

Revista Historia de la Educación Latinoamericana

ISSN: 0122-7238 E-ISSN: 2256-5248

Vol. 26 no 44 septiembre 2024

Edición especial sobre Educación comparada

Special edition on Comparative Education

<https://doi.org/10.9757/Rhela>


Artículo de reflexión

<https://doi.org/10.19053/upte.01227238.18282>

La asistencia obligatoria a clases en la universidad pública boliviana: una perspectiva histórica, jurídica y social

Enrique Richard* ✉

Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador

 <https://orcid.org/0000-0002-0061-7807>

Denise Ilcen Contreras Zapata**

Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador

 <https://orcid.org/0000-0001-7912-7095>

Pedro Maillard Bauer***

Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia

 <https://orcid.org/0000-0001-5897-6207>



Historia del artículo:

Recibido: 17/03 /2024

Evaluado: 10/04/2024

Aprobado: 27/06/2024

Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo: Richard, Enrique; Contreras Zapata, Denise Ilcen; Bauer, Pedro Maillard. "La asistencia obligatoria a clases en la universidad pública boliviana: una perspectiva histórica, jurídica y social" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

* Posdoctorado en Investigación Científica (CONICET, Argentina). Posdoctorado en Informática y Biodiversidad, Universidad de Kansas (USA). Doctor en Ciencias (Biología), Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Magister Scientiae en Docencia en Ciencias de la Salud, Universidad San Gregorio de Portoviejo (Ecuador). Licenciado en Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Catedrático de Metodología de la Investigación II, Carrera de Medicina, Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP) (Ecuador). Investigador Principal Categoría III de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Ecuador). Miembro titular, Comité de Ética en Investigación en Seres Humanos (CEISH-USGP). chelonos@gmail.com

** Magister Scientiae en Salud Pública mención: Gerencia en Salud, Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia). Magister Scientiae en Docencia en Ciencias de la Salud, Carrera de Medicina, Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP) (Ecuador). Candidata a Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Andina Simón Bolívar (Bolivia). Catedrática de Fisiología Humana I, Carrera de Medicina, (USGP) (Ecuador). Investigador Auxiliar 1, Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Ecuador). dennycz@gmail.com

*** Magister Scientiae en Desarrollo Emprendedor e Innovación, Universidad de Salamanca (España). Candidato a Doctor en Educación Superior, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA, Bolivia). Docente Investigador del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior (UMSA, Bolivia). Jefe del Departamento Jurídico de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA, Bolivia). pmaillard@umsa.bo

✉ **Correspondência/Correspondence:** Enrique Richard, Urbanización San Sebastián (Calle 3, frente a la Unidad Educativa Manabí Tecnológico) Manzana C, Villa 6, Parroquia Andrés de Vera, Portoviejo, Manabí, Ecuador, chelonos@gmail.com



Resumen

Antecedentes: la asistencia obligatoria a clases teóricas (AOCT) fue suprimida en la mayor parte de las universidades públicas de Latinoamérica como consecuencia de la Reforma Universitaria de 1918. En décadas recientes, Bolivia reimplementó gradualmente la AOCT.

Objetivo: analizar el grado de legitimidad y legalidad de la AOCT en las universidades públicas de Bolivia desde un contexto y perspectiva histórica, jurídica y social.

Originalidad/aporte: se analizan, discuten y establecen los fundamentos históricos, jurídicos y sociales de la AOCT en las universidades públicas de Bolivia, así como los motivos para el retorno a esta en la actualidad.

Método/estrategias de recolección de información: se estudiaron los antecedentes históricos del tema, legislación nacional, reglamentos universitarios vigentes y documentación de derechos humanos. Se realizaron encuestas a docentes de universidades a partir de muestras representativas.

Conclusiones: la AOCT tiene visos cuestionables de legalidad y matices de coerción, extorsión e intimidación. Las normas instituidas de AOCT se contraponen a leyes de orden superior y a los propios principios reformistas. Carecen de legitimidad, ya que vulneran los principios epistemológicos de la Reforma de 1918; además, infringen los principios de democracia, equidad, inclusión, derecho al trabajo y calidad de la docencia, entre otros.

Palabras clave: *Asistencia obligatoria; equidad; inclusión; derecho al trabajo; libertad de cátedra.*

Compulsory Attendance in Public Universities in Bolivia: A Historical, Legal, and Social Perspective

Abstract

Background: Compulsory attendance to theoretical classes (CATC) was abolished in most public universities in Latin America due to the University Reform of 1918. In recent decades, Bolivia gradually implemented CATC again.

Objective: To analyze the degree of legitimacy and legality of the CATC in Bolivian public universities from a historical, legal and social context and perspective.

Originality/Contribution: This study examines, discusses, and establishes the historical, legal, and social foundations of CATC in Bolivian public universities, as well as the reasons for its recent reinstatement.

Method: The study explores the historical background of the subject, national legislation, current university regulations, and human rights documentation. Surveys were conducted among university faculty using representative samples.

Conclusions: CATC raises serious concerns regarding its legality and exhibits elements of coercion, extortion, and intimidation. The regulations enforcing CATC conflict with higher-order laws and reformist principles. Furthermore, CATC lacks legitimacy as it violates the epistemological principles of the Reform of 1918. It also infringes upon the principles of democracy, equity, inclusion, the right to work, and the quality of teaching, among others.

Keywords: *Compulsory attendance; equity; inclusion; right to work, academic freedom.*

Obrigatoriedade de Presença nas Universidades Públicas na Bolívia: Uma Perspectiva Histórica, Legal e Social

Resumo

Contexto: A obrigatoriedade de presença às aulas teóricas (OPAT) foi abolida na maioria das universidades públicas da América Latina devido à Reforma Universitária de 1918. Nas últimas décadas, a Bolívia gradualmente implementou novamente a OPAT.

Objetivo: Analisar o grau de legitimidade e legalidade da OPAT nas universidades públicas bolivianas a partir de um contexto e perspectiva histórica, legal e social.

Originalidade/Contribuição: Este estudo examina, discute e estabelece os fundamentos históricos, legais e sociais da OPAT nas universidades públicas bolivianas, bem como as razões para sua recente reinstauração.

Método: O estudo explora o histórico do tema, a legislação nacional, os regulamentos universitários atuais e a documentação de direitos humanos. Foram realizadas pesquisas entre o corpo docente universitário utilizando amostras representativas.

Conclusões: A OPAT levanta sérias preocupações quanto à sua legalidade e apresenta elementos de coerção, extorsão e intimidação. Os regulamentos que impõem a OPAT entram em conflito com leis de ordem superior e princípios reformistas. Além disso, a OPAT carece de legitimidade, pois viola os princípios epistemológicos da Reforma de 1918. Também infringe os princípios de democracia, equidade, inclusão, direito ao trabalho e qualidade do ensino, entre outros.

Palavras-chave: *Obrigatoriedade de presença; equidade; inclusão; direito ao trabalho; liberdade acadêmica.*

Introducción y antecedentes

Universitas semper Reformanda
(Tünnermann 1998)

En 1913 José Ingenieros publicó su libro *El hombre mediocre*¹, obra que reflejaba y caracterizaba, desde su perspectiva, la mediocridad imperante en la sociedad argentina y latinoamericana, que se encontraba enquistada en prácticamente todas las instituciones, incluida la universidad. En 1918, los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) protagonizaron una revolución académica cuyos principios rectores luego se esparcirían por toda la academia pública de Latinoamérica: la Reforma de 1918. Dicha Reforma fue una reacción de rebeldía estudiantil contra la dogmatización de la enseñanza y la mediocridad docente principalmente. Respaldaba a la universidad como un instrumento primordial de cambio y desarrollo social². Como consecuencia la Reforma logró, además de la autonomía y el cogobierno, la libertad de cátedra, los concursos docentes y la asistencia libre a las clases teóricas (ALCT), entre otros. En los años posteriores a la Reforma (década del 40), sus principios rectores y filosofía se habían extendido y asimilado por toda Latinoamérica, salvo en países dominados por dictaduras (República Dominicana, Nicaragua,

¹ José Ingenieros, *El hombre mediocre* (Madrid: Editorial Renacimiento, 1913). <https://bit.ly/3dcxjwe>

² Gabriel Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I. El movimiento argentino (1918-1940)* (La Plata: Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata, 1941). <https://bit.ly/3jevL9q> (Por favor: en todas las citas, anotar los nombres de los autores, no solo los apellidos, para cumplir con las directrices de normas Chicago)

Alberto Ciria y Horacio Sanguinetti *Universidad y estudiantes* (Buenos Aires: Ediciones de Palma, 1962).

Ernesto Mayz, *El ocaso de las universidades* (Caracas: Monte Ávila Editores, 1984).

Carlos Tünnermann, *La educación superior en el umbral del siglo XXI* (Caracas: IESALC- UNESCO, 1996).

<https://bit.ly/3A7227U>

Carlos Tünnermann, "La Reforma universitaria de Córdoba". *Educación Superior y Sociedad* 9 n.º 1 (1998): 103-127.

<https://bit.ly/35MipbZ>

Tulio Ortiz y Luciana Scotti, *La Reforma universitaria de 1918 y sus antecedentes: visión desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires* (Buenos Aires: Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2018). <https://bit.ly/3gXu7pm>

Haití y Paraguay)³. Sin embargo, los problemas inherentes a la citada mediocridad incrustada en la academia comenzaron a resurgir y a expresarse usando la propia autonomía universitaria emergente de la Reforma de 1918 para sus fines⁴. De esta manera, en los últimos 30 años y a lo largo y ancho de Latinoamérica comenzaron a dictarse cada vez más reformas estatutarias y reglamentarias en la mayoría de las universidades, dirigidas a mantener o retornar a un *statu quo* de dogmatismo y mediocridad... Entre tales reformas, una de las más notorias fue el retorno de la asistencia obligatoria a clases teóricas (AOCT) en muchas universidades públicas reformistas de Latinoamérica.

En este trabajo se analiza y evalúa el grado de legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas en la universidad pública boliviana, tomando en cuenta un contexto histórico, social y legal, con el fin de contestar las siguientes preguntas de investigación: ¿es legal o legítima la AOCT en una universidad pública de Bolivia?, ¿la AOCT vulnera los principios fundamentales de inclusión (discapacidad, distancia, embarazo, etc.) y el derecho al trabajo de los estudiantes?, ¿por qué se practica la AOCT y por qué se retomó dicha práctica?, ¿cómo afecta la imagen de la academia la existencia de la AOCT?

Desarrollo y discusión

³ Tünnermann, “La Reforma universitaria de Córdoba”.

⁴ Mayz, *El ocaso de las universidades*.

Katleen Lizárraga Zamora, *Economía y universidad pública* (La Paz: Fundación Milenio y Konrad Adenauer Stiftung, 2002).

Enrique Fernández y Octavio Gutiérrez, *Universidad enferma* (Santa Cruz: Editorial Búho, Bolivia, 2003).

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades* (La Paz: Editorial CEUB, 2014). <https://bit.ly/3ym6uhh>

Enrique Richard y Denise Ilcen Contreras Zapata, “Pseudociencia y pseudoeducación: una mirada crítica a la academia en tiempos de pandemia COVID-19 (SarsCoV2) en Latinoamérica”, en *Una mirada latinoamericana a la pandemia COVID-19: reflexiones desde la ciencias sociales y humanidades*, editado por Eduardo Campechano Escalona y Ruth Cuasialpud Canchala (Bogotá: Editorial Uniagustiniana (Colombia) y Universidad César Vallejo (Perú), 2021). <http://dx.doi.org/10.18050/miradacovid.art8>

Enrique Richard, Denise Ilcen Contreras Zapata y Pedro Maillard Bauer, “Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas y portafolios de evidencias en instituciones públicas de educación superior de Ecuador”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 n.º 1 (2021): 283-304. <https://10.5354/0719-5885.2021.60394>

Como ya se indicó, la Reforma de 1918 revolucionó la estructura orgánica y funcional de la academia en Latinoamérica. Esta Reforma emerge de un diagnóstico autocrítico institucional fundamental, expresado en el denominado “Manifiesto Liminar de la Reforma”. En sus propios términos:

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia. Fue entonces cuando la oscura Universidad Mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes⁵.

El “Manifiesto Liminar de 1918”, como la Reforma misma, tuvo evidentes influencias de José Ingenieros, sus ideas, filosofía y episteme de la mediocridad. Ingenieros sería luego designado “Maestro de la Juventud” por el movimiento reformista⁶. No sorprende entonces que la mediocridad, como estigma universitario, aparezca como una expresión frecuente en los documentos de la Reforma de 1918:

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria⁷.

Los principios rectores fundamentales de la Reforma de 1918 fueron la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, el acceso a la docencia por concurso y periodicidad de las cátedras, la libertad de cátedra, la cátedra paralela, cátedra libre, la asistencia libre, la gratuidad de

⁵ “Manifiesto Liminar de la Reforma”, citado por Gabriel Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I. El movimiento argentino (1918-1940)* (La Plata: Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata, 1941), 1. <https://bit.ly/3jevL9q>

⁶ Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 384.

⁷ “Manifiesto Liminar de la Reforma”, citado por G. Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 29.

la enseñanza y acceso masivo, la vinculación de docencia e investigación, la inserción de la universidad en la sociedad y su rol frente a la misma, la solidaridad latinoamericana e internacional y la unidad obrero-estudiantil⁸.

Algunos logros de la Reforma de 1918, como la asistencia libre a clases teóricas (ALCT), han sufrido en décadas recientes un retroceso a la situación prerreformista⁹, al menos en Bolivia (Argentina en general mantiene los principios reformistas en plenitud). Uno de los indicadores de esta realidad es precisamente el retorno a la asistencia obligatoria a clases teóricas (AOCT).

La idea original (episteme) reformista de la ALCT era, entre otros puntos, combatir la mediocridad y dogmatización de la enseñanza a través de docentes competentes, con libertad de cátedra y cátedras paralelas¹⁰. Esto permitiría al estudiante elegir con qué docente pasar una asignatura y la asistencia libre se convertiría en un claro indicador de calidad docente. Así, los docentes dogmáticos o sin cualidades pedagógicas rápidamente se quedarían sin estudiantes y, por ende, perderían tal condición. En palabras de uno de los protagonistas y principales líderes de la Reforma de 1918, el ingeniero Gabriel Del Mazo (1941):

(...) si se adopta la asistencia libre, el alumno interesado en oír a los mejores, no vacilará en optar por ellos y se producirá, a no dudarlo, una saludable selección. El mal profesor, aun cuando se encuentre escudado en un nombramiento oficial, tendrá que eliminarse al

⁸ Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 25.

Alberto Ciria y Horacio Sanguinetti, *Universidad y estudiantes* (Buenos Aires: Ediciones de Palma, 1962), 109.

Pablo Buchbinder, "Pensar en la Reforma 100 años después", *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 9, n.º 25 (2018): 90. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.343>

Leonardo Jesús Perroud, "La Reforma Universitaria de 1918: pasado, presente y futuro", *Revista Perspectivas* 8 n.º 2 (2018): 3. [10.19137/perspectivas-2018-v8n2a03](https://doi.org/10.19137/perspectivas-2018-v8n2a03).

⁹ Lizárraga Zamora, *Economía y universidad pública*.

Rolando Barral Zegarra, *Educación o adoctrinar: análisis crítico del currículo de la ley n.º 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" y otros temas de ecología, geopolítica, cultura y lectura* (La Paz: Ediciones Brecha: 2014).

Richard y Contreras, "Pseudociencia y pseudoeducación: una mirada crítica a la academia en tiempos de pandemia COVID-19 (SarsCoV2) en Latinoamérica".

Richard, Contreras y Maillard Bauer, "Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas..."

¹⁰ Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 35.

Jensy Campos-Céspedes y Walter Solano-Gutiérrez, "Autonomía universitaria y libertad de cátedra en tiempos de cambio", *Innovaciones Educativas*, 22, n.º 32 (2020): 154. [10.22458/ie.v22i32.2973](https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2973)

Richard y Contreras, "Pseudociencia y pseudoeducación: una mirada crítica a la academia en tiempos de pandemia COVID-19 (SarsCoV2) en Latinoamérica".

producirse el ausentismo y conocer por este medio la tácita pero elocuente expresión del concepto que merece a sus alumnos¹¹.

Por otro lado, la ALCT como principio de equidad abriría las puertas de la universidad a sectores más amplios de estudiantes, independientemente de su origen, condición económica y posición social, y facilitaría en todo lo posible el acceso de estos sectores a las diferentes profesiones y especialidades¹². Asimismo, permitiría acceder a una carrera a los estudiantes que trabajaran, a embarazadas, madres con hijos pequeños, estudiantes con discapacidad o afecciones crónicas, entre otros¹³. Los estudiantes podrían recuperar después los temas teóricos estudiando con sus compañeros o a través del estudio autodidacta.

La ALCT se convertiría entonces en el prelude del concepto actual de universidad equitativa y abierta¹⁴, pero también de universidad inclusiva¹⁵ –sobre todo en su condición de pública–, en su más amplio significado y en concordancia con los derechos humanos¹⁶. En este sentido hay que destacar que la Constitución de Bolivia, en sus artículos 8, 18, 79, 82, 83, 91 y 98 se manifiestan, en distinto grado, en favor de la inclusión, equidad e igualdad de las personas que, por su condición (discapacidad u otros), podrían tener potencialmente las mayores dificultades para asistir presencialmente a clases teóricas. Principios refrendados por el CEUB¹⁷ y especialmente por el Reglamento del Sistema Nacional de Planificación del Sistema de la Universidad Boliviana, el cual establece que “El Plan Nacional de Desarrollo Universitario, es un instrumento técnico político que busca mejorar la calidad de la gestión y desempeño institucional para contribuir al desarrollo socio-

¹¹ Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 47.

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

Tünnermann, *La educación superior en el umbral del siglo XXI*.

Tünnermann, “La Reforma universitaria de Córdoba”.

Richard, Contreras y Maillard Bauer, “Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas...”

¹⁴ Mayz, *El ocaso de las universidades*.

Richard, Contreras y Maillard Bauer, “Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas...”

¹⁵ Stella Fajardo, “La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 n.º 1 (2017): 171-197. [10.4067/S0718-73782017000100011](https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011).

Lidia Mercedes Rodríguez y Sylvia Contreras Salinas, “América Latina y políticas de inclusión”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11, n.º 2 (2017): 17-20. [10.4067/S0718-73782017000200002](https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200002).

¹⁶ Cristina Castillo-Briceño, “Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo”, *Revista Educación*, 39, n.º 2 (2015): 123-152. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>

Josefa Vásquez Canda, “Sobre educación inclusiva: los derechos humanos como eje transversal en la educación”, *Revista Torreón Universitario* 11, n.º 31 (2022): 64-69. <https://doi.org/10.5377/rtu.v11i31.14224>

¹⁷ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades* (La Paz: Editorial CEUB, 2014), 118.

productivo y sostenible de Bolivia, en un marco democrático-participativo, eficaz y eficiente; fundamentado en los principios de participación, integración, inclusión, dirección, subsidiaridad, equidad, pertinencia, calidad, racionalidad, versatilidad y flexibilidad”¹⁸. Pero además, por el Sistema de Información y Estadísticas del Sistema de la Universidad Boliviana¹⁹.

Por otra parte, en relación con el perfil docente, el CEUB afirma que “Los perfiles profesionales deberán estructurarse de manera proactiva con base en las demandas sociales, con énfasis en el respeto a la diversidad étnica y cultural, una mayor sensibilidad hacia los problemas de la pobreza, inequidad, marginalidad y exclusión, así como en la revalorización de lo ético y lo moral con solidaridad y cultura de paz”²⁰.

Sin embargo, la AOCT desconocería los trascendentales principios mencionados, pues coartaría la posibilidad de estudio a las personas que viven en áreas distantes de las instituciones públicas de educación superior o que son de bajos recursos económicos, y que por dichas condiciones tampoco podrían desplazarse a tomar clases. De igual forma, a las personas que necesitan trabajar para su sustento en horarios que coinciden con el obligatorio de clases. Por consiguiente, la AOCT sería un factor determinante de exclusión social frente a los sectores vulnerables, hecho que vicia de nulidad su existencia y le quita, por tanto, legitimidad frente a lo sostenido por el CEUB²¹, la carta magna²² y los derechos humanos²³. Sobre el particular, Gentili²⁴ indica que, entre los problemas educativos de Latinoamérica, los más relevantes son los inherentes a la exclusión, puesto que bloquean, obstaculizan y limitan la eficacia democrática del proceso educativo al promover la discriminación pedagógica y de logros académicos como consecuencia de las desigualdades de oportunidades²⁵. Problemática que ha sido también denunciada por diferentes autores²⁶. Incluso el

¹⁸ *Ibid.*, 262.

¹⁹ *Ibid.*, 272.

²⁰ *Ibid.*, 375.

²¹ *Ibid.*

²² Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), 7 de febrero de 2009, Bolivia. <https://bit.ly/2TundQS>

David Gómez Gamboa, Karla Velasco Silva y Denise Ortega Morán, *Derecho a la libertad académica en*

Latinoamérica (Zulia: Editorial Aula Abierta, 2020). <http://derechosuniversitarios.org/>

Richard y Contreras, “Pseudociencia y pseudoeducación...”

²³ Vásquez Canda, “Sobre educación inclusiva...”

²⁴ Pablo Gentili, “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (2009): 19-57. <https://bit.ly/2X14uxP>

²⁵ UNESCO, “Educación: barreras en el camino”, *El Correo de la UNESCO* 9 (2008). www.unesdoc.unesco.org

Gentili, “Marchas y contramarchas”.

²⁶ Katleen Lizárraga Zamora, *Economía y universidad pública* (La Paz: Fundación Milenio y Konrad Adenauer Stiftung, 2002).

CEUB²⁷ reconoce la inequidad del sistema universitario boliviano como uno de sus principales problemas.

Los principios reformistas de 1918 son claramente internalizados por la Universidad Boliviana²⁸ y se pueden encontrar, aunque dispersos y en forma fragmentaria, en la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia²⁹, en los documentos rectores del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana³⁰ y en documentos, estatutos y reglamentos internos de las universidades y carreras. Sin embargo, hasta el año 2014 (normas vigentes), no se pudo hallar ninguno que específicamente se refiera al principio de la ALCT. Efectivamente, el más reciente Reglamento de Régimen Estudiantil, en su artículo 121, y el CEUB³¹ (arts. 9, 10, 11) nos indican que existe la condición de estudiantes regulares y libres acorde a reglamentos específicos de cada universidad, aunque sin especificar ni definir claramente dichas condiciones. Lo cual plantea un vacío jurídico para que los docentes, carreras, facultades o universidades (o todos los anteriores) implementen arbitrariamente la asistencia obligatoria a clases teóricas.

Más allá de lo reglamentario, la CEPB³² preceptúa que la educación es de carácter obligatorio hasta el nivel de bachillerato. Dado tal carácter, se comprende que en dichos niveles la asistencia sea también obligatoria. Sin embargo, la educación universitaria es de carácter gratuito pero voluntario,

Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

Rolando Barral Zegarra, *Educación o adoctrinamiento: análisis crítico del currículo de la ley n° 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" y otros temas de ecología, geopolítica, cultura y lectura* (La Paz: Ediciones Brecha: 2014).

Gómez, Velasco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.

Richard y Contreras, "Pseudociencia y pseudoeducación..."

Richard, Contreras y Maillard Bauer, "Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas..."

²⁷ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*, 430.

²⁸ Maruja Serrudo Ormachea, "Historia de la Universidad Boliviana", *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 8 (2006): 49-64. <https://bit.ly/3AujAuC>

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos de la I Reunión Académica nacional del XI Congreso Nacional de Universidades* (La Paz: Editorial CEUB, 2009). <https://bit.ly/4duewjV>

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades* (La Paz: Editorial CEUB, 2011). <https://bit.ly/3ym6uhh>

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

Oscar Cámara, *Régimen universitario*. (La Paz: Editorial Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Mayor de San Andrés, 2011). <https://bit.ly/3jKvrz0>

Gómez, Velasco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.

²⁹ Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), arts. 92, 93.

³⁰ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), 2009 con este año no está en la bibliografía.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades*.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

³¹ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*, 269.

³² Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), art. 81.

es decir, que se exime al ciudadano de la obligatoriedad de este nivel educativo. Por tanto, quienes optan por asistir a la universidad lo hacen por voluntad propia y por dicho motivo se entiende que asistirían a clases también voluntariamente en respuesta a su vocación, sin necesidad de ser obligados a ello. En este contexto, se entiende y justifica que una vez dentro de la universidad los estudiantes también prefieran asistir a las clases (ALCT) de los buenos docentes y no a las de los mediocres³³.

Asimismo, el derecho a trabajar de aquellos estudiantes que lo necesitan para su sustento, garantizado por la carta magna³⁴ y los derechos humanos³⁵, quedaría coartado por la AOCT. Consecuentemente, la universidad –con la ALCT– cumpliría con ser abierta³⁶ y, sobre todo, en su condición de pública, con ser inclusiva en su más amplio significado³⁷.

En las últimas tres décadas, un número creciente de universidades públicas de la región han ido instaurando la AOCT en forma estatutaria, reglamentaria o extraoficialmente. Para este fin, algunas casas de estudio, sus carreras o cátedras individuales se han amparado en los principios reformistas autonómicos que les permiten hacer sus propios reglamentos³⁸ y, no pocas veces, en una mal interpretada libertad de cátedra o académica³⁹. Lo cierto es que, con el retorno a la AOCT, se vulneraron en su esencia epistémica los principios rectores originales de la Reforma de 1918, a los cuales afirman adherir desde 1928⁴⁰, restándole con ello, legalidad y legitimidad al acto, y

³³ Entre otros: Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*.

Ciria y Sanguinetti, *Universidad y estudiantes*.

Tünnermann, *La educación superior en el umbral del siglo XXI*.

Tünnermann, “La Reforma universitaria de Córdoba”.

Tulio Ortiz y Luciana Scotti, *La Reforma universitaria de 1918 y sus antecedentes*.

Gómez, Velazco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.

³⁴ Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), art. 46.

³⁵ David Sánchez Rubio, *Repensar derechos humanos. De la anestesia a la sinestesia* (Sevilla: Editorial MAD, 2007).

³⁶ Mayz, *El ocaso de las universidades*.

³⁷ Fajardo, “La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica...”.

Lidia Mercedes Rodríguez y Sylvia Contreras Salinas, “América Latina y políticas de inclusión”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11, n.º 2 (2017): 17-20. [10.4067/S0718-73782017000200002](https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200002)

³⁸ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos de la I Reunión Académica nacional del XI Congreso Nacional de Universidades*

³⁹ Lizárraga, *Economía y universidad pública*.

Richard, Contreras y Maillard Bauer, “*Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas...*”

⁴⁰ Serrudo, “Historia de la Universidad Boliviana”.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos de la I Reunión Académica nacional del XI Congreso Nacional de Universidades*

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades*

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

cuestionando su validez y legalidad, según el principio de la primacía de la norma suprema⁴¹. Sobre el particular, los docentes encuestados de Bolivia indicaron mayoritariamente (53 %, n=712) que acatan la AOCT y/o la aceptan, porque se trata de “la norma establecida en reglamentos”. De idéntica forma, hacen alusión a que los reglamentos son “las leyes que nos rigen y se establecen siempre con fundamento por personas que saben lo que hacen (...)”. El 5 % de los docentes (n=67) indican que nunca se cuestionaron la AOCT, simplemente entraron a la universidad aceptando “las reglas del juego”, “sus normas y reglamentos”. El 41 % (n=551) señala que no registra la asistencia en sus clases teóricas. El 1% restante simplemente no sabe o no contesta.

Ahora, resulta interesante analizar en este punto las respuestas. En primer lugar, llama la atención el hecho de que 712 encuestados (53 %) indican que pasan lista para controlar la asistencia obligatoria (AOCT) en sus cátedras regulares, con base en una norma que o no existe o está sepultada en algún lugar inaccesible, o con fundamento en los artículos 9, 10 y 11 del Régimen Académico Estudiantil⁴²:

Artículo 9. Se reconocen las siguientes categorías de estudiantes universitarios:

a) Estudiante regular b) Estudiante libre

Artículo 10. Es estudiante regular el que obligatoriamente cumple con el proceso de matriculación, trabajo y participación en el proceso enseñanza-aprendizaje, investigación e interacción social, evaluación y otros establecidos para seguir una carrera universitaria.

Artículo 11. Se reconoce la condición de estudiante libre a quien, cumpliendo con el requisito de matriculación, participa en el proceso enseñanza-aprendizaje, investigación e interacción social; y es evaluado en forma especial⁴³.

Empero, hay que advertir que la norma de AOCT sí existe en el caso de los cursos de temporada (invierno/verano), que, por regla general, es aplicable al pregrado, pues hay una norma que exige

Tünnermann, *La educación superior en el umbral del siglo XXI*.

Tünnermann, “La Reforma universitaria de Córdoba”.

Cámara, *Régimen universitario*.

Gómez, Velazco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.

⁴¹ Hans Kelsen, *Teoría general del derecho y del Estado* (Traducción de Eduardo García Máynez. México: UNAM, 1983).

Fernando. De Trazegnies Granda, “La verdad sobre Hans Kelsen”, *Revista Foro Jurídico de la Asociación Civil Foro Académico* n.º 7 (2007): 268-279. <https://bit.ly/3jES8od>

⁴² Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos de la I Reunión Académica nacional del XI Congreso Nacional de Universidades*

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

⁴³ *Ibid.*, 363.

acreditar un mínimo del 90 % de asistencia a clases lectivas para lograr el vencimiento de una asignatura⁴⁴.

Por otro lado, el 91 % (n=1224) de los encuestados indican que todo reglamento es legítimo; de otra forma, no sería reglamento. En tanto que el 7 % señala no saber la diferencia entre legal y legítimo, y un 1 % no respondió.

Ahora bien, en primer lugar, se observa en las encuestas una suerte de culto al “principio de autoridad” detrás de “la norma establecida en los reglamentos”. Existiría, además, y acorde a las encuestas, un prejuicio institucionalizado en el sentido de creer que todo lo legal es correcto, y solo por ello no se cuestiona. Lo cual implica un razonamiento falaz⁴⁵. De igual modo, creer que lo legal debe ser legítimo es otra falacia muy extendida entre docentes, estudiantes y sociedad en general⁴⁶ (91 % de los encuestados). Según lo expuesto, es preciso indicar también que apelar al principio de autoridad para justificar la AOCT es una falacia *ad verecundiam* y solo por ello no es ni aceptable ni legítimo. Por su parte, la academia, en general, basa todos sus fundamentos epistemológicos y fundacionales en la ciencia y se rige por ella, pero la ciencia no acepta ni reconoce el principio de autoridad⁴⁷.

De igual forma, los principios reformistas, consecuente y coherentemente, tampoco⁴⁸. La ciencia es por definición racional⁴⁹ y desde dicha racionalidad, por dicha racionalidad, legítima. Asimismo, es legal, pero su legalidad es consecuencia de su legitimidad previa⁵⁰. Esta situación la diferencia de los reglamentos (si es que existen) y actuar en torno a la AOCT aquí tratados. Reglamentos que si bien pueden tener visos de legalidad (amparados en el art. 1 del Reglamento del Régimen Académico Estudiantil y en los arts. 9, 10 y 11 del Reglamento de Traspaso Estudiantil del Sistema

⁴⁴ *Ibid.*, 485.

⁴⁵ Norma Battú, *Falacias y manejos falaces con impacto jurídico: ideas para detectarlos y neutralizarlos*, 1.ª ed. (Santa Fe: Ediciones UNL, 2020), 86. <https://bit.ly/3xnfbYA>

⁴⁶ Aida Camacho y Audalia Zurita, “Legalidad y legitimidad de la participación estudiantil en la evaluación docente de la Universidad Mayor de San Andrés”, en *Actas V Simposio de Evaluación Académica*, editado por E. Richard, 1-12. (La Paz: Editorial UMSA, 2002), 69.

⁴⁷ Mario Bunge, *Epistemología* (Barcelona: Siglo XXI Editores, 2002).

⁴⁸ Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 8.

⁴⁹ Bunge, *Epistemología*.

⁵⁰ *Ibid.*

de la Universidad Boliviana⁵¹), no se sustentan en fundamentos legítimos y, por tanto, no es posible sustentar tampoco la AOCT y mucho menos justificarla. También, se advierte la ausencia de una norma expresa que apruebe la AOCT, lo cual nos lleva a colegir que cualquier argumento construido sobre los artículos antes mencionados se trata de una interpretación errada, toda vez que la posibilidad y necesidad de reglar la asistencia a clases prácticas, pasantías y modalidades de egreso, como son el trabajo dirigido y el internado rotatorio (arts. 42, 43, 70, 71 y 74 Reglamento del Régimen Académico Estudiantil)⁵² no avalan las prácticas para imposición de la AOCT. No deja de resultar llamativo que el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), la máxima autoridad universitaria del país, indique en las bases fundacionales que la universidad boliviana es reformista y destaque entre sus principios la ALCT⁵³. Probablemente por ello, los autores no encontraron reglamentos que señalen explícita y específicamente que se aplica o puede aplicar la AOCT; excepto como se mencionó previamente, para los cursos de temporada o posgrado. Sin embargo, en la experiencia de 20 años de docencia de los autores y lo atestiguado en las encuestas, la AOCT se aplica en muchas cátedras regulares, carreras y universidades del sistema; al parecer en forma consensuada entre estudiantes y docentes⁵⁴, pero al margen de una norma o principios epistemológicos que sin duda desconocen.

Si bien la autonomía universitaria permite que la universidad desarrolle y promulgue sus propios estatutos y reglamentos⁵⁵, no es menos cierto que dichos estatutos y reglamentos no pueden vulnerar leyes de orden jerárquico superior, como el caso del código penal, leyes nacionales (principio de primacía constitucional y jerarquía normativa) o los derechos humanos⁵⁶. Entonces, la implementación reglamentaria o “de oficio” de la AOCT en las universidades públicas vicia de nulidad dicho acto. En un contexto legal suprauniversitario se convierte en un acto coercitivo⁵⁷,

⁵¹ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*, 363.

⁵² *Ibid.*

⁵³ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades*. Nathanael James, Hastie Falkiner, “La autonomía universitaria: ¿al servicio de las transformaciones sociales?” *Temas Sociales*, n.º 37 (2015): 83-100. <https://bit.ly/2UYWmwq>

Gómez, Velazco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.

⁵⁴ Lizárraga, *Economía y universidad pública*.

Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

⁵⁵ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

Gómez, Velazco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.

⁵⁶ Kelsen, *Teoría general del derecho y del Estado*.

Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), art. 410.

⁵⁷ Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 36.

intimidatorio e incluso extorsivo, según diferentes interpretaciones y definiciones⁵⁸. Esto debido a que, en todos los casos, la AOCT condiciona a los estudiantes, sin legítima justificación o argumento, como requisito *sine qua non* tener un mínimo (normalmente, entre 70 y 80 %) de asistencia para poder acceder a los exámenes parciales y finales⁵⁹. Cabe recordar en este sentido que la educación universitaria es de carácter voluntario⁶⁰, además de gratuita. Voluntad que obviamente queda coartada por la AOCT.

En no pocos casos existen prácticas que, además del carácter coercitivo, intimidatorio o extorsivo mencionado, incluyen “incentivos” para que la asistencia sea absoluta (100 %). Por ejemplo, hay algunas universidades o docentes que les reconocen puntos extra en el examen final a los estudiantes que cumplen con el 100 % de la asistencia a las clases teóricas, o participan de actividades no contempladas en los currículos, trabajos o investigaciones personales del docente u otras prácticas éticamente cuestionables⁶¹, con lo cual el tema adquiere además un cariz de soborno⁶². De hecho, de 712 encuestados (53 %) que indican pasar lista (AOCT), el 22 % (n=296) declaran que utilizan estos “incentivos” como “estímulo” de la AOCT. Por tanto, si bien la implementación o reimplementación de la AOCT en la universidad pública, en busca de legalidad ha sido hecha invocando principios autonómicos, estos, al tomar un carácter coercitivo⁶³, extorsivo⁶⁴ o de soborno, violan leyes de orden superior y por tanto tal legalidad adolecería de vicios de nulidad. Ahora bien, ¿podemos considerar la AOCT como legítima? Nuevamente, en función a lo expuesto, la respuesta es negativa. Cabe agregar que también es negativa toda vez que se vulneran los principios epistémicos reformistas a los que afirman adherir estas universidades en sus respectivos estatutos. Principios que incluyen la regulación de la calidad de la docencia a través

Ciria y Sanguinetti, *Universidad y estudiantes*, 125.

⁵⁸ Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*.

Ciria y Sanguinetti, *Universidad y estudiantes*.

Manuel Ossorio, *Diccionario de ciencias jurídicas políticas y sociales* (Guatemala: Editorial Datascam, 2020).

<https://bit.ly/3dFWBDm>

⁵⁹ Lizárraga, *Economía y universidad pública*.

Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

⁶⁰ Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), art. 81.

⁶¹ Lizárraga, *Economía y universidad pública*.

Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

⁶² Ossorio, *Diccionario de ciencias jurídicas políticas y sociales*.

ISO 37001.

⁶³ Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 36.

⁶⁴ Ciria y Sanguinetti, *Universidad y estudiantes*, 125.

de la asistencia voluntaria a las clases de buenos docentes y dejando vacías las aulas de los docentes mediocres. Pero también incluye importantes connotaciones de equidad e inclusividad social, como emerge de los propios principios reformistas:

La asistencia libre, a su vez, perseguía permitir el acceso a los estudios universitarios de jóvenes provenientes de los sectores económicos débiles y que, por lo mismo, necesitaban trabajar. Mediante ella se pretendía hacer efectivo el anhelo de democratización de la enseñanza superior, abriendo las puertas de la formación profesional a grupos más amplios de la sociedad. Su propósito profundamente social era evidente⁶⁵.

Lo cierto es que, a través de la AOCT, los docentes (sobre todo los mediocres) obtienen una garantía de aula llena, al margen de su calidad educativa... La explicación actual más obvia (no la justificación) de implementar nuevamente la AOCT. Esto, de alguna manera compensa cualquier desequilibrio entre los buenos docentes, que tendrían el aula llena por méritos propios y los que no tendrían ninguno por su mediocridad, falta de competencias docentes, entre otras causas. Pero en esta ecuación, ciertamente, los únicos favorecidos son los mediocres o incompetentes⁶⁶. Según la documentación emergente de la Reforma de 1918:

En efecto, bajo el imperio de la asistencia obligatoria, sistema infantil y colegialesco, el alumno está imposibilitado para hacer acto de presencia en los cursos libres, aun cuando el profesor que los dicte le ofrezca las mayores garantías de honorabilidad y competencia, desde que implica una sobrecarga la duplicidad de los cursos. Por el contrario, si se adopta la asistencia libre del alumno interesado en oír a los mejores, no vacilará en optar por ellos y se producirá, a no dudarlo, una saludable selección. El mal profesor, aun cuando se encuentre escudado en un nombramiento oficial, tendrá que eliminarse al contemplar el aula desierta, y conocer por este medio la tácita pero elocuente expresión del concepto que merece a sus alumnos⁶⁷.

Por tanto, queda muy claro que el fundamento de la ALCT era combatir la mediocridad docente poniendo en evidencia a estos últimos a través de un claro indicador de dicha realidad: aulas vacías.

⁶⁵ Tünnermann, "La Reforma universitaria de Córdoba", 121.

⁶⁶ Enrique Richard, "Investigación científica y soberanía nacional: reflexiones en torno a la problemática de la investigación científica y la soberanía nacional en Bolivia", en *Educación y constituyente: autonomías y soberanía*, editado por Rolando Barral Zegarra y Enrique Richard, 99-148. (La Paz: Editorial Ayni Ruway, 2006). <https://bit.ly/3qRvJ8z>

Richard, Contreras y Maillard Bauer, "*Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas...*"

⁶⁷ Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 47.

Actualmente, la AOCT, entonces, además de tener un estatus no legal e ilegítimo promueve mediocridad en un círculo de retroalimentación positiva, ya que, por un lado, garantiza aulas llenas para los mediocres y, por el otro, desmotiva a los buenos docentes que no ven incentivo alguno en dar una docencia ejemplar, porque está será encubierta y diluida por los primeros. Situación que constituye otro argumento que deslegitima cualquier justificación en torno a la AOCT. Al respecto, Del Mazo complementa los argumentos reformistas con la siguiente opinión:

La clasificación de los profesores la hicimos en forma plebiscitaria entre los alumnos por el método de las coincidencias constantes; nadie discrepó en condenar a los malos, ni vaciló tampoco en aplaudir a los mejores: prometimos también no asistir a clase de los primeros y provocar con nuestro abandono del aula, la renuncia del que, en ella, dictaba su cátedra. No pudimos hacerlo, pues a poco de partir el comisionado nacional, se implantó la “asistencia obligatoria” para evitar las “inasistencias colectivas a clase”, lo que en sí “constituye un acto de indisciplina” y mirado, por otra parte, con criterio más práctico, significa sólo una prima de seguro para el mal profesor, contra un posible riesgo de carencia de auditorio. No podemos concebir la disciplina basada en el artificio de una penalidad impuesta como sanción al desacato. Tal suerte de disciplina, es militar o monástica, nunca universitaria, menos aún científica y didáctica. La letra de la disposición disciplinaria o punitiva, es una armazón que protege la autoridad moral contra la contumacia y la rebeldía sistemáticas⁶⁸.

Con el retorno gradual a la AOCT, las instituciones pueden jactarse de tener una gran eficacia y eficiencia frente a los procesos de evaluación institucional y ránquines universitarios⁶⁹ y, por supuesto, en torno a la evaluación docente, mostrando aulas llenas que en teoría serían un indicador de calidad del *corpus* docente.

No se debe olvidar que la eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza aprendizaje⁷⁰, así como la calidad docente, aunque disfrazadas y con estadísticas ficticias emergentes de artilugios como la AOCT, son parámetros importantes para mostrar en las evaluaciones institucionales de algunos de los ránquines universitarios⁷¹. Esto es relevante, especialmente si la institución flaquea en aspectos

⁶⁸ *Ibid.*, 26.

⁶⁹ Verger, Antoni “La propuesta de la Evaluación docente: un análisis crítico desde la economía política de la educación”. *Lletres pa la Escuela Pública, Artículos d'Interes n'Educación y Sociada* 2014:1. <https://bit.ly/2SnNeR6>
Jorge Crisci y María José Apodaca, “Los rankings globales de universidades y su función disciplinaria”. *Revista Museo La Plata* 2 n.º 2 (2017): 12-18.10.24215/25456377e039

⁷⁰ López, Luis y María Valdés, 2019 “La evaluación del desempeño docente en la educación superior”. *Propósitos y Representaciones*, 7 (2): 479-515. [10.20511/pyr2019.v7n2.255](https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255)

⁷¹ Amalia Yoguez Seoane, “¿Cómo se evalúan las Universidades de Clase Mundial? *Revista de la educación superior*, 38 (150) (2009): 113-120. <https://bit.ly/3qP2xPq>
Crisci y Apodaca, “Los rankings globales de universidades y su función disciplinaria”.

importantes como la investigación científica, impacto de esta, competencias pedagógicas, interacción social, etc. Aspectos evidenciados y exacerbados en tiempos de crisis como la pandemia del COVID-19, cuando las competencias docentes se pusieron a prueba en la virtualidad⁷². En este sentido, y como se ha argumentado en párrafos previos, la AOCT, además de contribuir a la mediocratización (en términos reformistas) de la academia, la ampara y la genera en un círculo de retroalimentación positiva.

La academia en Bolivia adolece de muchos problemas que sinergizan este círculo de mediocridad⁷³ y sin duda la AOCT se muestra como una efectiva medida de asegurar que los malos docentes tengan un aula llena que justifique de alguna manera su razón de existir⁷⁴. Entre los problemas documentados derivados de la mediocridad, que contribuyen y explican la creciente aplicación de la AOCT, se puede señalar una cantidad en aumento de docentes con formación deficiente o carentes de competencias. De hecho, según el CEUB⁷⁵ el Sistema Universitario Boliviano “posee pocos recursos humanos de excelencia”, “bajo nivel académico” y “débil infraestructura para la investigación”. El mismo CEUB agrega que entre los problemas del Sistema Universitario Boliviano están las “unidades académicas islas, con estructuras de tipo feudal, aisladas en lo interno y lo externo”, entre otros 22 problemas que incluyen los ya citados⁷⁶. En este sentido y tomando en consideración la importancia actual del currículo por competencias⁷⁷, Bravo *et al.*⁷⁸ revelan que el 87 % de los docentes de las asignaturas “Metodología de la Investigación” y “Taller de Tesis” jamás publicaron un artículo científico. Esto plantea la paradoja de las competencias, es decir, un

⁷² José Antonio, Miguel-Román, “La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 50, n.º especial (2020): 13-40. [10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95](https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95)

Richard y Contreras, “Pseudociencia y pseudoeducación...”

⁷³ Lizárraga, *Economía y universidad pública*.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

Gómez, Velazco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.

Richard y Contreras, “Pseudociencia y pseudoeducación...”

⁷⁴ Lizárraga, *Economía y universidad pública*.

Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

Richard, “Investigación científica y soberanía nacional: reflexiones en torno a la problemática de la investigación científica y la soberanía nacional en Bolivia”.

⁷⁵ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Plan estratégico del Postgrado 2002- 2006* (La Paz: Editorial CEUB, 2002).

⁷⁶ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*, 430.

⁷⁷ UNESCO, *Enfoque por competencias* (París: UNESCO, 2022). <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>

⁷⁸ G. E. Bravo et al., “Diplomados en educación superior: ¿Necesidad o búsqueda de nuevos paradigmas?” En *I Simposio Académico de la FAC*, Técnica de la UMSA, 2003.

docente no puede desarrollar en un estudiante las habilidades y destrezas que no posee⁷⁹. La situación descrita llevó a que en 1999 el Sistema Universitario Boliviano tuviera entre 32 000⁸⁰ y 50 000⁸¹ egresados que no podían titularse debido a la imposibilidad de hacer su tesis por carecer de las competencias necesarias para ello. Ante esta situación, el IX Congreso de Universidades de Bolivia⁸² implementó un total de once modalidades de graduación alternativas a la tesis⁸³. Dicha política, sumada a la falta de docentes con las competencias necesarias en “Metodología de la Investigación” y “Taller de Tesis”, motivó que la gran mayoría de los estudiantes de grado, a la fecha (2023), renuncien a la tesis como modalidad de graduación y por tanto a la única opción de evaluación que demuestra que el estudiante es competente para resolver un problema de su profesión aplicando el marco teórico y estado del tema de esta (*Pensum*) o, en otras palabras, al único medio que, de alguna forma, certifica competencias en investigación⁸⁴. Por ende, estas generaciones, al ingresar a los posgrados, especialmente a nivel de maestrías y doctorado, muestran serias falencias para hacer sus tesis o investigación sinergizando todavía más el círculo de mediocratización de la academia⁸⁵. Situación que dificulta en gran medida alcanzar la misión del posgrado en el Sistema Universitario Boliviano, que, según el CEUB, es “Formar profesionales competentes de alta calidad gestionando programas uni, multi, inter y transdisciplinarios para el desempeño profesional, el desarrollo de la investigación y la interacción social, contribuyendo al desarrollo científico, económico y social del país”⁸⁶.

⁷⁹ Enrique Richard y Denise Ilcen Contreras Zapata, “El rol de la investigación universitaria en la descolonización e independencia académica: lo que no se publica no existe...” *UMSA Revista Tribuna Docente* 2014 n.º 2 (2014): 3-5. <https://bit.ly/3AtyHVk>

⁸⁰ Guido Zambrana, *La tesis: modelo para martirizar, símbolo de una vergüenza académica*, vol. XXVII (La Paz: Biblioteca de Medicina, Universidad Mayor de San Andrés, 1999). <https://bit.ly/3hFZIMN>

⁸¹ Lizárraga, *Economía y universidad pública*.

⁸² Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos del IX Congreso Nacional de Universidades* (Trinidad: Editorial CEUB, 1999). <https://bit.ly/3xiA2wd>

⁸³ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos del X Congreso Nacional de Universidades*. (Cobija: Editorial CEUB, 2003), 79. <https://bit.ly/3yhDKpQ>

⁸⁴ Richard y Contreras, “El rol de la investigación universitaria en la descolonización e independencia académica...”

⁸⁵ Alvaro Padilla Omiste, Ramón Daza Rivero y Vanya Roca Urioste, *El rol de las universidades en el desarrollo científico-tecnológico en la década 1998-2007* (La Paz: Informe Nacional Bolivia, 2007). <https://bit.ly/2V72ymi>
Edwin Torrico Villaroel, “Responsabilidad social de los programas doctorales”. *Revista Integra Educativa* 7, n.º 1 (2014): 170-198. <https://bit.ly/3Au1Y1X>

Richard y Contreras, “El rol de la investigación universitaria en la descolonización e independencia académica...”

⁸⁶ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos de la I Reunión Académica nacional del XI Congreso Nacional de Universidades*

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*

En este sentido, el libro de Fernández y Gutiérrez⁸⁷, *Universidad Enferma*, prácticamente es un manifiesto de la mediocridad académica. Por su parte, Lizárraga⁸⁸ expresa elocuentemente un argumento más para justificar la existencia creciente de la AOCT como consecuencia de la mediocridad imperante:

(...) el surgimiento de un “pacto por la mediocridad” entre docentes y estudiantes, en el cual cada grupo deja actuar al otro, mientras no se inmiscuya en sus propios asuntos. En esta situación los docentes hacen como que enseñan; y los estudiantes, como que aprenden, sin cuestionarse el comportamiento de cada uno de ellos.

(...)

Con su participación del 50% (cogobierno), los estudiantes pueden bloquear la admisión de docentes que para ellos sean incómodos.

Lo expuesto por Lizárraga indica claramente que hay una suerte de complicidad docente estudiantil que contribuye a la existencia de una AOCT consensuada y, en muchos casos, como ya se mencionó, también “premiada” (soborno). La situación descrita favorece, por lo tanto, la existencia y permanencia de docentes mediocres. Para los buenos estudiantes, la AOCT entre otros, se muestra como un mal ejemplo⁸⁹. A través de ella ven la legalización de lo ilegítimo y un sistema de control de libertades estudiantiles absoluto, excluyente, donde se les coarta, entre otros derechos, la posibilidad de estudiar a los estudiantes que trabajan o tienen algún tipo de discapacidad, a jóvenes embarazadas, madres con hijos pequeños, o simplemente a los que no pueden acudir a todas las clases debido al lugar donde viven. Así, se vulnera con ello la garantía de “igualdad de oportunidades” y de “justicia”⁹⁰ para los estudiantes involucrados. En todo caso, podríamos encontrar como argumento de mayor sustento a la “legitimidad” de la AOCT, apelar a la naturaleza convencional que le otorgan docentes y estudiantes, quienes en el contexto del “pacto de mediocridad”⁹¹ aprueban su implementación en una determinada materia a través de la aclamación popular en aulas en un diálogo docente-estudiantil, pero prescindiendo de toda forma y procedimiento jurídico que le otorgue verdadera vigencia y validez; extremo observado por los autores.

⁸⁷ Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

⁸⁸ Lizárraga, *Economía y universidad pública*.

⁸⁹ Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

⁹⁰ Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), art. 8.

⁹¹ Lizárraga, *Economía y universidad pública*.

Conclusiones

La derogación de la asistencia obligatoria a clases teóricas fue un logro de la Reforma de 1918 y parte de los principios reformistas en la mayoría de las universidades públicas que adoptaron tales principios en Latinoamérica hasta la actualidad. Sin embargo, en Bolivia muchas dependencias académicas la retomaron sin justificación o fundamento explícito alguno.

Entonces, respondiendo las preguntas que motivaron este ensayo y revisión, si bien la autonomía que emergió de la Reforma de 1918 permite a la academia dictar sus propios reglamentos y normas, no es menos cierto que estos vulneran los principios rectores a los que afirman adherir en sus estatutos desde 1928 y normativas superiores, como la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB). Además, la AOCT, al tomar un carácter coercitivo, extorsivo e incluso de soborno en algunos casos, viola leyes de orden superior y, por tanto, su legalidad adolecería de vicios de nulidad. Tampoco es legítima, dado que la AOCT vulnera los principios epistémicos reformistas, de inclusión y de orden superior a los que la academia explícitamente adhiere. Asimismo, vulnera los principios de inclusión (estatutos propios y CEUB) y de orden jerárquico superior (leyes nacionales, Constitución, derechos humanos) afectando, entre otros derechos, la posibilidad de realizar estudios universitarios a estudiantes con discapacidad, complicaciones de embarazo, madres solteras, dificultades por distancia de su vivienda, trabajo en horarios de clases, entre otros.

Postulamos, con base en la evidencia discutida que, a través de la AOCT, algunos docentes obtienen una garantía de aula llena, al margen de su calidad educativa... Es la explicación más obvia (no la justificación). Esto, de alguna manera, compensa cualquier desequilibrio entre los buenos docentes, que tendrían el aula llena por méritos propios, y los que no tendrían ninguno por su falta de competencias docentes, entre otras razones. Pero en esta ecuación, sin duda alguna, los más favorecidos serían los incompetentes. Se puede considerar a la AOCT como parte de un círculo de retroalimentación positiva de mediocridad que además de favorecer y justificar aulas llenas para docentes incompetentes, es excluyente y coarta las libertades estudiantiles. Mientras no se recuperen y respeten los principios reformistas en las universidades y no se aplique la razón y la lógica en el funcionamiento de la academia, estas no podrán cumplir con la misión social, abierta, inclusiva, productora de conocimientos y respetuosa de los derechos humanos para las que fueron

creadas, incurriendo así en una nueva paradoja que por supuesto erosiona la imagen social de la academia que la practica...

Materiales y métodos

En el presente trabajo, que tiene el carácter de revisión narrativa analítica crítica, se analizó el contexto histórico y legal de Bolivia. Se tomaron en consideración, la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, el contexto de derechos humanos⁹², el modelo académico del sistema universitario boliviano⁹³ aplicable a las 15 universidades que conforman el sistema y el Reglamento de Régimen Estudiantil de la Universidad Boliviana⁹⁴. Se hizo una búsqueda exhaustiva de reglamentos internos disponibles sobre asistencia estudiantil de diferentes carreras y universidades. De las 15 universidades citadas, únicamente se tuvieron en cuenta las 11 universidades públicas y se excluyeron las de régimen especial por no estar específicamente alineadas con los principios reformistas de la universidad pública⁹⁵. De las universidades públicas consideradas, se analizaron los estatutos y reglamentos específicos sobre la temática aquí tratada.

Tomando en cuenta las 11 universidad públicas (=N) reformistas y a fin de contar con la percepción actual de sus docentes sobre la problemática aquí planteada en torno a la AOCT, se tomaron las 11 universidades mencionadas como universo finito (N) para el cálculo de la muestra poblacional (n), considerando la fórmula de poblaciones discretas de tamaño conocido⁹⁶. Se determinó que las encuestas debían incluir a docentes de al menos 7,11 de las 11 universidades para ser representativas según la fórmula:

⁹² Cristina Castillo-Briceño, "Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo", *Revista Educación*, 39, n.º 2 (2015): 123-152. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
Vásquez, "Sobre educación inclusiva: los derechos humanos como eje transversal en la educación".

⁹³ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades*.
Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

⁹⁴ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos del II Congreso Nacional de Universidades*.
Reglamento de Régimen Estudiantil de la Universidad Boliviana (La Paz: Editorial CEUB-UMSA, 2005).
<https://bit.ly/3j14ziR>

⁹⁵ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

⁹⁶ Diana Kelmansky, *Estadística para todos: estrategias de pensamiento y herramientas para la solución de problemas* (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2009).
<https://bit.ly/3gYudwW>

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

N=11 Universidades públicas del Sistema Universitario Boliviano (100 %)

Z=95 % (1,96)

p=0,5

q=0,5

d=10 %

n=7,11 universidades representadas en la muestra

Sobre esta base, entre los años 2009 y 2017 se realizaron 1345 encuestas relativas, entre otros aspectos, a los principios de la Reforma Universitaria de 1918, las cuales fueron validadas con un panel de expertos. Se aplicó a docentes participantes de las asignaturas o módulos de Metodología de la Investigación, Taller de Tesis, Epistemología, Educación Superior y similares de nivel de diplomado, maestría, doctorado y posdoctorado, impartidos por los autores en las once universidades del sistema universitario boliviano. Por tanto, se incluyó a las once (100 % = N) universidades públicas reformistas del sistema⁹⁷, con lo cual en este estudio se obtuvo la opinión de docentes de la totalidad de universidades (N) y la representatividad de la muestra (n) a los fines planteados.

La encuesta se validó con un panel de expertos formado por nueve docentes investigadores de seis instituciones con, al menos, doce años de experiencia en docencia e investigación en temáticas análogas a la aquí tratada (especialmente gestión e historia de las universidades).

Se hizo un análisis exhaustivo de la bibliografía vinculada a los principios rectores de la Reforma de 1918, entre 1918 y 2022, incluidas las compilaciones de documentos originales emergentes de esta⁹⁸. Los párrafos aquí tratados para su discusión fueron transcritos tal como aparecen escritos en los documentos originales, incluidos los errores gramaticales y ortográficos a fin de no alterar su esencia.

Contribución de los autores

Enrique Richard: conceptualización del artículo, redacción original, adquisición de los datos de información, edición y revisión final; Denise Ilcen Contreras Zapata: análisis y procesamiento de la

⁹⁷ Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades*.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

⁹⁸ Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*.

información, revisión de la edición, revisión final. Pedro Maillard Bauer: análisis y procesamiento de la información, revisión final.

Financiamiento

El presente trabajo forma parte, tributa y cuenta con el financiamiento parcial de los siguientes proyectos: "Reforma universitaria de 1918: impacto actual en la universidad latinoamericana, especialmente países andinos" del Programa de Doctorado en Educación Superior de la Universidad Andina Simón Bolívar (Sucre, Bolivia) y "Gestión de la Calidad y Universidad 4.0: una perspectiva para el desarrollo de la Carrera de Medicina de la Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP)", Resolución USGP C.U. N.º 302-10-2023 (Manabí, Ecuador).

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

Barral Zegarra, Rolando. Educar o adoctrinar: análisis crítico del currículo de la ley n° 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" y otros temas de ecología, geopolítica, cultura y lectura. La Paz: Ediciones Brecha: 2014.

Battú, Norma. Falacias y manejos falaces con impacto jurídico: ideas para detectarlos y neutralizarlos, 1.a ed. Santa Fe: Ediciones UNL, 2020. <https://bit.ly/3xnfBYA>

Bravo, Gabriel, Mario García, Bernabé Pinell, Enrique Molina Sandoval, Fernando Omonte, Carlos Pimentel y Eduardo Prado. "Diplomados en educación superior: ¿Necesidad o búsqueda de nuevos paradigmas?" En I Simposio Académico de la FAC, Técnica de la UMSA, 2003. (Por favor: en todas las citas, anotar los nombres de los autores, no solo los apellidos, para cumplir con las directrices de normas Chicago)

Buchbinder, Pablo. "Pensar en la Reforma 100 años después". Revista Iberoamericana de Educación Superior 9, n.º 25 (2018): 86-95.

<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.279>

Bunge, Mario. Epistemología. Barcelona: Siglo XXI Editores, 2002.

Camacho, Aida y Audalia Zurita. "Legalidad y legitimidad de la participación estudiantil en la evaluación docente de la Universidad Mayor de San Andrés". En Actas V Simposio de Evaluación Académica, editado por Enrique Richard, 1-12. La Paz: Editorial UMSA, 2002.

Cámara, Oscar. Régimen universitario. La Paz: Editorial Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Mayor de San Andrés, 2011. <https://bit.ly/3jKvrz0>

Campos-Céspedes, Jency y Walter Solano-Gutiérrez. "Autonomía universitaria y libertad de cátedra en tiempos de cambio". Innovaciones Educativas, 22, n.º 32 (2020): 151-169.

<https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2973>

Castillo-Briceño, Cristina. "Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo". Revista Educación, 39, n.º 2 (2015): 123-152.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>

Ciria, Alberto y Horacio Sanguinetti. Universidad y estudiantes. Buenos Aires: Ediciones de Palma, 1962.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). Documentos del IX Congreso Nacional de Universidades. Trinidad: Editorial CEUB, 1999. <https://bit.ly/3xiA2wd>

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). Plan estratégico del Postgrado 2002-2006. La Paz: Editorial CEUB, 2002.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). Documentos del X Congreso Nacional de Universidades. Cobija: Editorial CEUB. 2003 <https://bit.ly/3yhDKpQ>

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). Documentos del II Congreso Nacional de Universidades. Reglamento de Régimen Estudiantil de la Universidad Boliviana. La Paz: Editorial CEUB-UMSA, 2005. <https://bit.ly/3jI4ziR>

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). Documentos de la I Reunión Académica nacional del XI Congreso Nacional de Universidades. La Paz: Editorial CEUB-UMSA, 2009. <https://bit.ly/4ducwjV>

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). Documentos XI Congreso Nacional de Universidades. La Paz: Editorial CEUB, 2011. <https://bit.ly/3ym6uhh>

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). Documentos XII Congreso Nacional de Universidades. La Paz: Editorial CEUB, 2014. <https://bit.ly/3ym6uhh>

Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), 7 de febrero de 2009, Bolivia. <https://bit.ly/2TundQS>

Crisci, Jorge y María José Apodaca. "Los rankings globales de universidades y su función disciplinaria". Revista Museo La Plata 2 n.º 2 (2017): 12-18. <https://doi.org/10.24215/25456377e039>

Del Mazo, Gabriel. La Reforma Universitaria. Tomo I. El movimiento argentino (1918-1940). La Plata: Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata, 1941 <https://bit.ly/3jevL9q>

De Trazegnies Granda, Fernando. "La verdad sobre Hans Kelsen". Revista Foro Jurídico de la Asociación Civil Foro Académico n.º 7 (2007): 268-279. <https://bit.ly/3jES8od>

Fajardo, Stella. "La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11 n.º 1 (2017): 171-197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>

Fernández, Enrique y Octavio Gutiérrez. Universidad enferma. Santa Cruz: Editorial Búho, Bolivia, 2003.

García-Cano Torrico, María, Mariana Buenestado Fernández, Pilar Gutiérrez Arenas, María López González y Azahara. Naranjo de Arcos. Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una universidad inclusiva? Córdoba: Universidad de Córdoba, 2017.
<https://bit.ly/2UolQDc>

Gentili, Pablo. "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina". Revista Iberoamericana de Educación, 49 (2009): 19-57.
<https://bit.ly/2X14uxP>
<https://doi.org/10.35362/rie490673>

Gómez Gamboa, David, Karla Velazco Silva y Denise Ortega Morán. Derecho a la libertad académica en Latinoamérica. Zulia: Editorial Aula Abierta, 2020.
<http://derechosuniversitarios.org/>

Hastie Falkiner, Nathanael James. "La autonomía universitaria: ¿al servicio de las transformaciones sociales?" Temas Sociales, n.º 37 (2015): 83-100. <https://bit.ly/2UYWmwq>

Ingenieros, José. El hombre mediocre. Madrid: Editorial Renacimiento, 1913.
<https://bit.ly/3dcxjwe>

International Organization for Standardization. ISO 37001. La norma que lucha contra el soborno en las organizaciones. ISO, 2016. <https://bit.ly/3AITs58>

Kelsen, Hans. Teoría general del derecho y del Estado. Traducción de Eduardo García Máynez. México: UNAM, 1983.

Kelmansky, Diana. Estadística para todos: estrategias de pensamiento y herramientas para la solución de problemas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2009. <https://bit.ly/3gYudwW>

Lizárraga Zamora, Katleen. Economía y universidad pública. La Paz: Fundación Milenio y Konrad Adenauer Stiftung, 2002.

López, Luis y María Valdés (2019). "La evaluación del desempeño docente en la educación superior". *Propósitos y Representaciones*, 7 (2): 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>

Mayz, Ernesto. El ocaso de las universidades. Caracas: Monte Ávila Editores, 1984.

Miguel-Román, José Antonio. "La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 50, n.º especial

(2020):

13-40.

<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>

Ortiz, Tulio y Luciana Scotti. La Reforma universitaria de 1918 y sus antecedentes: visión desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2018. <https://bit.ly/3gXu7pm>

Ossorio, Manuel. Diccionario de ciencias jurídicas políticas y sociales. Guatemala: Editorial Datascam, 2020. <https://bit.ly/3dFWBDm>

Padilla Omiste, Alvaro, Ramón Daza Rivero y Vanya Roca Urioste. El rol de las universidades en el desarrollo científico-tecnológico en la década 1998-2007. La Paz: Informe Nacional Bolivia, 2007. <https://bit.ly/2V72ymi>

Perroud, Leonardo Jesús. "La Reforma Universitaria de 1918: pasado, presente y futuro". Revista Perspectivas 8 n.º 2 (2018): 3. [10.19137/perspectivas-2018-v8n2a03](https://doi.org/10.19137/perspectivas-2018-v8n2a03).

Richard, Enrique. "Investigación científica y soberanía nacional: reflexiones en torno a la problemática de la investigación científica y la soberanía nacional en Bolivia". En Educación y constituyente: autonomías y soberanía, editado por Rolando Barral Zegarra y Enrique Richard, 99-148. La Paz: Editorial Ayni Ruway, 2006. <https://bit.ly/3qRvJ8z>

Richard, Enrique y Denise Ilcen Contreras Zapata. "El rol de la investigación universitaria en la descolonización e independencia académica: lo que no se publica no existe..." UMSA Revista Tribuna Docente 2014 n.º 2 (2014): 3-5. <https://bit.ly/3AtyHVk>

Richard, Enrique y Denise Ilcen Contreras Zapata. "Pseudociencia y pseudoeducación: una mirada crítica a la academia en tiempos de pandemia COVID-19 (SarsCoV2) en Latinoamérica". En Una mirada latinoamericana a la pandemia COVID-19: reflexiones desde la ciencias sociales y humanidades, editado por Eduardo Campechano Escalona y Ruth Cuasialpud Canchala. Bogotá: Editorial Uniagustiniana (Colombia) y Universidad César Vallejo (Perú), 2021. <http://dx.doi.org/10.18050/miradacovid.art8>

Richard, Enrique, Denise Ilcen Contreras Zapata y Pedro Maillard Bauer. "Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas y portafolios de evidencias en instituciones públicas de educación superior de Ecuador". Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 8 n.º 1 (2021): 283-304. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.60394>

Rodríguez, Lidia Mercedes y Sylvia Contreras Salinas. "América Latina y políticas de inclusión". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11, n.º 2 (2017): 17-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200002>

Sánchez Rubio, David. Repensar derechos humanos. De la anestesia a la sinestesia. Sevilla: Editorial MAD, 2007.

Serrudo Ormachea, Maruja. "Historia de la Universidad Boliviana". Revista de Historia de la Educación Latinoamericana 8 (2006): 49-64. <https://bit.ly/3AujAuC>

Torrice Villaroel, Edwin. "Responsabilidad social de los programas doctorales". Revista Integra Educativa 7, n.º 1 (2014): 170-198. <https://bit.ly/3Au1Y1X>

Tünnermann, Carlos. La educación superior en el umbral del siglo XXI. Caracas: IESALC-UNESCO, 1996. <https://bit.ly/3A7227U>

Tünnermann, Carlos. "La Reforma universitaria de Córdoba". Educación Superior y Sociedad 9 n.º 1 (1998): 103-127. <https://bit.ly/35MipbZ>

UNESCO. "Educación: barreras en el camino". El Correo de la UNESCO 9 (2008). www.unesdoc.unesco.org

UNESCO. Enfoque por competencias. París: UNESCO, 2022. <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>

Vásquez Canda, Josefa. "Sobre educación inclusiva: los derechos humanos como eje transversal en la educación". *Revista Torreón Universitario* 11, n.º 31 (2022): 64-69. <https://doi.org/10.5377/rtu.v11i31.14224>

Verger, Antoni. "La propuesta de la Evaluación docente: un análisis crítico desde la economía política de la educación". *Lletres pa la Escola Pública, Artículos d'Interes n'Educación y Sociedá* 2014:1. <https://bit.ly/2SnNeR6>

Yoguez Seoane, Amalia. "¿Cómo se evalúan las Universidades de Clase Mundial?" *Revista de la Educación Superior*, 38, n.º 150 (2009): 113-120. <https://bit.ly/3qP2xPq>

Zambrana, Guido. *La tesis: modelo para martirizar, símbolo de una vergüenza académica*, vol. XXVII. La Paz: Biblioteca de Medicina, Universidad Mayor de San Andrés, 1999. <https://bit.ly/3hFZIMN>