempeñar los medios, cómo los medios estructuran lo que estamos viendo, y la razón por la cual estos nos hacen sentir y actuar de la manera en que lo hacemos. La ecología de los medios es el estudio de los medios como ambientes. (Postman, s. f., p. 46)

Lo que el autor define como ambientes se caracterizan porque se han desplazado al ámbito de lo digital, superando la brecha de lo masivo o de los lenguajes y formatos específicos según condición de tipo de medio; lo que antes se conocía como lenguajes específicos (radiofónico, televisivo, publicitario, cinematográfico); hoy incluye lo que viene a definirse como narrativas, hipertextualidades, hipermediación, fenómenos que han transformado las prácticas comunicativas a nivel mundial.

Figura 2: Modelo de comunicación digital para ambientes glocales



Fuente: Islas 2015.

El presente modelo incorpora elementos que nunca fueron introducidos en la teoría sobre comunicación de masas y, sobre todo, permite la traslación de un fenómeno massmedia a un fenómeno de gestión de contenidos públicos en escenarios digitales.

Islas compone un modelo complejo que supera los modelos lineales de la comunicación y nos permiten observar un nuevo escenario modificado, no existen los elementos tradicionales del proceso de comunicación (emisor, receptor, medios), existen dos términos claves: 'glocalización' y 'ubicuidad', términos que adaptamos para entender el modelo.

La 'glocalización' se define como un término híbrido que alude al fenómeno de construcción de contenidos, basado en la apertura de los mercados de la información desde estructuras locales de creación de sentido y de interacción (concepto propio). En ese marco, en el que cada región y cada participante del proceso puede generar sus propios contenidos y difundirlos en la red y en diferentes escenarios. Expandiendo, amplificando el sentido de un fenómeno de significación se inserta el término 'ubicuidad', que se refiere a un proceso complejo de omnipresencia de los llamados prosumers como consumidores y productores de contenido, en clara referencia a la modificación de los roles jerárquicos que el proceso de comunicación le asignaba a un emisor sobre un receptor.

Islas (2014) infiere que la comunicación digital se produce entre dispositivos e interfaces digitales a los cuales los usuarios tienen acceso solo a partir de la incorporación de la tecnología y los dispositivos móviles en la vida cotidiana. Estas herramientas se convierten en modelos de participación, búsqueda de reconocimiento, distinción, estatus y diferencia a través de complejas situaciones de acceso en tiempo real y en términos de virtualidad.

En el escenario digital, la ubicuidad y la inserción de la tecnología permite la gestión de contenidos transmedia en dimensiones cada vez más integradas, aspecto que ha determinado que los actuales medios de comunicación no logren captar la atención específica de estos usuarios por la naturaleza de su interacción, basada en identificar lectores y audiencias y no prosumers.

En el complejo modelo presentado también se habla de las tendencias culturales precedentes y de los modelos mediáticos

precedentes; estos se vinculan con los elementos nacidos de las prácticas y rituales tradicionales en el mundo del massmedia, el mismo que incluía una visión monolítica de cada medio; es decir: la radio, la prensa, la televisión y el cine fueron creados para ser medios autónomos con prácticas y lenguajes específicos y, además, un modelo económico específico. El universo del massmedia es insuficiente hoy cuando se habla del universo narrativo que nace en medios y plataformas del mundo digital. La ‘nueva ecología cultural’ es el término utilizado por Islas (2014) para denominar al nuevo orden narrativo del universo digital.

Es, en cierta medida, el estado de la necesidad de transición de modelos narrativos massmedia (separados, monolíticos, obsoletos) a modelos multimedia, multiformato y multicontenido (integrados, coexistentes, complejos, pero más democráticos).

Esta ruptura teórica ha cambiado el paradigma de estudio de los fenómenos comunicacionales, de un paradigma massmedia tradicional y ortodoxo ahora migramos a un escenario de construcción teórica cambiante y vertiginoso. Los modelos, con los que anteriormente los comunicadores lográbamos explicar la realidad, han mutado y ahora urge adaptar la terminología y los enfoques para situarse en el nuevo escenario que se ha construido en las primeras dos décadas del presente siglo.

El enfoque teórico planteado obliga a todos los medios a cuestionar todas sus formas institucionales de funcionamiento, incluso su forma de sobrevivencia y de manejo de la agenda, la estructura de titulares, los elementos de composición de sus planteles de profesionales, formatos, lenguajes, especialistas técnicos audiovisuales o cinematográficos, la relación con sus públicos y la búsqueda de nuevos nichos de evolución: un complejo contexto en el que se está decidiendo la suerte de qué medios sobrevivirán al proceso y cuáles definitivamente no podrán adaptarse al nuevo modelo narrativo.

2. Diagnóstico

2.1. La matriz de formación de comunicadores sociales en espacios digitales en transformación

Los puntos anteriores permitieron que se identificara los paradigmas de formación de comunicadores, generalmente provistos

de competencias para ser empleados de los medios, pero que desconocen el paradigma de la convergencia en el mundo digital y niegan la transformación del proceso de comunicación.

En ese marco, el sistema de educación superior está generando modelos de transformación curricular adaptada a los condicionantes y requerimientos de escenarios laborales que han ingresado en la lógica de la globalización y la digitalización.

Sin embargo, debe considerarse que un modelo de formación de profesionales integra un proceso de planificación holístico y complejo, pues debe tomar en cuenta parámetros epistemológicos, educativos, económicos, políticos y culturales; desde esa perspectiva, a las universidades públicas les cuesta mucho más desarrollar procesos transformadores.

A nivel Bolivia son trece universidades que han desarrollado programas de formación de comunicadores, en el pregrado, con una duración diferenciada de formación de cuatro a cinco años y entre 48 y 56 asignaturas.

En algunos casos, esas universidades tienen presencia solo en el eje troncal del país o se han abierto en ciudades con mayor cantidad de población. Las universidades públicas generalmente han abierto una carrera de comunicación en cada departamento del país.

Tabla 1: Programas de formación de comunicadores en Bolivia

UNIVERSIDAD Y DENOMINACION DEL PREGRADO
Universidad Mayor de San Simón - Licenciatura en Comunicación Social.
Universidad Mayor de San Andrés - Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social.
Universidad Privada Domingo Savio - Licenciatura en Comunicación Social.
Universidad Católica Boliviana San Pablo - Licenciatura en Comunicación Social.
Universidad Privada Boliviana - Licenciatura en Comunicación.
Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra - Licenciatura en Comunicación Estratégica y Corporativa

Universidad Privada del Valle - Licenciatura en Comunicación y Medios Digitales.
Universidad Técnica de Oruro - Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social.
Universidad de Aquino Bolivia - Licenciatura en Comunicación Social.
Universidad Nacional Siglo XX - Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social.
Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca - Licenciatura en Comunicación Social.
Universidad Privada San Francisco de Asis - Licenciatura en Comunicación Social con Mención en Publicidad y Marketing.
Universidad Nuestra Señora de La Paz - Licenciatura en Comunicación Publicitaria

Fuente: (El altillo.com https://www.altillo.com/universidades/universidades_bolivia.asp).

Las áreas de formación de comunicadores se reducen a Comunicación corporativa, Medios digitales, Publicidad y Marketing y el 80% de instituciones de educación superior presentan una formulación genérica de su denominación a Comunicación Social o Ciencias de la Comunicación Social. Es importante señalar que en esa formación genérica se integra como áreas troncales las de periodismo, medios de comunicación, comunicación para el desarrollo y educativa, como se evidencia en la revisión de los planes curriculares propuestos por cada institución de educación superior.

De acuerdo a lo observado en la tabla, solo dos universidades privadas han virado la denominación de la licenciatura hacia ámbitos digitales, ese cambio deriva de los procesos de diseño y actualización curricular que se imponen las instituciones de educación superior tras la graduación de la primera cohorte de profesionales cada cinco años, aproximadamente.

Sin embargo, en el caso de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba el actual plan curricular y el perfil profesional data del año 2007, casi quince años de vigencia sin ninguna actualización o modificación; este aspecto determina que, en términos de actualización y competitividad, cuando menos, se encuentra en un desfase temporal.

El 2022 ha sido denominado institucionalmente como el año de la transformación curricular en la Universidad Mayor de San Simón; para ese cometido, la Carrera de Comunicación Social ha conformado una comisión de reajuste curricular que, en coordinación con la Dirección de Desarrollo Curricular, ha iniciado el diagnóstico interno y externo de la realidad de la carrera.

El análisis y diagnóstico realizado a los titulados, empleadores, especialistas y las herramientas de recolección de datos aplicadas permitió identificar un contexto de formación de comunicadores aún bajo el paradigma massmedia, asignaturas con contenidos repetitivos por falta de coordinación y de los problemas que surgen de una estructura organizacional compleja.

Las herramientas de investigación del presente informe son: entrevistas semiestructuradas, encuesta, grupo focal, revisión documental, revisión bibliográfica y el análisis de contenido; herramientas aplicadas mediante recursos diversos a la siguiente muestra de estudio:

Entrevistas a especialistas

- Tres editores de área en medios impresos y audiovisuales.
- Dos periodistas con especialización en periodismo ciudadano.
- Cinco docentes con amplia experiencia en la formación de comunicadores en el sistema de la educación superior.
- Tres especialistas con experiencia en gestión del branding, comunicación corporativa y entornos digitales (redes, gestión de comunidades y plataformas).
- Cinco especialistas en planificación académica y diagnóstico de espacios laborales, además de producción académica referente a nivel nacional e internacional.
- Trece titulados de la Carrera de Comunicación Social en la UMSS en gestiones diferentes y con plan curricular diferenciado.
- 10 empleadores de diferentes instituciones.
- 7 planes curriculares de universidades privadas de la región.

La revisión documental se realizó a la totalidad de documentos institucionales de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Mayor de San Simón y a documentos institucionales de siete universidades privadas, con presencia institucional en el Departamento de Cochabamba, de las cuales cinco ya hicieron sus rediseños curriculares.

2.2. El contexto mediático agotado y obsoleto

La recopilación de información de las fuentes mencionadas inició con la descripción de los cambios producidos en el sistema de medios de comunicación de masas, sistema en transformación hacia espacios digitales, aspecto que ha generado una crisis de sus modelos institucionales de finanzas, producción de contenidos, lenguajes y formatos de difusión, problemas estructurales que se presentan a continuación:

1. Modelo económico agotado e insostenible, ha generado un costo de producción de contenidos muy elevado para la calidad de contenidos que logran ser publicados y difundidos.
2. Desconocimiento de los medios para monetizar su cantidad de visitas en sus espacios digitales y diversificar su modelo de ingresos por calidad de información producida.
3. El sistema laboral basado en producción industrial de contenidos con modelo de jerarquías y roles especializados ya no funciona en el medio de comunicación, se requiere personal innovador que permita cambiar lenguajes, temas y formatos de presentación de información.
4. Extremas divisiones salariales, altos cargos con horarios cómodos y trabajadores de alta exigencia con salarios muy bajos, menos del sueldo básico y entre 12 y 14 horas de trabajo, jornadas de trabajo no necesariamente producen contenidos de alta calidad ni atraen a los lectores o audiencias.
5. Modelo de producción burocrático y extenuante con múltiples eslabones de revisión y control de calidad que determina escasa productividad del comunicador, no hay capacidad de modi-

ficar las estructuras temáticas, los enfoques y los géneros por imposición jerárquica institucional. Este aspecto se traduce en el uso constante de los mismos recursos de titulación, mismos géneros, acceso a las mismas fuentes institucionales.

6. Sistema de comercialización clásico sin oportunidades de innovación real y creativa, nace de un comportamiento institucional que no se percató de los cambios en las audiencias y, por ello, no invirtió en reformar con éxito sus salas de redacción y su modelo de empleabilidad.
7. Alto costo de producción en los periódicos y revistas genera que el tiraje no recupere ni el 40 por ciento de la inversión (sueldos, impuestos, infraestructura, costos de funcionamiento, personal, insumos).
8. Anuncios publicitarios se han reducido en un 80 por ciento en medios impresos y radiofónicos y se han ido a la televisión y ámbitos digitales.
9. Las audiencias han migrado y consideran que los costos de un periódico son extremadamente altos para la cantidad de información que puede ofrecer.
10. Agenda informativa y géneros no han cambiado drásticamente, no existe innovación ni propuestas de renovación, se mantiene la misma estrategia de producción de contenidos y los mismos procesos burocráticos en los medios.
11. Los sectores de la población fieles a la programación e información de los medios han perdido capacidad adquisitiva para continuar en contacto con medios impresos.
12. Radios y periódicos no son un mercado laboral que permita la inclusión de graduados jóvenes porque no tiene las condiciones mínimas para dar estabilidad laboral ni para el desarrollo de una carrera profesional con una proyección adecuada.

2.3. Contexto laboral, percepciones genéricas

Los sectores que generan empleo para los comunicadores han modificado sus requerimientos hacia competencias en:

actualización web, producción multiformato y multilinguaje, estudio de comunidades de usuarios, análisis de métricas e indicadores de interacción de la información con los usuarios.

- Se considera que los comunicadores a nivel general presentan serios problemas de redacción y ortografía, no presentan productos que puedan ser difundidos sin una revisión y reestructuración previa, aspecto que perjudica por los problemas de tiempo y de personal que debe dedicarse a estas funciones.
- Los egresados y titulados no presentan formación para la toma de decisiones, no reconocen las estructuras institucionales, les falta madurez para el enfoque de un trabajo de continua evaluación.
- La ausencia de procedimientos de pensamiento crítico es un elemento con mucho énfasis en los empleadores, consideran que al titulado y al egresado de comunicación social le cuesta contextualizar los fenómenos y, por ello, asociando al problema de redacción, es difícil presentar propuestas que ayuden a mejorar las condiciones institucionales y hacer más efectivo el trabajo.
- Educados en base a una lógica de Monomedio (lenguaje televisivo, lenguaje audiovisual, géneros y formatos referidos a un solo tipo de medio) al tener una formación reduccionista en términos de que sólo han recibido formación específica para un tipo de medio, pretenden reproducir los mismos procesos institucionales que no han sido modificados.
- Escasa capacidad de propuesta y sin opciones innovadoras, no tienen iniciativa de planteamiento de propuestas o proyectos.
- Visión de empleado dependiente, no existe un manejo de proyectos y tampoco el surgimiento de argumentos para la modificación de procedimientos obsoletos o inútiles en las instituciones.
- La mayoría de los egresados y titulados han sido formados en el modelo clásico de comunicador, enfoques teóricos

sobrepasados, modelos productivos de data antigua, manejo de lenguajes obsoletos, desconocimiento de las nuevas herramientas de producción y diseño.

3. Propuesta

3.1. Nuevos requerimientos para comunicadores en ámbitos digitales

Los especialistas señalan que existen nuevos nodos de formación de comunicadores con competencias en ámbitos transdisciplinarios que significan la apertura de nuevos escenarios laborales, pero que exigen mayor especialización y cada vez más específica.

Se requiere alfabetos digitales que comprendan la dinámica con los usuarios, que actualicen la web constantemente, que produzcan información con recursos crossmedia, multimedia y múltiples formatos.

Innovación de géneros y formatos, cercanos a lo que los usuarios exigen hoy, con la rapidez y extensión que hoy es necesaria, reinventar los géneros, los lenguajes, ser creativo en términos de manejo de temas y de historias.

Contadores expertos de historias memorables (storytellers), este formato narrativo se ha convertido en un fenómeno adaptable a cualquier espacio, sirve para hacer narración periodística innovadora, promocionar productos y servicios, sensibilizar y concientizar en torno a causas sociales urgentes y para promover criticidad y educar de forma alternativa, gestionar marcas, alude a comunidades entre sus múltiples usos.

Capacidades múltiples para generar sus propios materiales en lenguajes diversos (texto, audio, hipertexto, infografía, edición de video, fotografía, diseño, animación 2D y 3D). Se considera importante que pueda proponer proyectos con su modelo de rentabilidad, fruto de una evaluación de lo que hay en el medio y no se observa tradicionalmente en los medios o las instituciones.

En comunicación corporativa no existen gestores de marca, es requisito establecer las relaciones complejas entre la imagen corporativa, reputación corporativa, cultura organizacional, branding content, identidad, marca, simbolismos, funciones, entre otros.

En términos de investigación y evaluación de procesos institucionales, los comunicadores deben ser capaces de promover metodologías eficientes.

Se exige el manejo de elementos de diseño gráfico llevado a niveles de producción de impresos, artes; pero también en términos de producción audiovisual con la construcción de requerimiento de diseño gráfico aplicado al lenguaje televisivo o cinematográfico o publicitario.

Incluir capacidades de formulación de proyectos interdisciplinarios para instituciones, organismos sociales y espacios ciudadanos con la finalidad de establecer acciones de fortalecimiento de la democracia y del diálogo público.

Investigación aplicada a bases de datos y a métricas de interacción de usuarios en redes sociales y plataformas, así como la segmentación de comunidades de seguidores para realizar inversiones directas en la difusión asegurada de ciertos tipos de formatos de contenido.

3.2. El contexto académico y pedagógico

Tras el diagnóstico presentado sobre los requerimientos y transformaciones en el ámbito de la comunicación, las instituciones, los medios y los escenarios digitales debe añadirse una problemática académica. El nuevo enfoque laboral, epistemológico y paradigmático no es reconocido por la comunidad docente, en su totalidad.

Las demandas de actualización curricular y de transformación paradigmática de los procesos de formación de profesionales requiere de una ética académica que reflexione sobre el impacto de su accionar en los últimos veinte años del presente siglo. En esa reflexión es importante preguntarse sobre los niveles de empleabilidad de los graduados en comunicación y su capacidad de adaptación al cambio social y tecnológico. Sin embargo, estos procesos no son simples en las instituciones complejas como las universidades del sistema público, requieren de una voluntad política y, sobre todo, de una vocación docente autocrítica.

Los procesos de transformación curricular parten del diagnóstico interno y externo, de la mirada crítica de perfiles profesionales, de la coordinación por áreas troncales y de la necesidad

de revisión de la microcurricula para ajustar contenidos mínimos y adaptarlos a la formulación de competencias estratégicas y de un perfil profesional acorde a las necesidades del contexto.

Al margen de lo planteado como exigencia mínima para enfrentar esos procesos, urge la creación de líneas y equipos de actualización teórica e investigativa con liderazgos docentes visibles y reconocidos. En estos equipos de discusión y análisis, se debe asumir con humildad y respeto la necesidad de actualizar a los actores del proceso pedagógico, compartir miradas, desafíos, utopías, reconocer nuestras limitaciones y nuestras resistencias al cambio para, desde adentro, recoger las experiencias y convertirlas en insumos de trabajo colectivo.

Cada integrante de un proceso pedagógico en aula debe estar consciente de que el actual contexto es de un cambio vertiginoso, definir sus tiempos y espacios para dar lugar al debate, al cambio de miradas y de didácticas, incluso de prácticas pedagógicas.

El dilema de la idiosincrasia nacional de los comunicadores es que siempre hemos debido mirar afuera para comprendernos por dentro, incapaces de formular nuestras propias revoluciones teóricas y prácticas. Nos falta la mirada de innovación que hace útil aquello que proponemos desde nuestras necesidades y problemas, educar en la duda, educar en la búsqueda eterna de soluciones propias para situaciones locales.

Solo en la medida de hacer propio nuestro modelo de actualización curricular, de hablar sin falsos enciclopedismos y de generar diálogos interdisciplinarios con humildad y altura, podremos proponer planes curriculares con una microcurricula realista y aplicable, con la formulación de competencias medibles, pero no solo en lo técnico sino en lo social.

Finalmente, debe señalarse que los cambios de paradigma de formación y de enfoques teóricos de la era de la convergencia en la que nos encontramos, es un camino sin retorno. La transformación acelerada de los escenarios laborales no nos permitirá mentirle al estudiante para decirle que la teoría clásica todavía se aplica a los fenómenos que le interesan al comunicador, el cambio llegó y nos tocó a los actores sociales involucrados (academia, universidades, medios,

profesionales, sociedad civil, Estado) entenderlo y adaptarlo a nuestro contexto para incorporarlo de la forma más acertada para nuestras necesidades como sociedad.

Bibliografía consultada

Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación (AGETIC) (2018). Estado TIC. Estado de las Tecnologías de Información y Comunicación en el Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz: AGETIC. Recuperado de <https://agetic.gob.bo/pdf/estadotic/AGETIC-Estado-TIC.pdf>

Castells, M (2000). The information Age. Economy, society and Culture. 8va edición. Madrid: Editorial Alianza.

El altillo.com (2022) https://www.altillo.com/universidades/universidades_bolivia.asp

El español.com (2022) https://www.lespanol.com/omicron/software/20220404/reddit-place-pixeles-ibai-rubius-streamers-franceses/661684172_0.html

Gosciola V. (Authors), Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas (pp. 49-68). Editorial Universidad del Rosario. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1b347xf.8>

Islas, O. (Diciembre de 2015). La ecología de los medios: metadisciplina compleja y sistémica, en Palabra Clave, 18 (4), 1057-1083. DOI: 10.5294/pacla.2015.18.4.5

Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. Recuperado de: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>

Jenkins, H. (2009). La venganza de unicornio de origami: siete principios de la narración transmedia. Recuperado de: http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html

Jenkins, H. (2008). La cultura de la convergencia New York. Madrid: Paidós.

Lozano Rendon, J. C. (2007). El imperialismo Cultural en la comunicación internacional. Ciudad de México: México Pearsons Education.

Renó, D. R. (2013). Narrativa Transmedia y Mapas Interactivos. Periodismo, Razón y Palabra.

Ruiz, S. (2012). Reflexiones sobre periodismo ciudadano y narrativa transmedia. In Renó D., Campalans.

Scolari, C. (2013). Narrativas transmedia, cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Centro Libros,

Scolari, C. (2015). Hipermediaciones, elementos para una teoría de la Comunicación digital. Barcelona: Gedisa.

Zavaleta, R, Rojas, T. (2020) El escenario de la convergencia mediática desde la Ecología de los Medios: transformaciones y retos para el sistema de medios de comunicación con miras al modelo digital de gestión de contenidos articulo derivado de investigación publicado en Revista Compás Empresarial No 31 ed. UNIVALLE, Cochabamba Bolivia.

Modelos de enseñanza y aprendizaje de música en el ámbito superior universitario. El modelo adoptado por el Programa de Licenciatura en Música de la UMSS, sus desdoblamientos y perspectivas para una transformación curricular

Pablo Pérez Donoso¹

Marcelo Maldonado Leyes²

Resumen

La música se ha estructurado y cambiado a lo largo de la historia, de acuerdo a la dinámica paradigmática de cada época y sociedad. De ahí que también han surgido diversas formas de enseñanza musical, que se han ido adaptando a las necesidades de cada contexto.

El presente ensayo tiene como objetivo identificar el modelo de enseñanza musical adoptado por el Programa de Licenciatura en Música (PLM) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y describir sus características; para ese fin, se recurrió a revisiones bibliográficas y análisis documental. Se pudo evidenciar que el

-
- 1 Músico instrumentista y Doctor en Música (Educación Musical). Ejerció la docencia en diversas universidades e instituciones brasileñas y actuó como profesor-formador en el Plan Nacional de Formación de Profesores de Enseñanza Básica (PARFOR) del Gobierno Federal brasileño. Actualmente, es docente del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad Mayor de San Simón, investigador en el área de educación musical y presidente del Foro Latinoamericano de Educación Musical, en su filial cochabambina.
 - 2 Músico instrumentista y Magister en Música (Interpretación Musical) por la Indiana University (Estados Unidos). Ejerció la docencia en universidades americanas y, actualmente, es docente del Programa de Licenciatura en Música de la UMSS.

PLM adopta el modelo tradicional de enseñanza musical, también conocido como “conservatorial” o de conservatorio; dicho modelo, se enfoca en la formación de instrumentistas virtuosos y tiene como base la tradición escrita europea.

El modelo de conservatorio todavía está vigente en la formación de profesionales en un ámbito de formación superior a nivel global; sin embargo, posee características que no encajan con las estructuras administrativas, educativas y académicas de la UMSS. A partir de las conclusiones diagnósticas, fue posible plantear posibilidades alternativas al modelo de conservatorio, que pudiese ayudar a solventar los problemas identificados.

Palabras claves: Paradigmas educativos, modelo conservatorial, enseñanza y aprendizaje musical y programa de música.

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es identificar el modelo de enseñanza musical adoptado por el Programa de Licenciatura en Música (PLM) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), considerando estudios sobre modelos educativos en música encontrados en la literatura. Como objetivos secundarios están: a) Realizar un levantamiento de modelos existentes en la enseñanza de música y sus ámbitos de aplicación; b) Correlacionar la compilación de modelos encontrados con documentos del PLM (proyecto, malla curricular y planes globales); y c) Identificar y describir el modelo adoptado por el PLM y sus posibles desdoblamientos. Este artículo está circunscrito en el tópico de Transformación, ajuste y flexibilización curricular.

Los conceptos básicos para el diagnóstico y análisis fueron las ideas sobre las estructuras y transiciones paradigmáticas de Thomas Kuhn (1971) y el concepto de modelo educativo adoptado por los estudios revisados en el área de la educación musical. También se consideró el análisis funcional de la música en diferentes sociedades de Christopher Small (1989). Se recurrió a un abordaje investigativo cualitativo y la naturaleza de la investigación se configura como descriptiva y analítica. Descriptiva porque se describen modelos utilizados en contextos en los que se despliega la formación de profesionales músicos; y analítica, porque el análisis y evaluación de

los datos permite tomar decisiones correctas para el futuro, a partir de la reflexión crítica de todos los elementos diagnosticados.

El análisis documental, tanto primario como secundario, fue el método de recolección de datos utilizado. En el primer caso, se trata de documentos referenciales institucionales; en el segundo caso, bibliografía pertinente al objeto del diagnóstico. Se consideró la normativa legal interna de la Universidad Mayor de San Simón, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el Programa de Licenciatura en Música. Se utilizaron documentos secundarios de investigación que sistematizan información sobre los diferentes modelos educativos analizados con influencia en el Programa de Licenciatura en Música, que también conformaron el cuerpo documental.

La bibliografía revisada fue obtenida a partir de búsquedas en bases de datos digitales mediante el uso de palabras clave. En este caso el procedimiento adoptó la siguiente secuencia: 1) Selección de bases de datos para consulta; 2) Identificación de palabras clave en la literatura científica del área de la música; 3) Definición de fórmulas de búsqueda con la utilización de operadores booleanos; 4) Búsqueda exploratoria en las bases de datos seleccionadas; 5) Selección del material de acuerdo a parámetros preestablecidos; y 6) Consolidación del cuerpo documental.

Se realizó un análisis de contenido y discurso del material documental recolectado, antecedido por lecturas y llenado de fichas y tablas con categorizaciones preestablecidas. De la consulta de investigaciones publicadas se elaboraron listas de asuntos que derivaron en distintas categorías de análisis. Una vez finalizada la etapa de organización y categorización de los datos, se procedió al cruzamiento y correlación de las informaciones encontradas.

2. Conceptos básicos

2.1. Paradigmas educativos

Como base de las reflexiones y el análisis que proponemos en este ensayo utilizaremos el concepto de paradigma de Thomas Khun (1971). Para Khun, un paradigma constituye una constelación de creencias, valores y técnicas que son compartidos por los miembros

de una comunidad científica. Es así que un paradigma consigue ganar fuerza cuando existe consenso en la comunidad, por lo cual no deja de ser una característica temporal y geográfica. En las ciencias sociales, un paradigma social se consolida como una “constelación de concepciones, valores, percepciones y prácticas compartidas por una comunidad científica, que da forma a una visión particular de la realidad, la cual se constituye como base de la manera como la comunidad se organiza” (Behrens, 2010, p. 26).

Entendiéndolo de una forma más global, el paradigma vendría a ser un modelo de pensar y ser capaz de generar determinadas líneas de pensamiento que dan cierta homogeneidad a un modo de ser del humano en el mundo, en los diversos momentos históricos y contextos. Es así que consideramos que pensar en la educación en la actualidad implica también reflexionar sobre los paradigmas científicos que caracterizaron el Siglo XX y la proyección de cambios paradigmáticos del inicio del Siglo XXI.

Es ampliamente reconocida la necesidad de una reorganización de la producción y difusión del conocimiento, así como de los códigos utilizados para su comunicación. El Siglo XX mantuvo la tendencia del Siglo XIX, en el sentido de la fuerte influencia del método cartesiano, la separación entre mente y cuerpo, así como la división del conocimiento en campos especializados en busca de mayor eficiencia. Esta forma de organizar el pensamiento llevó a la educación a adquirir una visión fragmentada de la realidad. Sin embargo, consideramos que no sería correcto insinuar que el paradigma newtoniano-cartesiano fue un “error histórico”; por el contrario, lo vemos como un paradigma que pudo ofrecer soluciones pertinentes a su época de apogeo y que materializó avances significativos de orden tecnológico.

En el campo educativo, el debate actual sobre los paradigmas asume la organización de dos dimensiones: 1) se identifica un paradigma dominante, al que también se le llama “de salida”, que caracterizó una enseñanza fragmentada y conservadora y que tiene como foco central la reproducción del conocimiento; y 2) se comienzan a construir posibilidades que permitan la resolución de problemas a los cuales el paradigma dominante no consigue satisfacer. A estas se las llama “paradigmas emergentes”, que tienen por base la

idea de una ciencia que supere la fragmentación en busca de un todo para contemplar las conexiones, el contexto y las interrelaciones de los diferentes sistemas.

2.2. Modelos de enseñanza y aprendizaje en música

La educación musical no es ajena a la dinámica de los paradigmas y es posible observar la forma en que ésta ha ido cambiando a lo largo del tiempo, a la par de los paradigmas científicos, sociales y educativos. Para Small (1989) existe una estrecha relación paradigmática entre tres grandes componentes: la música, la sociedad y la educación. El autor parte de la idea de que cualquier movimiento paradigmático en esos tres componentes es guiado por los cambios de paradigma en la ciencia. Siendo de esta manera, podemos imaginar una estructura similar a la de engranajes, en la cual un ligero movimiento del engranaje mayor (ciencia) provoca de manera inmediata el movimiento de los otros (sociedad, educación, música, educación musical).

Si se piensa al fenómeno sonoro que se conoce como música desde su semilla primordial (la vibración de algo para producir sonido) y como ésta se organiza de manera diversa alrededor del planeta, como propone Valls Gorina (2003), se puede llegar a una comprensión más amplia de lo que es el fenómeno musical y su enseñanza. Consideramos que la organización de las propuestas de educación superior en música debería partir de bases y fundamentos filosóficos que son construidos histórica, social y culturalmente.

No existe una educación musical aislada de todo lo demás que la rodea. Sin embargo, por una serie de factores, una metodología específica puede ganar fuerza hasta consolidarse como “modelo” y acaparar espacios diferentes a los que le dieron origen. En la literatura, podemos encontrar el concepto de modelo educativo como un conjunto de herramientas utilizadas por los educadores, que les permite avanzar en su labor de construcción de un cuerpo de conocimientos en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este trabajo, entenderemos “modelo” como el conjunto de herramientas y métodos que se consolidan por su uso y tienen resultados verificables.

3. Diagnóstico

3.1. Enseñanza y aprendizaje musical: aspectos históricos³

El uso del sonido por el ser humano, sea para fines utilitarios o artísticos, no tiene una fecha de inicio definida. Sabemos de la presencia del sonido organizado desde la prehistoria y existen indicios de procesos de transmisión y apropiación igual de antiguos. Su presencia en las universidades es detectada desde los primordios de éstas. En todas las universidades medievales era obligatorio enseñar las siete artes liberales, que son la unión entre el *trivium* y el *quadrivium*. La música en ese contexto era abordada desde una perspectiva científica, algo que se entendería en la actualidad como musicología o ciencias musicales. Es así que podemos percibir la importancia de la música en la construcción histórica de la institución universitaria, estando presente desde sus bases constitutivas, incluso “desde mucho antes que otros estudios que en los tiempos modernos se han considerado como universitarios por excelencia” (Santa Cruz, 1964, p. 9).

Al consolidarse el ascenso de la burguesía, desde el Renacimiento, como clase social dominante, se contrarrestó la prevalencia religiosa y cortesana en las artes y se las atrajo, cada vez más, a los espacios de la sociedad burguesa. La presencia de la música en el ámbito universitario decae, hasta prácticamente desaparecer. Paralelamente a esto, empiezan a surgir y tomar fuerza los conservatorios de música, que proliferan de tal manera que terminan contando con la exclusividad de la enseñanza musical formal en prácticamente todos sus ámbitos, hasta transformarse en el modelo de enseñanza dominante por más de doscientos años (Campos, 2009, p. 41).

3.2. El paradigma dominante: Modelo de conservatorio

Si la práctica pedagógica, influenciada por la visión conservadora, caracterizó el paradigma tradicional, el paradigma

3 Es necesario aclarar que por ausencia de datos muchas veces nos vemos obligados a analizar aspectos históricos de la pedagogía musical considerando solamente la perspectiva occidental. Esto no afecta en esencia el enfoque de este análisis, pero nos sirve para recordar y reflexionar sobre la necesidad urgente de rescatar y/o construir nuestras propias narrativas de la historia del sonido organizado (eso que llamamos de música) y de los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos musicales en este lado del mundo.

“escolarizador” y el paradigma “tecnicista”, en la música se identifica la cristalización de esta influencia en el paradigma llamado “conservatorio” (Penna, 1995). Los antecedentes del conservatorio se encuentran en lo que los investigadores denominan como “modelo de enseñanza jesuita”. Según Fonterrada (1993), el modelo jesuita se consolida inicialmente como un proyecto político/religioso, guiado por los intereses coloniales europeos en Sudamérica. En ese sentido, el modelo educativo jesuita trabajó a partir de la sustitución de las características culturales de los pueblos originarios, por medio de mecanismos de supresión de la identidad del otro, e instaló la idea de la existencia de un atributo racial de los conocimientos musicales a partir de jerarquías por cuestiones extramusicales (raza, religión y pertenencia social).

Se identifican cuatro pilares que sostenían pedagógicamente el modelo de enseñanza musical jesuita: 1) el estudio de la música a partir de la disciplina del estudio de un instrumento musical; 2) la enseñanza de música a partir de la alfabetización musical por partituras; 3) el concepto de “obra musical” que, al ser escrita en partitura, comienza a ser pensada como un objeto, que tiene autor y es mercantilizable; y 4) la enajenación de los tiempos de la música dentro y fuera de la liturgia católica, por la cual los momentos y espacios que ella puede ocupar son definidos. Sobre esta base es que comienza a desarrollarse una institución que, posteriormente, se consolidará en lo que hoy llamamos conservatorio. En sus inicios, la función de los conservatorios no era exclusivamente musical, pues funcionaban como entidades de caridad, en las que se buscaba “conservar” a niñas huérfanas de los “peligros externos” (Penna y Sobreira, 2020, p. 3).

A finales del Siglo XVIII surge el Conservatorio de París, considerada la primera institución de enseñanza musical controlada por un Estado y que se consolida, inicialmente, como un proyecto político creado para atender las necesidades de expansión de la nueva política francesa, bajo el liderazgo de la burguesía. Entre los objetivos del Conservatorio de París estaban el de formar músicos para los eventos políticos, pero también para satisfacer las demandas culturales de la burguesía, como los espectáculos de ópera.

Sobre el origen del nombre “conservatorio” no existe un consenso actualmente, pero se manejan dos vertientes: la primera es

debido a los objetivos iniciales de las instituciones de caridad donde se “conservaba” a los niños de los “peligros externos”; la segunda, se debe al énfasis en la notación musical que termina llevando a estas instituciones a enfocar sus esfuerzos a la conservación de los saberes acumulados en la tradición musical escrita occidental. Su expansión a nivel global es explicada por Castro y Shifres (2018), quienes encuentran en la creación de instituciones de enseñanza y sus metodologías una manera de consolidar los nuevos Estados-nación europeos y encuadrar a los países coloniales a su perspectiva civilizatoria.

3.3. Características del modelo de conservatorio

Diversos investigadores han levantado datos que permiten caracterizar el modelo de conservatorio, en la perspectiva a identificar sus objetivos y pilares fundamentales (Penna, 1995. Arroyo, 2001. Jardim, 2002. Esperidião, 2002. Pereira, 2014). En general existe un consenso en la identificación de las características de dicho modelo; sin embargo, encontramos en Jardim (2002, pp. 108-110) y Pereira (2014, pp. 93-94) una síntesis más completa de los aspectos que lo definen. Los autores mencionan siete puntos centrales, a partir de los cuales se puede caracterizar al modelo, estos son:

- 1) Los estudiantes anclan su futuro profesional al profesor de instrumento que los formó. Los instrumentistas formados en el modelo informan en sus currículos a los profesores y minimizan las instituciones donde estudiaron. Esto ocurre también durante el recorrido académico en la institución, donde se presentan conciertos de estudiantes de la clase del profesor - usando el nombre del mismo, como tarjeta de presentación - y se le da poca relevancia al espacio o momento formativo, incluso a los propios estudiantes. Esta situación muestra que en el proceso formativo del modelo de conservatorio existe una relación docente-estudiante verticalizada, en la que el “maestro” concentra todo el poder. Se presenta como un “eximio conocedor de su arte” y sus “pupilos” deben limitarse a obedecer comandos, sin una participación activa en la construcción de los conocimientos.

- 2) Distribución del conocimiento en disciplinas, por medio de un programa inflexible de estudios que funciona de manera secuencial y lineal, disociados de la contemporaneidad musical y descontextualizados. Esto es más notorio en las materias de instrumento, donde los planes de estudio se presentan como un programa fijo de “estudios, ejercicios y piezas”.
- 3) La música clásica occidental se presenta como el “conocimiento oficial” y “universal”. En esta perspectiva, el objeto de estudio de la música será visto siempre desde una epistemología eurocéntrica que desconsidera los conocimientos y saberes musicales de otras culturas.
- 4) Existe un privilegio explícito dado a la escritura (partitura) como fuente de conocimiento musical que desprestigia, en gran medida, a las culturas musicales de tradición oral y a la propia utilización del oído como medio de asimilación de la información musical.
- 5) El ejercicio constante y mecánico de superación de errores, por medio del desarrollo técnico dirigido al dominio instrumental/vocal con el objetivo de llegar al “virtuosismo”, desde la perspectiva de la música clásica occidental.
- 6) Fuerte carácter selectivo en los exámenes de ingreso para estudiantes, con base en la creencia dogmática del talento innato. Existe una tendencia a privilegiar la excepción a la media, lo que hace que el modelo no sea formativo, sino que trabaje en función a un “perfeccionamiento” o “pulimiento” de los talentos existentes.
- 7) Separación entre teoría y práctica en la estructura curricular, con marcada primacía de la ejecución instrumental.

3.4. Críticas al modelo

La Educación Musical, como área del conocimiento científico, ha venido tejiendo críticas a la permanencia del modelo de conservatorio en los tiempos actuales y para contextos distintos a los que le dieron origen. Existen una serie de observaciones críticas

al modelo de conservatorio relacionadas con aspectos de contexto social y del ámbito laboral. Primero debemos cuestionarnos el porqué de su permanencia, a pesar de tantas observaciones. Sobre esto Penna (1995, p. 87) nos dice:

Esa enseñanza “conservatorial” difícilmente cuestiona sus prácticas y los presupuestos de las mismas, lo que tal vez sea consecuencia de su relativo aislamiento, que lo protege de gran parte de los problemas y de los procesos de cuestionamiento de la educación.

Entre los puntos críticos más discutidos, Veber (2003) identifica que la creencia de la necesidad de un “don o talento innato” para ser músico refuerza el énfasis del modelo a la preparación de virtuosos, lo cual no es una posibilidad real para todos y genera exclusión, frustración y abandono. En muchos casos, se identifica a la orquesta como uno de los elementos centrales de la enseñanza conservatorial, por lo que suele ocurrir que todo el proyecto curricular sea construido en torno a la misma, consolidándose más como un proyecto personal o dirigido a un grupo específico.

En relación con la prevalencia de la partitura como medio de transmisión del conocimiento musical, Jardim (2002) comenta que esta deja de cumplir su papel como ayuda a la memoria y termina confundiendo con el propio fenómeno musical. A lo que Gainza (citado por Ramos y Marinho, 2002) menciona que el modelo concibe a los instrumentistas como “máquinas decodificadoras de un lenguaje escrito” y dedica especial atención a enseñar a descifrar las notas para, posteriormente, transferirlas al instrumento sin considerar su relación con el sonido y mucho menos con el contexto en el que se creó y se recrea la obra. Por último, Glasser y Fonterrada (2004) identifican que los estudiantes terminan teniendo dificultades para relacionar las disciplinas de la malla curricular y que la separación entre teoría y práctica hace que el aprendizaje se vuelva un “adiestramiento para la ejecución de algunas obras”.

Se identifica al modelo de conservatorio como el paradigma dominante, desde hace doscientos años hasta la actualidad. Lo que la literatura del área llama de “paradigmas emergentes” son propuestas que no se han llegado a cristalizar como modelos sólidos que puedan sustituir totalmente al modelo dominante actual. En ese

sentido, surgen diversas propuestas que buscan llenar los vacíos que el modelo dominante muestra, en relación a problemáticas nuevas que cuestionan la pertinencia del modelo dominante en relación a la diversidad de ámbitos formativos y profesionales de la música. Los puntos críticos que más han estado trabajando los investigadores son: la enseñanza colectiva/colaborativa de instrumento como alternativa a la tutorial; la construcción de la *performance* musical en base a proyectos y evidencias como alternativa a las prácticas mecanicistas y repetitivas; y la construcción de una educación musical intercultural.

3.5. ¿El Programa de Licenciatura en Música de la UMSS adopta el modelo de conservatorio?

Para responder a esta pregunta, pasaremos a analizar aspectos encontrados en el análisis de documentos del PLM (Proyecto de creación, malla curricular, planes globales), tomando como parámetros las características principales del modelo de conservatorio encontradas en la revisión de literatura.

a) Relación profesor-alumno verticalizada y con vínculos de dependencia

Es un hecho cotidiano, en el PLM, finalizar los semestres con presentaciones de las materias de instrumento en formato de “concierto de final de curso” o, incluso, “concierto de grado”⁴. Se hizo un levantamiento de materiales de divulgación de eventos de estas características, publicados al final de la gestión 1/2022. Fue posible constatar que, en casi todos los casos, el formato de llamada era similar a los ejemplos que la literatura muestra: destaque al nombre del profesor, el evento se muestra como la presentación de los logros del mismo. La relación vertical, en un sentido didáctico, también puede ser encontrada en los planes globales de las materias de instrumento - que corresponden al 67% del total de materias de la malla curricular actual - específicamente en las metodologías adoptadas.

Si bien, las metodologías expuestas en los planes globales no se definen claramente como tales, pues se limitan a indicar el tiempo de duración de cada clase e identificar el formato como

4 Figura inexistente en los reglamentos universitarios, facultativos e, incluso, nunca mencionada en los documentos oficiales del PLM consultados.

“clases individuales”, de forma explícita, en muchos casos. Es posible identificar, en el material utilizado, la dinámica de relación docente-estudiante propuesta, esto es: el docente entrega el repertorio (en partituras) al estudiante para que éste las prepare y las ejecute en clase. El estudiante no participa de forma activa en la búsqueda y levantamiento de repertorios, necesarios a determinados objetivos. En cada encuentro el estudiante toca las obras y el docente diagnostica problemas y sugiere soluciones, de manera unilateral. La literatura identifica a esta forma de enseñar como “mecanicista” y “basada en la imitación y repetición de modelos”.

b) Plan de estudios inflexible, secuencial y lineal

Es posible identificar la inflexibilidad, secuencialidad y linealidad de una malla curricular a partir de los niveles de optatividad y/o obligatoriedad de asignaturas, la distribución de las asignaturas por áreas disciplinares y los prerrequisitos. Los siguientes parámetros fueron considerados para realizar el análisis de flexibilidad del plan de estudios del PLM: 1) Cantidad total de materias; 2) Distribución según áreas y subáreas de formación generales y específicas; 3) Distribución de las materias obligatorias; y 4) Distribución de las materias optativas. La siguiente tabla resume la distribución de materias optativas y obligatorias en la malla curricular vigente del PLM:

Tabla 1: Resumen de materias optativas y obligatorias en la Malla Curricular del PLM

Materias optativas	Porcentaje de materias optativas	Materias obligatorias	Porcentaje de materias obligatorias	Total de materias	Porcentaje total
1	1,47%	67	98,53%	68	100%

Fuente: Elaboración propia según datos de la malla curricular de 2019 del PLM.

La distribución de las materias en el plan de estudios del PLM se da según su naturaleza: prácticas, teóricas y teórico-prácticas. El PLM

no considera para esto las áreas y subáreas del conocimiento musical como ocurre en universidades de otros países, en los que se hace esto a raíz de la comprensión de que la música como profesión es un campo extenso y abarca muchos ámbitos y actividades. El plan de estudios del PLM se muestra como un bloque fijo de materias obligatorias. El único momento de flexibilidad para los estudiantes es cuando pueden optar por acceder, o no, a la titulación de Técnico superior, en sexto semestre, por medio de un proyecto de grado técnico.

El nivel académico de los recién ingresados al PLM es muy contrastante, muchos no cuentan con la solvencia teórica previa que se les exige para ingresar y otros tienen varios años de formación en academias o conservatorios. Al no haber una flexibilidad en el avance curricular, aquellos estudiantes que tienen mayores conocimientos se ven frustrados con el nivel de los primeros semestres y, dado que en el PLM no es una práctica recurrente la aplicación de exámenes de mesa, muchos estudiantes terminan abandonando sus estudios para continuarlos en el exterior o dedicarse a otra actividad. El mismo problema se presenta para aquellos estudiantes que trabajan⁵ y no pueden tomar las materias que corresponden a su semestre. Estos se ven imposibilitados de seguir avanzando con otras materias y terminan alargando su permanencia o abandonando.

c) Malla curricular construida a partir de una perspectiva eurocéntrica

Si bien en el proyecto del PLM se define epistemológicamente el objeto de estudio de una manera bastante amplia (Moya, 2012, p. 43), es posible identificar, en la malla curricular y los contenidos de los planes globales de las materias, la persistencia de un enfoque que considera solamente los conocimientos desde la perspectiva de la música europea. Para Tourinho (2002), el énfasis en el repertorio y la concepción musical europea impuesta llevan a un distanciamiento cultural entre la práctica musical de la enseñanza formal y el contexto social de los estudiantes.

5 En un levantamiento de datos realizado por el Equipo de Gestión Curricular para la transformación curricular del PLM se pudo identificar que casi el 100% de los estudiantes de música trabaja mientras estudia.

Concordamos con Moya (2020, p. 20) cuando afirma que “hay una sonoridad local que estamos por descubrir y redescubrir y, por tanto, lo nativo, en todas sus dimensiones musicales y estéticas, sigue siendo un horizonte para la investigación musical y musicológica” y que ésta debe ser parte principal del modelo educativo del PLM. Sin embargo, se observa un extremo cuidado y selectividad al permitir el ingreso de las culturas musicales nativas a la malla curricular. Si bien existen en la malla curricular del PLM las materias de Instrumentos Nativos, las mismas ingresan solamente con sus instrumentos y repertorios, como materias aisladas.

Los estudiantes que optan por ese camino se ven obligados a formarse dentro de la lógica de los saberes y conocimientos de la música clásica europea en el resto de su recorrido curricular. Sobre esto Arroyo (2001) menciona que existen intentos de introducir, de alguna manera, la música popular – o que no es de tradición escrita – al modelo, pero se mostraron problemáticos, ya que su ingreso ocurre solamente desde el repertorio y no de las prácticas, saberes y conocimientos de esas músicas y los profesores de formación tradicional terminan abordando las músicas populares, nativas o folklóricas bajo el enfoque de las prácticas tradicionalistas.

Otro ejemplo puede servir para explicar mejor este asunto: en materias teóricas, como Armonía, se podría trabajar desde una perspectiva multicultural, donde se entienda que esa materia trata de las relaciones de sonidos que ocurren de manera simultánea. De esa forma el contenido, el repertorio, los estilos y géneros musicales pasarían a un segundo plano, favoreciendo a una visión más diversa. Identificamos en los planes globales de estas materias - y otras similares - que ocurre lo contrario: se construye la propuesta a partir de contenidos y repertorios de una cultura y temporalidad específicas.

d) Supremacía de la notación musical occidental como fuente de conocimiento

En la enseñanza conservatorial de música, se suele organizar los contenidos en dos bloques: teoría y práctica. En los dos casos se trabaja con la partitura como material base; sin embargo, la forma de utilización varía para cada uno. En las materias prácticas (instrumento, prácticas orquestales/corales y dirección) la partitura se usa como

una especie de guión, a partir del cual se preparan las ejecuciones por medio de ensayos. En el caso de las teóricas, se utiliza la partitura como material de consulta y análisis, como el espacio donde se verifican teorías y conceptos. En los dos casos existe una organización de contenidos en base a reglas surgidas de la práctica histórica de la música occidental de tradición escrita.

Se identifica la prevalencia de la partitura en la organización de los contenidos de las materias de instrumento del PLM por repertorios fijos (que todos los estudiantes deberán trabajar), organizados en secuencia y de manera lineal, según el grado de dificultad técnica. En el caso de las materias teóricas, se ha detectado que el contenido también trabaja en función de repertorios de música europea de tradición escrita, en la mayoría de los casos. No es de extrañarse que las excepciones a esta tendencia ocurran en las pocas materias que tienen un enfoque epistemológico diferente, como Etnomusicología, Música boliviana y latinoamericana. El trabajo en base a partituras no incide en materias que tienen un enfoque investigativo (Gestión de la educación musical y de la cultura, Literatura musical, Taller de trabajo de grado).

e) Objetivo de formación de instrumentistas/cantantes virtuosos

Si bien este objetivo no aparece de manera explícita en el proyecto, ni en los planes globales, es posible identificarlo en la cantidad de materias y el tiempo que estas ocupan en el recorrido académico de los estudiantes, esto sin considerar la cantidad de horas de estudio que estas materias exigen a sus estudiantes, que en muchos casos exceden las cinco horas de estudio diario. Las materias de Instrumento, Orquesta y Coro son las únicas que tienen una secuencia de nueve semestres consecutivos en la malla curricular, consolidándose, de esta manera, como una columna vertebral. Además, son las materias que más se presentan como prerrequisitos de otras asignaturas.

En la práctica, se puede observar que las demás materias funcionan como satélites de un centro gravitacional consolidado por estas tres asignaturas; o sea, son funcionales a ellas. Esta situación ocurre, a pesar de que en el proyecto se definen dos menciones para el perfil profesional: Gestión de la Educación Musical Orquestal y Gestión de la Educación Musical Coral. Delante de esta situación,

es común ver que los estudiantes terminan dirigiendo sus esfuerzos a las materias de instrumento y dedicándose menos a las otras materias, ya que entienden que - por la exigencia y la cantidad - éstas son más importantes.

En adición a esto, por las características pedagógicas del modelo y la asimilación de objetivos dirigidos a la formación de instrumentistas virtuosos se adopta una metodología de enseñanza tutorializada. En ese sentido, es posible observar la apertura de varios grupos para las materias de instrumento, aún con pocos estudiantes en el PLM. La enseñanza tutorial de instrumento es algo indispensable cuando el perfil profesional y los objetivos explícitos para un plan de estudios son la formación de intérpretes en la dinámica de la música clásica europea. La enseñanza tutorial de instrumento es un aspecto que ha sido muy debatido en las últimas décadas. Las investigaciones sobre la enseñanza colectiva de instrumento musical ganan fuerza desde los años 2000 y hoy en día existe un cuerpo documental extenso y muy preciso en relación a sus metodologías, alcances y resultados.

En una actividad organizada este año por el Equipo de Gestión Curricular con el Dr. Mario Ulloa (consagrado instrumentista y docente de la Universidad Federal de Bahía en Brasil), para obtener insumos para la transformación curricular, se demostró que la enseñanza colectiva es, en muchos casos, tan o más eficiente que la tutorial. Al reducir la enseñanza de instrumento a las metodologías tradicionales se pierden componentes importantes para llegar a un aprendizaje más efectivo, que sea reflexivo, inclusivo y colaborativo, como debería ser en el ámbito universitario o en espacios que no tienen los mismos objetivos que el conservatorio (Sá y Leão, 2014; Souza, 2012).

Algo que debería preocuparnos, de sobremanera, es el efecto negativo en la propia salud de los estudiantes que puede tener aplicar metodologías de enseñanza tradicionales de instrumento; insistimos: descontextualizadas de los objetivos de una carrera universitaria. Se ha demostrado que una práctica irreflexiva y basada en la repetición mecánica de modelos está generando, además, problemas de orden neuro-músculo-esqueléticos en estudiantes, debido a la falta de adaptabilidad de esas estructuras rígidas a las características individuales de cada uno (Farias, 2010; Zorzal, 2016).

f) Fuerte carácter selectivo en los exámenes de ingreso para estudiantes

En un diagnóstico realizado por Machaca (2019) se identificó una tendencia del PLM de dirigir los exámenes de ingreso hacia un “grupo social” específico, que tendría la posibilidad de acceder a una formación musical especializada, previa al proceso selectivo. Infelizmente, se nos negó el acceso a los exámenes de ingreso utilizados en las últimas gestiones, los cuáles solicitamos con la intención de analizar los contenidos y repertorios exigidos. Sin embargo, en consultas a docentes y estudiantes pudimos constatar que los programas, especialmente en el caso de instrumento, son de un nivel considerado alto.

Considerando que la gran mayoría de los jóvenes tiene una formación autodidacta o informal, estos exámenes solo limitan el ingreso a aquellos estudiantes que poseen estudios formales de instrumento de muchos años. Este es un rasgo muy característico del modelo de conservatorio, que busca identificar el talento y la formación previa de instrumentistas para abocarse a “pulirlo” durante su permanencia en la institución.

El sistema de evaluación para los exámenes de ingreso en el modelo de conservatorio es un proceso selectivo que privilegia un tipo de formación de base que, en nuestro país, no es accesible a la mayoría de las personas. Según datos presentados por la EBIM, para el quinquenio 2010-2015 se observa que el número de bachilleres con formación específica en música en Unidades Educativas Técnico Humanísticas Plenas “que ya contaban con la infraestructura y equipamiento apropiados, docentes pertinentes y los programas de formación establecidos, y que cumplieron con un número de horas técnicas anuales, conforme a la norma en vigencia” en Bolivia ocurre en una cantidad demasiado reducida.

Tabla 2: Estudiantes titulados con bachillerato técnico-humanístico con especialidad de música y departamento en la Gestión 2015

Especialidad/ Departamento	Cochabamba	Chuquisaca	Total
Instrumento musical cuerda	39	3	42
Instrumento musical percusión	2		2
Instrumento musical viento	15		15

Fuente: EBIM (2018) con datos del Ministerio de Educación.

Existen muy pocas instituciones en Cochabamba en las cuales los aspirantes al PLM podrían formarse adecuadamente para poder aprobar dichos exámenes. Esto hace que muchas personas que quisieran estudiar música en la UMSS se vean obligados a abandonar ese deseo. En adición, sumado a este problema, en dicho proceso de selección existe lo que se podría identificar como un filtro cultural, que prioriza la admisión a aquellos postulantes con formación académica de tradición clásica europea y, en muchos casos, se deja de lado a aquellos que tienen más interés en la música popular, autóctona o folklórica. Cabe resaltar aquí, una vez más, la gran distancia que separa el discurso inclusivo del proyecto vigente del PLM con lo que ocurre en la realidad administrativa y la oferta académica.

g) Separación entre teoría y práctica en la estructura curricular, con marcada primacía de la ejecución instrumental

Las materias de Instrumento del PLM, en su mayoría, trabajan en base a repertorios mientras que en las teóricas se organiza el contenido secuencialmente de acuerdo a cada disciplina. En muchos casos los contenidos entre los dos bloques están desfasados, esto es: en Instrumento los estudiantes están preparando repertorios que usan elementos de sistemas o lenguajes musicales que todavía no han visto en las materias teóricas. De esta forma, las materias terminan organizándose de manera aislada y el aporte a la construcción del perfil profesional, como un todo, no es claro.

En esta línea, es posible identificar que las materias de instrumento sobreponen sus objetivos y exigencia a la integralidad de

la malla curricular, algo que se puede comprender al observar que el proyecto vigente del PLM no posee una misión y visión propia, así como un perfil profesional claro. Cuando las materias funcionan de manera aislada, no se concreta un proyecto curricular y terminan organizándose metodologías y sistemas de evaluación que solamente corresponden a los objetivos de cada asignatura.

Conclusiones diagnósticas

En base a todo lo expuesto hasta aquí, podemos percibir que la enseñanza de música en el plan de estudios actual del PLM se revela desvinculada de sus significaciones sociales y descontextualizada. En la mayoría de los casos – de los que infelizmente no somos excepción – las propuestas educativo musicales son el fruto de una pequeña parte de la sociedad, cuyos modelos culturales buscan reproducir y eternizar, pero que no se proponen a generar conocimiento musical para y desde la sociedad en su conjunto.

La asimilación del modelo de conservatorio en la malla curricular del Programa de Licenciatura en Música de la UMSS no ocurre de manera explícita. Existe una gran distancia entre lo que se presenta en el proyecto vigente del Programa (discurso) y su aplicación real en la malla curricular, en la evaluación para los exámenes de ingreso y en buena parte de las metodologías de enseñanza adoptadas. El origen de esta situación es algo que Pereira (2014) denomina como *habitus conservatorial*, en el que se aplican, de manera irreflexiva, prácticas provenientes del modelo de conservatorio que no encajan dentro de las estructuras universitarias.

En ese sentido, identificamos en la adopción del modelo de conservatorio los principales problemas a los que se enfrenta el PLM dentro de la universidad actualmente (materias con menos de siete estudiantes, monoculturalidad, proceso selectivo de ingreso descontextualizado). Discrepamos de quienes afirman que estos problemas tienen origen administrativo: el problema es académico y tiene raíces en la adopción de un modelo de enseñanza que no encaja dentro de las estructuras administrativas, pedagógicas y académicas de la Universidad.

4. Propuesta

4.1. Mayor inclusividad en los exámenes de ingreso

Se ha debatido bastante este asunto en reuniones internas del PLM y existe una tendencia - a causa de lo que hemos definido como *habitus conservatorio* - de relacionar “inclusividad” con una disminución en la exigencia del nivel de conocimientos requeridos. Generar inclusividad, en este caso, no significa reducir el “nivel”, sino cambiar el enfoque y la metodología de evaluación. El tipo de evaluación para el ingreso de estudiantes debe guiarse por los objetivos formativos y el perfil profesional del PLM. Estos, a la vez, deben tener base en la misión y visión del Programa, el cual debe construirse en diálogo directo con los objetivos facultativos, universitarios y del sistema educativo boliviano, así como todo el contexto sociocultural y económico relacionado con la profesión de músico en Bolivia. También debe considerarse la realidad actual de la formación musical básica en nuestro país; el PLM no puede ni debe funcionar de manera aislada a su realidad social y cultural.

4.2. En la Universidad, el logos

Es evidente que en nuestro país los ámbitos formativos en música aún no se han definido de forma clara. La Universidad no puede proponer un Programa de Licenciatura en Música que replique lo que se está haciendo en otros ámbitos (conservatorios, colegios, academias de música y clases particulares de instrumento). Cada ámbito debería tener sus objetivos específicos bien delimitados, sin que esto haga que uno sea más que otro. De hecho, pensando de esta manera y con el aporte de cada ámbito formativo se puede generar un interesante ciclo de producción en el que cada centro tenga aportes diferenciados.

Son tres los pilares que caracterizan a la Universidad en relación con otros ámbitos educativos: la formación, la investigación y la interacción social. Estos tres pilares funcionan en conjunto y persiguen el objetivo de generar conocimientos nuevos que satisfagan las necesidades de la sociedad a la que se debe la Universidad. El punto de unión de estos tres pilares es el *logos*. En el caso de la música ese *logos* se presenta como la ciencia de la música, la musicología. Mientras el

conservatorio tiene una estructura que le permite – y debe hacerlo – ocuparse de la *techné*, el saber hacer. *Logos* y *techné* se complementan, pero ocupan espacios diferentes en cada ámbito de formación. El gran desafío aquí, para el PLM, será definir un nuevo proyecto y malla curricular que tenga el *logos* como base y objetivo, pero en el que no se pierda el arte en detrimento de la ciencia. Si esto se consolida, habremos plantado una semilla de cambio dentro de toda la estructura científica tradicional de la Universidad.

4.3. Ciclo de formación básica que prepare a los estudiantes para un mundo musical diverso e inicie su trayecto universitario con formación en investigación

Durante el ciclo de formación básica se debe reflexionar sobre la diversidad musical en Bolivia y el mundo. Esto implica que los estudiantes tengan espacios de socialización de diversos conocimientos y saberes, que les permitan comprender en esencia el concepto de diversidad cultural. Se debe romper desde un inicio la idea – predominante en el modelo conservatorial – de una música “universal” hacia un enfoque epistemológico que no jerarquice las culturas por cuestiones extra musicales. Green (2017) nos ha demostrado que no existe una sola forma de enseñar música – como plantea el modelo tradicional, cuyos adeptos continúan diciendo que “si uno aprende la música clásica europea será capaz de entender y tocar cualquier tipo de música” – sino que es necesario que a cada contexto o lenguaje musical le corresponda una estructura que considere sus saberes y conocimientos propios. Consideramos que un enfoque de estas características dialoga mejor con los objetivos formativos de la Universidad y se adscribe a los mandatos del sistema educativo boliviano en la actualidad.

Un ciclo de formación básica más reflexivo puede contener en su estructura también los aspectos técnicos de preparación hacia los niveles posteriores. De esa manera, el PLM reduciría el impacto de la falta de formación básica anterior a la Universidad y establecería las bases de un nuevo modelo de enfoque multicultural. Esta propuesta se consolida en la creación de materias como Fundamentos de la música (con enfoque formativo musicológico y etnomusicológico) y Músicas del mundo (informativa con base en audiciones y estudios sobre la

diversidad musical). En este ciclo se deben mantener materias de lecto escritura musical básicas que ya existen, así como las que desarrollan la audición. Sin embargo, también es necesario que se incluyan materias de investigación bibliográfica, de lectura y redacción académica.

4.4. Líneas de formación que consideren la amplitud profesional de un músico, además de la interpretación musical

El campo profesional de un músico se consolida en una amplitud de posibilidades que muchas otras áreas carecen. Contrario a la idea que predomina en nuestra sociedad de que el músico solamente toca un instrumento o canta, este también se puede desenvolver en otras actividades como la composición, la dirección orquestal y coral y la enseñanza de música, por citar las más comunes. Por mucho tiempo la enseñanza formal en música se ha guiado por una monoculturalidad que en los tiempos actuales no tiene cabida, es necesario también pensar en líneas de formación específicas a las características, los saberes y conocimientos de nuestras músicas autóctonas y folklóricas.

Es tan amplio el abanico de posibilidades que, en los últimos tiempos, con los cambios sociales y tecnológicos, el campo laboral de la música ha empezado a incluir también a la investigación, la gestión musical, la gestión cultural, la gestión educativa. Además, en la situación post pandemia que nos encontramos a nivel global, se vislumbran todavía más posibilidades que deberían ser consideradas en la construcción de líneas formativas para una licenciatura en música en nuestro país.

Tal es el caso del crecimiento de la economía creativa a una escala mundial, que en nuestro país ya representa cifras que llaman la atención. De esta manera proponemos la creación, posterior al ciclo de formación básico, de líneas de formación que se dirijan hacia la especialización de los estudiantes en por lo menos cuatro áreas: prácticas interpretativas (que incluyen la dirección musical), educación musical (dirigida hacia la gestión de proyectos educativos en los diversos ámbitos), investigación musical, creación y producción musical (que incluye la composición y arreglos). Por las características de las líneas de formación mencionadas, la modalidad de salida debería ser coherente con todo el recorrido formativo de cada una de ellas. Al ser el *logos* la base de la nueva estructura curricular que proponemos,

consideramos que la Tesis es la modalidad de graduación más pertinente. Sin embargo, el aporte del PLM a esta modalidad debe ser su diferencial para poder generar también productos artísticos en base a la investigación y la reflexión.

5. Conclusión

En la dinámica de los paradigmas propuesta por Khun, llega un momento en que el paradigma dominante entra en crisis. Una crisis que lleva inevitablemente a repensar los fundamentos de la ciencia, de la sociedad, de la educación y, por ende, de la educación musical. La crisis es el primer instante de un cambio de paradigma. Esta crisis es visible en la insuficiencia del paradigma dominante en responder a los problemas del contexto, de su tiempo. Las salidas a la crisis son posibles a través del análisis del contexto presente y de las exigencias de la profesión y la educación en la actualidad. Y ello es posible por medio de la necesidad de superar los paradigmas dominantes, no de destruirlos, sino superarlos.

El aporte del modelo de conservatorio en la educación musical y especialmente en la formación de músicos intérpretes es innegable, pues se obtuvieron resultados sorprendentes, equivalentes a los logros tecnológicos que la ciencia consiguió bajo el mismo paradigma dominante y del que muchos sacamos provecho en la actualidad. Sin embargo, también es posible identificar la crisis del paradigma cuando observamos lo que el modelo ofrece a la música y la formación de músicos y lo que se espera de ellos en sus espacios de actuación.

Los acelerados cambios en la ciencia y en las sociedades de nuestro tiempo exigen que áreas como la música también se adapten a ellos. Con esto comienzan a aparecer nuevas perspectivas en la enseñanza y aprendizaje de la música, que se guían por la diversidad de prácticas musicales procedentes de la adaptación a los soportes tecnológicos y a la vida moderna, como también al diálogo intercultural que viene encontrando cada vez más espacios en el mundo de las artes y de la educación.

El propio campo de trabajo de los músicos viene demandando el desarrollo de una mayor diversidad de competencias, una formación más completa que la que el modelo tradicional está ofreciendo. De esa manera, la superación de un paradigma, en lo que respecta a la

formación de músicos, que no consigue dar respuestas satisfactorias a las demandas contemporáneas, se vuelve un verdadero desafío, en el cuál es necesario buscar caminos alternativos por los cuales la articulación de la educación musical con la realidad de cada contexto ocurra efectivamente. Tomando las palabras de Paulo Freire (1998, p. 27), el acto de enseñar no se restringe a la transferencia de conocimientos sino y sobre todo a “crear las posibilidades para la producción”.

Bibliografía consultada

Adorno, T. (1967). La industria cultural. In La industria cultural. Galerna.

Arroyo, M. (2001). Música popular em um Conservatório de Música. Revista da ABEM, (6), 59-68.

Behrens, M. (2010). O paradigma emergente e a prática pedagógica (4a ed.). Vozes.

Bolivia. (2009). Constitución Política del Estado. Estado Plurinacional de Bolivia.

Campos, R. (2009). Conservatórios musicais de Londrina: um estudo em história da educação (1930-1965) [Disertación de Maestría en Música].

Castro, S., & Shifres, F. (2018). Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios. Átemus, 3(5).

Esperidião, N. (2002). Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. Revista da ABEM, 7, 69;74.

Farias, J. (2010). Guía práctica de ergonomía musical: Técnica de la guitarra clásica. Biomecánica y prevención de lesiones. Galene Editions.

Fonterrada, M. (1993). A educação musical no Brasil: algumas considerações. In Anales del II Encuentro anual de la ABEM (2, pp. 69-83).

- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. *Educación*, 5(1), 67-74.
- Freire, R., Mendonça, M., & Freire, S. (2004). Critério para elaboração de arranjos em aulas coletivas de violino. *Anais do XIII Encontro Anual da ABEM*, 13.
- Freire, V. (2010). *Música e Sociedade : uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música* (2nd ed.). Associação Brasileira de Educação Musical.
- Glaser, S., & Fonterrada, M. (2004). Aprendizagem significativa e ensino do piano: subsídios para uma reflexão sobre a pedagogia do instrumento musical. *Anais do XIII Encontro Anual da ABEM*, 13.
- Green, L. (2017). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Routledge.
- Jardim, A. (2002). Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural - Revista da Escola de Música Villa-Lobos*, (2), 105-112.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas* (A. Contin, Trans.). Fondo de Cultura Económica.
- Machaca, G. (2019). Bosquejo histórico, eficiencia educativa e investigación en el pregrado de la Facultad de Humanidades. En G. Machaca & R. Pérez (Eds.), *Formación e investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS* (pp. 17-78). Editorial Humanidades.
- Moya, L. (2012). *Proyecto Programa de Licenciatura en Música*.
- Moya, L. (2020). *Sin privilegios: Horizonte de la formación musical superior en Cochabamba*. Agalma Ediciones.
- Penna, M. (1995). Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In Y. Peregrino (Ed.), *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura* (pp. 101-111). Editora Universitária UFPB.
- Penna, M., & Sobreira, S. (2020). A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, 26(3), 1-25.

Pereira, M. V. (2014). Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, 22(32), 90-103.

Ramos, A., & Marinho, G. (2002). A imitação como prática pedagógica na aprendizagem instrumental. *Anais do XI Encontro da ABEM*, 11.

Sá, F., & Leão, E. (2014). Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: um levantamento nas produções publicadas pela ABEM em Revistas e Anais (1992-2013). *Anais do VI Encontro Nacional do ENECIM*, 6.

Santa Cruz, D. (1964). La música en la educación superior de América Latina. La experiencia chilena. *Revista Musical Chilena*, 18(89), 6-14.

Small, C. (1989). Música, sociedad, educación: Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación (G. Marta, Trans.). Alianza Editorial.

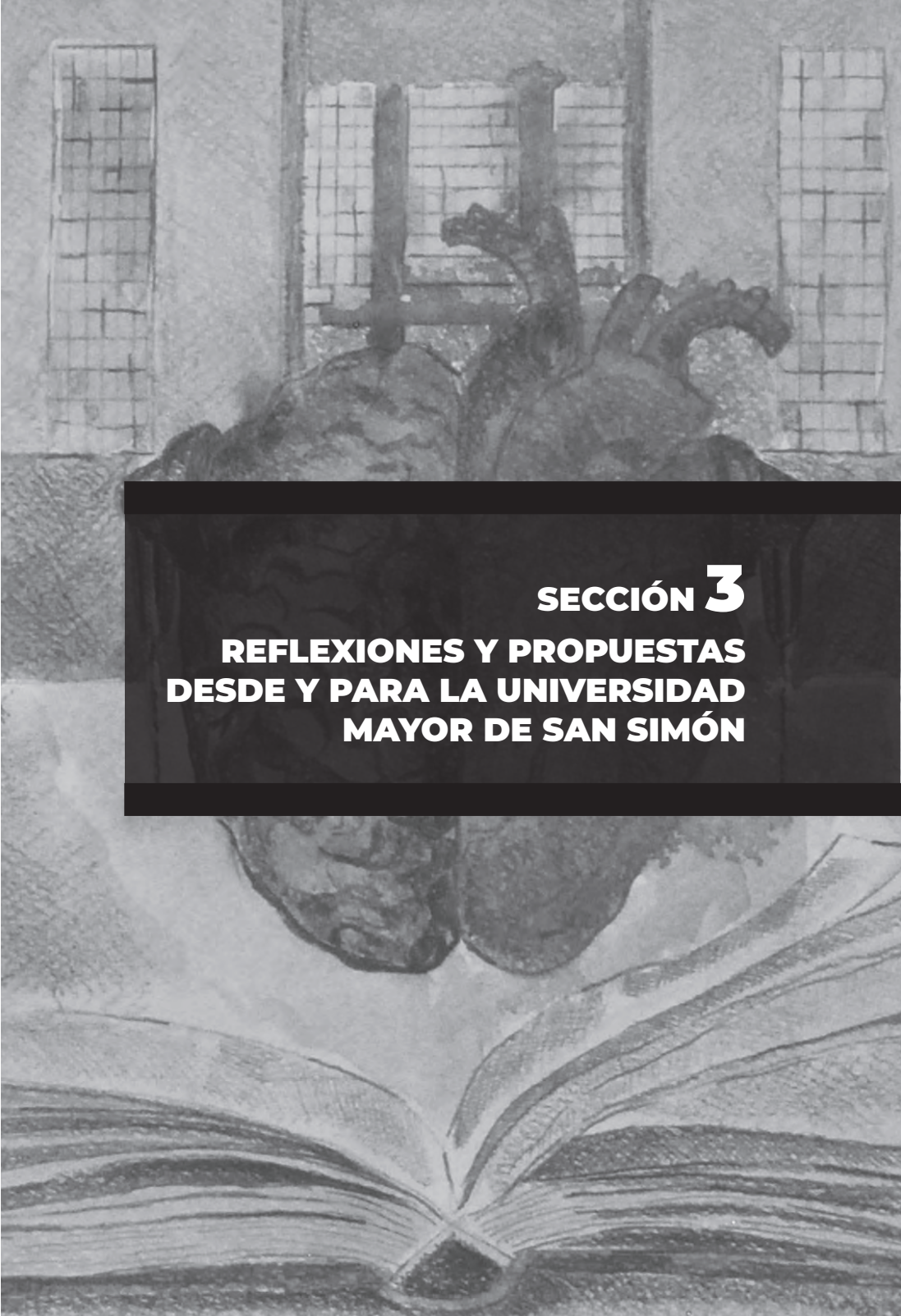
Tourinho, C. (2002). A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno. *Ictus*, (4), 157-271.

Valls Gorina, M. (2003). Para entender la música. Alianza Editorial.

Veber, A. (2003). A introdução da notação em uma oficina de flauta doce – relato de uma experiência. *Anais do XII Encontro anual da ABEM*, 11.

Zagonel, B. (2001). Curso de Graduação em Produção Sonora: uma nova alternativa de formação profissional. *Anais do X Encontro da ABEM*, 10.

Zorzal, R. (n.d.). Propostas para o ensino e a pesquisa em cursos de graduação em instrumento musical: bases para uma reformulação do bacharelado. *Per Musi*, (34), 62-68. 10.1590/permusi20163403



SECCIÓN 3
REFLEXIONES Y PROPUESTAS
DESDE Y PARA LA UNIVERSIDAD
MAYOR DE SAN SIMÓN

Fundamentos y propuestas de la gestión universitaria de la investigación. Un campo emergente de la gestión educativa

José Gunnar Zapata Zurita¹

Resumen

En la actualidad, las actividades de investigación científica y tecnológica sufrieron serias transformaciones, comparando con aquellas que fueron normadas y planificadas, por autoridades universitarias, a partir del I Congreso Institucional, concluido en el año 1990. Estos cambios han tenido incidencia en el manejo de los recursos destinados a estas actividades, siendo abordado por la gestión educativa, de manera particular, por la gestión universitaria de la investigación. Para definir a este último concepto, el investigador parte de las definiciones de gestión educativa, considerando su relación con la administración.

La gestión educativa es el proceso de planeación, organización, desarrollo, control de la educación, considerando los recursos disponibles y los resultados del trabajo para lograr determinados objetivos. El objeto de estudio de la gestión educativa representa las diversas acciones, actividades, procesos y funcionamiento de los respectivos proyectos educativos institucionales particulares o específicos, y generales o globales, en ámbitos diversos del mundo educativo; sin embargo, toda gestión, aunque no sea educativa, tiene una íntima relación con el aprendizaje, sobre todo en aquellas empresas consideradas como organizaciones inteligentes o abiertas al aprendizaje.

1 Administrador de empresas y comunicador social. Catedrático de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, docente de la UCB y la EMI. Graduado del Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UMSS; investigador registrado en ORCID N° 0000-0003-2079-6061; y miembro de la Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación (ABOIC) y la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC).

El objetivo del presente ensayo es proponer políticas de gestión universitaria de investigación científica y tecnológica para la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), definiendo a tal área como una especialidad dentro de la gestión educativa. Los procedimientos metodológicos parten de un diagnóstico realizado a las instancias de gestión universitaria, en el marco de una investigación científica desarrollada para el Programa de Doctorado en Educación del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, en su primera versión.

Palabras claves: Educación superior, políticas, gestión universitaria y gestión universitaria de la investigación.

Introducción

Peter Druker (1909-2005) señaló “Se puede decir que no hay países subdesarrollados, sino mal administrados”; por lo que la administración, como toda actividad del ser humano, es guiada por principios personales, en torno a la ética. Por ello, Amartya Sen (2001) propugnó: “la ética es el antídoto al subdesarrollo”, complementando la idea de Druker. Considerando que todo cambio parte del ámbito personal, por lo que la ética está vinculada a la educación. Paulo Freire (1927-1997) afirmó “No estoy en el mundo simplemente para adaptarme a él, sino para transformarlo”.

Articular pensamientos de autores, que han sido enmarcados en corrientes aparentemente opuestas, es posible si se utiliza los principios de un pensamiento complejo. Como lo señaló su impulsor, Edgar Morin (1998), es preciso sustituir un pensamiento que aísla y separa, por un pensamiento que distingue y conecta, sustituir un pensamiento disyuntivo y reduccionista por un pensamiento de la complejidad.

El pensamiento complejo de Morin parte de los aportes del pensamiento sistémico de Ludwig von Bertalanffy e Ilya Prigogine y define a la realidad a ser estudiada o investigada, como una amalgama de interacciones que no pueden analizarse solo con la aproximación (medición, conteo o descripción) de variables aisladas, que condicionan el entorno a una relación causa-efecto. En este pensamiento, se identifican tres principios (Salazar, 2004).

Tabla 1: Principios del pensamiento complejo

Principios	Descripción
Dialogico	Identifica factores dinámicamente interrelacionados que son simultáneamente contradictorios y complementarios, y no se ve ninguna inconsistencia insuperable entre ellos.
Recursividad	Permite establecer la influencia de una situación efecto en aquello que lo causó. Rompe la lógica de la causalidad lineal, porque todo lo que produce vuelve a entrar en lo que lo produce en un bucle autoconstruido. Es muy importante tener siempre presente que un efecto es siempre una causa secundaria de otros efectos y una causa recursiva que modifica la causa que lo produjo.
Hologramático	Este principio parte de la lógica emergente, a partir del punto más pequeño de una imagen holográfica que contiene casi toda la información para representar el objeto. Por tanto, no solo la parte está en el todo, que es común, sino que el todo está en la parte, que es menos evidente.

Nota: Morin (1998).

Partiendo de los principios de recursividad y hologramático, el diagnóstico y la propuesta consideran resultados de la investigación doctoral “La gestión universitaria de la investigación científica como factor estratégico en el desarrollo económico de la región: políticas de gestión universitaria para la investigación científica y tecnológica en la UMSS”. En ella, se han abordado proyectos desde 1992 a 2011 y fue concluida en el año 2016 (Zapata Z., 2019). Como resultado final se establece un distanciamiento entre la investigación respecto a la docencia e interacción social universitario.

Este ensayo sostiene a estos principios en la temática de educación superior y enseñanza de la investigación, incluyendo el vínculo con la administración, como campo de estudio y la referencia a la gestión universitaria de la investigación.

1. Conceptos básicos que sustentan la investigación realizada

El presente ensayo parte de esgrimir definiciones operativas respecto a las categorías conceptuales, partiendo del pensamiento

complejo para integrar los conceptos de gestión educativa, gestión universitaria y gestión universitaria de la investigación.

1.1. La gestión educativa

La gestión educativa es “el proceso de planificación, organización, desarrollo, control y evaluación de la educación, considerando los recursos disponibles y los resultados del trabajo para lograr determinados objetivos” (Valcarcel & Rodríguez, 2008, pág. 19). Se recurre al principio de la dialógica para abordar a la gestión educativa, emergente en el sistema de educación superior profesional, entre la complementariedad con los otros sistemas educativos.

La Ley de Educación 70 “Avelino Siñani–Elizardo Pérez” incluye a la gestión educativa dentro de las funciones de profesionales con Licenciatura en Ciencias de la Educación; por lo que, está en función de la naturaleza y principios de las entidades educativas. Por ello, se deben diferenciar los subsistemas de educación. Conforme la mencionada ley, existen tres: Regular, Alternativa – Especial y Superior de Formación Profesional.

Tabla 2: Subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional

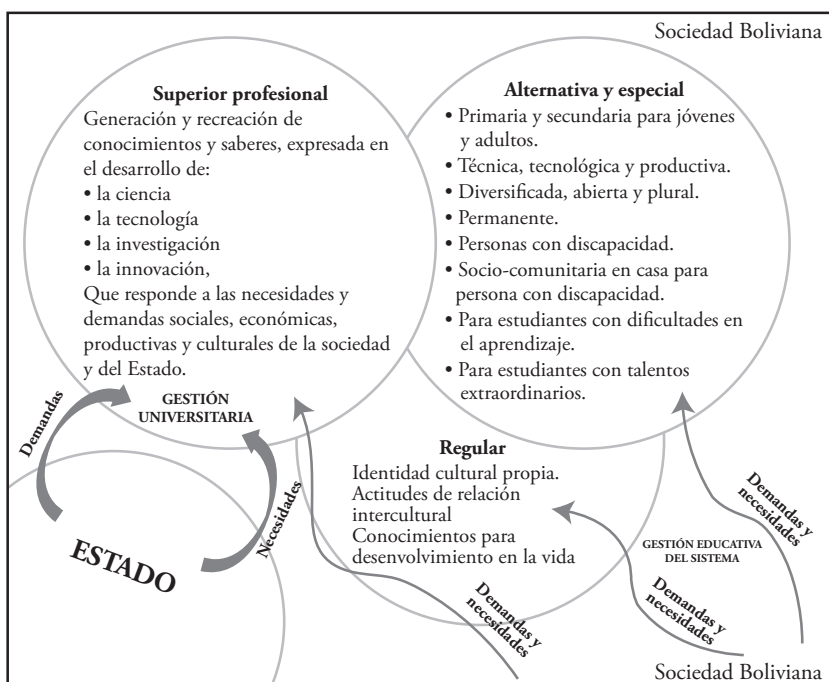
Subsistema	Descripción
Regular	El profesor planifica y desarrolla estrategias didácticas, presentando información básica de las ciencias y campos de estudio, para que los alumnos consoliden su identidad cultural propia, desarrollen actitudes de relación intercultural y desarrollen conocimientos para su desenvolvimiento en la vida y su inserción laboral (Art. 8 y 9).
Alternativa - Especial	Dirigido a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida, educación y cultura inclusiva hacia las personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario del aprendizaje (Ar. 16-20).

Subsistema	Descripción
Superior y de formación profesional	Las estrategias didácticas deben estar centradas en los alumnos, puesto que este sistema tiene como propósito: la generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado (Art. 28).

Nota: Ley 070 de Educación.

Bajo la visión del pensamiento complejo, es posible identificar una complementariedad entre los mencionados subsistemas, a partir de la formación de los sujetos, considerando las demandas y necesidades de la sociedad y el Estado.

Figura 1: Complementariedad entre los subsistemas de educación en Bolivia, bajo el pensamiento complejo



Nota: Adaptación de la Ley 070.

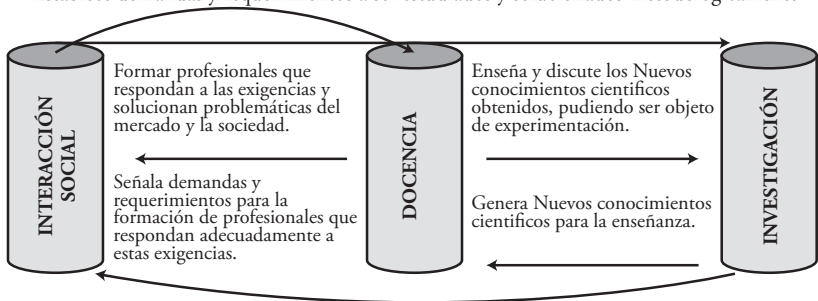
Para responder a las demandas y necesidades de la sociedad boliviana y del Estado, los subsistemas educativos desarrollan y adaptan sus funciones de gestión. Por lo que, la gestión universitaria diseña y maneja los recursos para satisfacer los requerimientos de la población, en función a las demandas y necesidades señaladas.

1.2. La gestión universitaria

Conforme la Ley 70 de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, una universidad es el espacio educativo de formación profesional, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional (Art. 28). De acuerdo con la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, las universidades deben desarrollar programas que involucren la docencia, la investigación científica y la interacción social universitaria.

Figura 2: Relacionamiento investigación, docencia, interacción social

Establece demandas y requerimientos a ser estudiados y solucionados metodológicamente



Genera Nuevos conocimientos científicos y no científicos para beneficio de la sociedad.

Nota: Zapata Z. (2019)

La sociedad exige soluciones a sus problemas y respuestas a sus demandas de diversa naturaleza, que pasan por la producción de conocimientos científicos. La formación de profesionales, a su vez, se alimenta de un cuerpo de conocimientos generados en procesos de investigación, los cuales deben ser enseñados y mejorados (Mora, 2009). Asimismo, la sociedad demanda a personas formadas con un

nivel de conocimientos, actitudes y habilidades para la construcción de soluciones a su problemática. Bajo esta interrelación, la gestión universitaria posibilita los recursos necesarios para las acciones propias de la docencia, investigación e interacción social.

Toda gestión, aunque no sea educativa, tiene una íntima relación con el aprendizaje, sobre todo en aquellas empresas consideradas como organizaciones inteligentes o abiertas al aprendizaje (Senge, 2012). Considerando el principio dialógico del pensamiento complejo, en este ensayo se asocian los elementos de la gestión educativa propios de las ciencias de la educación con el campo de estudio de la administración.

La administración que busca diseñar y mantener un ambiente adecuado donde las personas, trabajando en equipos, alcancen con eficiencia sus objetivos preestablecidos, sean individuales o colectivos. Su objeto de estudio se concentra en el comportamiento humano dentro de una organización formal, sea una empresa u otra institución con objetivos preestablecidos, bajo acciones que involucran la planeación, organización, dirección, coordinación y control de recursos (Zapata Z., 2020). En toda entidad, incluyendo las entidades educativas, se pueden identificar la clasificación de los niveles jerárquicos y funcionales, los cuales son: estratégico, coordinador y operativo.

Nivel estratégico: Quienes toman las decisiones a mediano y largo plazo.

Nivel coordinador o táctico: Quienes toman obligatoriamente las decisiones a corto plazo, responsables de los resultados obtenidos y coordinadores (supervisores) entre el nivel estratégico y el nivel operativo.

Nivel operativo: Quienes realizan las actividades, siendo responsables por la ejecución de estas. Toman decisiones dependiendo del nivel de descentralización permitido. (Zapata Z., 2019, pág. 50)

La gestión es la capacidad del nivel estratégico de la organización para articular el trabajo desarrollado por el personal y lograr situaciones deseables denominadas objetivos (Casassus, 2000); puede ser estratégica u operativa. La gestión estratégica contempla al comportamiento laboral y a los recursos orientados al logro de

situaciones en un mediano y largo plazo; se incluye a la misión, visión, principios, fines, objetivos estratégicos, estrategias, programas, proyectos y políticas. La gestión operativa aboca su estudio al manejo de los recursos en un corto plazo, desarrollando objetivos de gestión, actividades y tareas (Zapata Z., 2020). La gestión universitaria considera ambos ámbitos, incluyendo en el ámbito de la investigación científica.

1.3. Gestión universitaria de la investigación

Las funciones de toda universidad se conciben en el marco de las actividades de docencia, investigación e interacción social. Por ello, dentro de la gestión universitaria se identifica a la gestión de la investigación.

La gestión universitaria de la investigación incluye las funciones de planeación, organización, dirección y control de los recursos materiales, financieros y tecnológicos con el rendimiento laboral, profesional del personal docente y administrativo de toda universidad, orientada al logro de los fines de investigación científica y tecnológica que persigue esta institución académica. (Zapata Z., 2019, pág. 53)

La gestión universitaria de la investigación no se enmarca en la mera creación, transmisión y difusión de conocimiento, sino la inserción del investigador en el desarrollo integral de la comunidad investigada. Por ello, focaliza su atención en el investigador como sujeto de su estudio y facilitar su trabajo, es la finalidad de esta gestión.

2. Diagnóstico en los ámbitos de la gestión universitaria de la investigación científica y tecnológica de la UMSS

Las instancias operativas de la investigación científica y tecnológica en la UMSS son la Dirección de la Investigación Científica y Tecnológica (DICYT) y los institutos de investigación; sin embargo, considerando el estatuto orgánico, los directores académicos de las facultades y los consejos de carrera tienen la atribución de planificar y proponer actividades que permitan vincular interacción social, investigación y docencia en las facultades y carreras, respectivamente. Esta atribución involucra la propuesta de proyectos de investigación y el seguimiento de la vinculación entre conocimientos generados y contenidos mínimos enseñados.

En la gestión universitaria, el nivel estratégico desarrolla reglamentos como instrumentos normativos. En la UMSS, respecto a la gestión de la investigación, se identifican los reglamentos de investigación científica y tecnológica y de la DICYT. El presente diagnóstico comienza por identificar contradicciones y divergencias en el texto de tales documentos constitutivos y normativos, puesto que no se debe desarrollar la gestión universitaria, existiendo textos normativos en contradicción. Posteriormente, se presenta un análisis de la incidencia respecto de las necesidades y demandas de la investigación, que inciden en los factores estratégicos de la gestión de la investigación.

2.1. Contradicciones identificadas en la normativa legal de la UMSS

En el presente diagnóstico, sin apartarse del principio de recursividad del pensamiento complejo, se han identificado contradicciones en la normativa en instancias estratégicas y operativas de la gestión de la investigación de la UMSS.

2.1.1. Contradicciones en la normativa sobre las instancias de gestión estratégica de investigación en la UMSS

La primera instancia de legislación que converge en el nivel estratégico de la UMSS es el congreso universitario. Ante la ausencia de éste, el consejo universitario, asume el rol principal de legislación y la aprobación de propuestas sobre reglamentos y políticas sobre investigación. Dentro de esta instancia, se conforma el comité académico de la universidad.

Tabla 3: Contradicciones en el Comité Académico

Contradicción	Detalle	Fundamentación
El comité académico no incluye a las autoridades académicas de las facultades.	El comité académico de la UMSS, constituido por los decanos y consejeros estudiantes, es la instancia responsable de la evaluación de los resultados de las funciones de interacción social, investigación científica y el proceso enseñanza-aprendizaje; lógicamente, este comité está presidido el vicerrector, como autoridad universitaria académica.	Resulta contradictorio, que no sean incluidos en este comité, los directores académicos facultativos, quienes a la par del vicerrector, se constituyen en autoridades del ámbito académico en sus facultades.

Nota: Adaptación del Estatuto Orgánico de la UMSS.

Las labores de las comisiones facultativas de investigación, presididas por los directores académicos, deben ser coordinadas con los planteamientos del comité académico de la UMSS. La composición del comité señalado no incluye a tales directores, por lo que es preciso corregir este aspecto normativo.

2.1.2. Divergencias normativas en las instancias operativas de la gestión de la investigación de la UMSS

Una divergencia se identifica al reconocer las funciones de la DICYT. El reglamento de investigación científica y tecnológica le atribuye 12 funciones y atribuciones; empero, considerando el reglamento de la DICYT, otra normativa, son señaladas 17. Por otro lado, en el reglamento de investigación científica y tecnológica, la vinculación entre investigación, docencia e interacción social es una responsabilidad operativa de la DICYT; sin embargo, en el reglamento propio de tal dirección, el carácter de operatividad es marginado, señalando a cambio de ello, una responsabilidad de apoyo como promoción al proceso de vinculación.

Tabla 4: Divergencia en el Reglamento de Investigación Científica y Tecnológica de la UMSS y el Reglamento Dirección Universitaria de Investigación Científica y Tecnológica: Función de la DICYT

Reglamento Investigación Científica y Tecnológica Art. 15°, Inciso h	Reglamento Dirección Universitaria de Investigación Científica y Tecnológica Art. 2°, Inciso n	Divergencia identificada
Integrar la Investigación Científica y Tecnológica con el proceso enseñanza-aprendizaje y la Interacción Social.	Promover la integración de la investigación científica y tecnológica con el proceso enseñanza-aprendizaje y la interacción social universitaria	Conforme el reglamento de la ICyT, la DICYT es responsable de integrar la investigación científica y tecnológica con las actividades del proceso enseñanza y aprendizaje con la interacción social; es decir, integrar las actividades de la docencia, investigación e interacción. Esta función tiene una responsabilidad menor, en el reglamento de la DICYT, al reducir la responsabilidad de esta dirección, solo a un rol de promotor de la integración.

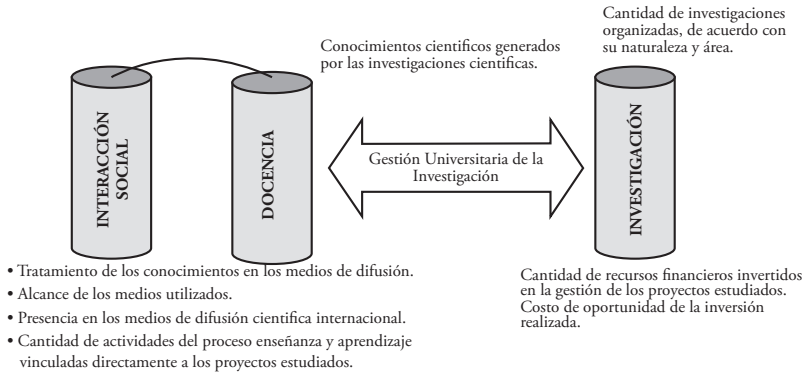
Nota: Reglamentos ICyT y DICYT.

2.2. Análisis de la gestión de la investigación en la UMSS considerando la interrelación profesional

Las demandas y necesidades del Estado y de la sociedad boliviana no están, íntegramente, contempladas en las investigaciones científicas. Esta situación se origina, principalmente, por condicionamientos de los financiadores en referencia a temáticas a abordar en las investigaciones y el criterio personal (o intereses políticos) de gestores universitarios para favorecer la carga horaria de contados docentes; este hecho, establece deficiencias en la gestión de la investigación de la UMSS, desembocando en un distanciamiento

entre la investigación respecto a la docencia y la interacción social.

Figura 3: Análisis de factores estratégicos de la gestión universitaria de la investigación basada en la interrelación profesional

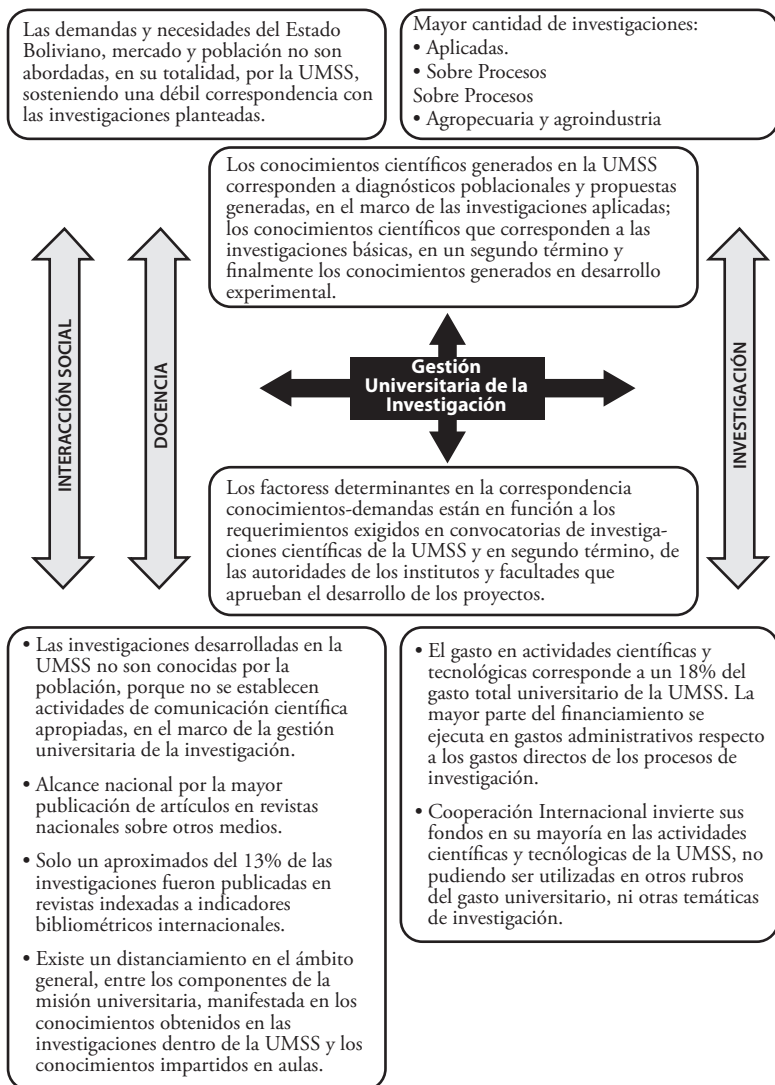


Nota: Zapata Z. (2019)

Los proyectos de los institutos, en su mayoría, corresponden a investigaciones aplicadas, como diagnósticos poblacionales y propuestas para el sector agrícola y agropecuario, priorizando los procesos sobre los productos; posteriormente, les siguen las investigaciones básicas y de desarrollo experimental. Los proyectos no son conocidos en los ámbitos mundial y latinoamericano porque no se han establecido políticas de comunicación científica efectivas. Considerando los artículos científicos emergentes de estos proyectos, aproximadamente el 13%, se publican en revistas indexadas.

Las labores de las carreras o programas, los proyectos de investigación y las actividades de interacción social universitaria no tienen vías de coordinación. Los docentes no utilizan los conocimientos o publicaciones generados en los institutos de investigación como material bibliográfico. Asimismo, tales institutos no están encargados de la enseñanza de la investigación en programas de grado. Finalmente, no todas las facultades tienen un departamento de interacción universitaria y los departamentos de la DISU desarrollan sus funciones de manera aislada, sin brindar la información sobre las demandas de interacción, a las carreras o institutos de investigaciones

Figura 4: Modelo de los problemas de la práctica identificados con los resultados del diagnóstico bajo la perspectiva de la complejidad



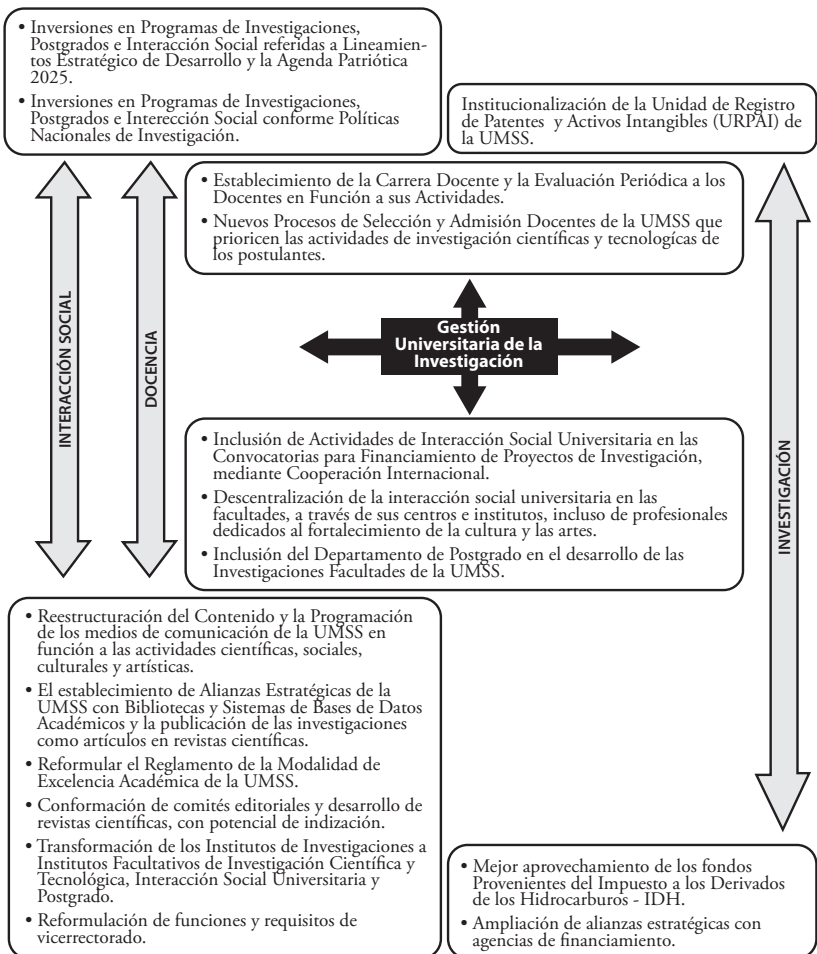
Nota: Zapata Z. (2019)

Considerando esta problemática, se plantean propuestas factibles de gestión universitaria de la investigación.

3. Propuesta de políticas de gestión universitaria de la investigación científica y tecnológica en la UMSS

Para la presentación de las propuestas, se parte del modelo de los problemas de la práctica identificados con los resultados del diagnóstico bajo la perspectiva de la complejidad.

Figura 5: Modelo de las propuestas bajo la perspectiva de la complejidad



Nota: Zapata Z. (2019)

Conforme la implementación de las políticas de gestión universitaria de la investigación propuestas, se presentan aquellas que requieren modificaciones en los reglamentos y planes, aprobados en sesiones de consejo universitario.

Tabla 5: Políticas de gestión propuestas para su implementación en planes estratégicos de las entidades universitarias mediante resolución del HCU

Problemática	Política de gestión propuesta para planes estratégicos	Incidencia de recursividad
<p>Las investigaciones desarrolladas en la UMSS no son conocidas por la población, porque no se establecen actividades de Comunicación Científica apropiadas.</p>	<p>Reestructuración del Contenido y la Programación de los medios de comunicación de la UMSS en función a las actividades científicas, sociales, culturales y artísticas</p>	<p>Esta medida establece un mejor tratamiento de los conocimientos científicos generados en los medios de difusión de la UMSS: Televisión Universitaria (TVU), Radio San Simón y periódico Tiempo Universitario. Asimismo, se la Editorial Universitaria debe estar bajo dependencia de la DICYT, vinculando su trabajo para los trabajos editoriales de investigaciones científicas desarrolladas por los docentes, así como otras publicaciones necesarias para sus cátedras</p> <p>Estas políticas permiten un mayor alcance de los medios utilizados por los Institutos de Investigaciones para incrementar el nivel de conocimiento de la población cochabambina sobre las investigaciones de la UMSS.</p>
<p>Solo un aproximado del 13% de las investigaciones fueron publicadas en revistas indexadas a indicadores bibliométricos internacionales.</p>	<p>Reformular el Reglamento de la Modalidad de graduación por Excelencia Académica de la UMSS. Conformación de comités editoriales y desarrollo de revistas científicas, con potencial de indexación.</p>	<p>El reglamento de modalidad de graduación por Excelencia Académica parte de comparaciones con una medida de tendencia central (mediana) de las calificaciones obtenidas en los diversos semestres, por el alumno postulante. La reformulación establece que se establezca un promedio superior a 90 puntos (conforme estándares señalados por el Sistema de la Universidad Boliviana) y que, para tramitar esta modalidad, el postulante realice un artículo científico con la rigurosidad del caso.</p> <p>La conformación de comités editoriales, considerando políticas institucionales del Viceministerio de Ciencia y Tecnología, así como lineamientos de sistemas de indización y las bases de datos, representa una medida que evidencia el interés institucional para incrementar y fortalecer la cantidad de investigaciones sobre otras actividades del gasto total universitario.</p>

Problemática	Política de gestión propuesta para planes estratégicos	Incidencia de recursividad
<p>Mayor cantidad de Investigaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicadas. • Sobre Procesos. 	<p>Institucionalización de la Unidad de Registro de Patentes y Activos Intangibles (URPAI) de la UMSS.</p>	<p>Esta unidad debe ser dependiente de la DICYT y, funcionalmente, de la Dirección Administrativa Financiera – DAF. Se encargará de los trámites para registro de patentes y activos intangibles, a partir del seguimiento a los proyectos de investigación desarrollados en los Institutos de Investigaciones.</p> <p>Esta política evidencia el interés institucional para el desarrollo de un mayor número de investigaciones, brindado todo el apoyo para el uso, aplicabilidad de los resultados obtenidos y la comunicación científica.</p>
<p>El gasto en Actividades Científicas y Tecnológicas corresponde a un 18% del Gasto Total Universitario de la UMSS. La mayor parte del financiamiento se ejecuta en gastos administrativos respecto a los gastos directos de los procesos de investigación.</p>	<p>Mejor aprovechamiento de los fondos Provenientes del Impuesto a los Derivados de los Hidrocarburos – IDH, dirigida a un fortalecimiento del capital humano de la UMSS.</p>	<p>Conforme lo señalado en la Ley N° 3058 del 17 de mayo de 2005 y en el Decreto Supremo N° 28223, las universidades públicas han utilizado fondos provenientes del IDH para la construcción de aulas, salones, auditorios, oficinas para centros de investigaciones, laboratorios y bibliotecas. Con los Decretos Supremos N° 961, N° 1322 y N° 1323 se han ampliado las inversiones en becas trabajo para estudiantes y financiamiento de investigaciones.</p> <p>Es indispensable, reglamentar la dirección de los recursos financieros, provenientes de los Fondos del Impuesto a los Derivados de los Hidrocarburos – IDH, para que estén dirigidos a la inversión directa en la adquisición de bienes y servicios a ser empleados en los proyectos, principalmente, en fortalecimiento del capital humano (docente y administrativo en la UMSS).</p> <p>Por lo que se establece como política, la inversión de fondos provenientes del IDH en el desarrollo de programas de capacitación, adiestramiento y formación para el personal académico y administrativo.</p>

Problemática	Política de gestión propuesta para planes estratégicos	Incidencia de recursividad
<p>Los factores determinantes en la correspondencia conocimientos-demandas están en función a los requerimientos exigidos en convocatorias de investigaciones científicas de la UMSS y en segundo término, de las autoridades de los institutos y facultades que aprueban el desarrollo de los proyectos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de actividades de interacción social universitaria en las convocatorias para financiamiento de proyectos de investigación, mediante cooperación internacional. • Descentralización de la interacción social universitaria en las facultades, a través de sus centros e institutos, inclusión de profesionales dedicados al fortalecimiento de la cultura y las artes. 	<p>La investigación requiere el apoyo efectivo de actividades de interacción social universitaria porque de necesidades y demandas de la población o entidades; además, los proyectos de investigación demandan relacionamiento continuo con actores involucrados. Consecuentemente, cuando la UMSS desarrolla actividades de investigación desarrolla actividades de interacción social universitaria.</p> <p>Ante la cualidad probada de inseparabilidad, las actividades de interacción social universitaria deben descentralizarse a las facultades y ser incluidas en la gestión de los actuales institutos como agentes universitarios de la interacción social universitaria. Los institutos, con estas nuevas responsabilidades, harán posible que la Gestión Universitaria de la Investigación sostenga una mancomunidad con la Gestión Universitaria de Interacción Social Universitaria, para la utilización de recursos financieros comunes en las facultades, provenientes de cooperación internacional.</p> <p>Asimismo, el apoyo internacional al desarrollo de programas y proyectos de Investigación, al incluirse la ejecución de actividades de Interacción Social Universitaria en ellos, incrementará la contribución de la UMSS en el marco de las artes, la cultura y otros campos propios de esta función.</p>
<p>Los factores determinantes en la correspondencia conocimientos-demandas están en función a los requerimientos exigidos en convocatorias de investigaciones científicas de la UMSS y en segundo término, de las autoridades de los institutos y facultades que aprueban el desarrollo de los proyectos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de actividades de interacción social universitaria en las convocatorias para financiamiento de proyectos de investigación, mediante cooperación internacional. • Descentralización de la interacción social universitaria en las facultades, a través de sus centros e institutos, inclusión de profesionales dedicados al fortalecimiento de la cultura y las artes. 	<p>En el marco de sus atribuciones, los consejos facultativos y decanos, la instauración de mecanismos para el fomento de las actividades artísticas y culturales en cada facultad, en el marco de su gestión. Las direcciones académicas de cada facultad deben instruir la programación de tales actividades en el avance de las unidades temáticas de cada materia. Los beneficios de esta propuesta son tangibles porque permiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una mejor disposición de los recursos financieros obtenidos por Cooperación Internacional, presupuestados en proyecto de investigación. • Una mayor correspondencia entre las demandas del Estado Boliviano, mercado o población local abordadas con conocimientos, resultado de los proyectos de investigación de los Centros e Institutos.

Problemática	Política de gestión propuesta para planes estratégicos	Incidencia de recursividad
<p>Cooperación Internacional invierte sus fondos en su mayoría en las Actividades Científicas y Tecnológicas de la UMSS, no pudiendo ser utilizadas en otros rubros del gasto universitario, ni otras temáticas de investigación.</p>	<p>Ampliación de alianzas estratégicas con agencias de financiamiento</p>	<p>Para otorgar financiamiento a los proyectos de investigación científica, las agencias de cooperación internacional establecen condiciones, conforme políticas de sus Estados; sin embargo, se pueden establecer actividades de difusión de la investigación como interacción social, lo cual no supone diferentes rubros del gasto universitario.</p> <p>En los proyectos de investigación científica que postulen a financiamiento internacional, debe establecerse el empleo de medios alternativos de comunicación que pueden dar paso a las actividades de interacción social universitaria, como la realización de sociodramas, previa contratación de grupos teatrales, ferias, composición de canciones, obras pictóricas. Estos elementos forman parte de la comunicación alternativa, que no busca una difusión de información, sino lograr una participación efectiva de la ciudadanía, es decir desembocar en interacción social universitaria.</p> <p>El impacto social generado en estos proyectos de investigación permitirá un mayor interés de las agencias de financiamiento para la continuidad y ampliación de alianzas estratégicas.</p>

Problemática	Política de gestión propuesta para planes estratégicos	Incidencia de recursividad
<p>Las demandas y necesidades del Estado Boliviano y la población NO son abordadas, en su totalidad, por la UMSS, sosteniendo una débil correspondencia con las investigaciones planteadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inversiones en Programas de Investigaciones, Postgrados e Interacción Social referidas a Lineamientos Estratégicos de Desarrollo Nacional, conforme el Plan Estratégico de Desarrollo y la Agenda Patriótica 2025. • Inversiones en Programas de Investigaciones, Postgrados e Interacción Social conforme Políticas Nacionales de Investigación 	<p>Las demandas y necesidades del Estado Boliviano deben abordadas por las investigaciones desarrolladas en la UMSS. Considerando el ámbito legal, la ley del sistema de planificación integral del Estado 777, establece la obligación de una planeación estratégica de todas las entidades públicas, en función al Plan de Desarrollo General Económico y Social para el Vivir Bien (PDGES), denominado como "Agenda Patriótica 2025". Este aspecto, desde el punto de vista de la gestión estratégica nacional no representa una vulneración a la autonomía universitaria. Por el contrario, los factores determinantes en la correspondencia conocimientos-demanda manifiestan una relación explícita a los Lineamientos Estratégicos de Desarrollo, puesto que la misma, por la finalidad de estos, era implícita.</p> <p>Por tanto, es preciso la instauración de una unidad dirigida a coordinar esfuerzos con el Poder Ejecutivo en los ámbitos: nacional, departamental y municipal. Esta unidad dependerá de la Dirección de Relaciones Internacionales y Convenios (DRIC) y coordinará su trabajo con la DPA, DICYT y la DISU. En las funciones de esta unidad será coordinación entre autoridades de la DICYT y el Viceministerio de Ciencia y Tecnología, para el establecimiento de operaciones conjuntas en el marco de las políticas establecidas.</p> <p>Para ello, es menester incluir en el Plan Estratégico de esta dirección, estrategias que viabilicen tales políticas. Estas propuestas permitirán la inversión de una mayor cantidad de recursos financieros invertidos en Actividades Científicas y Tecnológicas de la UMSS, por acceder a programas de financiamiento público conforme Lineamientos Estratégicos y Políticas Nacionales de Investigación.</p>
<p>Alcance Nacional por la mayor publicación de artículos en revistas nacionales sobre otros medios.</p>	<p>El establecimiento de Alianzas Estratégicas de la UMSS con Bibliotecas y Sistemas de Bases de Datos Académicos.</p>	<p>Después de la implementación de las políticas establecidas, los gestores universitarios deben canalizar alianzas estratégicas con estos sistemas y plataformas, promoviendo las publicaciones existentes en la UMSS y generando el acceso a las mismas. Para ello, la gestión universitaria debe programar cursos y talleres de capacitación con personal de tales sistemas.</p> <p>Los beneficios de tales alianzas permitirán incrementar la cantidad de investigaciones y generar una mayor presencia de la UMSS, en revistas nacionales y en revistas indexadas a indicadores bibliométricos internacionales</p>

Problemática	Política de gestión propuesta para planes estratégicos	Incidencia de recursividad
<p>Los conocimientos científicos generados en la UMSS corresponden a diagnósticos poblacionales y propuestas generadas, en el marco de las investigaciones aplicadas; los conocimientos científicos que corresponden a las investigaciones básicas, en un segundo término y finalmente los conocimientos generados en desarrollo experimental.</p>	<p>Establecimiento de la Carrera Docente y la Evaluación Periódica a los Docentes en Función a sus Actividades</p>	<p>La carrera docente y la evaluación periódica, como toda evaluación, suponen un proceso de control que busca no solo optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, sino además fortalecer las actividades de investigación y la interacción social universitaria, puesto que, la Gestión Universitaria involucra la evaluación de estos tres componentes de la educación superior, aspecto que no ignora la UMSS. La evaluación de la labor docente establecida en el capítulo VII del reglamento de la docencia universitaria de la UMSS, tiene como objetivo "garantizar la calidad de la labor académica de los docentes y aplicar el escalafón docente"; sin embargo, nunca se aplicó tal evaluación en la UMSS, porque el escalafón docente no entró en vigor y por temor a la remoción docente. Esta omisión puede constituirse en actos que conlleva responsabilidad administrativa o responsabilidad ejecutiva.</p> <p>Las exigencias de la UMSS a sus docentes, como responsabilidad administrativa, dependen de la inversión que realiza esta universidad a los mismos, así como se esperan más frutos del árbol frutal donde fue invertido más abono. Por tanto, la evaluación del docente debe partir de los recursos otorgados por la universidad al docente para desarrollar una superación personal. La evaluación señala criterios para evaluar en torno a la labor docente, de investigación, interacción social universitaria, producción intelectual, participación en la vida universitaria y superación profesional, entre otros. Bajo este aspecto, es indispensable evaluar el desempeño docente para docentes con menos de 60 horas mes, puesto que su situación ocupacional, conforme el grado de responsabilidad confiada a la docencia.</p> <p>Indiscutiblemente, estas medidas permiten beneficios estratégicos a nuestra universidad, siempre y cuando, se proceda la evaluación bajo criterios netamente académicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disminuye el distanciamiento en el ámbito general, entre las actividades del proceso enseñanza y aprendizaje y los proyectos de investigación básica, aplicada y de desarrollo tecnológico desarrollados en la UMSS. • Incrementa la cantidad de investigaciones básicas, aplicadas y de desarrollo tecnológico, como iniciativa docente. • Incrementa la cantidad de publicaciones por docentes de la UMSS, buscando un mayor alcance y presencia en el contexto nacional e internacional. • Incide en una mayor vinculación de los conocimientos obtenidos en las investigaciones con la planificación curricular de las materias

Nota: Zapata Z. (2019)

Las propuestas más complejas requieren aprobación del congreso universitario, lo cual establece modificaciones en el Estatuto Orgánico de la UMSS.

Tabla 6: Políticas normativas de gestión propuestas para la modificación del Estatuto Orgánico de la UMSS y reglamentos universitarios emergentes del I Congreso Institucional de la UMSS

Problemática	Políticas normativas de gestión para la modificación de artículos del Estatuto Orgánico de la UMSS y reglamentos	Incidencia de recursividad
<p>Los conocimientos científicos generados en la UMSS corresponden a diagnósticos poblacionales y propuestas generadas, en el marco de las investigaciones aplicadas; los conocimientos científicos que corresponden a las investigaciones básicas, en un segundo término y finalmente los conocimientos generados en desarrollo experimental.</p>	<p>Nuevos Procesos de Selección y Admisión Docente de la UMSS que prioricen las actividades de investigación científica y tecnológicas de los postulantes.</p> <p>Propuesta para modificar el artículo 97 del estatuto orgánico de la UMSS y el capítulo VI del reglamento de general de la docencia.</p>	<p>Las funciones de docencia son gratificantes para un profesional, sobre todo cuando no están sujetas a una temporalidad. En virtud de ello, una elevada aspiración de todo docente extraordinario es obtener la condición de docente titular. Al realizarse la misma, con las medidas de evaluación docente pertinentes, el docente asumirá un mayor compromiso con la UMSS lo cual desembocará en un mejor rendimiento, en este caso, en las actividades que involucra la Gestión Universitaria de la Investigación.</p> <p>Bajo esta lógica, corresponde la admisión de docentes titulares, considerando una modificación en el reglamento de la docencia universitaria y del Estatuto Orgánico, para incluir a las actividades de investigación como el pilar central de la admisión docente, conjuntamente la experiencia laboral en la materia asignada.</p> <p>Los nuevos procesos establecen lineamientos para que la planificación curricular de las materias tenga una mayor vinculación a los conocimientos obtenidos en las investigaciones desarrolladas en los institutos de investigación. De esta manera, se interrelacionará directamente la docencia universitaria con la investigación, generando una incidencia en una mayor vinculación de los conocimientos obtenidos en las investigaciones con la planificación curricular de las materias.</p>

Problemática	Políticas normativas de gestión para la modificación de artículos del Estatuto Orgánico de la UMSS y reglamentos	Incidencia de recursividad
<p>Los factores determinantes en la correspondencia conocimientos-demandas están en función a los requerimientos exigidos en convocatorias de investigaciones científicas de la UMSS y en segundo término, de las autoridades de los institutos y facultades que aprueban el desarrollo de los proyectos.</p>	<p>Inclusión del Departamento de Postgrado en el desarrollo de las Investigaciones Facultades de la UMSS.</p> <p>Propuesta para modificar los artículos 123, 124, 129 del estatuto orgánico de la UMSS y el artículo 2 del reglamento de general de la docencia.</p>	<p>Los programas de investigación científica financiados pueden considerar la realización de uno o varios cursos de postgrado, planteados por el departamento de Postgrado Facultativo.</p> <p>Para ello, los investigadores y asesores de investigación conformarán la planta docente en postgrado. Considerando la capacitación, el financiamiento, los programas de postgrado que oferta la UMSS desarrollaran una estrategia competitiva basada en diferenciación, respecto a otras ofertas de postgrado en el mercado cochabambino, como sucedió en el caso del Programa para la Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes).</p> <p>Indiscutiblemente, esta propuesta incrementará la cantidad de conocimientos científicos emergentes y difundidos en procesos correspondientes a las investigaciones, además de cualificar a docentes y cursantes de posgrados.</p>
<p>Existe un distanciamiento en el ámbito general, entre los componentes de la Misión universitaria, manifestada en los conocimientos obtenidos en las investigaciones dentro de la UMSS y los conocimientos impartidos en aulas.</p>	<p>Transformación de los Institutos de Investigaciones a Institutos Facultativos de Investigación Científica y Tecnológica, Interacción Social Universitaria y Postgrado.</p> <p>Reformulación de funciones y requisitos de vicerrectorado.</p> <p>Propuesta para modificar el artículo 61 y el título V del estatuto orgánico de la UMSS.</p>	<p>Una vez desarrolladas las propuestas anteriores, se constituirán, en torno a los institutos de investigación existentes, los Institutos Facultativos de Investigación Científica y Tecnológica, Interacción Social Universitaria y Postgrado. Estos deberán ejecutar actividades de Interacción Social Universitaria, vinculándola con sus proyectos de investigaciones y constituyendo equipos de trabajo, orientados a la sostenibilidad de estas actividades.</p> <p>La coordinación de actividades de investigación, interacción social y postgrado requiere una convergencia estratégica en entorno a una autoridad. Por tanto, es indispensable incorporar en el Estatuto Orgánico, funciones establecidas para el Vicerrectorado que deben estar abocadas en la planeación, organización, dirección y control de la Gestión Universitaria de la Investigación Científica y Tecnológica, Gestión de la Interacción Social Universitaria, además de la planificación curricular de los programas de Postgrado de la UMSS. La relación estrecha entre investigación, interacción social universitaria y postgrado permite la gestión de recursos compartidos entre tales actividades.</p>

Fuente: (Zapata Z., 2019).

Estas propuestas son factibles, si los gestores universitarios se empeñen en cambiar la situación universitaria, en torno a una priorización de la meritocracia. Las políticas de gestión universitaria de investigación científica y tecnológica desembocan en un fortalecimiento de ésta, que permite superar las dificultades de coordinación entre entidades demandantes y ejecutores de las actividades de investigación. Con la vinculación entre investigación científica y tecnológica con la interacción social universitaria y la docencia universitaria, se plantean una serie de esfuerzos coordinados entre la universidad y la sociedad, estableciendo alianzas estratégicas y redes, que involucran a la comunicación científica. lo señalado permite superar el distanciamiento entre los componentes señalados previamente.

Bajo esta situación y considerando los resultados obtenidos, el autor de este ensayo ratifica su compromiso para fortalecer la investigación científica y tecnológica. En la realización de este compromiso, surgirán elementos complejos, desafíos serios y riesgos innegables; sin embargo, la preocupación por fortalecer las actividades científicas no es faena exclusiva de este investigador y este documento, impulsado por el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, es una prueba de ello. El esfuerzo desplegado en esta investigación no es un esfuerzo aislado porque diversos investigadores se han pronunciado al respecto y desarrollarán nuevas investigaciones que superarán la presente

Bibliografía consultada

Autoridad de Fiscalización de Empresas, AEMP. (2014). Estudio de Educación Superior Universitaria en Bolivia. Obtenido de Descargas. Sitio institucional: <http://www.autoridadempresas.gob.bo/descargas?download=345:estudiodeeducacionsuperioruniversitariaenbolivia&start=320>

Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina: o la tensión entre los Paradigmas de tipo A y de tipo B. Obtenido de UNESCO Work's Paper, 1: <https://docenciaiep.files.wordpress.com/2017/08/6.pdf>

Estado Plurinacional de Bolivia. (20 de diciembre de 2010). Ley 070 de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez.

Ferrer, J., & Clemenza, C. (2006). Gestión de la Investigación Universitaria: Un Paradigma No Concluido. Universidad del Zulia, Núcleo Punto Fijo - Multiciencias, 180-198.

González V., J. M. (06 de 2009). Documento Base de Creación de la Cátedra de Complejidad y Transdisciplinariedad Educativa (CCTE). Obtenido de Instituto Internacional de Integración Vol. II N° 2: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a10.pdf>

Maletta, H. (2000). Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica. Lima: CIES-CEPES-Universidad del Pacífico.

Mora, D. (2009). Editorial Objeto e importancia de la Gestión Educativa. Instituto Internacional de Integración - Convenio Andrés Bello Integra Educativa, 6, 8-12.

Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Salazar, I. C. (2004). El paradigma de la complejidad en la investigación social. Educere, 8(24), 22-25.

Senge, P. (2012). La quinta disciplina. Buenos Aires: Gránica.

Valcarcel, N., & Rodríguez, A. (2008). De la Gestión y Administración Escolar a la Gestión Universitaria: Para el Cambio en Bolivia. Cochabamba: Kipus.

Zapata Z., J. G. (2019). Talita kum: La Gestión Universitaria de La Investigación Científica como factor estratégico en el desarrollo económico de la región. Cochabamba: Kipus.

Zapata Z., J. G. (2020). Media management. Administración de empresas de comunicación. Cochabamba: Cosmopolita.

Hacia un ecosistema digital de innovación educativa para la Escuela Universitaria de Posgrado de la Universidad Mayor de San Simón

Jheyson Saul Aguilar Hinojosa¹

Resumen

El presente ensayo presenta una aproximación a la situación de la educación superior en Bolivia con la llegada de la pandemia, toca aspectos normativos y de enfoques pedagógicos, resalta algunas experiencias de Latinoamérica sobre la educación virtual, comparte la experiencia de la transición de una educación presencial a una virtual en la Escuela Universitaria de Posgrado (EUPG) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba-Bolivia y cómo desarrolló acciones para continuar con los procesos educativos. Sin embargo, se evidencia la inexistencia de un ecosistema digital de innovación educativa que fortalezca los nuevos escenarios en la formación posgradual.

Como consecuencia de los acontecimientos provocados por la crisis sanitaria del Covid-19, que emergió a fines del 2019 e impactó profundamente en la educación, es necesario realizar diagnósticos que viabilicen soluciones e innovaciones educativas en función a las características y demandas de cada contexto educativo y que estén en coherencia con los avances y del desarrollo social, político y tecnológico de las sociedades del conocimiento.

1 Comunicador Social con especialidad en Innovación Pedagógica Universitaria, Maestría en Cooperación al Desarrollo y candidato al grado de Doctor en Ciencias Humanas. Docente de grado en las Carreras de Comunicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad Mayor de San Simón; en posgrado en la Universidad Católica Boliviana San Pablo.

Es imperante repensar las prácticas de enseñanza-aprendizaje considerando que emergen nuevos paradigmas y enfoques que posibilitan la rearticulación de las diversas acciones educativas que se vienen desarrollando en los últimos años, añadiendo el componente de internacionalización y calidad para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. La Escuela Universitaria de Posgrado (EUPG), con sus más de 21 años de funcionamiento, requiere propuestas innovadoras para fortalecer estos escenarios.

Este ensayo se concentra en proponer la implementación de un ecosistema digital de innovación educativa orientado a la educación posgradual y puede ser aplicado en las universidades públicas; particularmente, en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Esta propuesta contempla los paradigmas de conectismo, la transformación digital educativa, la innovación como alternativa para fortalecer la educación posgradual mediada por la tecnología.

Palabras clave: ecosistema, b-learning, educación superior, innovación educativa, universidad pública y tecnología.

Introducción

El objetivo del ensayo es reflexionar sobre el estado de la educación superior en la universidad pública de Cochabamba-Bolivia en un contexto de pandemia, las características de la transición hacia un modelo virtual y proponer la implementación de un ecosistema digital de innovación educativa; la metodología aplicada fue un enfoque cualitativo por medio de la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas a miembros de la comunidad académica de la UMSS; los actores involucrados en la investigación permitieron develar algunos aspectos de transición a la virtualidad en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y su Escuela Universitaria de Posgrado (EUPG).

La educación posgradual es el escenario de perfeccionamiento, cualificación y experticia de aprendizajes concretos en función al área del conocimiento que uno busca; por ello, es necesario entender la especificidad de este entorno y su exigencia. Existen experiencias en Latinoamérica enmarcados en la cuarta revolución industrial de ecosistemas digitales de innovación educativa que se vienen

implementando en diversas universidades, por citar algunas de Chile y Colombia, entre otros países. Por ejemplo, el trabajo que han desarrollado las Unidades Tecnológicas de Santander enmarcados en un proceso de transformación digital,² donde implementaron un Centro de Atención y Servicio Académico (CASA) y un Centro de Atención, Tecnología y Enseñanza (ANTENA) que funcionan por medio de escenarios virtuales orientados a una población de 18.000 estudiantes bajo el proyecto de las UTSmart. Este caso, nos permite entender la importancia de un ecosistema educativo para desarrollar procesos innovadores, sostenibles y competitivos (Semana, 2020).

La educación en sus distintos niveles exige una adaptación a los nuevos desafíos del mundo actual. Los protagonistas de estos escenarios, expertos académicos, docentes, estudiantes y administrativos vienen compartiendo literatura académica, experiencias, desarrollos tecnológicos que brindan soluciones o proponen sistemas alternativos a los de la educación tradicional para potenciar los escenarios de la educación actual. En Bolivia, en el contexto cuando surge la pandemia del COVID-19, el grupo de educadores de Google³ realizó alianzas con instituciones educativas y el Ministerio de Educación con el fin de implementar soluciones digitales a las demandas del sector educativo, en sus distintos niveles, el año 2020.

En Cochabamba, la Escuela Universitaria de Posgrado de la Universidad Mayor de San Simón, como parte del sistema de universidades públicas, la gestión 2022 desarrolló lineamientos para mejorar sus procesos educativos; empero, a la fecha no se evidencia la existencia de un ecosistema digital de innovación educativa que contemple la incorporación integral de la tecnología en sus procesos vinculados con la gestión académica, curricular y docente, orientados a constituir un sistema que además apunte al aseguramiento de la calidad. El modelo académico del posgrado como propuesta educativa data del 2010; es decir, que durante los últimos doce años no se ha actualizado, así como la guía de elaboración de programas de posgrado que es de agosto de 2015.

2 Hace referencia a la revolución digital, donde la tecnología se integra a la sociedad.

3 <https://www.gegbolivia.org/>

Ahora bien, considerando la nueva realidad mundial por la que atravesamos desde el 2020, con relación a la digitalización de los procesos educativos a gran escala a causa de la pandemia del COVID-19, es necesario sentar las bases de un diseño y/o propuesta de un ecosistema digital de innovación educativa que potencie los procesos académicos - administrativos y brinde mejores condiciones y oportunidades para la educación terciaria en la EUPG de la UMSS.

En ese escenario, y con el objetivo de continuar con los procesos educativos, la UMSS por determinación del Honorable Consejo Universitario (HCU) mediante Resolución RCU N.º 22/20, de 12 de marzo de 2020, encargó a la EUPG, a la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICyT) y la Dirección de Planificación, Programas, Proyectos y Sistemas (DPPyS), por medio de la Unidad de Provisión de Sistemas Informáticos (UPSI), coadyuvar en la planificación e implementación de plataformas virtuales para establecer los nuevos procesos educativos enmarcados en la educación virtual a nivel de grado y posgrado.

Para ese propósito, se aprovechó la experiencia de la EUPG con relación al desarrollo de cursos bajo la modalidad virtual desde el 2004, de forma general, y desde el 2014, de forma específica, mediante un diplomado online en educación superior basada en competencias, implementado el sistema de gestión de aprendizaje Moodle⁴. La experiencia en la DICyT con Google fue importante para la implementación del GSuite⁵ para la institución; todo ello, en el marco de las nuevas condiciones subyacentes a los efectos de la pandemia mundial en la gestión de las instituciones educativas. Por ello, es urgente reflexionar y repensar los procesos de formación posgradual, considerando la implementación de un ecosistema digital de innovación educativa que contemple los aspectos pedagógicos, curriculares, didácticos y de funcionamiento administrativo para

4 Moodle es una herramienta de gestión de aprendizaje o, más concretamente, de Learning Management System, de distribución libre, escrita en PHP.

5 Es un servicio de Google que proporciona varios productos de Google con un nombre de dominio personalizado por el cliente. Cuenta con varias aplicaciones web con funciones similares a las suites ofimáticas tradicionales, incluyendo Gmail, Meet, Drive, Docs, entre otros.

la EUPG – UMSS; apuntando hacia el aseguramiento de calidad, excelencia académica, pertinencia social y el desarrollo de la sociedad.

1. Conceptos básicos

1.1 Definiciones de la modalidad virtual

Los enfoques educativos definen las bases de un modelo educativo considerando aspectos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, culturales y comunicacionales. Durante las últimas décadas, diversas perspectivas marcaron los escenarios educativos definiendo los modos de enseñar en los diversos niveles de la educación formal. En el devenir histórico, en los primeros años del Siglo XXI, surge una teoría del aprendizaje; se debe entender a esta teoría como aquella que propone procesos mediante los cuales el ser humano aprende; en el caso particular del conectismo, se trata de una propuesta teórica que cuestiona las limitaciones del conductismo, así como del propio constructivismo pedagógico e intenta superarlas en la convicción de convertirse con el tiempo en un paradigma educativo capaz de revelar y de gestionar las tendencias educativas en la era del conocimiento.

Stephen Downes y George Siemens (2005) la plantean como una opción para desarrollar procesos educativos coherentes con la era digital; es decir, un enfoque capaz de provocar conocimiento por medio de las redes digitales; particularmente, con la incorporación de plataformas con calidad de servicios digitales educativos por internet. Esta perspectiva sienta las bases para el desarrollo de ecosistemas digitales innovadores para el sector educativo pensados en la transformación digital.

Virtual Educa (2022), como iniciativa multilateral de innovación en educación para la transformación social y el desarrollo sostenible, considera que un ***ecosistema digital es una innovación educativa*** que implica la implementación de un cambio significativo en los procesos de enseñanza- aprendizaje; sin embargo, el proceso debe responder a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron.

El ecosistema digital educativo es la sinergia entre los elementos de la innovación, el proceso de su implementación y

el contexto en el que se desarrolla y aplica, de forma sostenible y sustentable (Islas, 2021). Es el entorno donde se ponen en escena los aportes de los diferentes agentes que interactúan para asegurar la innovación educativa. Este ecosistema digital educativo rompe con las coordenadas espacio-temporales gracias a la multimedia, la hipertextualidad y la interactividad, donde las comunidades académicas digitales están interconectadas, interrelacionadas en un entorno virtual. Su denominación tiene un origen biológico, ya que hace alusión al conjunto de seres vivos y elementos que se encuentran conectados en un entorno ecológico (Tellería, María B., & Pérez de A., María del C., 2012).

Los componentes de un ecosistema digital educativo son los usuarios que representan a los protagonistas del proceso educativo, tanto de la parte académica como administrativa; la producción de recursos didácticos y materiales educativos; las aplicaciones y herramientas digitales que permiten desarrollar actividades académicas, de gestión educativa y de carácter administrativo; la tecnología, considerando los dispositivos electrónicos; las infraestructuras tecnológicas y los equipamientos para su desarrollo; y, finalmente, las infraestructuras y ambientes físicos; es decir, el entorno o espacio donde se deben implementar laboratorios, aulas y demás dependencias.

Para innovar en el sector educativo se debe contemplar a la tecnología educativa como la disciplina que permite entender las nuevas formas de enseñar y aprender mediadas por la tecnología; desde su aparición, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) reconfiguraron las sociedades del conocimiento y posibilitaron nuevos escenarios educativos, en base a los cuales se implementaron propuestas educativas mediadas por las TIC. Valcárgel (2010), considera a la tecnología educativa como una teoría científica de la educación que abarca cuatro enfoques: *el empírico*, que considera al medio como una herramienta; *el mediacional - simbólico*, donde los medios son sistemas de representación interactivos analizando los efectos cognitivos; *el curricular*, donde los medios integran el proceso de enseñanza – aprendizaje considerando dimensiones sociales, culturales y políticas; y *el sociocultural*, que profundiza la incidencia de los medios en los procesos de aprendizaje – enseñanza, convirtiéndose en objetos culturales.

El lector debe notar que la tecnología educativa no constituye en sí misma una estrategia de enseñanza – aprendizaje; en muchas ocasiones -como menciona Crook (1998)- se convierte en un amplificador cognitivo; es decir, amplía las capacidades inherentes al profesor y al estudiante; por ello, se entiende que esta tecnología debe respaldar un ecosistema digital de innovación educativa. Debemos considerar que la educación abarca tres componentes, el *gnoseológico* vinculado al saber intencional, el *tecnológico* con el saber procedimental y el *axiológico* vinculado al saber ser o al desarrollo de los valores. Son estos saberes los que forman parte de una planificación por competencias y que se los denomina en diversos escenarios como el saber conocer, el saber hacer y el saber ser.

Conforme la evolución de las sociedades y la incorporación de las TIC en la educación, surge el aprendizaje electrónico (e-learning) o, denominado por el Ministerio de Educación de Bolivia, como educación virtual, dando paso al desarrollo de industrias que innovan en el sector educativo con soluciones digitales y la web 2.0⁶. Aquí encontramos una amplia gama de soluciones digitales para el sector educativo y que pueden llegar a ser parte de un ecosistema digital educativo.

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)⁷, en un informe del año 2020, afirma que las plataformas e-learning se han convertido en una herramienta indispensable para el desarrollo de las clases virtuales, por lo que las instituciones de educación superior han tenido que invertir importantes recursos económicos para implantar procesos de enseñanza-aprendizaje.

La EUPG, durante los últimos 8 años, ha implementado procesos educativos mediados por la tecnología ofertando programas bajo la modalidad virtual, implementando LMS Claroline y Moodle. Considerando esta experiencia, se puede advertir que aún se requiere fortalecer estos escenarios con nuevos lineamientos que recuperen

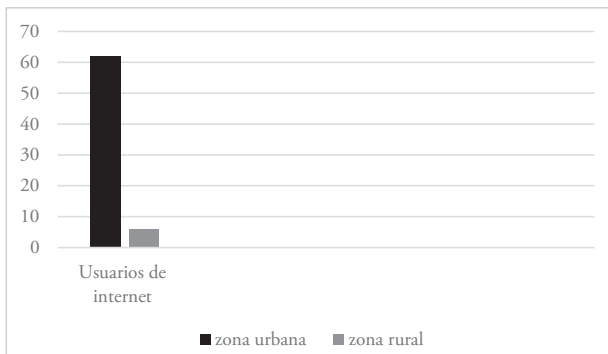
6 Comprende aquellos sitios web que permiten compartir información, la interacción, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en la World Wide Web.

7 <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

experiencias previas e incorpore nuevos procesos enmarcados en un ecosistema digital de innovación educativa que contemple aspectos académicos, administrativos y tecnológicos.

Para ello, el conectivismo permitirá integrar tecnologías educativas de la web en el aula, expandir el aprendizaje de los ambientes formales en una sociedad que cada vez se encuentra más globalizada en la que se generan comunidades virtuales que constituyen la sociedad red; pero, si bien la digitalización de la educación es una tendencia global, se debe considerar que en países como Bolivia están presentes las brechas tecnológicas y cognitivas que imposibilitan una virtualización de la educación en un 100%.

Figura 1
Acceso a internet en Bolivia al 2018 según AGETIC



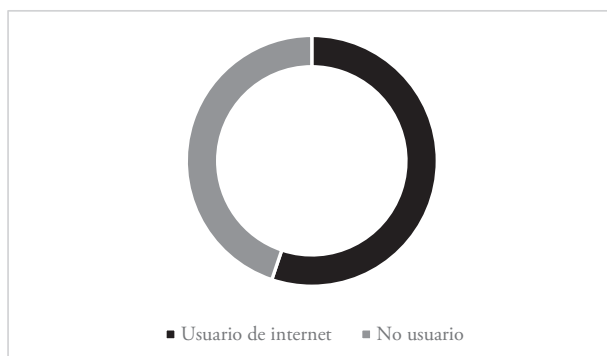
Nota: La figura muestra el nivel de acceso a internet de los bolivianos según la residencia urbana y rural, AGETIC (2018).

Según la AGETIC⁸, hasta el 2018 sólo el 67,5% de los bolivianos accedía a internet; de ese porcentaje, el 62% corresponde a un internauta del área urbana; el 95% navegaba desde dispositivos móviles; pero, las zonas rurales o comunidades alejadas son las que presentan mayores desventajas en este aspecto. Otro elemento importante es que el 46% de los usuarios de internet se encontraban en una categoría de

8 La AGETIC es la institución referente en desarrollo e implementación de Gobierno Electrónico y Tecnologías de la Información y Comunicación, generando conocimiento, mejorando el servicio público y facilitando la participación para el bienestar de la población (<https://www.agic.gov.bo/>).

principiante digital, lo que reafirmaba la brecha cognitiva en el país. De acuerdo al reporte de WeareSocial y Kepios, registran ese año 4,94 millones de usuarios de internet de una población de 11,3 millones de habitantes. El nivel socioeconómico de los habitantes imposibilita contar con conexión a internet domiciliaria, por lo que la mayor parte de las conexiones se realizaba por medio de la compra de paquetes móviles de una de las tres empresas de telecomunicaciones presentes en el país (ENTEL, VIVA o TIGO). Por ello, el ecosistema digital educativo debe contemplar estas características para su diseño.

Figura 2
Acceso a internet en Bolivia al 2022 según Wearesocial



Nota: La figura muestra el nivel de acceso a internet de los bolivianos considerando una población de 11,91 millones de habitantes, wearesocial⁹ (2022).

Para tener una aproximación más reciente, recurrimos a los datos de WeareSocial en Bolivia. Hasta febrero del año 2022, se registraron 6.57 millones de usuarios de internet, que representaban el 55.1% de la población y el 98.7% se conectaba mediante el dispositivo móvil. Sin embargo, en Bolivia tener conexión a internet no garantiza el acceso y la calidad de la educación. En un sondeo de opinión de la plataforma U-Report de UNICEF, reveló el 2020 que cuatro de cada diez adolescentes o jóvenes señalaron no estar recibiendo clases por ninguna plataforma de internet; de los que reciben clases virtuales, el

9 <https://datareportal.com/reports/digital-2022-bolivia>

93,2% señalaron que no están aprendiendo “nada”, “casi nada” o “más o menos”, ya sea que estén en unidades educativas privadas o fiscales. Se cita este informe ya que no se encontró datos y/o reportes referentes a la educación terciaria. A la fecha, no se conoce de estadísticas sobre la conectividad o el acceso a la educación posgradual en Bolivia, cuando se trata de buscar datos sobre educación superior, gran parte de los estudios se orientan a la formación en grado y no asén posgrado.

Otro concepto importante es la educación centrada en el estudiante, a diferencia de la enseñanza centrada en el profesor o el contenido en la cual el protagonista y poseedor del conocimiento es el docente. La enseñanza centrada en el estudiante es un proceso que se enfoca en el aprendizaje y el desarrollo de competencias (Abarca y Bolton, 2016). Hoy se busca que los estudiantes sean protagonistas y participen activamente asumiendo más responsabilidades; el docente se convierte en un facilitador de saberes y es el responsable de potenciar el aprendizaje y desarrollar competencias en el estudiante.

Este cambio de paradigma conlleva una aplicación de diversos métodos y estrategias de enseñanza - evaluación y con la implementación de las plataformas virtuales. El docente puede desarrollar actividades sincrónicas (webinars) o asincrónicas con recursos y actividades de una determinada plataforma. De esta manera, el estudiante puede desarrollar procesos de investigación, participar activamente en la construcción de conocimiento, trabajar de forma cooperativa y colaborativa, resolver problemas y capacitarse de forma autónoma. Todos estos aspectos teóricos y la experiencia desarrollada hasta ahora en la EUPG – UMSS, se convierten en las bases para pensar en el diseño de un ecosistema digital que innove en el sector educativo, considerando el contexto y las particulares de la institución educativa.

2. Diagnóstico

2.1. Diagnóstico de aproximación a la educación virtual el año 2020

El 11 de marzo de 2020, el director general de la Organización Mundial de Salud (OMS, 2020) declaró a la COVID-19 como pandemia mundial. Ese mismo mes, y ante la alerta internacional,

llamó a todos los países para desplegar esfuerzos que permitan adoptar medidas urgentes y agresivas para contener la propagación del virus en mención. De acuerdo con el informe elaborado por el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID, 2020) sobre la educación superior en tiempos de COVID-19, la pandemia planteó al sistema socioeconómico mundial un desafío para mitigar la velocidad del contagio galvanizando un contexto de digitalización forzada, particularmente la educación ha sido forzada a modificar sus mecanismos pedagógicos para adaptarse a la virtualidad.

Según el informe COVID-19 de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2020) y la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia y el Conocimiento (UNESCO, 2020), la pandemia generó una crisis sin precedentes provocando un cierre masivo de actividades presenciales en instituciones de más de 190 países. De acuerdo con los datos, hasta mediados de mayo de 2020 más de 1200 millones de estudiantes de diversos niveles dejaron de tener clases presenciales; de los cuales, 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. El mismo informe resaltó la implementación de la modalidad a distancia en 18 países, la mayoría adoptó el aprendizaje en línea; sin embargo, la brecha digital aún siguió siendo un factor que definió el éxito de las innovaciones. Hasta el 2016, según la CEPAL, el 42% de la población de 14 países latinoamericanos vivía en áreas rurales, lo que representaba una desventaja con relación a quienes vivían en zonas urbanas o céntricas.

En ese escenario, no todas las universidades sufrieron cambios drásticos en su planificación debido a que, desde 1840, en Inglaterra se desarrollaron cursos a distancia, en sus inicios por el correo postal, para posteriormente desarrollar sistemas telemáticos, digitales y la educación virtual; por ejemplo, en la Universidad de Salamanca (UNED) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), la Universidad de la Rioja (UNIR), entre otras instituciones educativas. La UOC, al ser una universidad virtual con 25 años de experiencia de aprendizaje en línea, desarrolló el programa **docencia no presencial de emergencia** dirigido a la comunidad hispanoparlante. El proyecto consistió en el desarrollo de 22 webinars gratuitos y disponibles en su canal de YouTube, los contenidos se orientaron al desarrollo de

modelos de aprendizaje en línea, considerando el distanciamiento social a causa del COVID-19.

La UOC viene trabajando para alcanzar los retos de la Agenda 2030 plasmados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas; especialmente, el ODS 4 que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La UOC también colaboró con la Universidad de Quilmes, en Argentina, en la creación en 1998 de su primer programa virtual; la UniNorte de Colombia, a la que en 2019 le ayudó a evaluar y potenciar sus programas en línea; la Universidad EAFIT en Colombia, Duoc UC en Chile y la Universidad Práctica en Honduras, entre otros.

Como parte de estas nuevas experiencias y el desarrollo de ecosistemas digitales educativos, los expertos como Carrasco y Baldivieso (2016) afirman la importancia del diseño instruccional en el proceso educativo, mencionan los modelos de cuarta y quinta generación, que ubican al estudiante al centro del aprendizaje y donde el profesor se convierte en un facilitador; el de quinta generación contempla el entorno de aprendizaje inteligente, donde desarrollan actividades de forma personalizada considerando la infraestructura, recursos y actividades orientados al desarrollo de competencias; siendo estos modelos, de cuarta y quinta generación, los que responden a la lógica de un ecosistema innovador.

En Bolivia se emitió el Decreto Supremo N. 4196, del 17 de marzo de 2020, a través del cual se declara emergencia sanitaria nacional y cuarentena en el Estado Plurinacional de Bolivia. El Decreto Supremo N. 4199, del 21 de marzo de 2020, declara cuarentena total nacional en el Estado; la Ley N.º 1293, de 1 de abril de 2020 para la Prevención, Contención y Tratamiento de la infección por el Coronavirus (COVID-19), declara de interés y prioridad nacional, las actividades, acciones y medidas necesarias para la prevención, contención y tratamiento de la infección del Coronavirus (COVID-19).

En este contexto, el Ejecutivo emite el Decreto Supremo No. 4260 que norma la complementariedad de las modalidades de atención presencial, a distancia, virtual y semipresencial en los

Subsistemas de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial y Educación Superior de Formación Profesional del Sistema Educativo Plurinacional. De esta manera, se ve la incidencia en la educación posgradual, considerando que este Decreto en su artículo 2 determina las modalidades educativas como presencial, a distancia, virtual y semipresencial; para su aplicación se determinan las siguientes definiciones en el artículo 3:

- a) **Modalidad presencial.**- Es el proceso educativo caracterizado por la presencia física e interacción entre docente y estudiante utilizando diversos recursos pedagógicos.
- b) **Modalidad a distancia.**- Es el proceso educativo caracterizado por la no asistencia de los estudiantes a las instituciones educativas y mediadas por recursos físicos (libros, documentos, CD, DVD), televisivos, radiales, digitales, telefónicos y otros.
- c) **Modalidad virtual.**- Es el proceso educativo que utiliza plataformas conectadas a Internet. Existen dos sub modalidades:
 - 1. Modalidad fuera de línea en la cual el docente y los estudiantes no concurren en forma simultánea para desarrollar las actividades educativas.
 - 2. Modalidad en línea en la cual existe la concurrencia simultánea para la interacción entre docente y estudiantes.
- d) **Modalidad semipresencial.**- Es el proceso educativo caracterizado por combinar, de manera sistemática, la modalidad presencial con las modalidades de atención a distancia y/o virtual, sustentada en herramientas tecnológicas y la interacción entre estudiante y docente.

Así también, define el concepto de Plataforma Educativa como el sitio Web que permite a un docente contar con un espacio virtual en Internet, donde coloca los materiales de formación, enlaza a otros recursos, recibe tareas de los estudiantes, evalúa los trabajos, promueve debates y cuenta con estadísticas de evaluación.

- e) **Tecnologías de información y comunicación.**- Comprende al conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión y recepción de información, voz, datos, texto, video e imágenes. Se

consideran como sus componentes el hardware, el software y los servicios.

- f) **Tecnologías de aprendizaje y conocimiento.**- Son las tecnologías de información y comunicación aplicadas a la educación.

En enero del 2021, el Ministerio de Educación emite una Resolución Ministerial N°001/2021 del Subsistema de Educación Regular que, de acuerdo al 6to Encuentro Pedagógico, para la gestión 2021 las modalidades de atención educativa son tres: presencial, semipresencial y a distancia. Para el caso de la educación superior posgradual, en la VI-XVIII Reunión Nacional de Directores de Posgrado (REDIPOST) del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), en agosto del año 2021, resuelven reconocer todos los programas de posgrado que se encontraban en curso durante la pandemia bajo la modalidad virtual.

En esa nueva realidad, diversas universidades en el país optaron por contratar empresas (partners) para la implementación de sistemas de gestión de aprendizaje en sus instituciones y responder adecuadamente ante los nuevos desafíos educativos. Por ejemplo, varias universidades públicas implementaron MOODLE y servicios de GOOGLE; UNIVALLE implementó Microsoft Teams bajo la supervisión de la empresa privada COGNOS; la UCB implementó un sistema denominado NEO; universidades como UNIFRANZ, UCATEC, UPSA mejoraron sus sistemas de gestión de aprendizaje para fortalecer los procesos educativos en un contexto de pandemia.

Padilla (2004), manifestó que de las 61 universidades de Bolivia, 32 contaban con una página web, 7 de ellas estaban ubicadas en los rankings mundiales de universidades relacionándolo al desarrollo de programas a distancia bajo la modalidad semipresencial (b- learning); en ese mismo año, de acuerdo a Padilla, se evidenció que los LMS más empleados eran Moodle, Claroline y Dokeos; en su documento, él alertó la falta de una apropiada migración digital de quienes toman las decisiones en las instituciones educativas, citando a Mark Prensky; además, advirtió que se debían fortalecer los entornos virtuales.

Para implementar este tipo de educación virtual, las empresas proveedoras de tecnología de manera estratégica bajo un principio

de escalabilidad expandieron y adaptaron diversos recursos digitales a un entorno educativo, es así que Google tiene todo un paquete denominado Google Workspace (antes Gsuite), un conjunto de herramientas diseñadas para permitir que los educadores y los alumnos innoven y aprendan juntos; es gratuito para instituciones educativas y desarrollaron Classroom como una herramienta enfocada a la educación donde el docente y estudiante pueden desarrollar tareas y actividades. Al adquirir una licencia es posible acceder a múltiples beneficios, como un correo electrónico con un dominio de la institución educativa, acceso para almacenar archivos multimedia en la nube con una capacidad mayor a 100 gigas, crear páginas web (Google Sites), utilizar una pizarra electrónica (Jamboard), realizar videoconferencias con hasta 100 asistentes (Meet), crear formularios, compartir documentos, realizar presentaciones y trabajos colaborativos (Google Drive).

Con todas esas consideraciones, la UMSS decidió trabajar con Google y Moodle hasta el 2022, año que se implementó adicionalmente Microsoft Teams. La planificación contempló cuatro etapas: la primera consistió en solicitar a la empresa GOOGLE el registro de la UMSS como institución pública educativa, este es un registro digital y luego de la respectiva aprobación se generaron cuentas de correos institucionales de Gsuite (ejemplo@umss.edu), para que todos los docentes pudiesen acceder a los servicios orientados a la educación. En ese proceso, se rescató la experiencia previa de la Facultad de Ciencias y Tecnología que ya contaba con esta plataforma verificada por Google y se procedió a implementarlo para los más de 2000 docentes de la UMSS por medio de un formulario en línea.

La segunda etapa se enfocó en desarrollar y elaborar los materiales para la capacitación a docentes en un primer momento y luego a estudiantes. Se rescató la experiencia de la Escuela Universitaria de Posgrado en la implementación de cursos virtuales con Moodle y se puso en línea un curso abierto masivo, tipo Massive Open Online Course (MOOC), estructurado con cuatro clases, bajo la modalidad de aprendizaje autónomo y asincrónico en la plataforma Moodle de la EUPG. Adicionalmente, un tutor respondió todas las dudas por medio de grupos de WhatsApp y Telegram.

Se definieron las aplicaciones y recursos que se facilitarían a docentes y estudiantes en la capacitación y se definieron las fechas; se desarrollaron dos guías (docente – estudiante) para aclarar dudas sobre los entornos virtuales de aprendizaje y una caja de herramientas sobre recursos digitales enfocados a la educación. La UPSI generó un sitio web <http://clasesvirtualesumss.site/> para sistematizar todos estos procesos y permitir centralizar la información, materiales didácticos y un acceso más rápido y práctico para docentes y estudiantes.

2.2. Diagnóstico del Posgrado de la UMSS

La EUPG desarrolla cursos de formación posgradual; cursos cortos, diplomados, maestrías y doctorados. De acuerdo con datos del sistema informático OMEGA, hasta enero del año 2022 la EUPG lleva 21 años ofertando entre 150 a 200 programas anuales. Esta dirección coordina acciones con dieciséis unidades de posgrado, quienes desarrollan sus ofertas académicas en diversas áreas del conocimiento; todo este trabajo ha permitido que más de cincuenta y cuatro mil profesionales cursen un programa de posgrado en la UMSS.

Durante los últimos catorce años, se han implementado sistemas de gestión de aprendizaje, los primeros con plataformas Claroline y Moodle. Hasta el 2012, no se contaba con la suficiente participación en cursos bajo la modalidad virtual; posteriormente, se fue ofertando nuevos cursos que llegaron a albergar en los últimos cinco años -en el caso de un diplomado en educación superior- a 500 estudiantes por semestre, convirtiendo a este curso en un referente dentro del CEUB, de acuerdo con las estadísticas de la institución. Desde la dirección de la Escuela Universitaria de Posgrado, hace ocho años, se desarrolló una Maestría en Tecnologías de la Educación, pero que no logró contar con otras versiones porque, de acuerdo a los funcionarios involucrados en ese proyecto en ese tiempo, no existían las condiciones mínimas para una buena conectividad, condición mínima para el desarrollo óptimo de ese tipo de cursos.

Por otro lado, desde el 2018 la EUPG viene desarrollando un Sistema de Gestión de Calidad (SIGEC) que contiene 15 instrumentos para obtener información para viabilizar la apertura de un programa de posgrado, su implementación, monitoreo y evaluación. Durante los últimos años se ha intentado digitalizar estos procedimientos, pero

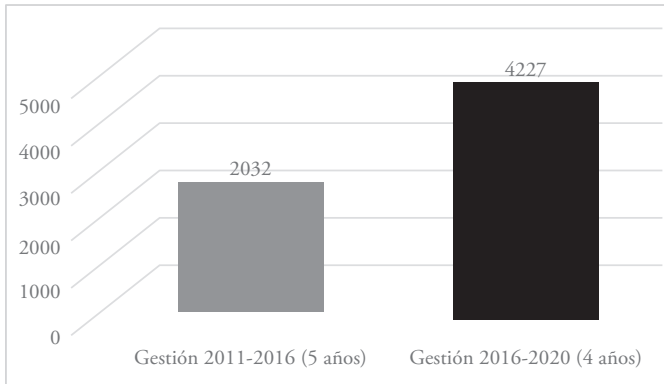
hasta la gestión 2022 no se ha podido hacer efectiva su implementación en un sistema que agilice la implementación del SIGEC. La Dirección Universitaria de Evaluación y Acreditación también ha desarrollado el SGCIP y la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica el SIGESPI, como mecanismos de aseguramiento de la calidad. Estos últimos sistemas contienen instrumentos que buscan garantizar la implementación de maestrías y doctorados científicos que son financiados por organismos internacionales, como la cooperación sueca (ASDI¹⁰).

Todas estas acciones fueron resultado de iniciativas de autoridades y profesionales vinculados a las direcciones universitarias, pero se constata que estos cursos y programas requieren de una estructura de gestión vinculada con la tecnología y, por ello, se evidencia una necesidad de potenciar estos procesos planteando la implementación de un ecosistema digital de innovación educativa para la formación posgradual.

Revisando las cifras de matriculación de un programa virtual de la Dirección de la Escuela Universitaria de Posgrado (DEUPG), durante las gestiones 2011-2016 se tuvo 699 estudiantes inscritos y en el periodo 2017-2020 a 4227 estudiantes. Respecto al número de estudiantes aprobados en el periodo 2011-2016, se tenía 477 estudiantes y en periodo 2017-2020, aproximadamente, se contó con 2962 aprobados, lo que significa una diferencia del 84% como muestra la figura 3.

10 Agencia de Desarrollo Internacional.

Figura 3
Matrícula en los Diplomados en Educación Superior modalidad virtual DEUPG, 2011 - 2020



Nota: La figura muestra las cifras de matriculación de estudiantes al diplomado en educación superior basada en competencias, bajo la modalidad virtual de la DEUPG, OMEGA (2020).

Durante la gestión 2021, desde el Departamento de Desarrollo de Programas de Posgrado de la EUPG se ofertaron 10 cursos de formación posgradual, desde cursos cortos hasta maestría. A saber, el Posgrado de Ciencias Farmacéuticas con 9 cursos; el Posgrado de Ciencias Jurídicas y Políticas con 22 cursos; el Posgrado de Ciencias y Tecnología con 22 cursos; el Posgrado de Ciencias Veterinarias con 6 cursos; el Posgrado de Ciencias Sociales con 6 cursos; el Posgrado de Ciencias Económicas con 34 cursos; el Centro de Estudios Superiores Universitarios con 8 cursos; el Posgrado de Arquitectura y Ciencias del Hábitat con 15 cursos; el Centro de Levantamiento Aeroespaciales y Aplicaciones SIG para el Desarrollo Sostenible de Recursos Naturales con 6 cursos; el Posgrado de la Facultad de Desarrollo Rural y Territorial con 3 cursos; la Facultad de Enfermería con un curso; todos bajo modalidad virtual, según datos del sistema OMEGA.

Si bien se advierte una significativa cantidad de cursos ofertados, éstos se desarrollan considerando los mecanismos existentes que podrían ser mejorados en la perspectiva de implementar un ecosistema digital de innovación educativa para formación posgradual.

El diagnóstico de primera aproximación que se implementó, en el marco de la elaboración del presente ensayo, a docentes, estudiantes y autoridades universitarias, la gestión 2021, permitió evidenciar si existe o no un ecosistema educativo digital en la EUPG UMSS; además de verificar si se considera como una necesidad la implementación de un ecosistema digital educativo para lograr fortalecer el sistema educativo posgradual. Se trabajó con varios actores institucionales: directores universitarios, consejeros universitarios del sector docente, funcionarios de la EUPG, jefe de departamento de la dirección de evaluación que conocen el accionar de la EUPG.

Con la aplicación de entrevistas semiestructuradas y el sondeo de opinión, J. Ríos (Comunicación personal, 10 de julio, 2020) en calidad de Consejero Universitario, indicó que la universidad en su conjunto no se encontraba preparada para estos cambios, menos aún tenía un sistema de planificación que permita una transición de una modalidad presencial a la virtual. Sobre este punto de vista, L. Camacho (Comunicación personal, 17 de julio, 2020) como jefe de departamento de la Dirección de Evaluación y Acreditación (DUEA), resaltó que gran parte de los reglamentos se encuentran caducados; es más, se deberían actualizar todos los procesos y procedimientos considerando esta nueva realidad; más allá de que logremos superar al COVID- 19, consideró que la UMSS no puede ser la misma de antes.

M. Chinche (Comunicación personal, 20 de julio, 2020), como director de la DUEA, consideró que la institución no estaba preparada para incursionar en escenarios de la educación virtual, pero que con algunas iniciativas se fueron generando los soportes necesarios para fortalecer los ambientes educativos en San Simón, pero que las nuevas autoridades estarían trabajando en proyectos que puedan generar nuevos escenarios, más adecuados conforme a los avances de la ciencia y la tecnología. J. Aguilar (Comunicación personal, 5 de abril, 2021), como directora de la EUPG, manifestó la necesidad de actualizar los reglamentos y guías pedagógicas, además resaltó la necesidad de implementar un sistema de aseguramiento de la calidad que garantice la calidad educativa de programas profesionalizantes y científicos.

D. Sueton (Comunicación personal, 5 de mayo 2021), como docente de posgrado, manifestó la necesidad de adquirir licencias o

soluciones digitales para mejorar el proceso educativo. S. Quezada (Comunicación personal, 15 de mayo 2021), como estudiante de un programa de posgrado, destacó lo novedoso de los cursos virtuales de la EUPG; sin embargo, evidenció la falta de acompañamiento a la calidad del proceso educativo.

Todas estas acciones vinculadas a la educación y a la calidad en posgrado permiten evidenciar que no se ha consolidado aún un ecosistema digital educativo que garantice la calidad de los cursos posgraduales en la universidad pública de Cochabamba.

3. Algunas propuestas

a. Conectivismo, nuevo paradigma. Desde la epistemología educativa se debe reflexionar sobre los nuevos paradigmas de la educación como el conectivismo o conectismo que analiza las limitaciones de los modelos educativos conductista y constructivista. Este enfoque permitiría la creación del conocimiento por medio de las redes digitales, particularmente con la incorporación de plataformas en calidad de servicios digitales educativos para fortalecer e innovar en la educación basada en el Internet. El conectivismo permite integrar tecnologías de la web en el aula, expande el aprendizaje de los ambientes formales en una sociedad que cada vez se encuentra más globalizada y en la que se van generando comunidades digitales.

Durante los últimos años, el posgrado de la UMSS ofertó una cantidad de programas de posgrado gracias a su experiencia en cursos 100% virtuales; la pandemia impulsó a todos a buscar soluciones en las formas de educarnos (e-learning), de trabajar (teletrabajo) de hacer comercio (e-commerce), de relacionarnos con la familia y amigos (redes sociales virtuales y videollamadas). Son nuevos tiempos que nos desafían a desarrollar nuevas competencias y habilidades vinculadas al uso, aplicación o adaptación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y las Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEP). Es preciso fortalecer la capacidad teórica, reflexiva, técnica y profesional de los miembros de las comunidades educativas para

garantizar el éxito de una educación e-learning, m-learning y b-learning, híbrida sostenidas dentro de un ecosistema digital educativo que permita el desarrollo de las actividades académicas, aplicando la educación centrada en el estudiante y bajo un enfoque por competencias.

- b. La transformación digital educativa.** Estas nuevas experiencias educativas que surgieron como resultado de una pandemia han dado pie al desarrollo de una nueva modalidad híbrida donde el conectivismo es una posibilidad para fortalecer los procesos educativos y desarrollar nuevas competencias, tanto en docentes como en estudiantes. Es imperiosa la necesidad de pensar, a corto plazo, en mecanismos y recursos que potencien las actividades educativas virtuales, semipresenciales y las modalidades híbridas. Este fortalecimiento debe considerar una transformación digital para la innovación educativa que contemple reglamentos, el uso de las herramientas digitales y la necesidad de implementar cursos, talleres y seminarios de inducción para el conocimiento y la suscripción a un ecosistema digital educativo.

Es urgente potenciar los sistemas de gestión de aprendizaje, mejorando los servidores y las infraestructuras tecnológicas institucionales, además de la adquisición de extensiones o la suscripción a planes para instituciones educativas que se orienten a la mejora educativa en estas plataformas. Se deben trabajar en proyectos para fortalecer la infraestructura física y mejorar la conectividad, generar planes de comunicación digital más inclusivos y con mayor alcance geográfico.

- c. La reinención educativa como un desafío.** El COVID-19 nos demostró una alternativa para acceder a una educación virtual e intentar desarrollar un ecosistema educativo digital de enseñanza aprendizaje, en algunos casos, posibilitando la reducción de costos, rompiendo barreras de distancia geográfica y generando nuevos procesos de gestión de aprendizaje y acceso al conocimiento; pero, en otros casos, generando una situación crítica por la falta de recursos económicos, el poco acceso a las TIC o la falta de conocimientos con relación al manejo de los sistemas de gestión de aprendizaje. El éxito de las propuestas y otras innovaciones,

en el área de la educación en Bolivia y en la EUPG de la UMSS, dependerá enormemente de los esfuerzos que hagan las autoridades y los involucrados en el proceso educativo, de esta manera generar mejores condiciones de acceso a la red de Internet, a equipos tecnológicos y al conocimiento.

Es importante pensar en un ecosistema digital de innovación educativa que no se centre solo en los momentos educativos (acto de enseñar), sino que debe ser reflexionado como un proceso que englobe desde una planificación curricular, la producción de contenido educativo, la implementación de sistemas de gestión de aprendizaje, la didáctica, la evaluación, monitoreo y la calidad de todos estos procesos.

El ecosistema digital educativo debe considerar un modelo educativo que defina los lineamientos de la nueva educación, debe contemplar la readecuación de los departamentos académicos pensando no sólo en la revisión de programas posgraduales o de nuevas carreras; se deben producir materiales educativos, recursos de capacitación y desarrollar talleres de formación continua; se deben implementar sistemas de gestión de aprendizaje que posibilite la educación virtual, semipresencial e híbrida para las diversas áreas del conocimiento; contar con recursos y actividades que potencien el proceso educativo añadiendo el componente de calidad por medio de indicadores de aprendizaje para estudiantes, desempeño para docentes y de eficiencia administrativa. Este sistema debe arrojar indicadores para su constante análisis y mejora, además de brindar datos para ver la evolución de los nuevos escenarios académicos.

Bibliografía consultada

Abarca, C., y Bolton, R., (2016). Enseñanza centrada en el estudiante. ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas. 36. https://www.researchgate.net/publication/305987340_Ensenanza_centrada_en_el_estudiante

Carrasco, S., y Baldivieso, S., (2016). Educación a distancia sin distancias. Universidades, (70), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37348529003>

Crook, Ch. (1998) En: Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid, Morata.

García-Valcárcel, A. (2010). Tecnología educativa: características y evolución de una disciplina.

Educación y pedagogía, 14. https://www.researchgate.net/publication/277042800_TECNOLOGIA_EDUCATIVA_CARACTERISTICAS_Y_EVOLUCION_DE_UNA_DISCIPLINA

García-Aretio, L. (2003). La educación a distancia: una visión global. Boletín Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias Madrid, 146.

Instituto internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020) COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Islas, C. (2021) Los ecosistemas de aprendizaje y estudiantes universitarios: una propuesta de abordaje sistémico. Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20191126-98>

Padilla, A. (Ed) (2004) La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe Editoria Unisul. https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_e_n_america_latina_y_el_caribe_realidades_y_tendencias_UNISUL.pdf

Siemens, G. y Downes S. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Semana (30/10/2020) Ecosistemas educativos digitales, una nueva apuesta de la educación superior en Colombia. <https://www.semana.com/contenidos-editoriales/especiales-regionales/articulo/ecosistemas-educativos-digitales-una-nueva-apuesta-de-la-educacion-superior-en-colombia/202040/>

Tellería, María B., & Pérez de A., María del C. (2012). Las TIC en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18),83-112.[fecha de Consulta 7 de Septiembre de 2022]. ISSN: 1316-9505. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65226271002>

- <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- <https://www.unicef.org/bolivia/historias/unicef-plantea-bolivia-un-trabajo-conjunto-para-enfrentar-desaf%C3%ADos-de-la-educaci%C3%B3n-por-el>
- <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-superior-en-tiempos-de-covid-19-aportes-de-la-segunda-reunion-del-dialogo-virtual-con>
- <https://www.cepal.org/es/subtemas/covid-19>
- https://siip.produccion.gob.bo/repSIIP2/files/normativa_12345_08062020aeca.pdf
- <https://wearesocial.com/us/>

Una propuesta de implementación del aula invertida y la metodología de enseñanza justo a tiempo en la UMSS

Mario Antonio Antezana Yúgar¹

Resumen

El impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación provoca la necesidad de un cambio de paradigma educativo en el que la tecnología deje de ser un simple accesorio y permita generar nuevas oportunidades de innovación en los procesos formativos. A pesar del enorme potencial que ofrece la tecnología, su implementación puede ser algo no tan simple, ya que es frecuente que los actores del proceso formativo (docentes, estudiantes y personal de apoyo) no cuenten con los recursos, competencias y experiencia en el aprovechamiento de estas herramientas.

Las carencias mencionadas, junto con la dificultad que el docente percibe al momento de interactuar con la tecnología y el incremento de carga de trabajo que significa el cambio de metodología, terminan por desanimar los intentos de innovación y generan frustración en todos los protagonistas.

En este ensayo se documenta una experiencia de aplicación del Aula Invertida como modalidad de Blended Learning, complementada con la metodología de enseñanza justo a tiempo (Just-In-Time-Teaching), enfocada en el aprovechamiento de las condiciones impuestas por la virtualidad en la formación universitaria, en los beneficios de la tecnología en la educación y en las dificultades percibidas a la hora de “virtualizar” los espacios de aprendizaje en las aulas de la Universidad Mayor de San Simón.

1 Docente universitario en el área de gestión estratégica y financiera en grado y posgrado. Máster en Educación y TIC por la Universitat Oberta de Catalunya, Magíster en Gestión Estratégica de Organizaciones por la Universidad Mayor de San Simón, Especialista en Innovación Pedagógica Universitaria y Licenciado en Administración de Empresas.

La temática se aborda, inicialmente, con la revisión de los principales enfoques, metodologías y estrategias para la implementación del aula invertida, así como de modelos de incorporación de las TIC. Posteriormente, se presenta el diagnóstico de necesidades y expectativas de los estudiantes, así como de experiencias docentes en la virtualización de la práctica educativa, a fin de establecer la línea de base para la propuesta. En una sección siguiente, se describen las características de la propuesta y la metodología empleada para su implementación. Finalmente, se resumen los resultados de la evaluación efectuada a la experiencia y se comentan las conclusiones.

Introducción

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en el ámbito de la educación, no es un tema nuevo, pero sí resultaba privativo de países desarrollados. A partir del establecimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, por parte de las Naciones Unidas, se encararon esfuerzos por democratizar el acceso al Internet y al conocimiento, planteando la necesidad de fomentar una alianza mundial en torno a las TIC (Balart y Cortés, 2016).

De igual manera, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) propuso las “Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, donde destaca la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de favorecer la adquisición de competencias transversales, formar personas responsables e integrar las motivaciones de las generaciones jóvenes, a fin de lograr una participación activa en su propio proceso de aprendizaje (Balart y Cortés, 2016).

La apresurada incorporación de las TIC en el ámbito educativo, producto del COVID-19, ha llevado a muchas instituciones de educación superior a adoptar herramientas de diverso tipo con el propósito de fortalecer el proceso de aprendizaje del estudiantado. Estas herramientas tienen el propósito de suplir, o al menos paliar, las desventajas de la virtualidad; sin embargo, es necesario trabajarlas

bajo una determinada metodología, que permita no sólo resolver los problemas de la virtualidad, sino también aprovechar las múltiples ventajas de la tecnología (Escontrela y Stojanovic, 2004). Al respecto, Morales, Edel y Aguirre (2014) destacan que, si bien las bondades de las TIC en el ámbito educativo son ampliamente conocidas, se constituye en un reto la sistematización, diseño, aplicación y evaluación de actividades en función de la complejidad de la educación formal en la sociedad del conocimiento.

El objetivo del presente trabajo es plantear una propuesta de innovación de la práctica docente sustentada en la aplicación del aula invertida y la metodología justo a tiempo, desarrollada a partir de una experiencia con los estudiantes de la Carrera de Turismo de la Universidad Mayor de San Simón. En este documento se describe el diseño e implementación de un escenario educativo en el que se aprovechan el potencial de las TIC, a partir de una modalidad de formación híbrida, planteada bajo la estructura del aula invertida (Flipped Classroom) y con el empleo de una metodología de aprendizaje cooperativo, conocida como enseñanza justo a tiempo (Just-In-Time-Teaching).

En una primera sección se revisan algunos conceptos básicos necesarios para dar soporte tanto al marco metodológico empleado como al diagnóstico y al diseño de la experiencia formativa. En la segunda sección, se efectúa un diagnóstico del contexto en el que se formula la propuesta empleando herramientas que permitan identificar las necesidades formativas y los recursos disponibles. En la tercera sección, se describe la propuesta formulada, los mecanismos e indicadores de evaluación propuestos y se efectúan consideraciones a tomar en cuenta para abordar una implementación similar. Finalmente, se detallan las conclusiones del proceso de planificación, la propuesta y su implementación.

1. Conceptos básicos

A fin de comprender mejor el impacto de las TIC en la educación y dar sustento a una propuesta, es preciso definir algunos conceptos básicos, iniciando por las modalidades de formación que aprovechan el potencial de la tecnología en los procesos formativos, las metodologías y técnicas pertinentes para el desarrollo de una

propuesta acorde a las necesidades formativas y al contexto en que se desenvuelve nuestra institución.

1.1. La modalidad Blended Learning

La convergencia de la tecnología con la educación, ha redefinido los paradigmas dominantes en estos ámbitos y ha abierto una serie de oportunidades para aprovechar todo el potencial de esta convergencia. En este sentido, el E-Learning se constituyó en una evolución de la educación a distancia, aprovechando las ventajas del Internet y los recursos multimedia. Sin embargo, el gran entusiasmo suscitado por esta modalidad fue disminuyendo a medida que se observaban dificultades para lograr que los estudiantes concluyan los cursos que iniciaban en línea y los cada vez menos casos de éxito en la implementación de capacitaciones bajo esta modalidad (Turpo, 2013).

Ante este panorama, surge una alternativa que permite aprovechar las ventajas de las modalidades presencial y a distancia, reduciendo al mínimo las desventajas de ambas. La nueva modalidad se denominó Blended Learning y se posiciona como una alternativa de carácter mixto o híbrido. Sobre este contexto, Turpo (2013) nos habla de una convergencia en la cual concurren dispositivos, escenarios, roles, modalidades, etc., que redefinen los ambientes pedagógicos y articulan demandas, visiones diferentes, herramientas tecnológicas, enfoques pedagógicos entorno a los valores y propósitos de la acción formativa.

Escamilla y Muriel (2021), luego de un análisis documental, sistematizan los resultados expuestos en una serie de publicaciones, entre 2014 y 2020, mencionando como beneficios del B-Learning: el aprendizaje autónomo, el logro de nuevas competencias, la flexibilidad y el aprendizaje basado en la investigación, multidisciplinaria y transdisciplinaria. Del mismo modo, identifican desafíos y obstáculos para el aprovechamiento de esta modalidad, entre los que resaltan: falta de tiempo para planificar una propuesta formativa innovadora, falta de habilidades pedagógicas en el profesorado, falta de formación de los profesores, el contexto didáctico – pedagógico, la falta de soporte a los profesores, la postura de los gestores de las universidades y la falta de financiamiento.

Como se puede apreciar, el Blended Learning se constituye en una alternativa factible e innovadora, pero que requiere de un trabajo sistemático y soportado por un proceso sólido de incorporación de las TIC a fin de evitar los obstáculos mencionados que podrían derivar en frustración en los actores involucrados, así como ineficacia en el proceso formativo.

1.1. Invirtiendo el aula

El Blended Learning, al tratarse de una modalidad en la que se conjugan dos modalidades previamente establecidas y ampliamente difundidas como son la presencialidad (o modalidad tradicional) y la virtualidad (cuyo máximo exponente es el E-Learning), permite generar una serie de variantes o niveles de aprovechamiento de ambas modalidades. En esta combinación de modalidades, radica la flexibilidad con la que puede aplicarse el Blended Learning, dando lugar a varias alternativas que se pueden adaptar al contexto específico en que se desea trabajar.

Una de las alternativas concretas y ampliamente difundidas en el mundo anglosajón se conoce como el Aula Invertida (Flipped Classroom), cuyos orígenes se remontan a mediados de la primera década de los 2000, cuando Jonathan Bergmann y Aaron Sams coinciden como profesores en una escuela en Estados Unidos y, a partir de su práctica docente, perciben una serie de situaciones que dificultaban el aprovechamiento de los estudiantes que por una u otra razón se ausentaban de clases.

Es entonces que deciden elaborar material en vídeo que sirviera como herramienta de nivelación para los estudiantes ausentes y permitiera ponerlos al día. De esta manera, el material publicado en internet comienza a tener un impacto inesperado; no sólo era útil para los estudiantes que se ausentaron de clase, sino también para aquellos que, habiendo asistido, tenían dudas y dificultades con los ejercicios. Es así que nace el Aula Invertida (Bergman y Sams, 2012).

El origen del Aula Invertida hace que muchas veces se considere esta técnica como una simple utilización del vídeo como herramienta didáctica y, en realidad, es mucho más que esto ya que posteriormente se aunó a otras técnicas desarrolladas en otros contextos, como la metodología de enseñanza justo a tiempo (Just-In-Time teaching)

planteada en la Universidad de Indiana, el aprendizaje basado en equipos (Team Based Learning) de la Universidad de Oklahoma y el método de instrucción entre pares (Peer Instruction) de la Universidad de Harvard; métodos que aportaron significativamente a potenciar el aula invertida, mejorando notablemente su eficacia.

El principio básico del aula invertida consiste en intercambiar la secuencia de una clase tradicional en la que se emplea el tiempo de aula, donde docente y alumnado coinciden en tiempo y espacio, para el desarrollo del contenido teórico y una reducida dosis de práctica, dejando como tarea la ejecución de actividades prácticas que se realizan en ausencia del docente, siendo esta etapa muy importante por el trabajo de aplicación y donde surgen más dificultades y dudas por parte del estudiante.

Bajo el concepto del aula invertida, el abordaje del componente teórico se desarrolla de forma previa a las sesiones presenciales, empleando texto y material multimedia que permite al estudiante conocer y comprender el contenido, así como formularse cuestionamientos y dudas antes de la clase presencial. Ya en la sesión presencial, el docente realiza un repaso basado en las dudas de los estudiantes y desarrollan el componente práctico, aplicando los conceptos en la solución de problemas asociados al mundo real.

1.2. La enseñanza “Justo a Tiempo” (Just-In-Time teaching)

Este método tiene su origen en la década de los noventa del Siglo XX en las aulas de la Universidad de Indiana. Se trata de una propuesta basada en el constructivismo y cuya estructura se acomoda a la modalidad del aula invertida, además de que se puede complementar con otros métodos como el de instrucción entre pares (Medina, 2016).

La secuencia prevista por este método inicia días antes de la sesión presencial con la revisión de materiales (texto, vídeo y/o audio) relativos al contenido a trabajar. Una vez finalizada la etapa de revisión de material, los estudiantes responden un cuestionario en línea. Como resultado del cuestionario, el docente obtendrá insumos para conocer el nivel de comprensión y aprovechamiento del material propuesto, así como los errores más frecuentes con lo que decidirá qué aspectos

del tema no es necesario considerar y en qué elementos enfatizar para adaptar la clase presencial, según las necesidades del grupo.

Este método facilita el trabajo constructivista y la utilización efectiva del tiempo presencial para la práctica, resolución de dudas y profundización de conocimientos, con lo que se mejora sustancialmente el aprovechamiento, la calidad de participación en clase y la calificación media del grupo.

1.3. Introduciendo el juego en el aula: la gamificación

El uso de juegos en el proceso de aprendizaje no es algo nuevo; sin embargo, los modelos de educación tradicionales se han centrado excesivamente en el intercambio de conocimientos entre el docente y el estudiante, asumiendo que el juego es algo informal y poco riguroso y, por lo tanto, tiene cabida en el aula únicamente como elemento complementario.

Es evidente que el juego siempre entraña el aprendizaje de algo nuevo y está demostrado que los juegos, adecuadamente enfocados, tienen un alto potencial para optimizar la transferencia del conocimiento, así como incrementar la eficiencia en el proceso de aprendizaje, permitiendo potenciar habilidades genéricas y esenciales para el mundo laboral, tales como trabajo en equipo, liderazgo y resolución de problemas (Serradell, 2014; Grijalvo, Rodríguez, Núñez y Segura, 2021). Es por ello que, en los últimos años, la gamificación ha despertado un gran interés como herramienta para optimizar el aprendizaje de habilidades prácticas y el entrenamiento.

Es evidente también que se perciben dificultades a la hora de emplear la gamificación. A este respecto, Martí et al. (2015) identifican en su investigación una serie de barreras para la incorporación de técnicas gamificadas, las más sobresalientes son: tiempo adicional que demanda del docente para planificar y diseñar las actividades, infraestructura inadecuada para un crear un ambiente de gamificación, el tipo de contenido que se imparte en la asignatura y desinterés de los estudiantes.

En este sentido, es importante señalar que para lograr los resultados formativos esperados es preciso que en la experiencia de gamificación no sólo se trate de incorporar un juego a la tarea formativa, sino que se debe tener presente que debe estar acompañado

de elementos que hagan que realmente se pueda hablar de una experiencia que integra el juego como herramienta didáctica y no sólo de la utilización de un juego con fines de entretenimiento. A este respecto, es imprescindible tener presente los elementos de los juegos en los que se basa la gamificación. Borrás (2015) menciona las dinámicas, las mecánicas y los componentes del juego.

- **Las dinámicas** son aspectos globales relacionados con los efectos, motivaciones y deseos que se quiere generar en el participante. Los tipos de dinámicas que se mencionan son:
 - o Restricciones del juego, entorno limitado.
 - o Emociones.
 - o Narrativa o guion.
 - o Progresión, sensación de avance en el reto.
 - o Estatus de los jugadores en función a los resultados.
 - o Relaciones entre participantes.
- **Las mecánicas**, son las reglas que permiten que el jugador “avance” en el juego. Las más importantes son:
 - o Retos que buscan introducir a los participantes en la mecánica del juego.
 - o Oportunidades, competición y colaboración.
 - o Puntos y niveles.
 - o Retroalimentación.
 - o Recompensas.
- **Los componentes**, como instancias específicas de los anteriores, pueden ser:
 - o Logros o conquistas.
 - o Insignias.
 - o Puntos y tablas de clasificación.
 - o Niveles.
 - o Pruebas.

2. Diagnóstico de necesidades y expectativas

A fin de definir con claridad las características del contexto en el que se desarrolla la propuesta, se realizó un trabajo de diagnóstico del contexto, identificando sus particularidades, fortalezas, debilidades y recursos disponibles.

2.1. Contexto de trabajo

En este apartado se revisan las características del contexto, tanto a nivel general como específico, enfatizando en aquellos elementos que determinarán las particularidades de la propuesta.

2.1.1. La institución educativa

La Universidad Mayor de San Simón (UMSS) es una institución pública de educación superior, ubicada en Cochabamba, Bolivia. Actualmente cuenta con más de 2000 docentes y cerca de 1400 funcionarios administrativos que atienden a una población de alrededor de 80.000 estudiantes, distribuidos en 81 carreras a nivel de licenciatura y técnico superior; están organizadas en 14 facultades y cuatro unidades desconcentradas (Universidad Mayor de San Simón [UMSS], 2022a).

Como toda universidad pública en Bolivia, tiene limitaciones en cuanto a recursos económicos e infraestructura; pese a ello, ha logrado equiparse con conectividad de red mediante fibra óptica en el campus universitario, lo cual provee de interconexión permanente y permite a cada unidad facultativa el disponer de algunos servicios de red y plataformas (Los Tiempos, 2022).

Una de las facultades que integran la UMSS es la de Arquitectura y Ciencias del Hábitat, que fue creada el año 1957 con el denominativo de Facultad de Ciencias Físicas y Naturales, mismo que el año 1959 se cambia por Facultad de Arquitectura y Escuela Técnica. El año 1998 se incorpora el Programa de Licenciatura en Turismo, convirtiéndose el año 2003 en una carrera oficial de la Facultad (Carrera de Turismo UMSS, 2015). Actualmente, tiene matriculados cerca de 600 estudiantes y cuenta con un plantel docente multidisciplinario de 31 profesionales (UMSS, 2022a).

2.1.2. Los procesos de formación a partir de la pandemia COVID-19

A partir del año 2020, a raíz de la pandemia ocasionada por la COVID-19, las clases en la UMSS se trasladaron al ámbito virtual, incorporando las TIC de forma apresurada e improvisada, como soporte para permitir el trabajo académico a distancia. En algunos

casos, esta digitalización del proceso formativo logró interesantes resultados, sobre todo en las situaciones en las que tanto docentes como estudiantes contaban con competencias básicas en el uso de TIC; ya se tenían antecedentes en el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Sin embargo, en la mayoría de los casos no se siguió una metodología y diseño adecuado; por lo que, en los hechos, la digitalización se redujo a cambiar las clases del medio físico a un medio digital, sin ningún tipo de adaptación o rediseño.

Al interior de la UMSS, son pocas las investigaciones desarrolladas para determinar el uso e impacto que las TIC han logrado en esta época de virtualidad forzada. Uno de estos ejemplos es el estudio realizado a finales del año 2020 por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Machaca y Rojas, 2020), en el cual se evidencia que la mayoría de los docentes (más del 80%) afirman contar con equipamiento necesario (Laptop y celular inteligente) y acceso a internet. De igual forma, un alto porcentaje (más del 75%) asevera contar con las competencias necesarias en la elaboración de materiales educativos digitales, manejo de plataformas virtuales y desarrollo de actividades de formación por medios virtuales. En contraste, menos del 15% emplean algún entorno virtual de aprendizaje de forma regular.

Desde el punto de vista de los estudiantes, se puede deducir que la totalidad de los participantes en el estudio cuentan con algún dispositivo que les permite conectarse y navegar en internet, aunque menos del 25% sostiene que conoce y emplea con fluidez un entorno virtual de aprendizaje.

2.1.3. La asignatura

La asignatura, en la que se enmarca el presente trabajo, se denomina Contabilidad y Costos para Empresas Turísticas y corresponde al cuarto semestre del plan de estudios de la Carrera de Turismo (UMSS, 2022b). El contenido se enfoca en los aspectos relacionados con el registro de hechos contables, la generación de reportes financieros y la interpretación de la situación financiera de una empresa de naturaleza turística.

Los destinatarios del proyecto son los 45 estudiantes inscritos en la asignatura, durante la gestión 1/2022, cuyas edades oscilan entre

19 y 23 años. El 23% de los participantes son varones y el 77% son mujeres. En cuanto al acceso a la tecnología, debido a la virtualidad impuesta por la pandemia, el 100% se conecta a clases mediante un teléfono inteligente o computador.

Los recursos TIC que se emplean actualmente para la asignatura son: una Plataforma Moodle alojada en un servicio de hosting comercial, misma que permite compartir con los estudiantes el material básico y complementario de curso, además de dar el soporte a actividades virtuales como entrega de tareas, cuestionarios en línea y foros de discusión; otro recurso importante, es el software de videoconferencias ZOOM, que se emplea para las clases sincrónicas, mismo que permite la grabación de las sesiones y la subdivisión de los participantes en grupos de trabajo.

2.1.4. Técnicas de investigación

Los instrumentos elegidos para recoger información son la encuesta, la entrevista y la revisión documental.

Encuesta

Fue aplicada mediante un formulario Google, cuyo link se distribuyó al estudiantado a través de un grupo de WhatsApp que se conformó al inicio de la gestión 1/2022. El cuestionario fue estructurado en tres secciones:

- Datos generales del participante.
- Acceso a herramientas TIC y competencias relativas.
- Percepciones sobre la formación virtual, los roles y las expectativas.

Para el llenado del cuestionario se solicitó al estudiante el empleo de la cuenta de correo institucional (dominio @umss.edu), a fin de garantizar que participen únicamente las/los estudiantes legalmente inscritos en la asignatura; sin embargo, en el análisis de los resultados no se consideró ese valor como un dato. La encuesta está alojada en la siguiente URL: <https://forms.gle/E2PbCHGwoba9v8PH7>

Entrevista

Se efectuaron entrevistas a líderes de opinión identificados entre el estudiantado, considerando criterios como la regularidad en la participación en clases y las calificaciones obtenidas hasta el momento de la aplicación de la encuesta. De la misma manera, se entrevistó a cuatro docentes de distintas asignaturas y carreras a fin de conocer sus percepciones. Las entrevistas estuvieron orientadas a recabar información sobre:

- La metodología y técnicas empleadas en las clases.
- Los recursos disponibles y utilizados.
- Las competencias en el uso de TIC.
- Las dificultades encontradas en la etapa de clases virtuales.

Revisión documental

Se revisaron los reglamentos y normativas vigentes para el desarrollo de clases virtuales que guían el trabajo académico en la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat en la UMSS. Los principales documentos observados son:

- Resoluciones universitarias relativas a la virtualidad durante el período de pandemia.
- Reglamento transitorio de cursos virtuales de la Universidad Mayor de San Simón, aprobada mediante RCU 35/20.

2.1.5. Resultados del diagnóstico

Los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico se sistematizan de acuerdo a los elementos inicialmente definidos en el análisis:

El alumnado. Sobre la base del diagnóstico efectuado, podemos identificar las siguientes características.

Características demográficas. El promedio de edad de los encuestados es de 23,79 años, teniendo la mayor concentración de edades entre 19 y 22 años (65,51%). Con respecto al género, la mayoría de los estudiantes son mujeres (75,9%), situación que refleja la composición de estudiantes en toda la Carrera de Turismo. Dos

tercios de los encuestados afirman haber completado únicamente el bachillerato antes de ingresar a la Carrera de Turismo, el tercio restante tiene un nivel de estudios correspondiente a técnico superior o licenciatura.

Acceso a herramientas TIC. Más del 79% afirma contar con una PC o laptop en su domicilio, cerca al 97% cuenta con un teléfono inteligente y solo uno de cada cuatro estudiantes dispone de una Tablet. También se consultó sobre la posibilidad de que dispongan de alguno de los equipos antes mencionados para las clases presenciales y el resultado fue que la mayor parte de los encuestados indica que puede emplear su teléfono inteligente para las clases, seguido por un poco más de la mitad que puede disponer de un equipo portátil (laptop). Sobre el uso de plataformas de redes sociales y mensajería, las principales herramientas utilizadas son WhatsApp (100%), Facebook (93%), Gmail (72%) y Tiktok (48%). El dispositivo más utilizado para las clases virtuales, es el celular inteligente (51,7%), seguido de la laptop (27,6%).

Competencias digitales. Se consultó a los encuestados sobre el conocimiento y nivel de dominio de herramientas informáticas; la evaluación fue en una escala de 1 a 6, donde 1 significa nada de dominio y 6 un dominio excelente. Sobre las respuestas obtenidas, se calcularon la media y la moda para cada herramienta, los resultados se resumen en la Tabla 1.

Tabla 3
Nivel de conocimiento y dominio de herramientas informáticas

Herramienta	Media	Moda
Procesador de textos	3,72	4
Hoja de cálculo	3,48	4
Presentaciones electrónicas	3,69	4
Correo electrónico	4,55	5
Compresores de archivos	2,76	1
Navegadores de internet	4,41	5

Se puede observar que, en general, los estudiantes cuentan con competencias digitales bastante desarrolladas, considerando que la

mayoría de las herramientas consultadas tiene un promedio superior a 3 y una moda de 4 o 5. La única debilidad identificada está en el uso de software de compresión de archivos, cuya media y moda revelan el escaso dominio de la herramienta.

Se preguntó también sobre la habilidad de los participantes a la hora de buscar información en internet, descargar y revisar documentos electrónicos y emplear plataformas virtuales. Los posibles valores fueron: 1 para mala, 2 para regular, 3 para buena y 4 para muy buena. De la misma forma que en el caso anterior, se obtuvieron la media y la moda y los resultados se observan en la Tabla 2.

Tabla 4
Habilidad de los estudiantes sobre manejo de Internet

Habilidad	Media	Moda
Buscar información de Internet	3,21	3
Descargar y revisar documentos electrónicos	2,93	3
Emplear plataformas virtuales (Moodle, Classroom u otro similar)	3,00	2

Las medias y modas de los resultados obtenidos sitúan las habilidades cerca o por encima de buenas en todos los casos.

Percepciones sobre la formación virtual, los roles y las expectativas. Con respecto a la evaluación de las clases virtuales actualmente desarrolladas, el mayor porcentaje (72,4%) corresponde a una evaluación entre buena y excelente, el restante 27,6% las calificó como regular. Entre los principales beneficios de las clases virtuales, las que se citaron con mayor frecuencia, son comodidad y seguridad (38%), reducción de costos y tiempo (21%), posibilidad de trabajar (17%) y aprendizaje de nuevas herramientas (14%).

Con respecto a las dificultades derivadas de la virtualidad, la respuesta más recurrente es la mala calidad del internet (72,4%), seguido por las distracciones (10%). En la consulta sobre la opinión del participante con respecto al uso de tecnologías en las clases presenciales o virtuales, las respuestas más elegidas indican que son un buen complemento para mejorar las clases y que facilitan el proceso de aprendizaje. Sobre la opinión que merecen algunos aspectos específicos de las clases virtuales, se utilizó una escala de 1 totalmente

en desacuerdo, 2 parcialmente en desacuerdo, 3 parcialmente de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo. Con los resultados obtenidos se calculó la media y la moda, obteniéndose los siguientes los valores mostrados en la Tabla 3.

Tabla 5
Percepción de los estudiantes sobre las clases virtuales

Afirmación	Media	Moda
Me resultó más difícil aprender	2,69	3
Pude organizar mejor mi tiempo	3,48	4
Las clases tuvieron mayor calidad	2,62	2
Conocí nuevas herramientas virtuales	3,83	4
Los docentes emplearon variadas herramientas	3,24	4
Las herramientas que emplearon los docentes me permitieron aprender mejor	3,03	3

Se puede observar que resaltan, en mayor medida, las afirmaciones relativas al uso de herramientas virtuales. Finalmente, se consultó a los estudiantes sobre la que consideran la mejor forma de aprender, siendo la respuesta más frecuente “Con juegos o dinámicas” (76%), seguida de “Utilizando herramientas tecnológicas” (52%).

La institución. La Universidad Mayor de San Simón, es una institución con una estructura organizacional de gran dimensión, cuyo estatuto orgánico data del año 1990. Esta normativa, junto con la mayoría de los reglamentos vigentes, no han sido actualizados en más de 30 años, por lo que no aportan el sustento adecuado para las exigencias recientes del contexto educativo.

Con respecto a la infraestructura, como ya se mencionó en el contexto, existen limitaciones en lo que se refiere a la adquisición de mobiliario y equipamiento, así como en la aprobación de proyectos, por lo que cada docente debe buscar la forma más adecuada para soportar la innovación en su práctica docente. Habitualmente, es el/la mismo/a docente quien adquiere con sus recursos los equipos necesarios para el trabajo en aula.

Los elementos pedagógicos. En la Carrera de Turismo, a partir del proceso de transformación curricular, se cuenta con un plan de

estudios basado en la formación por competencias. Esta característica otorga al docente la flexibilidad necesaria para proponer innovaciones en la práctica educativa; aunque, en la práctica, no está adecuadamente sustentada por otros elementos necesarios como plataformas, infraestructura, equipamiento y soporte tecnopedagógico.

Las metodologías predominantes en las sesiones presenciales y virtuales tienen relación con la clase magistral y el conductismo, esto se refleja en el excesivo énfasis que se tiene en la institución por el registro de notas parciales y el control de asistencia docente a su actividad académica, dejándose de lado la evaluación de los productos, la calidad formativa y el alcance de las competencias que deben guiar la actividad docente.

Los recursos tecnológicos. La institución cuenta con infraestructura de internet básica, provista a partir de un convenio realizado con la empresa COMTECO y que ofrece servicio de WiFi en todo el campus universitario. Se evidenció que el plantel docente evalúa el servicio de red inalámbrica como regular, debido a que no es estable en cuanto a velocidad y sufre cortes con relativa frecuencia.

Con respecto a la disponibilidad de plataformas y servicios en la nube, la institución provee de cuentas de correo institucionales a docentes y estudiantes, estos que posibilitan el acceso a las herramientas de GSuite y Office 360 en sus versiones para instituciones educativas. En cuanto a plataformas y hosting, la UMSS provee de una plataforma Moodle disponible para todo el plantel docente; sin embargo, no existe una garantía de disponibilidad y actualización de la plataforma, por lo que es frecuente que los docentes acudan a servicios externos que deben pagar para garantizar la fiabilidad de los servicios.

2.1.6. Matriz de diagnóstico y estrategias

Los elementos desarrollados se resumen en la matriz FODA, mostrada en la Tabla 4.

Tabla 6
Matriz FODA

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de los estudiantes cuentan con equipo adecuado para conexión a internet. • Manejo fluido de herramientas informáticas. • La mayoría de estudiantes cuentan con conexión a Internet por Wifi. • Habilidades consolidadas sobre el uso de herramientas digitales. • Buena percepción y predisposición sobre el uso de tecnologías en clases. • Disponibilidad de plataforma Moodle externa para el uso en la asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de capacitación sobre entornos virtuales de aprendizaje. • Falta de motivación en los estudiantes para seguir las clases en formato virtual. • Escasa motivación en los estudiantes. • Falta de competencias docentes en el diseño de materiales y recursos empleando TIC. • Limitaciones en el equipamiento.
Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> • Variedad de herramientas TIC disponibles sin costo. • Conectividad a Internet en el campus. • Plan de estudio actualizado y por competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas en conexión a internet. • Estructura organizacional y normativa poco flexible.

Algunas estrategias diseñadas sobre la base de la matriz de diagnóstico son:

- Aprovechar las habilidades del alumnado sobre el uso de herramientas digitales para plantear actividades de capacitación en el uso de entornos virtuales de aprendizaje.
- Fomentar la participación y motivación de los estudiantes empleando herramientas digitales y lúdicas.
- Desarrollar actividades presenciales y virtuales aprovechando las condiciones de conexión del campus.

- Aprovechar la predisposición y percepción del estudiantado sobre las TIC y el aprendizaje basado en juegos, así como las características del plan de estudios para confrontar los posibles obstáculos de la estructura y normativa poco flexible.

3. Propuesta

La propuesta de aplicación metodológica articula las fortalezas y oportunidades identificadas en el punto anterior en un diseño integral que aprovecha los aspectos favorables y minimiza las posibles dificultades que se presentan. De acuerdo con el diagnóstico efectuado, los principales elementos considerados en el diseño de la metodología son:

- Un alto porcentaje de los participantes cuenta con un dispositivo portátil que le permitiría trabajar en clase con actividades apoyadas por aplicaciones e internet. Sin embargo, no hay que perder de vista que es posible que algunos estudiantes pueden no contar con dicho dispositivo.
- Las redes sociales y de mensajería que pueden emplearse con mayor éxito, por el alto porcentaje de uso y familiaridad, son Facebook, WhatsApp y Gmail.
- Existe un buen nivel de conocimiento de aplicaciones informáticas básicas y actividades relacionadas con el uso de Internet, por lo que puede emplearse sin mucha dificultad herramientas de documentos en la nube y actividades relacionadas con Internet. Es necesario destacar la manifiesta dificultad con el empleo de plataformas virtuales.
- El alumnado valora bastante bien los cursos virtuales, además de ponderar los beneficios de la virtualidad.
- En general, se percibe como beneficiosa la utilización de herramientas tecnológicas en las clases y se valora positivamente la auto regulación del tiempo que demanda la virtualidad.
- Los encuestados consideran que el uso de juegos o dinámicas y las herramientas tecnológicas favorecen el proceso de aprendizaje.

- Se cuenta con recursos económicos y físicos limitados, por lo que se debe priorizar el uso de material educativo gratuito y/o de código abierto.
- La estructura organizacional y la normativa que la regula no son del todo favorables para la innovación.

En función a los elementos mencionados el diseño planteado, basado en el enfoque del Aula invertida y empleando la metodología de enseñanza justo a tiempo, implica realizar las sesiones de enseñanza en las siguientes fases:

1. Envío de materiales al alumnado para su revisión.
2. Estudio reflexión y respuesta a cuestionario.
3. Revisión de resultados y ajuste de la clase por parte del profesor.
4. Discusión, aplicación y ejercicio en clase.
5. Retroalimentación y participación de los estudiantes

A fin de incrementar las probabilidades de éxito en la aplicación de la metodología seleccionada, se desarrolló un texto oficial de la asignatura, organizado por capítulos que corresponden a los temas avanzados por semana a lo largo del semestre. Este texto oficial se constituye en una suerte de hilo conductor que permite plantear los contenidos de forma anticipada, estructurar las actividades por sesión, elaborar el material multimedia y servir de base para el estudio de los inscritos en la asignatura.

3.1. Objetivos

En el plano didáctico la propuesta pretende:

- Planificar una secuencia didáctica para el desarrollo de la asignatura desde un enfoque de aula invertida, complementado con la metodología de enseñanza justo a tiempo, con el propósito de mejorar la experiencia formativa de la asignatura Contabilidad y Costos para Empresas Turísticas.
- Integrar herramientas digitales en el desarrollo curricular a fin de aprovechar su potencial para motivar a los estudiantes.

3.2. Herramientas seleccionadas

Las herramientas seleccionadas se dividen en entorno virtual de aprendizaje y aplicaciones, elementos que se desarrollan a continuación.

3.2.1. Entorno virtual de aprendizaje

El entorno virtual de aprendizaje seleccionado es Moodle, debido a las siguientes razones:

- Actualmente ya se emplea como soporte para la actividad académica en la asignatura y es de conocimiento del docente y del alumnado.
- Es una plataforma ampliamente utilizada, de código abierto y gratuita que posee una gran variedad de componentes que se pueden instalar para ampliar las posibilidades de la plataforma.
- Cuenta con una gran comunidad de desarrolladores que trabajan en nuevas versiones y la solución de problemas.
- Existe abundante material para la capacitación de usuarios a nivel de administradores, profesores y estudiantes.

3.2.2. Aplicaciones

Las aplicaciones que se propone utilizar son:

- Quizizz, es una aplicación web que permite desarrollar actividades lúdicas como cuestionarios en línea que se resuelven a modo de competencia entre los participantes del curso. La aplicación cuenta con una aplicación móvil para facilitar la participación del alumnado.
- Prezi.com, para la elaboración de presentaciones en línea que puedan luego vincularse desde el entorno virtual de aprendizaje para su revisión por parte de los y las estudiantes.
- Socrative.com, similar a Quizizz, pero que además admite modalidades de evaluación grupal y pregunta final. La aplicación cuenta con una aplicación móvil para facilitar la participación del alumnado.

- Mentimeter, herramienta que permite elaborar nubes de palabras, plantear preguntas y realizar encuestas en línea. La aplicación cuenta con una aplicación móvil para facilitar la participación del alumnado.
- Youtube.com para la publicación de los vídeos elaborados.

3.3. Planificación

La secuencia de actividades propuesta, acorde al enfoque del aula invertida y a la metodología de enseñanza justo a tiempo, siguió la estructura desarrollada en la Tabla 5.

Tabla 7
Planificación propuesta

Actividad	Participa	Modalidad	Recursos
Elaboración de material (texto y multimedia) sobre el contenido teórico y publicación en plataforma.	Docente	Asíncrona	Procesador de textos, editor H5P, editor de vídeo.
Revisión de material en plataforma.	Alumnado	Asíncrona / Individual	Plataforma Moodle, lector de documentos PDF, reproductor de vídeo.
Control de lectura sobre el material disponible en plataforma.	Alumnado	Asíncrona / Individual	Cuestionario en plataforma Moodle.
Revisión de resultados y ajuste de contenidos para la sesión sincrónica.	Docente	Asíncrona	Plataforma Moodle, presentaciones electrónicas.
Reforzamiento del contenido en la sesión presencial mediante exposición dialogada.	Docente / Alumnado	Síncrona / Presencial	Mentimeter, Prezi, reproductor de audio / vídeo.
Actividad lúdica sobre el contenido.	Docente / Alumnado	Síncrona / Presencial / Individual y por equipos	Quizizz / Socrative, proyector, dispositivos con conexión a Internet .
Actividad de aplicación del contenido teórico mediante ejercicios contables.	Docente / Alumnado	Síncrona / Presencial / por equipos	Libros contables, Excel, dispositivos con conexión a Internet

Como se observa, la carga de actividades asíncronas está dirigida hacia la revisión de material para la adquisición de conceptos nuevos y la carga horaria presencial o síncrona está principalmente orientada a la aplicación del nuevo conocimiento adquirido. La secuencia se repite para cada contenido teórico y su aplicación práctica.

3.4. Implementación

La implementación se realizó durante la gestión I/2022, iniciando con las siguientes actividades:

1. Diseño de materiales multimedia como apoyo a los contenidos teóricos.
2. Configuración de la plataforma Moodle, carga de contenidos, configuración de actividades y programación de fechas y prerrequisitos.
3. Motivación y capacitación al estudiantado sobre la metodología a emplear, explicación sobre la metodología, el rol como estudiantes, los desafíos y resultados esperados.
4. Capacitación al estudiantado sobre el uso de la Plataforma Moodle, entrenamiento sobre el uso de los recursos y la participación en actividades.

3.4.1. Instrumentos de evaluación e indicadores

A fin de identificar las dificultades y aciertos en el proceso de implementación del plan, se plantearon una serie de indicadores de proceso y de resultado, para monitorear los resultados a lo largo y al final del proceso.

Indicadores de proceso

Los indicadores de proceso se diseñaron con la finalidad de monitorear el impacto de la propuesta a lo largo del semestre, procurando identificar debilidades que obstaculicen el logro de los objetivos y efectuar las correcciones necesarias de forma oportuna. Los indicadores de proceso propuestos son:

- Número de estudiantes asistentes a las sesiones síncronas /
Número de matriculados en la asignatura.

- Frecuencia de acceso a la Plataforma Moodle de cada estudiante.
- Porcentaje de avance en las actividades en la Plataforma Moodle.
- Evolución en los resultados del proceso de coevaluación.

Instrumentos de coevaluación

Un elemento clave para conocer la opinión de los participantes sobre el rendimiento de los equipos de trabajo es la coevaluación, misma que debe ser aplicada en distintos momentos del proceso de formación a fin de conocer la evolución del trabajo en equipos. Considerando que el proceso de aplicar un instrumento de coevaluación puede demandar mucho tiempo del docente y estar sujeto a errores u omisiones, se plantea el desarrollo e implementación de una plataforma de coevaluación, que permita administrar el instrumento de forma ágil y bajo parámetros estandarizados. Para suplir la falta de la plataforma propuesta se empleó la herramienta Google Forms que permitió aplicar la coevaluación de forma sistemática.

Rúbricas y listas de cotejo

A fin de lograr un proceso de evaluación integral y objetivo, se propuso el empleo de rúbricas y listas de cotejo para evaluar los diferentes productos a desarrollarse durante el proceso formativo. Estas rúbricas fueron configuradas en la Plataforma Moodle y en las actividades correspondientes.

Los instrumentos de evaluación elaborados son:

- Lista de cotejo para la evaluación de participaciones en la actividad del glosario de términos.
- Lista de cotejo para evaluación de resumen del Código de Comercio.
- Rúbrica para evaluación de la práctica contable.
- Lista de cotejo para evaluación de infografía sobre documentos mercantiles.
- Rúbricas para evaluación de planillas y formularios.

Indicadores de resultado

Son indicadores orientados a evaluar los resultados logrados en el curso y, comparados con los resultados de la gestión previa (2/2021), pueden dar pautas sobre el mejoramiento en la metodología empleada. Además, se elaboró un formulario de evaluación en línea y se aplicó al finalizar el curso a todas las y los estudiantes que concluyeron exitosamente el semestre. El cuestionario está dividido en ocho secciones: Datos generales del estudiante, evaluación del profesor, evaluación de la asignatura, evaluación del auxiliar docente, autoevaluación del estudiante con respecto a la asignatura, evaluación del equipo de trabajo, evaluación de la plataforma empleada y evaluación general sobre la experiencia.

Otros indicadores de resultado propuestos son:

- Promedio de calificaciones obtenidas la gestión actual / Promedio de calificaciones del curso la gestión anterior.
- Número de aprobados / Número de inscritos.
- Porcentaje de logro de las competencias.
- Resultados del formulario de evaluación final.

3.4.2. Resultados de la evaluación

Los resultados obtenidos de la evaluación durante y al finalizar la experiencia se sintetizan a continuación:

Indicadores de proceso

Estos indicadores fueron recabados en diferentes momentos de la gestión, permitiendo conocer algunos aspectos importantes para realizar ajustes en la metodología.

- Promedio de participantes por sesión: 27,65.
- Porcentaje de participación promedio: 61%.
- Frecuencia de acceso a la Plataforma Moodle por estudiante: 1 acceso cada 2,37 días.
- Porcentaje de avance en las actividades por estudiante: 68,55%.
- Promedio general de coevaluación por equipos: 62,43.

Indicadores de resultado

Corresponde a los resultados obtenidos al final de la experiencia²:

- Calificación promedio la gestión actual / Calificación promedio la gestión anterior: $51,31/41,88 = 1,22$
- Número de aprobados / Número de inscritos gestión actual: 75%
- Número de aprobados / Número de inscritos gestión anterior: 50%

Resultados del formulario de evaluación final

En la evaluación final los estudiantes calificaron positivamente la mayoría de los aspectos considerados en la encuesta, resaltando la innovación en la plataforma, el material y las actividades planteadas.

3.5. Conclusiones

Algunas conclusiones que se pueden resaltar sobre la base de la experiencia desarrollada son:

- El aprovechamiento del potencial de las TIC en el ámbito educativo permite plantear experiencias de innovación docente que mejoren, cualitativamente, el proceso formativo en las instituciones de educación superior. Sin embargo, es preciso realizar una incorporación metódica y sistemática de la tecnología, a fin de sacar partido de todo su potencial.
- La virtualización forzada de la educación universitaria, producto de la pandemia, aceleró la generación de competencias digitales en todos los actores del ámbito educativo, además de democratizar el acceso a muchas herramientas TIC, por lo que existen las condiciones adecuadas para aprovechar la tecnología. La tarea pendiente es trabajar en el diseño tecnopedagógico y las estrategias didácticas innovadoras.
- Algunas instituciones de educación superior, como la UMSS, no cuentan con el respaldo normativo y organizacional

² En estos indicadores se consideraron únicamente los estudiantes aprobados y reprobados.

suficiente para apoyar las iniciativas de innovación académica; sin embargo, una parte importante del personal docente cuenta con la motivación y las competencias necesarias para encarar este desafío.

- Es necesario conocer y comprender a cabalidad, y con la profundidad adecuada, las metodologías y herramientas emergentes en el ámbito educativo, así como sus limitaciones y diferencias, a fin de aprovechar su potencial en busca de la cualificación del proceso de aprendizaje.
- Las metodologías deben adaptarse al contexto concreto al que se pretenden aplicar; por ello, es importante efectuar un diagnóstico detallado previo al diseño de la propuesta de integración de las TIC.
- Los mecanismos de evaluación que incluyen indicadores de proceso y de resultado permiten monitorear el éxito en el desarrollo de la propuesta formativa; sin embargo, es necesario trabajarlos desde la pertinencia y los recursos disponibles.
- Las TIC se constituyen en herramientas importantes que disminuyen las debilidades y desventajas presentes en cualquier propuesta de innovación, es así que pueden significar un gran aliado en la búsqueda de eficiencia en la educación.
- La metodología implementada mejoró significativamente la motivación de los estudiantes, el compromiso y los resultados finales, evidenciándose un incremento en la tasa de aprobación, la calificación promedio y una alta participación en las actividades propuestas.
- El trabajo de innovación demanda un tiempo y esfuerzo significativamente mayor de parte del docente; sin embargo, los resultados positivos son evidentes.

Bibliografía consultada

Balart Carmona, C. y Cortés Fuentealba, S. (2016) Una mirada histórica del impacto de las TIC en la sociedad del conocimiento en el contexto nacional actual. <https://bit.ly/36rB2Gg>

nn, J y Sams, A. (2012) Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day. https://books.google.com.bo/books/about/Flip_Your_Classroom.html?hl=es&id=nBi2pwAACAAJ&redir_esc=y

Borrás Gené, O. (2015) Fundamentos de la gamificación. Recuperado de <https://bit.ly/3FOLTqH>

Carrera de Turismo UMSS (2015) Proceso de autoevaluación y acreditación de la Carrera de Turismo ante el CEUB. <https://bit.ly/3kyrZX9>

Escamilla-Martínez, P. y Muriel-Amezcu, V. (2021). Acercamiento a la Discusión Académica sobre Blended Learning. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 1(1), 130-142. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.263>

Escontrela Mao, R. y Stojanovic Casas, L. (2004). La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. *Revista de Pedagogía*, 25(74), 481-502. <https://bit.ly/3DecHPU>

Grijalvo, M., Rodríguez San Pascual, A., Núñez, Y. y Segura, A. (2021). Gamificación del aprendizaje. Valor percibido por estudiantes, profesores y empresas. En Buzón García, O., Romero García, C. y Verdú Vásquez, A. (Coord.) *Innovaciones metodológicas con TIC en educación*. 3529-3551. <https://bit.ly/3JfgbnK>

Los Tiempos (2022) La “U” estrena una red de fibra óptica en su campus central. <https://www.lostiempos.com/actualidad/cochabamba/20220514/estrena-red-fibra-optica-su-campus-central>

Machaca, G. y Rojas, P. (2020). Diagnóstico docente sobre el manejo de plataformas virtuales de educación universitaria en la Facultad de Humanidades de la UMSS. En Machaca, G. & Plaza, P. (Coord.) *Diagnóstico de la formación profesional virtual en la Facultad de Humanidades de la UMSS en tiempos de covid-19*. 18-72. <https://bit.ly/3LJt9v2>

Martí Parreño, J., Méndez Ibáñez, E., Queiro Ameijeiras, C., Sánchez Mena, A., Galbis Córdova, A. & Seguí Mas, D. (2015) Gamificación en el ámbito universitario. <https://bit.ly/3sDdTbr>

Medina, J. (2016) Antecedentes y estrategias de aula invertida en la enseñanza universitaria. En Medina, J. (Coord.) *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. 15-30. Ediciones Octaedro. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144100/1/MEDINA_La-docencia-universitaria-mediante-el-enfoque-del-aula-invertida_p.pdf

Morales González, B., Edel Navarro, R. y Aguirre Aguilar, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En Esquivel Gámez, I. (Coord.) *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. 33-46. <https://bit.ly/3CDYifI>

Serradell López, E. (2014) El uso de los juegos y simuladores de negocio en un entorno docente. *Oikonomics*, (1), 86-92. DOI 10.7238/o.n1.1407. <https://bit.ly/39kJjwC>

Turpo Gebera, O. (2013) Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *Revista de Educación a Distancia*. 13 (39). <https://bit.ly/3MgVSri>

Universidad Mayor de San Simón (2022a) *Portal estadístico San Simón (UMSS STAT)*. <https://umssstat.umss.edu.bo/>

Universidad Mayor de San Simón (2022b) *Sistema de Información San Simón*. <https://bit.ly/3MEtuzg>.

Prácticas y concepciones de autonomía universitaria

Adalino Delgado Benavídez¹

Resumen

En la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), la autonomía es referencia de identidad universitaria, aunque mucho se ignora su contenido, su historia y su relación con la institucionalidad. Es necesario advertir que, a los hechos o prácticas de cada coyuntura académica e institucional de la UMSS, le corresponden determinadas ideas o creencias de autonomía universitaria. Práctica y concepción integran una unidad y ninguna práctica es posible sin idea ni creencia que la sostenga. En el caso de la UMSS, en el cómo se organiza, se administra o se práctica la academia subyacen determinadas concepciones de autonomía universitaria. A lo largo de la historia, en la UMSS y en la universidad boliviana se han dado determinadas prácticas de autonomía universitaria, cuyas concepciones han establecido objetivos y propósitos para con la ciencia y tecnología; asimismo, relaciones históricas entre la universidad, la sociedad y el Estado; de eso trata el presente ensayo.

Palabras claves: universidad, autonomía, institución y academia.

Introducción

La autonomía es lo característico de la universidad boliviana, un distintivo que la diferencia de otras universidades del mundo; pese a que los antecedentes de autonomía universitaria están registrados en contextos de Europa, no quita que ésta sea distintiva de universidad boliviana y latinoamericana. La historia registra distintas vicisitudes de la autonomía universitaria en sus formas de coexistir con coyunturas de ideológicas, políticas y culturales de Bolivia. La autonomía y el

¹ Docente Investigador de la Facultad de Humanidades Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

cogobierno de inicios del Siglo XX es distinta a la autonomía del Siglo XXI.

En cada periodo histórico de Bolivia, determinadas problemáticas políticas de sociedad y de Estado involucran la institucionalidad universitaria. En los años de la dictadura, la concepción de la autonomía era revolucionaria y en los años del neoliberalismo se la disimuló dentro las concepciones de sociedad mercado.

Así como la autonomía, el cogobierno es otro distintivo de la universidad boliviana y la crítica actual la vincula al deterioro o involución institucional. Se dice que el cogobierno actual es de uso político; por tanto, vacío en lo científico, lo epistemológico y, además, de estar descontextualizado en lo histórico. En la UMSS existe un uso discrecional de la autonomía y del cogobierno, esas temáticas se aborda en el presente ensayo.

Actualmente, existen hechos institucionales o prácticas que marcan regularidades de una concepción de autonomía universitaria que, a su vez, caracterizan a una gestión académica autónoma. En el cuerpo analítico y descriptivo del texto se describen las concepciones de autonomía que están implícitas en determinados hechos de coyuntura. En los apartados analíticos del texto, se establecen relaciones históricas de prácticas y concepciones de autonomía y, sobre todo, las rupturas o correlaciones con los principios y fundamentos que dieron inicio a la autonomía universitaria. Las vicisitudes de concepción y práctica de la autonomía en tiempos de la dictadura y en tiempos del Estado neoliberal de los '80 y los '90, donde lo explícito o implícito a la concepción de autonomía universitaria, implicó el deterioro de calidad académica.

En la historia, así como ahora, existen interpretaciones de autonomía universitaria que están implícitas a su configuración u organización institucional; o sea que están implícitas a su regularización y legalización. En esta forma de creer, concebir e interpretar la autonomía universitaria, también están implícitas compromisos, responsabilidades y, sobre todo, la ética y la profesionalidad de los actores. Eso es lo que revisa y explicita el texto.

1. Autonomía universitaria, gestión y rendimiento académico (conceptos)

De inicio, la autonomía es una condición y estado del individuo, comunidad o pueblo con independencia y capacidad de autogobierno; además, de potestad sobre un espacio o territorio. Según Marsiske (1994), la autonomía universitaria es un requisito para garantizar la organización óptima de lo académico, la administración y el apoyo logístico; además, advierte que las luchas por la autonomía universitaria se inician en a finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, siendo una preocupación permanente.

Para Tünnermann (2008), retomando a Hutchins², la autonomía es parte de la universidad como institución del pensamiento independiente y crítico, necesaria para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Ávila y Gillezeau (2010), indican que la autonomía es una consecuencia epistemológica, ya que para cultivar y producir conocimiento es necesario la libertad, es una necesidad universal. Con relación a la universidad latinoamericana, Marsiske (1994) señala que la autonomía es de uso político, ya que las universidades han sido y son espacios de grupos políticos minoritarios o secundarios. Líderes y políticos de América Latina se iniciaron en organizaciones de estudiantes.

Para los propósitos de este escrito y para la UMSS, la autonomía universitaria es entendida como la capacidad de auto legislación y autogestión. Los actores de la UMSS organizan la institución, la academia y la política. En el régimen académico, por la autonomía, la UMSS nombra, remueve y promociona el personal académico, garantiza la libertad de cátedra; asimismo, reglamenta el proceso de formación y aprendizaje; por la autonomía existe la libre disposición del patrimonio y de la administración del presupuesto. En países latinoamericanos no hay separación entre lo político y lo educativo, ya que existe una estrecha relación entre universidad, sociedad y política.

Albán y Calero (2017), luego de una revisión de definiciones, indican que el rendimiento académico es la valoración de los aprendizajes, logros y capacidades intrínsecos al estudiante (de los procesos); además advierten que ahora el rendimiento académico

2 Robert Hutchins, Harmondsworth, asesor UNESCO.

también es valoración de los resultados (de los resultados de los procesos). En una institución de formación superior y científica como al UMSS, estos resultados tienen que ver con niveles de formación (y aprendizaje) que garanticen una óptima práctica profesional y, sobre todo, producción científica y tecnológica; obvio que, estos resultados, responden a una determinada práctica y creencia de autonomía.

En cada coyuntura histórica, la gestión académica autónoma de la UMSS determina resultados que garantizan una óptima profesionalización, resultados de producción científica y tecnológica. Por eso, la gestión académica es otro concepto que ayuda al análisis que, de acuerdo con Inciarte, Marciano y Reyes (2006), es el conjunto de procesos que administran el currículo, el desarrollo de los aprendizajes y la consecución del perfil de egreso. En la UMSS, aparte de la autónoma, la gestión académica de por sí es compleja; pese a estar interferida por la actividad política, existe una gestión académica que se visibiliza en los periodos de planificación y seguimiento de actividades. Existe un perfil de egreso y profesionalización y también existen prácticas y concepciones que subyacen a una gestión académica autónoma.

Por lo general, la práctica está relacionada a acciones específicas (o actividades) que realiza una persona; asimismo, también está relacionada a un proceso de adiestramiento, entrenamiento o formación (de ejercicios). Por su parte Colén y Castro (2017), indican que los conocimientos y en este caso las concepciones de autonomía son movilizados y transformados en la acción. Asimismo, Pérez-Gómez (2009, 2010) advierten que en estos procesos se activan ideas, teorías, juicios y creencias específicas que configuran interpretaciones que establecen la forma de intervenir en la realidad. En este escrito, la práctica o las prácticas de una gestión académica autónoma son esas formas que configuran la actual institucionalidad de la UMSS, donde están implícitas determinadas concepciones de autonomía, ya que las concepciones hacen a un conjunto de ideas u creencias que hacen a una realidad y, en este caso, a esa realidad llamada autonomía universitaria.

2. Métodos y datos de estudio

Lo que sigue es una recopilación de hechos de la cotidianidad universitaria, datos empíricos que han sido registrados de forma vivencial en ámbitos de trabajo de la UMSS. Esta metodología de la investigación participativa ha sido complementada con el análisis de datos recopilados de documentos y publicaciones, metodología de la investigación documental. El escrito es una sistematización de testimonios de actores que trabajan en la UMSS, de documentos institucionales y publicaciones relacionados a las prácticas y concepciones de la autonomía universitaria.

Para la elaboración de este escrito de *Prácticas y concepciones de autonomía universitaria*, también se utilizó métodos de estudios de teoría fundamentada, donde se realizan inferencias analíticas que establecen, validan o desechan hipótesis de trabajo. En teoría fundamentada se parte por el reconocimiento de certeza o validez de “teorías previas” que, en este caso, son los desarrollos teóricos de autonomía universitaria, de rendimiento académico y de gestión académica autónoma.

Estas categorías conceptuales han permitido plantear hipótesis o “muestreos teóricos” acerca de la autonomía universitaria y los hechos históricos y actuales que caracterizan las prácticas y concepciones de autonomía, donde subyace lo político, lo cultural y lo social de la realidad boliviana.

Prácticas y concepciones de autonomía, es elaborado en base a inferencias analíticas, de datos bibliográficos, de testimonios, datos de documentos, donde un ejercicio analítico y comparativo organiza y valida los datos para elaborar un corpus de indicadores, categorías y conceptos que hacen a descripciones, interpretaciones y argumentaciones sobre las prácticas y concepciones de autonomía universitaria.

3. La autonomía universitaria, historia y coyuntura

3.1. La práctica de la autonomía, hechos y concreciones

Hasta ahora existe una determinada práctica acumulada de autonomía universitaria. De acuerdo con Crespo (2016), en la UMSS la academia está subordinada a la política, indica que en tal práctica:

“el conocimiento, el saber, ha sido desplazada por la política y por el poder (...), los intereses políticos son más fuertes que los académicos”³. La historia de la UMSS registra hechos que sintetizan momentos de tensión y de visibilización de una determinada práctica de autonomía universitaria, donde los intereses políticos han sido más que los académicos. En abril de 2015, el Honorable Consejo Universitario aprobó la Resolución 01/15, donde se otorgaba la condición de docente titular a todos los docentes (extraordinarios) de la UMSS.

Esta resolución no era coherente a lo establecido en el Estatuto Orgánico de la Universidad Mayor de San Simón y como indican Ávila y Gillezeau (2010), la autonomía es poder en sí, poder de crear, poder de destruir; poder para transformar, poder para involucionar; poder para crear ideologías e invalidarlas o poder para desarrollar sociedades y poder para dominarlas. La resolución R.C.U. 01/15 era contrapuesto a lo establecido en el Capítulo VI del Estatuto Orgánico de la Universidad, al Proceso de Selección Evaluación y Admisión de Docentes. Era una resolución desfavorable para la institucionalidad de la UMSS o a lo establecido por la autonomía. Paros, marchas y movilizaciones estudiantiles lograron revertir tal resolución. Varios estudiantes heridos y hasta de gravedad son resultados de un conflicto creado más por intereses políticos que académicos.

R B - 02⁴, en su testimonio, manifiesta que lo peor en las instituciones es el no ser consecuentes con su sistema legal o jurídico; según él, los miembros del Honorable Consejo Universitario del 2015 estaban fuera de lo establecido y sus acciones eran anti institucionales y, por tanto, atentatorios a la propia autonomía universitaria. Los estudios de organizaciones e instituciones advierten que el no cumplimiento de la normativa, es indicio de desinstitucionalización y en el caso de la UMSS, desde hace mucho, los procedimientos legales de designación docente y otros están al margen de la normativa o lo establecido en su estatuto orgánico.

Esta acumulación de hechos ilícitos y atentatorios a la UMSS y a su autonomía, no podían haber sido posibles sin la disolución del Tribunal Superior de Justicia Universitaria. En los archivos del Rectorado de la UMSS y del Honorable Consejo Universitario

3 Los tiempos, publicado el 11/09/2016

4 Testimonio de docente con 40 años de trabajo en la UMSS.

constan documentos que certifican que, el 2005, se terminó con la administración de justicia interna en la UMSS. Según R F - 05⁵, este hecho inició el uso discrecional y político de la autonomía universitaria y acentuó la implementación de prácticas reñidas con el contenido académico del estatuto universitario. Es necesario indicar que esta ausencia de justicia universitaria da para mucho, ya que según el artículo 20 del estatuto orgánico de la UMSS, solo un Congreso Universitario autoriza la restitución de los miembros del Tribunal de Apelación y del Tribunal Superior de Justicia Universitaria.

Según J C - 02⁶, la disolución del Tribunal Superior de Justicia Universitaria es el mayor atentado a la institucionalidad de la UMSS, ya que tras este hecho el uso discrecional y arbitrario de la normativa universitaria se hizo continuo y aditivo. En el caso del reglamento docente, indica que en carreras y facultades de la UMSS se practican “procedimientos legales” de simulación, ya que continuamente, se alteran convocatorias, arreglaban tribunales, manipulaban puntajes. Según R P - 01⁷, en los archivos de las carreras existen distintas versiones de documentos, plantillas y tablas de calificación que se usan para favorecer a postulantes a docencia y a auxiliatura de docencia, afines a los grupos de poder y de movilización.

Estos hechos indican que previo al 2015, año del conflicto de la titularización docente, los propios actores de la UMSS ya habrían logrado un supuesto “vacío jurídico” en la reglamentación y administración académica. La disolución del Tribunal Superior de Justicia Universitaria hizo que los ilícitos de los procesos de selección y admisión docente, hasta de auxiliares de docencia, sean “legalizados” por tribunales laborales ajenos a la normativa de la UMSS y a su autonomía. Desde ese entonces, la designación y la preservación laboral del personal docente, administrativo y hasta de auxiliares se resuelven en tribunales laborales externos a la UMSS, externos a su autonomía.

Es difícil establecer qué concepciones de autonomía hacen a estas prácticas de regulación y administración universitaria y, sobre

5 Docente y autoridad en ejercicio de la UMSS.

6 Docente de ciencias jurídicas.

7 Testimonio de docente exautoridad.

todo, en prácticas que atentan a lo establecido en el Estatuto Orgánico de la UMSS. Testimonios de docentes y exautoridades universitarias advierten de concepciones de autonomía universitaria contrarios a lo ético, a lo académico, a lo profesional y a lo científico.

A este respecto, J F - 07⁸ advierte que es necesario analizar y tomar en cuenta las decisiones institucionales que, previos al 2018, regularon la política y la academia en la UMSS. Según J F, estas decisiones habrían provocado un colapso institucional, académico y administrativo en algunas carreras de la UMSS. A este respecto, el fallo No. 013/2017 del Tribunal Constitucional Plurinacional (TPC) habría anulado 108 cargos de la UMSS que estaban ocupados por docentes extraordinarios nombrados como ilícitos frente a la normativa universitaria.

Está claro que el “vacío legal” y los continuos ilícitos de designación docente y de auxiliar de docente habrían desencadenado conflictividad continua e ingobernabilidad. A finales del 2018, docentes y estudiantes de algunas carreras estaban notablemente perjudicados. Una de las Carreras de la UMSS, por ejemplo, soportó ocho meses sin Dirección ni Consejo de Carrera. La administración y la gestión académica había colapsado. Más de un centenar de estudiantes (con tesis y proyecto en mano) no podían iniciar sus trámites de defensa ni graduación, ofertas curriculares observadas, convalidaciones postergadas, docentes impagos y trámites rutinarios paralizados. Los problemas de la carrera eran exponenciales y más lo sufrían docentes que nada tenían que ver con las pugnas políticas de la carrera; asimismo, lo sufrían estudiantes que sólo querían dedicarse al estudio.

Entre el 2015, 2016 y 2017 la situación de las carreras de la UMSS era insostenible. A este respecto, los testimonios recopilados y los documentos analizados para el presente escrito permiten focalizar regularidades administrativas que bien se las puede caracterizar como hechos de gestión académica autónoma. Uno de estos hechos, el primero, tiene que ver con cómo, desde antes y después del 2018, docentes, estudiantes y hasta administrativos de la UMSS eran exautoridades (directores y consejeros) para conformar y asegurar

8 Antiguo funcionario docente y administrativo de la UMSS.

grupos corporativos que se activan y se movilizan en función de acceder, preservar o reproducirse en el poder. Por estos grupos, la UMSS vive una agenda política donde lo regular es el diseño e implementación de decisiones que distorsionan la legislación universitaria e, implícitamente, la autonomía universitaria.

Otro hecho, el segundo, tiene que ver con el cómo estas decisiones contribuyeron al desarme sistemático de la reglamentación docente, de la carrera docente. Por más de tres décadas, en la UMSS, las condiciones de trabajo docente no sólo están al margen de la normativa universitaria, sino que también son contrarias a los derechos humanos, ya que “toda persona tiene derecho al trabajo (...) a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo” (Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Organización Internacional del Trabajo OIT). La concepción de autonomía de los actores que legislan la UMSS es antiética e inhumana.

Otro hecho, el tercero, es también antiético y está relacionado a los docentes titulares responsables de legislar y administrar (gestionar) las carreras y facultades de la UMSS, ya que por más de 30 años no implementaron procesos de selección y admisión docente (de titulación) y lo reemplazaron con “prácticas de nombramiento docente” ilegales, antiacadémicas y anti institucionales. El afán de dismantelar la carrera docente no tiene límites, ya que estos mismos docentes omiten “Aprobar las convocatorias y criterios básicos de los Procesos de Selección, Admisión y Evaluación de los Exámenes de Oposición” que, de acuerdo con el inciso (h) Art. 129, son atribuciones de los Consejos de Facultad o de Escuela de la UMSS.

Por estas omisiones o decisiones “académicas” la mayoría de los docentes de la UMSS soportan años de inseguridad laboral. Los “legisladores” contribuyeron a la mayor subordinación de los docentes extraordinarios (no titulares). Este hecho, el cuarto, denota una concepción inhumana de la autonomía, ya que muy adrede se vulnera el derecho a la superación, al progreso y a la promoción laboral; ya que, por muchos años, los docentes extraordinarios (o no titulares) están obligados a elegir a sus autoridades entre un reducido número de docentes titulares, pero nunca a ser elegidos. Los docentes titulares

que son autoridades y exautoridades de la UMSS debían asumir su responsabilidad, ya que no solo contribuyeron al desmantelamiento del estatuto de la UMSS, sino que también contribuyeron en el deterioro integral de carreras y programas, ya que con esa concepción de autonomía definieron la academia, la realidad científica y tecnológica de la UMSS.

3.2. La Autonomía, principios y fundamentos de inicio

De acuerdo con el Manifiesto Liminar de Córdoba, del 21 de junio de 1918, la autonomía como proyecto de universidad latinoamericana ha dejado restos de lo que podría haber sido una universidad comprometida con la reivindicación y la lucha social; asimismo, con las transformaciones más significativas de la sociedad. La autonomía universitaria, en sus inicios, garantizaba el desarrollo social, científico y tecnológico. Los principios iniciales de la autonomía instituyeron una identidad de universidad latinoamericana, que se las puede resumir, **primero**, como una universidad de alto contenido social y político, además de identificado con las situaciones de dominación y subdesarrollo de la región.

Los principios de inicio de la autonomía y el cogobierno, **segundo**, denotan una avanzada concepción pedagógica. El principio del cogobierno debía haber redefinido las relaciones pedagógicas y didácticas, ya que implícitamente significa conformación y co-aprendizaje; por tanto, implícito al principio del cogobierno existe una concepción pedagógica, donde la formación y el aprendizaje se hacen productivos o que promueven el conocimiento nuevo y evolutivo. En la concepción pedagógica del cogobierno académico está implícita una concepción social del aprendizaje, ya que co-aprendizaje e interaprendizaje connotan gestión y construcción social del conocimiento. Finalmente, **tercero**, entre los principios de la autonomía y el cogobierno se puede dilucidar un fundamento epistemológico que garantiza una formación estrictamente científica y tecnológica, ya que la gestión universitaria debe estar libre de toda influencia política, ideológica y religiosa.

Estos principios de la autonomía universitaria, sin duda, que consienten u consintieron a una identidad universitaria de avanzada,

no solo a su tiempo, sino a la actual; pero con el transcurso del tiempo esta concepción inicial de autonomía e identidad universitaria se ha ido diluyendo y en los '80 y '90, o en los tiempos del neoliberalismo, los propios actores neoliberales de la universidad boliviana lo han ido distorsionando, corrompiendo y desmontando.

Los principios políticos, sociales y epistemológicos de la autonomía, ahora, son enunciados metafísicos. La autonomía es un mito y la función social de la UMSS ha sido reducida 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” (Weise, 2010:48). La autonomía, como política para la producción de ciencia, tecnología y conocimiento, responde a una iniciativa y estructura institucional débil y, en el peor de los casos, no existe; en realidad, se ha evacuado el contenido de la autonomía universitaria. Ahora, la autonomía universitaria es solo una referencia declarativa y se puede decir que autoridades, docentes y estudiantes de la UMSS, en su mayoría, no la practican, la obvian o hasta la desconocen.

Para muchos la autonomía es un dogma, una creencia y casi no saben el por qué o para qué y, para otros, es un instrumento de movilización política, de la política interna. Pero esta autonomía sin contenido, de uso discrecional y abusivo, de a poco está siendo develada. La autonomía de camuflaje se extingue y la UMSS ya no es inmune a la crítica, a la interpelación y al develamiento de su mundo interno.

La autonomía respondió a un contexto histórico donde el marxismo, como paradigma de las ciencias sociales, había explicado científicamente la transición del capitalismo al socialismo y, así, ciencia y revolución parecían tareas compartidas. Las luchas de resistencia, de reivindicación y la propia revolución del pueblo era una tarea científica; así, el contexto epistemológico del Siglo XX permitió a que la universidad se posesione política e ideológicamente en el medio y haga la revolución en coherencia a uno de sus principios. Ahora, la universidad revolucionaria (o el intento de lo que quería ser) es solo referencia, ya que desde los '90 ha sido reconfigurado por el capitalismo académico.

Es necesario aclarar que el capitalismo académico recomendó que en la UMSS se formen profesionales para el mercado y la empresa privada; pero, para una empresa privada que en Bolivia es mínima y para un mercado (laboral) que no existe. Desde antes de los '90, la UMSS dejó de ser una institución estratégica para el desarrollo, para el desarrollo científico, social, tecnológico y productivo del país y, además, de a poco se retiró de las movilizaciones o de las luchas de reivindicación y cambio social; por tanto, sus relaciones con la sociedad y el Estado boliviano es mínima o no existe. En este contexto, la UMSS se autodefine como autónoma, pero de una autonomía vacía o sin principios; o sea que la UMSS ha perdido el referente científico, ideológico y político de la autonomía y, por eso, sus contradicciones internas se multiplican y las relaciones con el pueblo, la sociedad y el Estado se hacen cada vez más contradictorias.

3.3. Antecedentes de la universidad autónoma

En 1624, en el territorio de las Real Audiencia de Charcas se inicia la universidad boliviana. Según Roberto Fernández (2008), la universidad colonial Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca formó élites criollas para reproducir la dominación y la colonización. En la República, a conservadores, a republicanos y a liberales no les importaba sustituir o desmontar el complejo sistema político, ideológico y cultural de la colonia y con la universidad boliviana mantuvo esta situación colonial en gran parte de la sociedad boliviana. Crista Weise (2014) indica que la educación superior republicana fue continuo al sistema de dominación colonial, ya que aceptó como legítimo la formación en “letras”; o sea, la formación en arte, literatura, filosofía, cultura y conocimiento europeo. En la república, la universidad fue del “doctorismo”, o del doctor en “letras europeas; obvio que, “doctor en letras” era sólo de título universitario, de un “doctor” que detestaba el trabajo manual y lo no europeo; es decir, detestaba lo propio, lo local y justificaba su desprecio a lo indígena.

De acuerdo con Roberto Fernández (2008), los gobiernos de Antonio José de Sucre (1826-1828) y Manuel Isidoro Belzu (1848-1855) desearon hacer que la educación forme parte de la producción nacional y no prosperaron. En La Paz, el año de 1830

se funda la Universidad Mayor de San Andrés y el año 1832 se funda la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba; pero, la universidad boliviana de “doctores” siguió formando teólogos, abogados y recién hacia inicios del Siglo XIX, subsidiariamente, se formó médicos, ingenieros y economistas. En ese tiempo, los estudiantes de la universidad boliviana eran de las “élites mestizo-criollas”, grupos de poder “varones” que restringían el estudio a mujeres e indígenas. Obvio que la universidad se hizo funcional a la oligarquía minero feudal, a los hacendados y a los comerciantes criollos que en la República heredaron privilegios y el trabajo gratuito de los indígenas; heredaron la colonización.

A inicios del Siglo XX, doctores de “avanzada” anuncian la “superación” de la teología y el feudalismo. Los doctores se convierten al liberalismo y hacen que esta otra ideología europea sea referencia de vida para la América post colonial y Bolivia. Como doctores adelantados, además, se adhieren a la práctica científica de avanzada en el mundo, el positivismo. Pero aun así, entre “doctores” y liberales, la universidad boliviana asume cambios significativos. En lo científico y académico se redefine la ciencia experimental, se promueven las ciencias sociales y se abandona la teología (Mejía-Ricart, 1990) y, en lo político, empieza el tratamiento de temas de contexto, temas como el federalismo, la educación del pueblo y los indígenas (Ramos, 1997: 25-33).

3.4. La Autonomía, entre la revolución y el neoliberalismo

En los años '30 del Siglo XX, en un contexto político de desarticulación del partido liberal, de aparición de partidos nacionalistas y de crisis de la oligarquía, se dio el hecho más trascendental de universidad boliviana, la autonomía. Uno de los principios políticos e ideológicos de la universidad autónoma era o es **el de estar a favor de la democracia y los intereses populares o del pueblo** y, por eso, Crista Weise (2005) señala que en los '40, la universidad autónoma se hizo revolucionaria y en los '60 se hizo antiimperialista.

En ese tiempo, la universidad era de intelectuales, revolucionarios, anarquistas y guerrilleros y, por eso, fue intervenida. La dictadura persiguió y asesinó a sus actores, pero la universidad

boliviana resistió, combatió y expulsó a los actores que se asignaron a la intervención militar de la dictadura. En los '80, la universidad boliviana se sumó a la reconquista de la democracia y de su propia autonomía; pero, los tiempos democráticos también fueron tiempos del neoliberalismo y los neoliberales implementaron políticas de reforma. Reforma tributaria, reforma del sistema judicial, reforma de la constitución política del Estado, reforma educativa y otras reformas configuraron la política de los gobiernos neoliberales.

Con la autonomía, la universidad era una institución contraria a los sistemas de dominación, al sistema de dominación sociopolítica del Siglo XX y ahora, con la propia autonomía, la UMSS se ajustó al nuevo orden que el neoliberalismo de los '90 delinea para la ciencia y el conocimiento. En este contexto de reformas, la universidad boliviana se reformó y en el caso de la UMSS de Cochabamba, el libro "de la Revolución a la evaluación universitaria" (2000), de Gustavo Rodríguez O. Guido de la Zerda V. y Mario Barraza B., hace explícito las distintas acciones de reforma; o sea, la reforma de la logística universitaria para que la formación y la profesionalización sea "una mera transmisión de técnicas y conocimientos para el mercado y vaciar la formación de su sentido crítico, comprometido y generador de ideas" (Weise, 2010:47).

El neoliberalismo de las últimas décadas del siglo pasado, como sistema político vigente en Bolivia, condicionó reformas a la universidad boliviana. En los años '90, el Banco Mundial, apoyados por la UNESCO, diseñaron el modelo de universidad latinoamericana o de universidad para el "tercer mundo" y, en el caso de la universidad boliviana, la aplicación de este modelo hizo que la universidad se desvincule de los sectores populares, de la movilización social, de la actividad política y, además, abandone sus iniciativas de producción de conocimiento, ciencia y tecnología; así, la universidad boliviana se (auto) excluyó del pueblo, de la sociedad y de las políticas de Estado. El neoliberalismo fue el nuevo (viejo) paradigma del cambio y una política mundial, de Estados (ricos) y organismos supranacionales; exigió que las universidades de los países dependientes, como Bolivia, se ajusten a un ideario de educación superior que ahora es conocido como el "capitalismo académico".

De acuerdo con Weise (2009), la agenda neoliberal para universidades públicas de países dependientes como Bolivia consistió en, como primera medida, reducir el financiamiento público o estatal y captar otras fuentes de financiamiento y, como segunda medida, integrar la formación universitaria a la lógica de mercado, mercado laboral y al sistema productivo privado (empresa privada). La tercera medida tuvo que ver con promover políticas de transparencia (*accountability*) y de reformas universitarias relacionadas a la productividad, eficiencia y eficacia; es decir, a la calidad educativa, ideario del “capitalismo académico”.

El neoliberalismo ha hecho de que la universidad no sea una institución estratégica para el desarrollo, la producción o el fortalecimiento del Estado y, más al contrario, ha hecho de que ésta sea una institución subsidiaria o de aporte a la iniciativa, la producción o a la empresa privada; esto es, de apoyo a la producción de “productos privados” para el mercado. Asimismo, el neoliberalismo, en su versión académica o universitaria, promovió la “universidad del mercado” o universidad para el mercado, donde el conocimiento es mercancía y, de la misma forma, sus productos (o egresados). Este hecho, aparte de redefinir las relaciones de la universidad con el pueblo, con la sociedad y el Estado boliviano, ha develado contradicciones en su estructura y funcionamiento.

3.5. Autonomía y calidad académica, relaciones de deterioro

Desde los ‘90, la estructura institucional y académica de la UMSS se ha ido ajustando a las exigencias del capitalismo, del “capitalismo académico”. Raúl Alberto Alvares (2007), indica que los propios actores de la UMSS implementaron reformas del neoliberalismo académico, del “capitalismo académico”. Estas reformas fueron ajustes institucionales y académicos específicos que terminaron desmantelando la calidad y la exigencia. Uno de ellos, el de inicio, fue la creación del Programa de Titulación para Alumnos Antiguos (PETANG) de 1994, donde algunas clases o reuniones y la elaboración de un documento “académico” reducido sustituían a la investigación y la tesis. En ese mismo tiempo, el trabajo de investigación y tesis, como requisito de egreso, han sido reemplazadas por otras

modalidades de titulación como ser: por excelencia, exámenes de grado, internados, prácticas asistidas, trabajos dirigidos o proyectos y otros, donde la investigación y la producción de conocimiento no es lo principal o lo relevante.

Entre otros hechos de ajuste que desmantelaron la exigencia y la calidad académica en la UMSS, están la reducción del tiempo de formación, de 5 a 4 años y el ajuste de los planes de estudio (o los programas de formación), donde las materias de contenido teórico o reflexivo han sido sustituidas por otras que priorizan prácticas o “entrenamientos”, inclusive en las carreras de 4 años. Todo esto, porque para la sociedad neoliberal de finales del siglo pasado y de principios del milenio, interesaba o aún interesa hacer cosas para el mercado, para la empresa o para un mercado de trabajo que, en el caso boliviano, es mínimo y para algunas profesiones hasta inexistente.

Entre otros hechos de ajuste, ya actuales, están la implementación de los cursos de recuperación y avance (de invierno y verano), donde las exigencias formativas y de calidad académica han sido reducidas al mínimo, ya que la administración de estos cursos, antes que académica se ha hecho política; se han eliminado sus requisitos y sus exigencias académicas, esto se lo considera una “conquista” de la reivindicación estudiantil, se ha masificado y se ha hecho regular en los programas de aprendizaje; con relación a otras reivindicaciones de “derechos” estudiantiles, entre los grupos de poder, se tiene una agenda de concesiones antiacadémicas como bajar la nota de aprobación, ampliar los exámenes de segunda a tercera instancia y reducir los requisitos de los exámenes de mesa y de gracia. Así, el desmantelamiento de la academia en la UMSS es continuo y, poco a poco, se ha instaurado una administración política que recorta la actividad académica.

Con relación a los principios institucionales, en la UMSS se ha reducido a la actividad formativa y ha descuidado la investigación científica y tecnológica y, asimismo, la interacción social. Actualmente, la ideológica neoliberal y las políticas de (des) ajuste académico han hecho que la universidad sea acrítica e irreflexiva y desde hace mucho no interpela la teoría científica, al conocimiento o la ideología, como tampoco promueve, ni crea o recrea ciencia y tecnología. El

capitalismo académico ha hecho de que, en la UMSS, la formación crítica, analítica y reflexiva (de aprendizaje profundo y epistémico) sea reemplazada por una formación de “practicismo” o utilitarismo extremo; así, la producción de conocimiento, de ciencia y tecnología se hace difícil y, peor, con carreras y programas donde la formación en investigación y la actividad investigativa han sido reducidas al mínimo y este mínimo está a cargo de actores (docentes) poco dedicados a la investigación.

Finalmente, algunos datos significativos de calidad académica y desarrollo científico. Según la UNESCO, para el 2018 el Estado de Israel tenía alrededor de ocho científicos por cada mil habitantes y esta lista de quince países termina con Luxemburgo, donde por cada mil de habitantes, cuatro son científicos. Según datos y estudios, estos quince países también encabezan la lista de estabilidad económica, política, social y, sobre todo, altos índices de desarrollo humano y llama la atención que Rusia, Estados Unidos y China no formen parte de esta lista de países con un número significativo de científicos entre su población. Otros datos de esta relación de científicos por número de habitantes tienen que ver con países devastados por la segunda guerra mundial. Para el 2018, en Japón y Alemania, cinco de cada mil habitantes eran (o son) científicos. Valdría la pena indagar acerca de cómo en la post guerra, con recursos restringidos, Japón y Alemania logran un privilegiado desarrollo en la formación científica o en educación superior.

En los últimos años, Bolivia invirtió al rededor del 8 al 9% de su presupuesto en educación y, de seguro, este presupuesto es más que el de los países devastados por la segunda guerra mundial, Es una pena no contar con datos precisos del presupuesto y de los recursos disponibles de Japón y de Alemania al momento de la postguerra que, de seguro, eran escasos o restringidos; asimismo, también es una pena no contar con datos sobre la forma de cómo en Alemania y Japón eligen sus responsables (o autoridades) de sus instituciones de formación científica (o de sus universidades).

En la UMSS, cada dos o tres años se tiene la posibilidad de elegir nuevas autoridades e, implícitamente, la posibilidad de elegir nuevos proyectos académicos, científicos e institucionales. En las

carreras y facultades de la UMSS, las autoridades elegidas no cumplen sus propuestas electorales (o sus promesas). Desde hace décadas, la oferta electoral de candidatos y “grupos de poder” es la realización del congreso universitario y pese al convencimiento de la necesidad de ajustar o renovar el actual Estatuto Universitario, el congreso no se realiza. El último y único congreso universitario (en más de 150 años de vida) se realizó el año 1989. El actual Estatuto Universitario está descontextualizado, ya que ahora el contexto sociopolítico es otro, el “software tecnológico” es otro, los paradigmas científicos y epistemológicos son otros y son otros los sistemas culturales e ideológicos.

4. Propuestas en desarrollo, una forma de conclusión del tema

Las concepciones de inicio de la autonomía universitaria han quedado en el tiempo y no es posible recrearlos, ya que las realidades políticas, sociales y culturales del contexto son otros. La autonomía universitaria sigue siendo propio e identitario la universidad boliviana, de sus actores que día a día la activan y lo recrean. Llama la atención el cómo se desvirtuó el contenido científico, académico e institucional de la autonomía universitaria ya que, en los últimos 30 años, de manera sistemática se asiste a medidas adversas a lo establecido en el Estatuto Orgánico de la UMSS.

La historia de la UMSS, de su autonomía, da cuenta de su vulnerabilidad frente a las coyunturas ideológicas, políticas y culturales de Bolivia. La autonomía y el cogobierno universitarios han mutado en su práctica, pero muy poco en lo declarativo, ya que aún perviven sus concepciones de inicio. Las problemáticas, políticas, la sociedad y el Estado boliviano han influido en la institucionalidad universitaria, en su autonomía. Así, en los años de la dictadura, la concepción de la autonomía era revolucionaria y en los años del neoliberalismo se la disimuló dentro las concepciones de sociedad mercado.

Es una pena constatar que, ahora, la autonomía y el cogobierno de la universidad boliviana se han reducido a un uso político; por tanto, vacíos en lo científico, lo epistemológico y hasta en lo ético. En la historia, así como ahora, existen interpretaciones de autonomía universitaria que están implícitas a su configuración u organización institucional; o sea que, están implícitas a su regularización y

legalización. En esta forma de creer, concebir e interpretar la autonomía universitaria no están implícitas los compromisos, responsabilidades institucionales de una institución científica y de formación superior. Estas creencias de autonomía, además, están exentas de ética y profesionalidad.

Bibliografía consultada

Albán Obando, J., & Calero Miele, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.

Álvarez, Raúl. (2007). De la evaluación a la simulación universitaria: construcciones del discurso de la evaluación en la educación superior. [Tesis de pregrado, Carrera de Ciencias de la Educación, UMSS] Biblioteca Paulo Freyre.

Ávila J., Nelson Gillezeau B., Patricia (2010), Autonomía universitaria y su misión transformadora: enfoque teórico-histórico. *Revista de Ciencias Sociales* v.16. 1 Marcaibo mar. 2010. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000100015

Colén, María Teresa Riau y Castro Leyla González (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*. Universidad de Barcelona. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681004.pdf>

De la Zerda, Guido. (2005). Gestión, gobierno y cultura política en la educación superior boliviana. En: G. De la Zerda *Pensar la Universidad*, *Revistas de Investigación Educativa*. (pp. 7-16). Plural Editores.

Fernández, Roberto. (2008). Estado, Sociedad, y Universidad Pública en Bolivia. En CATARSIS. Balance y perspectivas UMSS, II Congreso Institucional. FUD-UMSS.

Inciarte Alicia, Marcano Noraida y Reyes María Elena (2006). Gestión Académico Administrativa en la Educación Básica. *Revista*

Venezolana de Gerencia, abril-junio, año/vol. 11, número 034
Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela pp. 221-243

Marsiske, Schulte Renate (1994). Historia de la autonomía universitaria en América Latina. Perfiles educativos vol.26 no.105-106 Ciudad de México ene. 2004. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100008

Mejia Tirso, Richart G., (1999). La Universidad en la historia Universal. Publicaciones de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 68, 37-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>.

Pérez Gómez, A. (2009). La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información. En M. Puentes (Coord.), Profesión y vocación docente: presente y futuro (163-185). Madrid: Biblioteca Nueva.

Ramos, Nilo. (1997). Discurso Universitario, memoria universitaria 1908-1995. UMSA.

Rodríguez, Gustavo; Barraza, Mario y De la Zerda, Guido. (2000). De la Revolución a la Evaluación Universitaria. Programa de Investigación Estratégica En Bolivia (PIEB).

Tünnermann, Carlos Bernheim (2008). La autonomía universitaria en el contexto actual. En Sánchez, Adolfo Rebolledo 36 universidades. Consejo Ejecutivo Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <https://www.researchgate.net/publication/237033692>.

Weise, Crista. (2005). La construcción de políticas públicas universitaria en el periodo neoliberal. Estado y Universidad, contradicciones en una década de contradicciones: el caso boliviano. [Tesis para optar al grado de Magister]. CLACSO, Argentina.

Weise, Crista. (2004). Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia. IESALC-UNESCO. www.iesalc.unesco.org.ve

A MODO DE EPÍLOGO. LO QUE TENEMOS Y LO QUE PODEMOS TENER

Está claro que los ensayos del presente libro trabajan el modelo académico de la UMSS; el mismo que es complejo, integrado, contrapuesto y difícil de caracterizarlo. Para los propósitos de resumir y sintetizar el contenido de este libro se recurre a documentos institucionales de la UMSS, donde subyacen definiciones de un modelo académico que denotan los trabajos de formación, investigación e interacción. Líneas de trabajo que es compensada en una y descompensada o hasta descuidada en otra.

La **interacción social** o la interacción con el medio es el trabajo menos atendido en la UMSS; y está reducida al Departamento de Interacción Social Universitaria (DISU). Uno de los apartados temáticos de este libro es precisamente la interacción social que hasta ahora no supera su formato difusional y propagandístico, ya que tiene poca capacidad técnica e institucional para generar efectos o transformaciones en el medio o la realidad. Algunas carreras y programas han establecido convenios con instituciones del medio y han organizado algunas oficinas de servicios para la sociedad; pero, aun así, la interacción social de la UMSS sigue siendo la menos desarrollada.

Mabel Rocío Zabaleta Mercado, remarca la necesidad de incorporar nuevos enfoques de trabajo de eventos o escenarios digitales que se constituyen en nuevos paradigmas de formación profesional. Zabaleta propone un modelo de actualización curricular que prioriza el análisis del contexto actual y la necesidad de que la Carrera de Comunicación Social de la UMSS interactúe con el medio y que el estudiante se forme en escenarios de cambio o transformación y, específicamente, interactuar con el entorno massmedia, que es un entorno digital multiplataforma y multiformato.

El ensayo de Zabaleta propone alternativas de interacción social de la UMSS con el medio, propone un modelo que se ajuste a la realidad cambiante de múltiples y diversas experiencias, percepciones de lo

social, que son insumos de actualización o transformación curricular de las carreras de la UMSS, susceptibles de lograr la “Modificación de los enfoques teóricos de formación de comunicadores sociales, escenarios laborales en transformación y demandas de la actualización curricular en la universidad pública”.

Otro trabajo, también relacionado a replantear la interacción social de la UMSS y el medio, es el de Sandra Verónica Carretero Valdez que luego de una revisión bibliográfica, un diagnóstico del estado actual del perfil profesional de la Carrera de Trabajo Social de la UMSS, propone una metodología de construcción del perfil profesional de la mencionada carrera. Carretero advierte que la actual formación o profesionalización en trabajo social está altamente interpelada por la dinámica social y por la continua demanda de nuevas formas de encarar los problemas, las necesidades y los requerimientos sociales. Frente a esta situación, Carretero propone una “construcción conjunta” del currículo de la Carrera de Trabajo Social de la UMSS, donde los actores de la carrera y de la sociedad instalan un diálogo participativo y entre todos establecer consensos sobre perfiles y competencias propios del profesional trabajador social.

En cuanto a otro apartado temático del libro, la **investigación**, se puede decir que en algunas pocas unidades académicas está desarrollada e institucionalizada y en otras descuidadas y hasta anuladas. Guido C. Machaca Benito, en el trabajo de “Eficiencia educativa interna en la Facultad de Humanidades de la UMSS. Reflexiones y sugerencias para la transformación académica” manifiesta su preocupación por el déficit de investigación en la UMSS y, en lo específico, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Según los datos de eficiencia interna, Guido Machaca indica que la investigación no forma parte de una significativa estrategia de formación (formar investigadores), aunque, sí existen algunas iniciativas sectoriales de desarrollo científico y tecnológico de la facultad y la UMSS (de producción científica). La mayoría de las carreras y programas tienen un reducido componente de investigación o producción de conocimiento y, además, de a poco se ha disminuido y hasta sustituido el trabajo de tesis como modalidad de titulación. Los análisis estadísticos del mencionado ensayista denotan que, en la mayoría de las carreras y programas, en este último tiempo, se han

desarrollado otras modalidades de titulación, donde el componente investigación es mínimo y, en el peor de casos, hasta inexistente.

Es difícil dejar por establecido que la investigación sea en la UMSS una función residual y mínima; además, de descontextualizada de realidades locales, regionales y nacionales y, por si fuera poco, realizada de una manera no programática y hasta auspiciada, financiada y monitoreada por universidades y organizaciones internacionales. Para lo peor, los pocos esfuerzos serios en investigación y producción de conocimiento no tienen efectos concretos en términos de productos y resultados.

En facultades y centros de la UMSS, algunos programas de investigación avanzada (muy pocos) han logrado institucionalizar la producción científica y tecnológica y también han logrado establecer intercambios y compromisos interinstitucionales para la producción y la aplicación de ciencia, tecnología y conocimiento. Así, pese a las restricciones de una estructura institucional limitada y cerrada a la producción científica y a la investigación, la UMSS ha logrado sinergias significativas con la sociedad y con algunas sociedades científicas y centros del conocimiento, ya que tiene convenios con empresas e instituciones del medio, donde se produce y se aplica tecnología o se hace conocimiento y tecnología; por tanto, la UMSS es reconocida como institución científica, tecnológica y de conocimiento.

Continuando con el tema de la investigación, José Gunnar Zapata Zurita advierte que, la gestión universitaria de la investigación no se enmarca en creación, transmisión y difusión de conocimiento; más al contrario, solo se preocupa de la inserción del investigador en el desarrollo integral de la comunidad investigada. Los programas de formación de investigadores solo focalizan su atención en el investigador como sujeto de su estudio y facilitar su trabajo, esa la finalidad de gestión de la investigación en la UMSS. El trabajo de Zapata es altamente innovador y productivo, ya que a nivel institucional propone programas de investigaciones, postgrados e interacción social relacionadas a los lineamientos estratégicos de desarrollo nacional, conforme el Plan Estratégico de Desarrollo y la Agenda Patriótica 2025, e inversiones en programas de investigaciones, postgrados e interacción social, conforme a las políticas nacionales de investigación.

En lo específico, propone establecer alianzas estratégicas de la UMSS con bibliotecas y sistemas de bases de datos académicos y la publicación de las investigaciones como artículos en revistas científicas, con formar comités editoriales y desarrollo de revistas científicas, con potencial de indización y transformar los institutos de investigaciones a institutos facultativos de investigación científica y tecnológica, interacción social universitaria y postgrado. Con relación a la docencia y la investigación, propone la evaluación periódica a los docentes en función a sus actividades y nuevos procesos de selección y admisión docente de la UMSS, que prioricen las actividades de investigación científicas y tecnológicas de los postulantes. De eso trata el trabajo de “Fundamentos y propuestas de la gestión universitaria de la investigación. Un campo emergente de la gestión educativa”.

María Elizabeth Jiménez Tordoya, docente de la Carrera de Ciencias de la Educación, realiza un análisis sistemático de la investigación social y educativa en la carrera donde trabaja. Desde su experiencia, advierte la necesidad de una relación horizontal que ubique tanto a la teoría como a la práctica en una misma posición. Con relación a la estructura del documento de investigación, indica que debe expresar la naturaleza de una investigación altamente dinámica y flexible, ya que ésta depende de circunstancias personales, educativas, sociales, académicas e institucionales.

Su trabajo es el resultado de una sistematización reflexiva y experiencial de su labor académica en las asignaturas de investigación. La autora propone alternativas relacionales de la investigación como un “Eje articulador de investigación social y educativa” que la justifica con un diagnóstico situacional y específico al desarrollo de la investigación. La autora se empeña en establecer relaciones de teoría y práctica en el desempeño disciplinar, que como regular tema de debate transversaliza corrientes y enfoques educativos y paradigmas de investigación y advierte que entre las relaciones lineales (vertical u horizontal), dialécticas, holísticas y complejas, la lineal es la menos indicada ya que ve la necesidad de superar las concepciones tradicionales y escolásticas de los procesos educativos y positivistas de la investigación.

Ivonne Luisa Nogales Taborga indica que en los procesos de investigación existen nudos problemáticos que se originan de

imaginarios sociales, sobre lo que significa investigar y que están presentes y se reproducen tanto en estudiantes y docentes de la Carrera de Trabajo Social; además que se va extendiendo en la formación de profesionales en ciencias sociales y humanas. Su trabajo, trata sobre los desafíos para la formación de investigadores sentipensantes, es una invitación a aportar a la comprensión y a la transformación de los procesos de formación de profesionales. Nogales propone una investigación viva, lo que implica formar sujetos que piensen y sientan, que posean una autonomía de pensamiento y sentimiento propio; siendo productores de nuevas teorías vivas particulares, de modo que se llegue a superar la dependencia y el tecnicismo, ya que bajo el principio de “objetividad” se niega y se ignora la subjetividad.

Actualmente, la mayor parte de los recursos humanos y financieros se concentran en el trabajo de formación y se puede decir que, en realidad, **el trabajo de formación** (o profesionalización) es la única función que permite a la UMSS legitimar su existencia ante el Estado y la sociedad y, pese a este hecho, las críticas y observaciones en cuanto a la calidad y sus resultados (de formación y profesionalización) se han multiplicado. La crítica y autocrítica tiene que ver con el impacto del ejercicio profesional de los egresados de la UMSS, con el aislamiento de la UMSS de los proyectos estratégicos de la región y el departamento, con el poder y la política interna de la UMSS y con la pasividad de los actores universitarios frente a la necesidad de producir ciencia y tecnología.

Es un hecho que, en las carreras y programas de la UMSS, los planes de estudio están poco integrados a la realidad, están poco integrados a la práctica y al uso del conocimiento en la realidad. En la mayoría de las carreras y programas, el currículo de formación se reduce a un plan de estudios con materias particulares y aisladas; aunque existe una “articulación” entre materias, ésta es solo a nivel de contenidos conceptuales; aunque comparten campos de conocimiento, no activan una experiencia de formación que integre la práctica y la aplicabilidad del conocimiento y, mucho menos, una estrategia o experiencia de producción de conocimiento, ciencia o tecnología.

Juan Carlos Rojas Calizaya, luego de un estudio previo, indica que el currículo de la Carrera de Ciencias de la Educación está lejos de

responder con las necesidades de la demanda laboral, ya que existen vacíos e impresiones estructurales. Rojas propone la necesidad de un estudio integral y obtener una información actualizada del mercado laboral de los profesionales en educación. Esta propuesta está dirigida a sustentar y orientar una futura transformación curricular e insta a que la Carrera de Ciencias de la Educación responda a las demandas y oportunidades del contexto, formando profesionales con competencias requeridas en instituciones del contexto. De eso trata su escrito sobre “Avance del estudio del mercado laboral de los profesionales en Ciencias de la Educación. Breve mirada a oportunidades y expectativas para los científicos de la educación en entidades autónomas de gobierno en el Departamento de Cochabamba”.

La misma realidad de formación y profesionalización ha sido trabajada por Jimmy Delgado Villca y Jenny Chungara Barrancos. Los procesos formativos, al parecer, denotan procesos de enseñanza (o de aprendizaje) caóticos y desorganizados. Como efecto de la libertad de cátedra (uno de los principios de la autonomía), muchos docentes organizan sus materias y sus clases de forma aislada y los espacios de coordinación son pocos o no existen. Para lo peor, los procesos de ajuste y de revisión de los planes de estudio y los programas responden a décadas pasadas y, en algunos casos, son considerados innecesarios. Delgado y Chungara describen y analizan los ámbitos o instituciones donde los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación realizan sus prácticas; sobre todo, sus funciones y dificultades y plantea responder a las necesidades de formación de los estudiantes del ciclo de profesionalización de la mencionada carrera y, asimismo, propone una didáctica alternativa para lograr mejores resultados en la práctica profesional.

Hasta ahora, la macro-programación (de carreras y programas) y la programación específica (diseño curricular o planes de estudio) se realizan por tradición o por inercia. El desarrollo de los planes de aprendizaje y las clases (la microprogramación) se constituyen en experiencias aisladas de aprendizaje. En realidad, en la mayoría de las carreras y programas no existe responsabilidad institucional de la UMSS con el medio; por eso, la gestión de los programas de formación

(planes de estudio) no responden a las necesidades del entorno o de la realidad regional.

Como ejemplo de una planificación específica de un área o asignatura y con relación a los contenidos curriculares de asignaturas relacionadas con la Antropología en las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Marina Arratia Jiménez propone transitar desde el pluralismo epistemológico a la una nueva era del “Gaiaceno”. A nivel epistemológico, este planteamiento supera el enfoque monocultural y mono epistémico de la ciencia occidental y abre la posibilidad de la diversidad cultural como propuesta epistémica, que se hace necesaria ante la actual crisis ambiental y civilizatoria y, también, ante la crisis universitaria. La autora propone y busca la construcción de una academia plural para la construcción de una cultura del conocimiento centrada en el respeto y defensa de la vida, en todas sus formas, donde lo regular es la empatía con la madre tierra o la incorporación de conocimientos de relación “amable y respetuosa” entre seres humanos y naturaleza.

Es necesario indicar que, en el trabajo de formación, los momentos de innovación y aprendizaje son continuos y emergentes. Jheyson Saul Aguilar Hinojosa, a partir de la experiencia de tiempos de la pandemia, propone el uso eficiente de un ecosistema digital educativo que fortalezca los nuevos escenarios educativos y que las mismas sean coherentes con las características y demandas de cada contexto educativo y que estén en coherencia con los avances y el desarrollo social, político y tecnológico de las sociedades del conocimiento. Aguilar propone la creación del conocimiento por medio de plataformas y redes digitales. Con el Covid 19 se reinventó la educación y el conectivismo hizo que la web expanda el aula y el aprendizaje. El autor propone el ecosistema digital educativo como modelo educativo a futuro, donde se desarrolle e implemente sistemas de gestión del aprendizaje virtual, semipresencial o híbrida.

Con Jheyson Aguilar, la virtualidad llegó para quedarse y, más aún, con Mario Antonio Antezana Yúgar, que documenta una experiencia de aplicación del Aula Invertida como modalidad de Blended Learning, enfocado en el aprovechamiento de las condiciones impuestas por la virtualidad. La propuesta del aula Invertida consiste

en focalizar, aprovechar e implementar escenarios virtuales de “meta aprendizaje”, donde la interacción reflexiva y productiva sobre lo aprendido favorece a una mayor consolidación de la formación. De acuerdo a Antezana, el impacto de las TIC en el trabajo educativo de la UMSS generó la necesidad de un cambio de paradigma en el que la tecnología deje de ser un simple accesorio y permita generar nuevas oportunidades de innovación en los procesos formativos.

Los resultados de implementación del aula virtual e invertida, entre otros, aceleró la generación de competencias digitales en todos los actores del ámbito educativo. Aunque el diseño tecnopedagógico y las estrategias didácticas innovadoras son tareas pendientes, Mario Antezana afirma que la metodología implementada mejoró significativamente la motivación de los estudiantes, el compromiso y los resultados finales, evidenciándose un incremento en la tasa de aprobación, la calificación promedio y una alta participación en las actividades propuestas.

Es necesario advertir que los estudios, las reflexiones y las propuestas del presente libro conviven con un contexto adverso. La mayoría de las carreras y programas de la UMSS están configuradas en el modo de “enseñanza irreflexiva e improductiva”. Sus ambientes de aprendizaje y su apoyo logístico aún son de “enseñanza” y no así para la producción de conocimiento, de ciencia ni tecnología. Las propuestas de aprendizaje activo y los movimientos de escuela son de hace décadas y la UMSS no se mueve.

Las aulas estrenadas a inicios del milenio en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación tienen sillas empernadas al piso, lo mismo la silla del profesor. Estas aulas, más la logística de disposición de espacios y tiempos, hace que en la UMSS se practique una pedagogía frontal o de replicación o trasmisión de contenidos teóricos. San Simón precisa de una transformación integral y profunda. La mayoría de las carreras y programas aún mantienen una estructura curricular de contenidos, de lo que se debe enseñar y una logística de “pedagogía transmisionista” y directiva. Aunque en algunos documentos de la UMSS se pueden constatar avances y actualizaciones del discurso formativo, tales como el de “pedagogía por competencias”, que en los hechos no condicen con la realidad, ya que los avances y las

actualizaciones son solo “declaraciones” de activismo y movilización política. En lo académico, la UMSS ha cambiado poco.

Una propuesta de transformación profunda es el ensayo realizado por Pablo Pérez Donoso y Marcelo Maldonado Leyes, docentes del Programa de Licenciatura de Música de la UMSS. En el ensayo se identifica el modelo de formación adoptado en el Programa de Música y previo análisis científico-disciplinar, contextual, social, cultural y de paradigma educativo proponen alternativas al modelo de “conservatorio”.

La correcta fundamentación y argumentación conceptual y metodológica hacen que las propuestas de este ensayo sean amplificadas a las demás carreras y programas de la UMSS, ya que también sufren del eurocentrismo. La historia y la constitución del modelo de formación de conservatorio del Programa de Música son similares a los modelos de “conocimiento” oficial, hegemónico e inamovible de otras carreras y programas de la UMSS. Sin ánimo de contradecir al ensayo, el habitus conservatorial, en el que se aplican, de manera irreflexiva, prácticas provenientes del modelo de conservatorio si encajan en las estructuras de San Simón.

Los estudios epistemológicos que caracterizan la naturaleza de las ciencias de carreras y programas de la UMSS son suficientes para activar el cambio, pero la UMSS no cambia. El ensayo de Pablo Pérez y Marcelo Maldonado tiene un fundamento epistemológico que sostienen la necesidad de cambiar el modelo de formación conservatorial de la música por otro de apertura de la ciencia misma de la música y, asimismo, responda a la diversidad de las manifestaciones musicales y artísticas de nuestro medio y el mundo.

La propuesta del ensayo mencionado forma parte de iniciativas particulares, de algunos docentes que han innovado y actualizado didácticas y, además, han hecho de sus cátedras espacios que crean, construyen o elaboran espacios de aprendizaje. Algunas cátedras de la UMSS desarrollan un trabajo pertinente, actualizado o innovado y de acuerdo con testimonios de estudiantes de la UMSS, en cada carrera existen algunos “docentes buenos” que, por iniciativa personal, se dedican a un aprendizaje óptimo y a un trabajo considerado bueno en formación o profesionalización.

Obvio que este trabajo responde a una iniciativa particular y específica, ya que en la UMSS la innovación o actualización aún sólo es discurso y no una práctica; es necesario reconocer que estas gestiones en micro aún no están generalizadas y que, además, enfrentan vacíos en la normativa académica e institucional de la UMSS. Los ensayos de este libro documentan que junto a lo obsoleto y a lo disforme o desorganizado, existen gestiones que a nivel reducido y específico han logrado buenos resultados en lo formativo, en lo científico y tecnológico; o sea, han logrado calidad, eficiencia, actualización e innovación.

El libro ha documentado que en áreas específicas de la UMSS existe un trabajo actualizado, complementado, enriquecido y hasta diversificado. En algunas cátedras, direcciones o programas la autonomía no solo es cátedra libre, sino que es oportunidad y apertura para un trabajo efectivo, innovado y actualizado, tanto en formación como en producción de conocimiento, de ciencia y de tecnología. Es decir, que en una estructura institucional y académica de los años '30, las innovaciones prácticas y discursivas son diversas, contradictorias y hasta contrapuestas; por eso, junto a las aulas tradicionales de pedagogía frontal (de tiza y pizarrón), existen aulas innovadas, actualizadas y hasta aulas experimentales, aulas donde la práctica formativa denota una hibridación de pedagogías conductistas, constructivistas y hasta de lo último en tecnologías educativas.

Lo mismo que los programas de investigación avanzada coexisten con otros de estructura y producción básica e incipiente y, de la misma manera, en formación o profesionalización, las didácticas de tecnología educativa avanzada coexisten con otras verticales y frontales, o del siglo XVII.

Finalmente, es necesario mencionar algunos criterios de la autonomía universitaria que, de acuerdo con el texto de Adalino Delgado Benavides, "Prácticas y concepciones de autonomía universitaria", está venida a menos y advierte que en los hechos o prácticas de cada coyuntura académica e institucional de la UMSS le corresponden determinadas ideas o creencias de autonomía universitaria. Las mismas pueden ser fructíferas o atentatorias a la academia y a la institucionalidad de la UMSS, ya que la autonomía es

poder en sí, poder de crear, poder de destruir; poder para transformar, poder para involucionar; poder para crear ideologías e invalidarlas o poder para desarrollar sociedades y poder para dominarlas.

A lo largo de la historia, en la UMSS y en la universidad boliviana se han dado determinadas prácticas de autonomía universitaria, cuyas concepciones han establecido objetivos y propósitos para con la ciencia y tecnología; asimismo, relaciones históricas entre la universidad, la sociedad y el Estado; pero en el caso de la UMSS, éstas han sido poco favorables a su institucionalidad académica.

Adalino Delgado Benavidez

Cochabamba, noviembre de 2022

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de noviembre de 2022
en Talleres Gráficos KIPUS
c. Hamiraya 122·Telf./Fax: (591-4) 4582716/4237448

Esperamos, también, que estos ensayos horaden esas bases coloniales y antropocéntricas que aún persisten en nuestra Facultad; de igual modo, los itinerarios de transformación curricular por el que transitamos consideren también los nuevos desafíos de la educación superior universitaria; entre ellos, podemos citar la formación con énfasis en la investigación; el pluralismo epistémico; la diversidad cultural e interculturalidad; el cambio climático; y la educación virtual y el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

ISBN: 978-99974-380-7-2



SAIH