

**Universidad Mayor de San Simón**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Instituto de Investigaciones**

# **Sub**versiones

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN**

**Guido Machaca Benito**  
**Raúl Pérez Bedregal**  
**Nivia Suarez Vega**  
**Sonia Castro Escalante**  
**Marbin Mosquera Coca**

**Coordinadores:**  
**Sonia Castro Escalante**  
**Marbin Mosquera Coca**  
**Año 4 – N° 5**  
**Diciembre - 2019**



**Universidad Mayor de San Simón**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Instituto de Investigaciones**

**Subversiones**  
**Revista de Investigación**  
**N° 5**

Guido Machaca Benito  
Raúl Pérez Bedregal  
Nivia Suarez Vega  
Sonia Castro Escalante  
Marbin Mosquera Coca

**Coordinación y edición:**  
Sonia Castro Escalante  
Marbin Mosquera Coca



# Subversiones, Revista de Investigación

Año 4. N° 5, 2019

© Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y  
Ciencias de la Educación

Plaza Sucre Campus Central

Teléfono: 4543013

Correo electrónico: iihce@hum.umss.edu.bo

© ASDI y DICyT-UMSS

Agencia Sueca de Cooperación Internacional y Dirección de Investigación  
Científica y Tecnológica de la Universidad Mayor de San Simón

**Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación:**

René Rivera Miranda

**Directora Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la  
Educación**

Katerine Escóbar Quisbert

**Director a.i. del Instituto de Investigaciones:**

Guido Machaca Benito

**Coordinación:**

Sonia Castro Escalante y Marbin Mosquera Coca

**Diagramación:**

Daniel Acarapi Churata

Cristian Carballo Medrano

Primera edición, 2019

Depósito legal: 2-3-104-09P.O

ISSN: 2307-0374

Se autoriza la reproducción parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se cite rigurosamente la fuente.

Las opiniones y posturas de los autores no representan a la Revista Subversiones.

**Investigadores:**

Guido Machaca Benito

Raúl Pérez Bedregal

Nivia Suarez Vega

Sonia Castro Escalante

Marbin Mosquera Coca

**Comité Editorial por artículo:**

Mgr. Miriam Camacho Villarroel

Ph. D. Guido de la Zerda Vega

Mgr. Vicente Limachi Pérez

Ph. D. Pedro Plaza Martínez

Mgr. Juan Carlos Rojas

**Comité Editorial de Subversiones N° 5:**

Ph. D. Teófilo Laime Ajacopa

Mgr. Günther Revollo Soria

Mgr. Mireya Sánchez Echevarría

La presente publicación cuenta con el auspicio de la Agencia Sueca de  
Cooperación Internacional (ASDI).

**PROHIBIDA SU VENTA**



# CONTENIDOS

<b>Presentación</b> .....	9
<b>Reflexiones teóricas</b> .....	13
<b>Movimiento indígena, Estado Plurinacional y ciudadanía intercultural en Bolivia. Una aproximación socio histórica hasta el año 2011</b> ( <i>Guido Machaca Benito</i> ).....	15
Introducción.....	17
La propuesta de la plurinacionalidad en América Latina.....	18
La contribución del derecho internacional.....	18
El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.....	19
La Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.....	20
Las cumbres indígenas continentales.....	20
El caso de Ecuador.....	21
Antecedentes del Estado Plurinacional en Bolivia.....	23
La propuesta de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB).....	24
La propuesta de la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB).....	25
El Proyecto Educativo Popular de la Central Obrera Boliviana (COB).....	25
El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).....	26
La propuesta del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA).....	26
La marcha indígena de tierras bajas “Por el territorio y la dignidad”.....	27
La Reforma Educativa de 1994.....	28
El Bloque Educativo Indígena.....	29
Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.....	30

El Estado Plurinacional desde la perspectiva indígena.....	32
La ciudadanía desde la perspectiva estatal e indígena .....	35
La plurinacionalidad y la ciudadanía en la nueva Constitución	
Política del Estado.....	40
a) Características del Estado .....	40
b) Derechos de las naciones y pueblos indígenas .....	42
c) Derecho a la salud y la jurisdicción indígena .....	44
d) Características generales de la educación .....	45
Reflexiones finales .....	46
Referencias .....	49

**Calidad en la formación universitaria. El caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la UMSS (Raúl Pérez Bedregal)**.....

Introducción.....	51
El origen de esta osadía.....	55
La docencia.....	56
El estudiantado.....	59
La cuestión de la calidad en el presente .....	62
La calidad en los sistemas de producción.....	65
Calidad en los servicios .....	67
Calidad en la educación .....	69
¿Contienen calidad los procesos de formación universitaria?.....	72
Conclusiones .....	78
Referencias.....	80

**Desarrollo, políticas públicas y presupuestos**

<b>municipales con enfoque de género (Nivia Suarez Vega)</b> .....	83
Introducción.....	85
Precedentes y antecedentes sobre el concepto de Género y Desarrollo.....	87
Avances y enfoques de la incorporación de la perspectiva de género en las Políticas Públicas en América Latina y el mundo.....	90
Estado de avance sobre el Análisis de los Presupuestos Municipales con Enfoque de Género .....	92

Análisis e Investigaciones de Presupuestos Municipales con Enfoque de Género en Bolivia .....	96
Conclusiones.....	104
Referencias .....	105

## **Experiencias de investigación en Ciencias Sociales..... 107**

<b>Ranking de clasificación de universidades sudamericanas. Aproximación al caso boliviano desde el periodismo de precisión (Sonia Castro Escalante).....</b>	<b>109</b>
Introducción.....	111
Marco conceptual .....	113
Método .....	115
Periodismo de precisión .....	115
Rankings de clasificación de universidades .....	116
Objetivos y alcance .....	129
Presentación de resultados.....	130
Aspectos generales de Sudamérica .....	130
Aspectos generales de las universidades sudamericanas .....	132
Tipología de las universidades sudamericanas .....	134
Universidades y su relación con habitantes en edad universitaria por país .....	136
Ranking de clasificación de las universidades sudamericanas .....	140
Primera mejor universidad por país sudamericano en el mundo .....	143
Primera mejor universidad por país en Sudamérica .....	146
Primeras 300 mejores universidades por país en Sudamérica .....	148
Ranking de clasificación de las universidades bolivianas .....	156
Ranking de clasificación de las universidades bolivianas categoría Alfa .....	159
Ranking de clasificación de las universidades bolivianas categoría Beta .....	162
Ranking de clasificación de las universidades bolivianas categoría Omega .....	166
Discusión .....	171

Conclusiones .....	175
Referencias .....	177

<b>La lengua uchumataqo de los Irohito Urus: Una experiencia de ‘revitalización’ lingüística sin nativohablantes</b> ( <i>Marbin Mosquera Coca</i> ) .....	185
Introducción .....	187
Marco teórico .....	191
Metodología .....	194
Presentación de resultados y discusión .....	195
Algunas consideraciones sociohistóricas y lingüísticas en torno al uchumataqo .....	195
Resultados de las acciones de “revitalización” .....	199
Más allá del “Cutting and Pasting” (traducción: “cortar y pegar”) .....	199
Los Tapa Qhoñis, una alternativa ante una ausencia .....	209
Conclusiones .....	213
Referencias .....	219
Anexo .....	226
<b>Sobre los autores</b> .....	227

# Presentación

En el presente número, Subversiones N° 5 ofrece a sus lectores cinco productos académicos, organizados en dos secciones.

En la primera sección, **Reflexiones Teóricas**, se presenta el estado del arte titulado “**Movimiento indígena, Estado Plurinacional y ciudadanía intercultural en Bolivia. Una aproximación socio histórica hasta el año 2011**”, de autoría de Guido Machaca Benito. El autor realiza una revisión documental de los movimientos sociales e indígenas desde principios de los años 80 del siglo anterior hasta la primera década del presente milenio, en un periodo que abarca 30 años de la historia contemporánea de Bolivia. Da inicio a su revisión desde la etapa neoliberal hasta el advenimiento del Movimiento Al Socialismo. Aborda el momento histórico de la Asamblea Nacional Constituyente, de la que emanó la Carta Magna el 2009, con la constitucionalización de la autonomía indígena, la educación intra e intercultural, la descolonización, la participación social y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico. En ese contexto, Machaca describe el proceso histórico de construcción de la plurinacionalidad y ciudadanía intercultural, a nivel regional y nacional, y los desafíos que ello implica, trascendiendo los ámbitos político y jurídico, tanto para el nuevo Estado y la sociedad civil, así como para el movimiento indígena.

El segundo estado del arte se titula “**Calidad en la formación universitaria. El caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la UMSS**”, del autor Raúl Pérez Bedregal, producto académico en el cual se pretende un análisis del concepto de “calidad” y su aplicación en el ámbito de la formación universitaria. El objeto de su análisis persigue distinguir si los procesos de formación académica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación pueden ser acreditados como “procesos de calidad” y, luego, comprender que los criterios de calidad en estos procesos no deberían ser considerados con parámetros recurridos en los procesos de producción material. En ese cometido, el autor indaga en algunas de las principales concepciones acerca de la palabra “calidad”, comprendido en las dos esferas de la producción: de lo material o la producción de bienes tangibles y el de la producción de servicios, referida sobre todo a la producción y reproducción de relaciones

sociales. Y, a partir de ello, señala las diferencias fundamentales entre estos dos tipos de producción, enfatizando en los aspectos que caracterizarían la obtención de su calidad. Para lograr el señalado cometido, este escrito parte de una breve y generalizada descripción de la dinámica formativa desarrollada al interior de la referida unidad académica.

El último estado del arte que corresponde a esta sección, “**Desarrollo, políticas públicas y presupuestos municipales con enfoque de género**”, de autoría de Nivia Suarez Vega, forma parte de la tesis de maestría “Políticas públicas de género en el contexto del desarrollo local: Percepciones comunitarias sobre los presupuestos municipales en el departamento de Cochabamba”. Bajo la modalidad de la *investigación* documental, la autora expone que uno de los problemas latentes suscitados históricamente está relacionado con las desigualdades y disparidades de género, por lo que paralelamente fueron generándose discursos en procura de disminuir dichas inequidades. Suarez reconoce que una adecuada intervención a través de la construcción de políticas públicas estratégicamente dirigidas generaría resultados sostenibles en todos los ámbitos del desarrollo de un país.

La segunda sección, **Experiencias de Investigación en Ciencias Sociales**, ofrece dos artículos científicos. El primero de ellos, de Sonia Castro Escalante, presenta un estudio titulado “**Ranking de clasificación de universidades sudamericanas: una aproximación al caso boliviano desde el periodismo de precisión**”, investigación documental que explora —a partir de un determinado ranking internacional de uso de la Universidad Mayor de San Simón— las posiciones que ocupan en el contexto mundial las universidades sudamericanas, entre ellas, las bolivianas. A continuación, la autora examina las respectivas ubicaciones de las universidades nacionales tanto en el orden mundial como regional sudamericano, hallándose que las dos mejores universidades de Bolivia muestran rezago al ser comparadas con otras similares de la región, en tanto las restantes casas superiores se aproximan a los puestos peor posicionados ya no solo en el nivel sudamericano sino mundial. Dicha investigación de índole documental invita a nuevos estudios que profundicen en la calidad educativa no solamente de la educación superior sino de la educación escolar que se imparte en Bolivia.

El segundo estudio versa acerca de “**La lengua uchumataqo de los Irohito Urus: Una experiencia de ‘revitalización’ lingüística sin nativohablantes**”,

investigación participativa realizada por Marbin Mosquera Coca, en el departamento de La Paz. El interés del autor radica en el estudio de la lengua de los Urus de Irohito, el *uchumataqo*, considerada por algunos autores una lengua muerta o extinta. Mosquera señala que en Bolivia, en el contexto actual, las políticas lingüísticas son favorables al mantenimiento y revitalización de las lenguas indígenas. A pesar de que el *uchumataqo* está considerada lengua muerta o extinta, los Irohito Urus hacen esfuerzos por revivir dicha lengua nativa, por lo que se han implementado acciones como la enseñanza de la lengua y los nidos lingüísticos. Por ello, la investigación tiene como objetivo develar el aprendizaje del *uchumataqo* de los niños y jóvenes del pueblo Irohito, producto de las acciones de recuperación y revitalización lingüística durante el periodo 2017-2018, producto de la aplicación de una metodología cualitativa a través de la implementación de técnicas como la entrevista a profundidad, talleres, y observaciones participantes.

La Revista Subversiones N° 5 agradece la generosa lectura del Comité Editorial Científico. En un primer momento, cada uno de los productos académicos fue sometido al dictamen de un par revisor—elegido por su pertinencia con el tema—, profesional que procedió con la lectura y contribuyó con observaciones y comentarios a mejorar el resultado final de un texto en cuestión. Agradecemos al Dr. Guido de la Zerda, Mgr. Miriam Camacho Villarroel, Mgr. Vicente Limachi Pérez, Dr. Pedro Plaza Martínez y Mgr. Juan Carlos Rojas. Por último, todo el conjunto fue sometido a la revisión de otros tres pares revisores, Mgr. Mireya Sánchez Echevarría, Dr. Teófilo Laimé Ajacopa y Mgr. Günther Revollo Soria.

De ese modo, la Revista Subversiones N° 5 propone las mencionadas aportaciones sobre cuestiones de importancia social, con el ánimo de que contribuyan a la discusión y debate entre los académicos y la sociedad toda.

Sonia Castro Escalante  
Marbin Mosquera Coca  
Coordinadores



# REFLEXIONES TEÓRICAS



# **Movimiento indígena, Estado Plurinacional y ciudadanía intercultural en Bolivia**

## **Una aproximación socio histórica hasta el año 2011\***

Guido Machaca Benito

### **Resumen**

Los movimientos sociales e indígena en Bolivia, desde principios de los años ochenta y en el marco del periodo neoliberal, construyeron las propuestas del Estado Plurinacional y de la ciudadanía intercultural; las mismas que con el advenimiento del Movimiento Al Socialismo, mediante la Asamblea Nacional Constituyente, se convirtieron en preceptos constitucionales en el 2009. Junto a ellas, se constitucionalizaron también la autonomía indígena, la educación intra e intercultural, la descolonización, la participación social y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico.

Antes que dichas propuestas se incorporen en la nueva carta magna, dirigentes y líderes de las principales organizaciones indígenas, señalaron que aspiran a que se construya un Estado y una sociedad equitativa, participativa, incluyente y con justicia socioeconómica para todos. Además, desde su perspectiva y vivencia, emitieron una serie de características respecto a la plurinacionalidad y la ciudadanía intercultural que anhelan.

---

\* El presente estudio fue aprobado para su publicación con un dictamen favorable emitido por Mgr. Vicente Limachi Pérez, integrante del Comité Editorial Científico de Subversiones N° 5.

El presente artículo, en este contexto, describe el proceso histórico de construcción de la plurinacionalidad y ciudadanía intercultural, a nivel regional y nacional, y los desafíos que ello implica, trascendiendo los ámbitos político y jurídico, tanto para el nuevo Estado y la sociedad civil; así como para el movimiento indígena. Cabe señalar que este informe muestra dicho proceso hasta el 2011; ya que el autor, en una segunda fase y mediante otro artículo, mostrará analíticamente los resultados e impactos de dichas propuestas constitucionalizadas desde la perspectiva de los diversos actores sociales.

### **Palabras clave**

Estado Plurinacional, movimiento indígena, ciudadanía intercultural y asamblea constituyente.

## **Introducción**

Bolivia se encuentra, en estos últimos años, en un proceso de transformación política profunda, como producto, fundamentalmente, de la emergencia y la presión de los movimientos sociales e indígenas. Esta transformación está orientada, inevitablemente, a la reinención del Estado y la sociedad boliviana, históricamente aniquiladoras de su diversidad étnica, sociocultural y lingüística. Se busca que el Estado y la sociedad sean más equitativos, participativos, incluyentes y propiciadores de la justicia socioeconómica para todos.

Los movimientos indígenas, entre otras de sus propuestas en el ámbito político social, plantearon la constitución de un Estado Plurinacional, la autonomía indígena, la educación intra e intercultural, la educación plurilingüe, la educación descolonizadora y la participación social comunitaria en la educación. Estas propuestas, que ahora son preceptos constitucionales, no son recientes. Más bien se remontan a principios de los años ochenta y continúan en su proceso de construcción y concreción. Se consagraron en la nueva carta magna elaborada por la Asamblea Nacional Constituyente y seguirán latentes en el escenario político porque, no cabe duda, se constituyeron en irrenunciables para los sectores populares e indígenas del país. Desde la perspectiva de los sectores históricamente oprimidos de la sociedad, tales propuestas son la alternativa ideal para lograr una vida más digna. Por ello, su concreción práctica en la actual coyuntura sociopolítica que vive el país se constituye en un principal desafío.

El presente artículo tiene como objetivo el describir el proceso histórico de construcción de la plurinacionalidad y ciudadanía intercultural en Bolivia, así como el identificar y sistematizar las percepciones y expectativas que poseen, acerca de estos tópicos, el Estado y el movimiento indígena. En este marco, el texto está organizado en seis acápites. El primero muestra algunos antecedentes de la propuesta del Estado Plurinacional en nuestra región; el segundo describe el proceso de construcción de la plurinacionalidad en Bolivia; el tercero y cuarto acápites explicitan las percepciones y expectativas fundamentalmente indígenas acerca de la plurinacionalidad y la ciudadanía. El quinto acápite, por su parte, describe y analiza los tópicos de la plurinacionalidad y la ciudadanía que contiene la Nueva Constitución Política del Estado. Y a manera de corolario, el sexto acápite contiene una serie de juicios de valor que hacen referencia a la concreción incipiente de la plurinacionalidad en los ámbitos político, sociocultural y educativo.

Esperamos contribuir con este artículo al debate académico sobre plurinacionalidad y ciudadanía intercultural, reivindicaciones que, por un lado, están en la agenda del movimiento indígena regional; y, por otro, están siendo considerados recientemente tanto por los científicos sociales como por los responsables de las políticas públicas de algunos países de la región.

## **La propuesta de la plurinacionalidad en América Latina**

La propuesta de Estado Plurinacional es parte sustantiva de la agenda del movimiento indígena en América Latina pero, con mayor fuerza, se está construyendo desde el seno del movimiento indígena en dos países específicos: Ecuador y Bolivia. En estos países, como parte de su lucha histórica desde la subalternidad, las organizaciones indígenas lograron incorporar esta propuesta en las nuevas cartas magnas, mediante una participación activa en las asambleas constituyentes efectuadas en los años 2008 y 2009, respectivamente.

Varios son los factores que inciden para que la plurinacionalidad, como proyecto político indígena emergente, se vaya incorporando como una nueva categoría de análisis en el mundo indígena, en el ámbito académico y en las políticas públicas. En este apartado, sin menospreciar otros factores también relevantes, hacemos mención a algunos de ellos.

### **La contribución del derecho internacional**

Uno de los factores que está contribuyendo positivamente en la concreción de las demandas indígenas es, sin duda alguna, la vigencia y alcance que la legislación internacional ha cobrado en las últimas dos décadas. Los gobiernos de la región, en diferentes grados, se han visto moralmente obligados a responder positivamente a las demandas y necesidades de los pueblos indígenas, cuando éstos respaldan sus peticiones en dispositivos legales de distinta índole, como son las declaraciones, convenios, convenciones, entre otros mecanismos de alcance internacional, por lo general, promovidos en el seno de las Naciones Unidas. Las respuestas de los gobiernos son más satisfactorias cuando, por presión de un liderazgo indígena informado, los actuales Estados nacionales ratifican los acuerdos internacionales y/o dictan leyes nacionales para incorporar los nuevos preceptos en su legislación estatal.

## **El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo**

El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes fue aprobado en junio de 1989 y ratificado, por el gobierno de Bolivia, mediante Ley N° 1257 en junio de 1991. Por un lado, se trata de un instrumento jurídico vinculante de aplicabilidad internacional que tiene como objetivo la protección a los pueblos indígenas y sus derechos; por otro lado, por constituirse también en una ley nacional, es un instrumento que debería posibilitar el diálogo entre el gobierno y los pueblos indígenas en temas relevantes para los segundos.

El Convenio 169 señala que los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar acciones para proteger los derechos de los pueblos y garantizar el respeto de su integridad; los pueblos indígenas deberán gozar de los derechos humanos y libertades fundamentales; deberán adoptarse medidas para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos; deberá reconocerse y protegerse los valores y las prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propios; los pueblos indígenas deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe a su desarrollo. Señala que los gobiernos deberán respetar la importancia que para los pueblos indígenas posee su relación con la tierra y territorio; deberá reconocerse el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan; los pueblos indígenas no deberán ser trasladados de las tierras que ocupan; deberán disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a lo de los demás ciudadanos; los programas de educación deberán responder a sus necesidades particulares y deberán incluir su historia, conocimientos, valores y técnicas propias. Incluye la prescripción sobre consentimiento previo, libre e informado (Organización Internacional del Trabajo, Internationale Arbeitsorganisation, y ILO, 1989).

Este convenio, de manera muy general, promueve el desarrollo de los pueblos indígenas, en el interior de los Estado-nación, pero preservando su matriz cultural, aspectos que hacen referencia a componentes específicos de la propuesta en proceso de construcción del Estado Plurinacional, el mismo que es el tema principal del presente informe.

## **La Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**

La Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas, en septiembre de 2007, aprobó la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En octubre del mismo año el gobierno boliviano, mediante Ley No 3760, ratifica esta norma internacional. En esta declaración, entre otros puntos, se destaca que las personas y los pueblos indígenas tienen derecho al disfrute de los derechos humanos; ser libres e iguales a todos los demás pueblos y personas, a la libre determinación; a la autonomía y al autogobierno; a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales.

Los pueblos y personas indígenas tienen derecho a vivir en libertad; paz y seguridad; a no sufrir la asimilación forzada; a pertenecer a una nación o comunidad indígena; a practicar y revitalizar sus tradiciones o costumbres; sus historias e idiomas; a establecer sus propios medios de información; a sus propias tradiciones y a mostrar sus prácticas de salud; a mantener y fortalecer su propia relación espiritual con la tierra; a las tierras, territorios y riquezas que tradicionalmente han poseído (Asamblea General de Naciones Unidas (AGNU), 2007).

Estos postulados, como se pueden observar, favorecen la concreción de las demandas de la población y pueblos indígenas de la región y del mundo. Aspectos como libre determinación, autogobierno, nación, comunidad indígena, tierra y territorio están asociados y son características sustanciales de lo que ahora se denomina Estado Plurinacional.

### **Las cumbres indígenas continentales**

Las organizaciones indígenas de la región, en estos últimos años, han estado participando en una serie de eventos de carácter político con el propósito de discutir, compartir y construir una plataforma de lucha. En este sentido, destacamos por su importancia y porque están referidos específicamente al tema que abordamos en este informe, dos encuentros internacionales.

La II Cumbre Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas de América Latina, realizada en Quito, Ecuador, en octubre de 2004, aprobó “[...] *la propuesta de plurinacionalidad como proyecto indígena continental*” (Simbaña 2008, p.106). En la III Cumbre, efectuada en Guatemala en marzo de 2007, se aprobó la Declaración de Iximche donde se reitera la aprobación de dicha propuesta:

Consolidar los procesos impulsados para fortalecer la refundación de los Estados-nación y la construcción de los Estados plurinacionales y sociedades interculturales a través de Asambleas Constituyentes con representación directa de los pueblos y nacionalidades indígenas. Avanzar en el ejercicio del derecho a la autonomía y libre determinación de los pueblos indígenas, aún sin el reconocimiento legal de los Estados-nación. (El Grano de Arena 2007; citado en Mayorga 2007)

El movimiento indígena de América Latina o, como suelen llamar algunos líderes e intelectuales indígenas, del Abya Yala<sup>1</sup> ha asumido la propuesta de Estado Plurinacional con la finalidad de lograr un cambio sustancial y estructural del Estado y la sociedad en su conjunto. Pero, cabe aclarar que en los diversos países, los indígenas siguen luchando también por demandas y reivindicaciones más específicas, como son las de educación propia o con pertinencia sociocultural, recuperación de la tierra-territorio, revitalización lingüística, desarrollo con identidad, salud intercultural, derechos consuetudinarios, recuperación de los recursos naturales, entre otros.

Desde nuestro punto de vista, son varios los factores que influyeron en el logro de la constitucionalización del Estado Plurinacional en Bolivia y Ecuador. Entre ellos, podemos señalar el peso demográfico de la población indígena respecto de la población total del país; la capacidad propositiva, el nivel de presión y movilización de las organizaciones indígenas; la comunicación, coordinación y trabajo en red entre organizaciones indígenas; así como su capacidad de negociación con otros actores políticos y sociales. El avance en cada país dependió de la combinación de éstos y otros factores, pero estuvo condicionado al accionar protagónico de los movimientos sociales e indígenas. Al menos eso se ha podido observar en las experiencias tanto de Ecuador como de Bolivia donde existe un avance político y jurídico significativo al respecto.

## **El caso de Ecuador**

La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) fue la que, desde los años ochenta del siglo XX, construyó el proyecto político de Estado Plurinacional. Para la Asamblea Constituyente, esta organización elaboró varios documentos en los que la plurinacionalidad está explícita. Fue un tanto difícil que el gobierno del presidente Rafael Correa, de ese entonces, y su Bloque

---

1 Denominación con la que los kuna o tule, pueblo indígena panameño-colombiano, se refieren al continente americano. Abya Yala significa “*tierra en plena madurez*” (Albó 1988, p.39).

de Acuerdo País entendieran esta propuesta y, por ello, tuvieron que realizar varios debates y negociaciones para, finalmente, persuadirlos.

Varios fueron los argumentos que la oposición presentó para rechazar la propuesta del Estado Plurinacional: los indígenas no son nacionalidades sino pueblos y como tales ya están reconocidos; la plurinacionalidad ocasionará la división (balcanización) de Ecuador; es una propuesta indigenista y excluyente; y que los indígenas, con esta propuesta, reclamarán la propiedad exclusiva de los recursos naturales. La CONAIE, para lograr la inclusión de esta propuesta, tuvo que presentar su proyecto de constitución a los bloques progresistas de la Asamblea Constituyente con una movilización de 10.000 personas, en octubre de 2007; en marzo de 2008 efectuó una marcha, con más de 30.000 personas, denominada “Defensa de la plurinacionalidad, la soberanía y los recursos naturales” (Simbaña 2008).

La Nueva Constitución Política de Ecuador, aprobada mediante el Referéndum en 2008, en su Artículo 1 señala que: “El Ecuador es un *Estado* constitucional de derecho y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, *intercultural, plurinacional y laico*”<sup>2</sup>. La incorporación del término plurinacional en la nueva carta magna fue una conquista político-jurídica de gran envergadura para el movimiento indígena ecuatoriano. Dependerá también de este actor para que esta declaración legal se vaya plasmando en leyes y normas menores; pues, la clase política tradicional y los grupos de poder, más allá de no querer entender la trascendencia de la mencionada propuesta, continuarán creando dificultades y obstáculos porque atenta contra sus intereses políticos y económicos forjados desde la creación de la República. Con todo, para la CONAIE:

La plurinacionalidad es un sistema de gobierno y un modelo de organización política, económica y sociocultural, que propugna la justicia, las libertades individuales y colectivas, el respeto, la reciprocidad, la solidaridad, el desarrollo equitativo del conjunto de la sociedad ecuatoriana y de todas sus regiones y culturas, en base al reconocimiento jurídico-político y cultural de todas las Nacionalidades y Pueblos Indígenas que conforman el Ecuador. (CONAIE 2007, p.17)

Esta propuesta indígena de plurinacionalidad busca refundar el Estado y la sociedad; implica, entre otros aspectos, el reconocimiento de las nacionalidades y

---

2 Las cursivas son nuestras.

pueblos indígenas históricamente soslayados en las cartas magnas, la incorporación de los derechos colectivos de forma complementaria a los individuales, la reorganización del actual Estado para que sea incluyente y participativo, la construcción de una sociedad que promueva la justicia para todos.

El Estado Plurinacional, al reconocer la diversidad, también nos está comprometiendo a que seamos actores y partícipes de las políticas de Estado de manera equitativa; también nos obliga para que seamos partícipes del desarrollo social, económico y político del país y nosotros, para poder aportar en este proceso de desarrollo, lo que apostamos como pueblos y nacionalidades es a desarrollar la educación intercultural y bilingüe, lógicamente para que se desarrolle la lengua y la cultura indígenas. (Morocho, ex responsable de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador. Buenos Aires, 2008)

La plurinacionalidad no es, por tanto, una simple declaración constitucional; si bien reconoce derechos antes prohibidos para los pueblos indígenas, también les otorga una posibilidad histórica para que sean actores en la construcción del nuevo Estado que, esta vez, les admite como sujetos y que el desarrollo tanto de los derechos territoriales como el autogobierno o gobiernos comunitarios, pilares del Estado Plurinacional, dependerá de los pueblos indígenas, tal como en alguna medida señala el ex - representante de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador.

## **Antecedentes del Estado Plurinacional en Bolivia**

En Bolivia la propuesta del Estado Plurinacional no es reciente, ni mucho menos se generó con el ascenso de Evo Morales Ayma al gobierno, en el 2006, ni bajo el influjo de la Asamblea Nacional Constituyente que se realizó en el país durante el 2007 y 2009. El actual contexto nacional, de creciente emergencia indígena, ha posibilitado sacar a la luz pública esta propuesta que se ha venido construyendo desde principios de la década de los años ochenta.

En el campo de la gestión educativa, la plurinacionalidad tiene su correlato inmediato en el sistema educativo plurinacional que, en estos últimos años, se ha estado debatiendo y concretizando más, pese a lo abstracto y complejo que todavía se torna este tema. Desde un principio, la noción de Estado Plurinacional ha estado muy ligada a las organizaciones populares e indígenas del país (López y Machaca, 2007).

## **La propuesta de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)**

Un primer antecedente de la propuesta de Estado Plurinacional se encuentra en las Resoluciones del II Congreso de la CSUTCB, de junio 1983. Allí se postula la conformación de un “Estado plurinacional y pluricultural que agrupe a las naciones aymara, quechua, guaraní, ayoreoide [...] respetando sus diferencias” (citado en CIPCA 1991, p.97). Es la principal organización campesina e indígena de Bolivia que, en el contexto del retorno a la democracia, postula el Estado Plurinacional, haciendo referencia a los pueblos indígenas como naciones.

Esta misma organización, en 1991, elaboró e hizo pública su propuesta educativa denominada “Hacia una educación intercultural bilingüe”. En su diagnóstico, denuncia que: (a) el sistema educativo ignora las culturas y las lenguas indígenas; (b) la escuela sigue la vieja y antieducativa castellanización; (c) el sistema educativo no toma en cuenta que los bolivianos hablan lenguas indígenas; (d) la educación nos ha metido la idea de que era malo todo lo nuestro; (e) los contenidos de la educación están alejados de lo cotidiano y pertenecen a la cultura oficial; (f) en los métodos de enseñanza prevalece el autoritarismo docente; (g) sigue vigente la prohibición del uso de la lengua materna, la cual acompleja a los niños y les hace sentir inútiles; y (h) el calendario escolar está alejado de la vida productiva y social de las comunidades (CSUTCB 1991, p.5-7).

Como propuesta exige apoyar y fomentar los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que, ese año, se estaban implementando en algunas comunidades aimaras, quechuas y guaraníes de Bolivia. Sugiere reorientar el sistema educativo nacional en función de las características culturales y lingüísticas del país, elaborar una política lingüística que acompañe a la reforma educativa, reubicar a los docentes de acuerdo a su dominio lingüístico, reformular los contenidos de la educación urbana para que fomente el respeto y la convivencia entre las diversas culturas, dotación de materiales didácticos y bibliotecas, elaboración de textos escolares y materiales según las culturas y las lenguas indígenas (CSUTCB 1991, p.9-17).

La CSUTCB, como se nota, fue la primera organización indígena del país que planteó la plurinacionalidad y, de forma complementaria, una década después, propone el modelo de EIB como alternativa para mejorar la calidad de la educación del país. La EIB, desde esta visión, se constituye en una estrategia para

repensar y reestructurar el modelo de Estado-nación, en base a la reafirmación y fortalecimiento de las culturas y lenguas de los diversos pueblos y/o naciones que viven en el país.

### **La propuesta de la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB)**

Otra organización que de manera indirecta, en su análisis de la realidad y propuestas educativas, alude al tema de la plurinacionalidad es la CONMERB. Esta organización de manera autocrítica cuestionó su accionar y el del Estado con relación a los pueblos indígenas porque, desde su punto de vista, ejercía una acción colonizadora.

La CONMERB, en 1985, hace pública su documento “Nuevas proyecciones de la educación boliviana”, y en su capítulo de educación intercultural bilingüe señala que el proceso de colonización comienza con el intento de destruir la lengua y la cultura de los pueblos colonizados. Precisa que la educación colonizadora se inicia con la negación de la historia de los pueblos, se basa en el mito de la superioridad racial del colonizador y se impone la lengua, los valores culturales y el proyecto político del colonizador.

La EIB es considerada como “...un proyecto educativo descolonizador en el contexto del proceso de liberación social de nuestras mayorías étnicas...” y que tiene como fin último “[...] la superación y liquidación definitiva de los resabios colonialistas aún subsistentes”. Señala también, que “Si Bolivia quiere conservar y fortalecer su identidad nacional, tendrá que detener su política de etnocidio y reemplazarla por otra de revalorización y potenciamiento de los propios valores culturales” (CONMERB 1985, pp. 25, 26, 27, 33, 106).

### **El Proyecto Educativo Popular de la Central Obrera Boliviana (COB)**

La COB, en los años ochenta, se involucra en el debate educativo. En septiembre de 1988, en el Primer Congreso Nacional de Educación, aprueba el documento “Proyecto Educativo Popular”, el que posteriormente fue presentado al Congreso Nacional de Educación de 1992. Allí reconoce la realidad pluricultural y multilingüe de Bolivia y denuncia la opresión a la que fueron sometidas durante siglos las culturas y las lenguas vernáculas.

Bolivia se caracteriza por ser un país pluricultural y multilingüe, donde al lado del castellano y la cultura occidental, conviven el aymara, el quechua, el

guaraní y otras lenguas indígenas menores y superviven los valores culturales, la tecnología y ciencia ancestrales de nuestros pueblos andinos, meso-andinos y orientales. En total en nuestro país viven aproximadamente 33 grupos étnicos. Como consecuencia del proceso de colonización europea, la lengua y cultura nativas han sido reducidas a la condición de lenguas y culturas oprimidas, mientras que el español y la cultura occidental se han constituido en la lengua y cultura dominantes. (Central Obrera Boliviana (COB), 1989, p. 39)

La EIB, como componente programático de su propuesta, está destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clase explotada de las grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país. La EIB se define como una educación descolonizadora de connotación esencialmente política y no meramente pedagógica y tiene como finalidad la superación de los resabios colonialistas mediante el rescate, la valoración, desarrollo y potenciamiento de las lenguas y culturas nativas (Central Obrera Boliviana (COB), 1989, pp. 50, 64, 67, 68).

### **El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)**

Desde el PEIB, proyecto coejecutado por el Ministerio de Educación, la CSUTCB y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la educación intercultural bilingüe, desde sus orígenes, busca contribuir a la construcción de un nuevo tipo de Estado que considere a los pueblos indígenas como sujetos colectivos y actores protagónicos en el desarrollo y destino del país.

En los fines y objetivos del PEIB aparece también la propuesta de plurinacionalidad de manera explícita, cuando se señala que este proyecto tiene como fines “...el fortalecimiento de las identidades indígenas; el desarrollo de la solidaridad y trato igualitario entre nacionalidades [...]; la articulación real dentro de un *Estado pluricultural, multilingüe y plurinacional*; el fortalecimiento del autodesarrollo económico, social y cultural de las nacionalidades; y la revalorización [...] de las lenguas indígenas” (ETN 1990: 9-10)<sup>3</sup>.

### **La propuesta del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA)**

CIPCA es una institución de desarrollo social que trabaja en Bolivia desde 1970 con diversos pueblos indígenas y en áreas estratégicas como la económica-

---

3 Las cursivas son nuestras.

productiva, social-organizativa y educativa-ideológica. Esta institución publicó en 1991 un libro con el título “Por una Bolivia diferente. Aportes para un proyecto histórico popular”.

En la primera parte de este libro, referida a Sociedad y Estado, se señala que “*Bolivia debe constituirse en un Estado plurinacional porque incluye en su seno muchas naciones (subestatales) cuyo reconocimiento orgánico en la estructura misma del Estado y cuya dinamización e intercambio igualitario es lo que logrará superar el actual bloqueo colonialista* y, por fin, dará sentido a Bolivia como nación-estado” (CIPCA 1991, p. 32)<sup>4</sup>. Estos planteamientos fueron elaborados con la participación de líderes y dirigentes indígenas, académicos y políticos que en esa coyuntura jugaban un rol importante en el país.

### **La marcha indígena de tierras bajas “Por el territorio y la dignidad”**

Los pueblos indígenas de tierras bajas, respecto de tierras altas, son minoría en población, ocupan mayor superficie territorial y presentan mayor diversidad cultural. En rigor, dichos pueblos constituyen el 10% de la población indígena del país (Machaca Benito, 2010, p.65), están distribuidos en casi dos tercios de los territorios nacionales y aglutinados en 33 pueblos indígenas.

Según (Albó 2011, p.29), la mayoría de edad de estos pueblos ocurrió con la “Primera Marcha por el Territorio y la Dignidad” que realizaron, entre agosto y septiembre de 1990, 700 personas de 12 pueblos indígenas recorriendo 700 kilómetros, durante 70 días, desde Trinidad (departamento del Beni) hasta La Paz (sede de gobierno). Fue durante el gobierno de Jaime Paz Zamora (1989-1993) quién, pese a la desacreditación y rechazo por parte de empresarios y ganaderos del oriente y presionado por el respaldo ciudadano del país, se vio obligado a aprobar tres decretos supremos que reconocieron cuatro territorios indígenas: Territorio Indígena del Parque Nacional Isiboro Secure (TIPNIS), Territorio Indígena Multiétnico Chimanes (TIMCH) y Territorio Indígena del pueblo Sirionó en el Ibiato y un área de 30.000 hectáreas en el Monte San Pablo.

De este modo, los pueblos indígenas de tierras bajas, a partir de esta primera marcha y los logros que en ella consiguieron, se explicitaron como nuevos sujetos y actores en un país donde el imaginario social los consideraba sumidos en el pasado y en la historia porque el Estado, por lo general, desde su constitución

---

4 Ídem.

se desarrolló con una visión andino centrista. Las demandas de “territorio y dignidad”, desde nuestro punto de vista, se constituyen en demandas incipientes relacionadas directamente con la propuesta del Estado Plurinacional y su correlato de autonomía indígena que ahora están consagradas en la nueva carta magna.

## **La Reforma Educativa de 1994**

La Ley de Reforma Educativa 1565 fue promulgada en 1994, durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada y está estrechamente relacionada con la Constitución Política del Estado, reformada ese mismo año. Allí, por primera vez en la historia republicana, se reconoce en su primer artículo la diversidad cultural del país al señalar su carácter multiétnico y pluricultural. La Ley 1565, en sus Bases y Fines, señala que la educación “Es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (Art. 1, numerales 3 y 5). Estas dos peculiaridades se reflejan en el sistema y la estructura de la educación nacional que propone la mencionada Ley (Ley N° 1565. Ley de Reforma Educativa, 7 de julio, 1994).

Si bien no se hace referencia directa al tema de la plurinacionalidad, fue la implementación del enfoque intercultural y bilingüe, durante más de una década, que propició la reflexión con mayor profundidad acerca de la cuestión plurinacional en las comunidades y escuelas donde se aplicó la Reforma Educativa. El abordaje pedagógico de la lengua y la cultura propia desembocó necesariamente en el análisis crítico de las relaciones que la población y los pueblos indígenas mantienen con el actual Estado y la necesidad de transformarlo para que atienda atinadamente a las demandas históricas y actuales de los pueblos indígenas.

Cabe señalar, por otra parte, que es a raíz de esta norma que se constituyen en el país los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), órganos de la sociedad civil indígena que tuvieron un papel importante en la implantación de la EIB en el país, así como también en hacer visible a nivel nacional, primero, una propuesta educativa incluyente, pero enraizada en la realidad pluricultural y multilingüe del país, y, luego, la necesidad de transformaciones en el aparato estatal, con vistas a lo que hoy se conoce como plurinacionalidad.

La EIB se convierte en política pública mediante la Ley 1565 de 1994, periodo caracterizado como neoliberal por las políticas económicas implementadas a nivel económico y social, durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada.

Cuando asume Evo Morales el gobierno, mediante el Movimiento Al Socialismo, erróneamente la EIB ha sido tipificada como neoliberal sin considerar que venía construyéndose con el respaldo de las organizaciones populares e indígenas, desde la década de los ochenta. La EIB, en la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, reaparece, pero esta vez con mayor contenido político y con el denominativo de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP).

## **El Bloque Educativo Indígena**

El Bloque Educativo Indígena, constituido por las principales organizaciones indígenas de Bolivia y del cual formaron parte los CEPOs, en su documento “Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”, publicado en 2004, y difundido ampliamente a nivel nacional entre el 2004 y 2005, también incorpora la noción de Estado Plurinacional en su propuesta educativa. Tanto en su fundamentación como en las bases y fines educativos menciona la necesidad de fundar y reconstruir el nuevo Estado Plurinacional, pluricultural y plurilingüe.

En su enunciado de visión educativa señala:

Una educación integral desde las diversidades socioculturales y lingüísticas que construya un Estado y una sociedad plurinacional, pluricultural y plurilingüe con participación y equidad, unidas en la diversidad para el fortalecimiento de la identidad cultural, el logro de la calidad de vida, la autodeterminación, a la consolidación de nuestros derechos territoriales, culturales, sociales, económicos y políticos. (Bloque Educativo Indígena 2004, p.50)

La propuesta del Bloque, además, incluye el planteamiento de sistema educativo plurinacional, como una peculiaridad de la nueva educación en el marco también de un nuevo Estado. Es con esta propuesta que se comienza a utilizar la denominación de sistema educativo plurinacional, posteriormente incorporada en el Anteproyecto y en la Nueva Ley de la Educación Boliviana.

Sobre la base del Bloque Educativo Indígena, se conforma posteriormente el Pacto de Unidad con la participación, también, de las principales organizaciones indígenas del país, localizadas en las regiones Andina, Chaco, Oriente y Amazonía bolivianas. Esta macro organización se constituye fundamentalmente con el propósito de participar activa y propositivamente en el proceso de la Asamblea Nacional Constituyente que en ese momento estaba en gestación.

El Pacto de Unidad elaboró, difundió y debatió su propuesta de nueva carta magna que, como característica sustancial, propone el Estado Plurinacional; la cual, frente a la ausencia de propuestas alternativas, ahora forma parte de la Nueva Constitución Política del Estado:

*El Estado Plurinacional es un modelo de organización política para la descolonización de nuestras naciones y pueblos, reafirmando, recuperando y fortaleciendo nuestra autonomía territorial, para alcanzar la vida plena, para vivir bien, con una visión solidaria, de esta manera ser los motores de la unidad y el bienestar social de todos los bolivianos, garantizando el ejercicio pleno de todos los derechos. Para la construcción y consolidación del Estado Plurinacional son fundamentales los principios de pluralismo jurídico, unidad, complementariedad, reciprocidad, equidad, solidaridad y el principio moral y ético de terminar con todo tipo de corrupción.*

*Nuestra decisión de construir el Estado Plurinacional basado en las autonomías indígenas, originarias y campesinas, debe ser entendida como un camino hacia nuestra autodeterminación como naciones y pueblos, para definir nuestras políticas comunitarias, sistemas sociales, económicos, políticos y jurídicos, y en este marco reafirmar nuestras estructuras de gobierno, elección de autoridades y administración de justicia, con respeto a formas de vida diferenciadas en el uso del espacio y el territorio. (Central Obrera Boliviana (COB), 2006, p.3)<sup>5</sup>*

### **Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”**

El Ante Proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” fue elaborado, bajo la dirección del Ministerio de Educación y Culturas del actual gobierno<sup>6</sup>. Este documento fue aprobado por el Congreso Nacional de Educación que se realizó en la ciudad de Sucre, en julio de 2006, donde participaron alrededor de 700 delegados de muchas organizaciones e instituciones del país.

En este documento se indica que los saberes y los valores de los pueblos indígenas que ocupan el territorio boliviano fueron violentamente atropellados por la agresión y ocupación del colonialismo europeo; el sometimiento de los pueblos indígenas supuso el avasallamiento colonial, más no la destrucción de

---

5 Las cursivas son nuestras.

6 Conviene señalar que el actual gobierno logra hacer aprobar este anteproyecto, en julio del 2006, mediante un congreso pedagógico, que fue resultado de varias acciones y eventos que se generaron desde 2004, durante el gobierno de Carlos Mesa Gisbert, con el propósito de evaluar la Reforma Educativa de la Ley 1565 de 1994.

su rica cultura ancestral; y que en la época republicana se instauró una educación que excluyó a los pueblos indígenas y originarios porque este sistema reprodujo las relaciones de poder colonial (CNNLEB 2006, p.1).

En el ámbito del sistema de fines y objetivos, se destaca que la educación es la más alta función del Estado y por eso debe ejercer tuición mediante el sistema educativo plurinacional; de igual modo, la educación es descolonizadora, comunitaria, integracionista, laica, intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva y territorial, científica, técnica y tecnológica. Se menciona también que la educación boliviana debe “...*promover la unidad del Estado plurinacional, consolidar el sistema educativo plurinacional y contribuir a la consolidación del Estado plurinacional*” (CNNLEB 2006, p.15, 16)<sup>7</sup>.

El Congreso Nacional de Educación, de esta forma, incorporó y aprobó las demandas y propuestas educativas principales del movimiento indígena y popular. Están incluidas la EIB, aunque con el denominativo de intracultural, intercultural y plurilingüe, y la participación social en la educación, pero esta vez para todo el sistema educativo plurinacional. Se retoma y propone como política educativa otras propuestas de mayor contenido político e ideológico: la descolonización y la educación comunitaria.

Los antecedentes históricos revisados hasta aquí, así como los documentos políticos de las organizaciones indígenas, nos permiten afirmar que la propuesta de Estado plurinacional y sus principales componentes —como la autonomía indígena, la descolonización, la educación intra e intercultural, la participación social comunitaria y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, entre otros— tienen como fuente principal al movimiento indígena. Y es que el movimiento indígena boliviano no sólo formula planteamientos para sí, sino más bien para el conjunto de la sociedad nacional y del país (López y Machaca, 2007).

El actual gobierno del Movimiento Al Socialismo (MAS), presidido por Evo Morales Ayma, tuvo la virtud de consagrar las demandas y propuestas indígenas en preceptos constitucionales, con el apoyo del Bloque Educativo Indígena, para el caso de la educación, y del Pacto de Unidad, para el caso político estatal, porque estas macro organizaciones indígenas viabilizaron para que estas propuestas se incorporen en la nueva legislación nacional.

---

7 Las cursivas son nuestras.

Tal como señala Fernando Garcés, en ese entonces asesor de las organizaciones indígenas durante el funcionamiento de la Asamblea Nacional Constituyente: “Hay que ser categórico en decir que la propuesta de Estado Plurinacional no es del MAS. El MAS no tenía propuesta constitucional elaborada. Nosotros en el Pacto de Unidad siempre temimos que en cualquier momento iba a venir la propuesta del MAS, copia de la de Venezuela o algo parecido, pero no hubo tal cosa. Lo único que tenía era un decálogo que un abogado en tiempo de campaña propuso. El MAS se apropió de la propuesta que el Pacto iba haciendo y la propuesta del Estado Plurinacional no era parte de la idea de la mayoría de los asambleístas del MAS” (comunicación personal. Cochabamba, diciembre del 2010).

## El Estado Plurinacional desde la perspectiva indígena

Para este apartado recurrimos, en octubre del 2008, a información recabada mediante entrevistas a varios directivos de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs); quiénes, en ese año, en calidad de brazos técnico-educativos de las organizaciones indígenas del país, lograron constituirse en actores protagónicos en lo referente a políticas educativas. Veamos entonces algunas apreciaciones en torno al Estado Plurinacional.

El Estado Plurinacional es una propuesta muy grande. Debemos y tenemos que pensar en una nación, en este caso hay que estar pensando en la nación guaraní. Esto significa tener más espacios, más alcances y más cobertura. Además, una nación comprende a toda una cultura, a toda una identidad, una estructura propia. Si hablamos de otras naciones; por ejemplo, de la mojeña, la guaraya, la chiquitana y de las otras, todo ello ya hace o forma un Estado Plurinacional. Se tiene que entender que el Estado Plurinacional está dirigido, exactamente, al reconocimiento de todos esas naciones y pueblos, en este caso estamos hablando de más de 34 en todo lo que son las tierras bajas, en la región del Chaco, Amazonía y el Oriente. *En Bolivia, entonces, hablar de Estado Plurinacional es hablar de muchas naciones reconocidas mediante una ley.* (Celso Padilla, Presidente del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní)<sup>8</sup>

Desde los pueblos indígenas originarios este análisis [del Estado Plurinacional] ya es una discusión bastante amplia. Hemos asumido que los pueblos indígenas originarios tienen todas las características para ser naciones, porque para ser nación, teóricamente y dentro del marco de los saberes y conocimientos occidentales, se necesitan algunos elementos. Tales elementos, por ejemplo,

---

8 Las cursivas son nuestras.

son la historia común que debe tener un pueblo, el territorio, la lengua común y la simbología que debe tener un pueblo; entonces, todos estos elementos que hacen a una nación, nuestros pueblos indígenas originarios los reúnen. Hablemos, por ejemplo, de los guaraníes, o hablemos de los yuracarés; estos pueblos tienen su propia historia, sus propios territorios, si bien están limitados pero tienen su territorio. *Cuando nosotros identificamos estos aspectos que son las características para ser una nación y constatamos que nuestros pueblos tienen estas características; por tanto, son naciones. Entonces en Bolivia hay 36 pueblos o naciones y por eso adquiere el carácter de un país plurinacional.* (Pedro Apala, Técnico del Comité Nacional de Coordinación de los CEPOs)<sup>9</sup>

Si hablamos de Estado Plurinacional, éste debe y tiene que reconocer la diversidad del país. [Bolivia] es pluricultural y multiétnica; entonces, es un gobierno para todos y entre todos debemos apoyar a gobernar. Pero también *el gobierno debe dar el lineamiento para que estos pueblos indígenas sean más tomados en cuenta, no sólo en el aspecto político sino en la sociedad misma; o sea, que ya por lo menos con el Estado Plurinacional se vaya reduciendo el racismo, para eso se dice plurinacional, para que todos seamos iguales y tengamos las mismas oportunidades.* (Pedro Moye, Presidente del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico)<sup>10</sup>

Bolivia se funda, en 1825, soslayando a la población indígena. Las diversas cartas magnas que tuvo el país hasta 1994 invisibilizaron la diversidad étnica y sociocultural que persiste en el país. Por ello, el modelo de Estado-nación liberal vigente hasta el 2009 excluyó a la población y a los pueblos indígenas de los beneficios de una ciudadanía plena y los disminuyó en dignidad.

El Estado Plurinacional es una alternativa al modelo de Estado-nación liberal que, desde que se implantó con la República, intentó homogenizar a la población y a los pueblos indígenas bajo el criterio de unicidad; vale decir, un Estado, una nación, una cultura, una religión, una lengua, etc. En contrapartida, la plurinacionalidad implica el reconocimiento de lo diverso y de la diferencia que caracteriza, en todos los ámbitos, a la realidad boliviana; significa romper con un paradigma estatal para transitar de una concepción mono e individualista hacia otra concepción pluri, multi y colectiva.

Esta propuesta, desde la visión del movimiento indígena, está asociada inevitablemente al reconocimiento de los 36 pueblos indígenas que perviven

9 Las cursivas son nuestras.

10 Ídem.

en el país pero, esta vez, bajo la categoría de *naciones*. Los pueblos indígenas, como señalan los directivos de los CEPOs, reúnen todos los requisitos para ser considerados naciones y pretenden, en base a la unidad en la diversidad, ser parte de un Estado que ahora les considere también como sujetos colectivos con derechos y deberes propios.

El reconocimiento legal como naciones implica, también, el reconocimiento al derecho a sus territorios, a sus culturas y lenguas propias. Estos aspectos están articulados en la propuesta de autonomía indígena que supone el autogobierno mediante formas propias de organización. Dicho de otra manera, al derecho que poseen los pueblos indígenas a decidir su destino, en el marco del Estado Plurinacional, sobre la base y la proyección política de su matriz sociocultural.

El Estado Plurinacional es también sinónimo de autonomía indígena y, por ello, no es casual que ambas propuestas estén siendo manejadas por el movimiento indígena como una dupla indisoluble. Lo plurinacional converge ineludiblemente en el desarrollo de una autonomía según territorios indígenas articulados y fusionados por un ente mayor (Estado Plurinacional) y no necesariamente en procesos de secesión, tal como pudimos notar en los pronunciamientos de las organizaciones populares e indígenas a los que hicimos referencia.

Los principales argumentos de rechazo a la propuesta del Estado Plurinacional y la autonomía indígena, que en su momento fueron manejados por los sectores conservadores de la sociedad boliviana, están referidos al peligro de escisión o desmembramiento de la unidad territorial boliviana y, también, a la anulación de facto de las autonomías departamental y municipal. Las principales organizaciones indígenas, actores de la construcción de la propuesta del Estado Plurinacional, nunca manifestaron la pretensión de transformarse en “naciones-Estado” para luego independizarse y, de esa manera, poner en peligro la unidad del territorio y del Estado nación boliviano. Por el contrario, han reafirmado su adhesión a Bolivia, pero a una Bolivia diferente, que supere el trauma colonial.

Podemos afirmar que detrás de las propuestas de rechazo a la plurinacionalidad, existen intereses particulares sobre el control y administración de los recursos naturales. Los grupos de poder tradicionales, representados por los partidos de derecha y algunos comités cívicos departamentales, no quieren perder el monopolio del manejo de los recursos naturales, mediante la cosa pública, porque precisamente eso les proporciona poder político y económico que gradualmente

están perdiendo. Los pueblos indígenas, por su parte, ya no soportan vivir más en condiciones infrahumanas y por ello proponen transformar sustancialmente el Estado para que sea más incluyente, equitativo y que promueva una verdadera justicia socioeconómica para todos.

La noción de Estado Plurinacional, si bien se remonta a década de 1980, ha sido recientemente incorporada al debate político y académico boliviano. Es producto de una intelectualidad de nuevo cuño y construida fundamentalmente desde y en la oralidad. El movimiento popular e indígena se sitúa en la perspectiva de encontrar otras formas de organización de Estado y sociedad que permita el mejoramiento de la calidad de vida para todos los habitantes del país, sin discriminación alguna.

Nos queda todavía mucho por reflexionar, a indígenas y no indígenas, para ir construyendo y poniendo en práctica nuevas formas de convivencia social, a partir del principio de la plurinacionalidad como rasgo esencial del nuevo Estado y de la nueva sociedad boliviana. Por ello, el rol del movimiento indígena y popular en Bolivia ha sido y es también crucial en esta etapa de transición que vive el país.

## **La ciudadanía desde la perspectiva estatal e indígena**

El término ciudadanía, en el imaginario colectivo de la gente común, está fuertemente ligado a la cuestión identitaria individual y a la pertenencia colectiva. Identidad y sentido de pertenencia, en el contexto sociopolítico actual, insoslayablemente tienen como trasfondo y referente principal al Estado-nación, posterior al periodo colonial.

La noción formal de ciudadanía tiene su origen en la constitución del Estado-nación. En efecto, en el Acta de la Independencia de Bolivia, del 6 de Agosto de 1825, aparecen por primera vez los términos de República, Estado, constitución y nación, pero no se hace referencia, de manera directa o indirecta, a la numerosa y mayoritaria población indígena que habitaba en territorio boliviano en ese entonces. La creación de Bolivia no es más que la continuidad del sistema colonial pero bajo la administración de criollos y mestizos.

Los dos primeros requisitos que, según la constitución bolivariana de 1826, posibilitan el acceso a la ciudadanía son haber nacido en Bolivia y ser casado o ser mayor de veintiún años de edad. El tercer y cuarto requisito —saber leer y escribir y tener algún empleo sin ser sirviente doméstico— excluían de facto

y de manera expresa a la población indígena, debido a que en esa época, por la situación de servidumbre en la que se encontraba, una gran mayoría de la población era analfabeta porque no tenía acceso a ningún tipo de educación. De igual modo, la población indígena en general no poseía empleo ni industria alguna remunerada y peor aún algún tipo de profesión, ámbitos y actividades económicas monopolizadas por criollos y mestizos de forma exclusiva. Y es que uno sólo fue el modelo civilizatorio que los constituyentes de entonces tomaron en cuenta: el de la minoría blanco-mestiza que se hizo del poder nacional.

En la primera definición y conformación del Estado boliviano no participaron los pueblos indígenas. El Estado-nación se fundó ignorando y de espaldas a los originarios y, de ese modo, negó desde un principio la alteridad u otredad constitutiva del ser nacional.

En ninguna de las 18 constituciones que el país tuvo desde su fundación hasta antes de 1994 se mencionó la existencia de los diversos pueblos indígenas que lo componen. Los términos más comunes que se usan en las leyes, cuando se refieren a los sujetos, son ciudadano, persona, habitante, boliviano y hombre. Los indígenas han sido invisibilizados tras estos términos genéricos y universales y se ignoró la diversidad cultural, en tanto la política explícita apuntaba a la negación y al exterminio, por la vía de la construcción de un país monocultural y monolingüe.

Se pretendió, por diversos medios, la homogenización cultural y lingüística. Pero, pese a dicha intencionalidad, los pueblos indígenas resistieron para persistir y reclamar su participación en la Asamblea Constituyente<sup>11</sup>, con el propósito precisamente de refundar Bolivia, pero esta vez incorporando su realidad, sus necesidades, sus demandas y sus perspectivas diferenciadas.

Recién a partir de 1994, luego de más de un siglo y medio de vida republicana, la Constitución Política del Estado y otras leyes menores aceptan y reconocen la

---

11 Es menester señalar que la mencionada Asamblea Constituyente fue una de las demandas explícitas de la cuarta movilización indígena denominada “Marcha por la Soberanía Popular, el Territorio y los Recursos Naturales” que se efectuó en mayo de 2002, con la participación de más de 50 organizaciones indígenas y campesinas de Bolivia. Pero fue en octubre de 2003 que, como producto de la insurrección indígena aimara en el Departamento de La Paz, se logró la renuncia del entonces presidente Gonzalo Sánchez de Lozada y, en su reemplazo, le sucedió Carlos Mesa en ese entonces Vicepresidente Constitucional de Bolivia. Mesa, al asumir la conducción del país, tuvo que asumir, también, la agenda de octubre donde una de las demandas principales fue precisamente llevar a cabo la Asamblea Constituyente en el año 2005.

existencia de diversos pueblos indígenas y dan pie al reconocimiento de una ciudadanía diferente. En el artículo 1° de la constitución promulgada en 1994, se señala textualmente “Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos”. Este reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, sin embargo, no fue una dádiva del Estado, ni mucho menos de las élites políticas y económicas del país; fue, ante todo, producto de las luchas que emprendieron las organizaciones indígenas en Bolivia.

Algunos de los dirigentes indígenas de tierras altas y bajas, en el contexto descrito, cuando se indagó acerca de su ciudadanía manifestaron en sus respuestas, de manera explícita y vivencial, una pugna entre su identidad étnica y su identidad o pertenencia estatal-nacional; es decir, señalan que se sienten bolivianos, a pesar de que dicha bolivianidad les ha sido impuesta, pero simultáneamente se sienten también quechuas, aimaras o guaraníes. Dicho de otro modo, se asumen como bolivianos, como pertenecientes al Estado-nación, pero también como indígenas. Para ellos no es contradictorio tener una identidad estatal impuesta y otra étnica propia; al contrario, se trata de aspectos que en la vida cotidiana se complementan.

[...] desde 1825, después de la independencia de Bolivia, los campesinos evidentemente con la marginación y la explotación casi hemos perdido nuestra identidad cultural e ideológica. Con la otra vida que nos han impuesto desde el occidente, nos hemos sentido como ajenos a nuestro país y ahí, en la independencia, nos han bolivianizado y, desde ahí, entonces nos sentimos bolivianos, pero sin dejar nuestra identidad ideológica, sin olvidarnos que somos quechuas, aimaras, guaraníes. Hasta ahorita yo creo que soy boliviano por imposición, pero soy también quechua, soy ciudadano boliviano y quechua. (Román Loayza, ex - Senador quechua por el Movimiento al Socialismo y ex - Secretario Ejecutivo de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia. Agosto de 2004)

Yo me siento ciudadano boliviano porque he nacido en esta tierra sagrada, he sufrido en esta tierra, en mi vivencia de extrema pobreza y, de igual manera, he crecido y estudiado y por eso me siento ciudadano boliviano. Yo soy [también] aimara porque mis padres habían sido aimaras, mis abuelos de la misma manera y mi lengua materna ha despertado a mi lengua nativa aimara. De igual manera, mis primeras hablas han sido en aimara y los usos y costumbres los practico genuinamente como son las costumbres ancestrales de los aimaras. No tengo miedo de expresar, aunque ya vivo ahora en la ciudad, se dice que ya somos

mestizos, pero me considero aimara. (Roberto de la Cruz, ex - Secretario General de la Central Obrera Regional de la ciudad de El Alto. Septiembre de 2004)

Yo me considero guaraní neto, un guaraní original porque vivo en una comunidad donde realmente se crea y se vive, tal cual vive un indígena del área rural. (También) me considero un ciudadano neto de Bolivia porque asumimos también las responsabilidades de construir una patria, una sociedad justa en Bolivia. Soy, entonces, un guaraní boliviano porque soy criado dentro del mundo guaraní. Claro que ser guaraní significa también ser boliviano. (Florentino Manuel, ex - Presidente del Consejo Educativo Guaraní. Septiembre de 2004)

Me considero guaraní porque nació ahí, mis padres son guaraníes y yo soy guaraní y, hasta ahora, sigo siendo guaraní pese a la formación y a todas las cosas me identifico, vivo, canto y hablo guaraní. Creo que todo ser humano que nace dentro de la sociedad es pues ciudadano [boliviano], así sea indígena o no sea indígena, sea blanco, negro, todos somos ciudadanos. (Amancio Vaca, ex Secretario General del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. Agosto de 2004)

Los dirigentes y líderes entrevistados, como se ha podido apreciar, aceptan y se reconocen como ciudadanos bolivianos, muy a pesar de que dicha ciudadanía esté asociada directamente a la opresión, explotación, marginación, pobreza y discriminación que sufrieron desde antes de la fundación de la República hasta el presente. Pero, por otro lado, no olvidan sus raíces culturales y su lengua ancestral; en definitiva, la comunidad indígena donde nacieron y vivieron y, pese a los roles que cumplen actualmente en las ciudades capitales, se mantienen vinculados a sus comunidades de origen.

Los dirigentes, de igual modo, relacionan su ciudadanía tanto con componentes identitarios estatales como étnicos, interpelando aquella noción tradicional de ciudadanía directamente relacionada solamente a la pertenencia estatal. La acepción de ciudadanía, desde la perspectiva de los entrevistados, debe implicar también el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural y el ser ciudadano boliviano no necesariamente debe significar la negación de la adscripción étnico-cultural.

Cabe preguntarse, entonces, ¿qué tipo de ciudadanía es lo que implícitamente proponen los representantes de los pueblos indígenas? Los testimonios no podían ser más evidentes. La demanda histórica de los pueblos indígenas es la consecución de una doble ciudadanía: una genérica que les permita asumirse como bolivianos dentro del Estado nación; y otra específica que les posibilite desarrollarse como pueblos originarios con identidades socioculturales propias.

Los pueblos indígenas, desde la perspectiva de sus representantes, lo que aspiran es ser considerados como verdaderos ciudadanos bolivianos dentro del país, con los mismos deberes y derechos que los otros bolivianos no indígenas, pero sin que ello interfiera el desarrollo de sus culturas e identidades étnicas ya que incluso, en algunos pueblos, la autoadscripción étnica pesa mucho más que la de ciudadanía boliviana.

En las tierras bajas de Bolivia, Oriente, Chaco y Amazonía, por lo general, la denominación preferida es por cierto la de indígena, pues así se autodefinen los pobladores de ancestro amerindio, aun cuando ya no hablen la lengua ancestral patrimonial. Esta autodenominación va antepuesta o seguida por la referencia al pueblo indígena específico al cual ellos pertenecen; así, uno puede ser indígena y chácobo, o ayoreo e indígena.

En las tierras altas, por cierto de mayor contacto histórico con la población urbana, se está pasando de la denominación de campesino a la autoidentificación como originarios. En el contexto de la sociedad envolvente y el sistema de dominación y opresión colonial, la autodenominación puede variar entre campesino, originario o indígena. El gobierno boliviano en la década de los '50 optó por ley en denominar a los pobladores de ancestro amerindio como campesinos, enfatizando con ello su condición de clase, antes que la étnica, en su afán por construir una identidad nacional mestiza. Producto de las propias reivindicaciones indígenas y de la progresiva toma de conciencia étnica de estas mismas poblaciones, en las últimas dos décadas se ha visto una lenta pero segura mudanza, entre aimaras y quechuas, de la denominación de campesino a la de originario o indígena.

La ciudadanía entendida como la pertenencia colectiva al Estado y, simultánea y complementariamente, a un grupo sociocultural específico es una noción que demandan diversos pueblos indígenas, incluidos los treinta tres que habitan en las tierras bajas de Bolivia. Esta noción implica que la ciudadanía, si se quiere ser coherente con la aceptación legítima y legal de la diversidad cultural, debe ser también concebida de forma diferenciada, diversa y heterogénea dentro el Estado; es decir, cuando se habla de respetar la pluralidad no cabe una ciudadanía única u homogénea: se trata entonces de hablar de una ciudadanía intercultural. Cabe destacar, no obstante, que una visión tal interpela a la visión con la que se concibió el Estado-nación e igualmente pone en jaque la definición histórica de nación, hecho que precisamente llevó a que en los años '80 Bolivia fuese definida incluso como “cuarenta naciones en una” (Albó 1988).

## La plurinacionalidad y la ciudadanía en la nueva Constitución Política del Estado

La nueva Constitución Política del Estado, como ya señalamos en los párrafos anteriores, es producto de una Asamblea Nacional Constituyente que se realizó entre agosto 2006 y diciembre del 2008. Participaron, en calidad de asambleístas, 255 personas de las cuales 144 fueron miembros del Movimiento Al Socialismo (MAS) y los restantes 113 pertenecían a grupos o fuerzas políticas de oposición al gobierno de Evo Morales.

Durante este periodo se presentaron una serie de conflictos promovidos por sectores sociales que se oponían a las transformaciones sustanciales del Estado. Los temas que mayor conflicto ocasionaron, entre otros, fueron la autonomía y la sede de la capital del país, el primero apoyado por grupos de poder del Oriente boliviano y el segundo por la población de la ciudad de Sucre del Departamento de Chuquisaca. Con la participación de 164 Asambleístas, en diciembre de 2008, se aprobó la nueva constitución; posteriormente modificada por el Congreso y aprobada, mediante un referéndum nacional en enero del 2009, con el 61,4% de votos a favor. Fue promulgada en febrero de 2009 por Evo Morales Ayma, presidente de Bolivia.

La Nueva Constitución Política del Estado, compuesta por cinco partes<sup>12</sup> y 411 artículos, hace referencia a varios tópicos referidos a las características del nuevo Estado boliviano. A continuación mostramos aquellos artículos que tienen que ver con los temas que abordamos en la presente investigación.

### a) Características del Estado

Artículo 1.

Bolivia se constituye en un Estado [...] *Plurinacional* [...], *intercultural, descentralizado y con autonomías*. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico [...].

Artículo 2.

---

12 Estas partes son Bases fundamentales del Estado, derechos, deberes y garantías; Estructura y organización funcional del Estado; Estructura y organización territorial del Estado; Estructura y organización económica del Estado; y Jerarquía normativa y reforma de la constitución.

Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, *se garantiza su libre determinación* en el marco de la unidad del Estado, que *consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales* [...].

Artículo 4.

El Estado respeta y garantiza *la libertad de religión y de creencias espirituales*, de acuerdo a sus cosmovisiones. *El Estado es independiente de la religión.*

Artículo 5.

I. Son *idiomas oficiales* del Estado *el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos*, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana [...].

Artículo 8.

El Estado asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural: *ama qhilla, ama llulla, ama sua* (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), *suma qamaña* (vivir bien) [...] y *qhapaj ñan* (camino o vida noble).

Artículo 9.

1. Constituir una sociedad justa y armoniosa, *cimentada en la descolonización*, sin discriminación ni explotación, [...] (República de Bolivia 2009)<sup>13</sup>

Como se puede evidenciar en los artículos precedentes, la nueva carta magna tipifica a Bolivia como un Estado Plurinacional, intercultural, descentralizado, con autonomías, con libertad religiosa, con lenguas indígenas reconocidas como oficiales y cimentada en la descolonización. Eso significa que la nueva Constitución Política del Estado de Bolivia incorpora demandas y propuestas históricas de los movimientos populares e indígenas. Es por ello que los partidos y grupos políticos de la oposición, así como personas y familias que

---

13 Las cursivas son nuestras.

tradicionalmente gozaban de los beneficios del poder económico y político, la tipifican de “*masista, indianista o indigenista*”.

El Estado Plurinacional ahora se consagra como un precepto constitucional que jurídicamente deja en el pasado al Estado republicano de corte liberal que, durante más de 180 años rigió en el país.

## **b) Derechos de las naciones y pueblos indígenas**

El capítulo cuarto de la nueva carta magna hace mención a los derechos de los pueblos y naciones indígenas; entre ellos, se destacan el derecho a la identidad cultural, a las creencias religiosas, a la explicitación pública de la identidad cultural y a la consulta previa, tal como podemos evidenciar en los artículos siguientes:

Artículo 30.

II. En el marco de la unidad del Estado y de acuerdo a esta Constitución las naciones y pueblos indígena originario campesinos gozan de los siguientes derechos.

2. *A su identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades, prácticas y costumbres y a su propia cosmovisión.*

3. *A que la identidad cultural de cada uno de sus miembros, si así lo desea, se inscriba junto a la ciudadanía boliviana en su cédula de identidad, pasaporte u otros documentos [...].*

4. A la libre determinación y territorialidad.

15. A ser consultados mediante procedimientos apropiados, y en particular a través de sus instituciones, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles. En este caso, *se respetará y garantizará el derecho a la consulta previa obligatoria, realizada por el Estado, de buena fe y concertada, respecto a la explotación de los recursos naturales no renovables en el territorio que habitan (Ibid.)<sup>14</sup>.*

El punto 3 del artículo 30 precedente, desde nuestro punto de vista, da lugar a una ciudadanía étnica; vale decir, a que las personas que pertenecen a los pueblos indígenas puedan hacer explícito su autoadscripción y/o condición étnico cultural

---

14 Las cursivas son nuestras.

en los documentos nacionales públicos. Se trata, por tanto, de reglamentar dicho artículo para hacer efectiva, de forma complementaria a la ciudadanía boliviana, la ciudadanía étnica, diferente o diversa.

Es menester destacar también el punto 15 del mismo artículo que se refiere al derecho de los pueblos indígenas a ser consultados previamente cuando se ven afectados por medidas legislativas o administrativas del Estado. Los pueblos indígenas t'simane, yuracaré y moxeño-trinitario, que habitan el Territorio Indígena del Parque Nacional Isiboro Sécore (TIPNIS) de la Amazonía boliviana, se encuentran en un conflicto con el actual gobierno nacional porque se oponen a la construcción del Tramo II de la carretera Villa Tunari (Departamento de Cochabamba) – San Ignacio de Moxos (Departamento del Beni) porque precisamente atravesaría por la mitad del TIPNIS.

Este hecho, desde el punto de vista de los indígenas, aparte de vulnerar la nueva carta magna y el derecho internacional en esta materia, pone en riesgo la extinción de dichos pueblos, así como la flora, la fauna y la biodiversidad. Con el fin de presionar al gobierno para que busque otras alternativas que impidan el paso de la carretera por el territorio indígena, las organizaciones de dichos pueblos realizaron la “VIII Marcha indígena por la defensa del TIPNIS, la vida, la dignidad y los derechos de los pueblos indígenas”, con más de 1.500 personas y 66 días de caminata, que llegaron a la ciudad de La Paz, sede de gobierno, el 19 de octubre de 2011.

Como resultado de esta movilización, que tuvo un apoyo masivo y permanente de parte de la sociedad boliviana, el gobierno del MAS, en octubre de 2011, promulgó la Ley de Protección del Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro Sécore, más conocida como ley corta, que garantiza que la carretera Villa Tunari – San Ignacio de Moxos no pasará por el TIPNIS. Cuando todo parecía que el conflicto se había consumado, el gobierno promovió una contramarcha sustentada, preponderantemente, por colonos productores de coca que están asentados en algunas comunidades del TIPNIS y por algunos indígenas amazónicos que reclaman la construcción de dicha carretera porque, entre otros factores, mejoraría las condiciones de producción, salud y educación de los habitantes de la zona. Apoyado en esta contramarcha, el 2 de febrero de 2012, el gobierno promulgó la Ley de Consulta Previa a los Pueblos del Territorio Indígena Parque Nacional Isiboro Sécore que tiene por objeto convocar al

proceso de consulta previa, libre e informada bajo procedimientos y procesos de los pueblos indígenas.

Este conflicto pone en entredicho no sólo el consentimiento previo, libre e informado al que hacen mención el Convenio 169 y la Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, ratificadas por leyes bolivianas, sino la vigencia de la propia Constitución del Estado Plurinacional. No se trata del único caso de diferencia entre el movimiento indígena y el gobierno que lo representa.

### **c) Derecho a la salud y la jurisdicción indígena**

En el ámbito de la salud y el derecho, hay que relieves que la nueva carta magna incorpora la medicina tradicional al sistema de salud y el derecho consuetudinario al sistema jurídico nacional, como se nota en los artículos siguientes:

Artículo 35.

II. *El sistema de salud es único e incluye a la medicina tradicional de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.*

Artículo 190.

I. *Las naciones y pueblos indígena originario campesinos ejercerán sus funciones jurisdiccionales y de competencia a través de sus autoridades, y aplicarán sus principios, valores culturales, normas y procedimientos propios.*

Artículo 192.

I. *Toda autoridad pública o persona acatará las decisiones de la jurisdicción indígena originaria campesina (República de Bolivia 2009)<sup>15</sup>.*

De esta manera, al menos en el plano político-jurídico, la medicina ancestral y el derecho propio están reconocidos legalmente, dando lugar al enfoque pluralista en estos dos ámbitos. Habrá que ver cómo estos postulados se concretan en la práctica cotidiana y para que ello sea posible se requieren de leyes menores y decretos que la concreten. Situación que, pese a que ya pasaron casi dos años desde la promulgación de la nueva constitución, aún no se percibe y, al parecer, el gobierno sigue trabajando en la elaboración de las leyes menores.

---

15 Las cursivas son nuestras.

#### **d) Características generales de la educación**

En el campo de la educación, parte constitutiva de la plurinacionalidad, se ha consagrado también como políticas constitucionales varias de las demandas y propuestas históricas de los movimientos populares e indígenas del país.

Artículo 78.

I. La *educación* es unitaria, pública, universal, democrática, *participativa, comunitaria, descolonizadora* y de calidad.

II. La *educación es intracultural, intercultural y plurilingüe* en todo el sistema educativo.

Artículo 83.

Se *reconoce* y garantiza la *participación social, la participación comunitaria* y de los padres de familia *en el sistema educativo*, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

Artículo 86.

En los *centros educativos se reconocerá y garantizará la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de la religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos*, y se fomentará el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática.

Artículo 91.

La *educación superior* desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual *tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos*<sup>16</sup>

La educación boliviana, según la nueva Constitución Política del Estado, es ahora participativa, descolonizadora, intracultural, intercultural y plurilingüe en todos el sistema educativo; es decir, en los subsistemas de la educación regular, alternativa y especial y superior de formación profesional. La propuesta de la EIB, ahora denominada educación intracultural intercultural y plurilingüe (EIIP),

---

16 Las cursivas son nuestras.

y la participación social en la educación se mantienen vigentes pero, esta vez, se posicionan como propuestas preponderantemente políticas porque traen consigo el proyecto de la descolonización que deberá incidir en todos los ámbitos del Estado y la sociedad.

En el plano religioso, se rompe con el monopolio de la Iglesia Católica porque ahora el Estado se define como laico y la enseñanza de la religión debe incluir también las diversas religiones vigentes en el país, así como la espiritualidad de los pueblos y naciones indígenas que habitan los diversos ecosistemas en el país.

En la educación a nivel jurídico político, al igual que en los otros ámbitos, se ha avanzado significativamente con relación a las expectativas de los movimientos populares e indígenas. La operativización de estas propuestas, como ya señalamos en anteriores párrafos, dependerá fundamentalmente del involucramiento de la sociedad civil organizada, entre ellos los Consejo Educativos de Pueblos Originarios.

## **Reflexiones finales**

La propuesta del Estado Plurinacional, y su correlato inevitable de la ciudadanía intercultural, fue impulsado desde la década de los ochenta por el movimiento popular e indígena con la perspectiva de transformar sustancialmente el Estado y la sociedad actual que, pese a más de 180 años de vida republicana, aún mantienen resabios coloniales. Más allá del reconocimiento de la diversidad sociocultural que caracteriza el país y de los pueblos indígenas en calidad de naciones, plantea la redistribución y el compartimiento del poder político entre todos, indígenas y no indígenas, para construir una sociedad con justicia socioeconómica.

El Estado Plurinacional—junto a él la autonomía indígena, la libertad religiosa, la oficialización de las lenguas indígenas, la ciudadanía étnica, la educación intra e intercultural, la descolonización, la participación social comunitaria, entre otras— tiene como fuente al movimiento popular e indígena y se constituye en una propuesta política e ideológica que busca, fundamentalmente, proporcionar las mismas condiciones y oportunidades, en los diversos ámbitos, a todos quienes viven en el territorio boliviano.

El Movimiento Al Socialismo (MAS), partido que actualmente está en el gobierno, durante el proceso de la Asamblea Nacional Constituyente se apropió de la propuesta de la plurinacionalidad (y de los otros planteamientos

complementarios a esta propuesta) y la convirtió en precepto constitucional al incorporarla en la nueva carta magna. Probablemente se deba a ello que algunos militantes del MAS que son funcionarios públicos, debido a que no participaron en el proceso de construcción de esta propuesta, no la comprenden en su real dimensión y por eso lo abordan solamente como un desafío político.

El tratamiento de este nuevo paradigma, en la actual coyuntura, se está centrando en el ámbito político y jurídico y la población boliviana, principalmente la de clase media que también apoyó al MAS para su mantenimiento en el gobierno, está esperando resultados en el mejoramiento sustancial de su economía doméstica y familiar. Se valora como cambios irreversibles el mejoramiento de la autoestima étnico colectiva, así como el acceso a varias instancias del poder formal por parte de la población indígena originaria y campesina, pero se sigue esperando que estos cambios políticos muestren también cambios en el mejoramiento económico de la población. Esta situación, principalmente en ciertos sectores de la clase media baja, está generando un cierto desencantamiento acerca de las políticas y acciones del actual gobierno.

La concreción y/o plasmación del Estado Plurinacional en el país, en general, se ha localizado en el campo político jurídico y su incidencia en otras dimensiones es lenta y poco percibida. Existen varias razones que pueden explicar este limitado avance, pero las fundamentales, entre otras, son las siguientes:

- La implementación del modelo o paradigma de Estado-nación liberal, vigente desde la constitución de la República de Bolivia en 1825 hasta el 2009, tiene alrededor de dos siglos y en ese tiempo se ha propagado e institucionalizado la ideología de este modelo de Estado, trascendiendo prácticamente todos los ámbitos del Estado y la sociedad boliviana: económico-productivo, político-social y educativo-ideológico. En ese sentido, los cambios en la mentalidad de la población requiere de un proceso de largo aliento porque se trata de modificar sustancialmente la forma de pensar, sentir y actuar de la población en general.
- La nueva Constitución Política del Estado y las nuevas leyes que de ella están emergiendo traen consigo una infinidad de nuevos términos (plurinacionalidad, descolonización, plurilingüe, intraculturalidad, interculturalidad, pluralismo jurídico, etc.) que requieren ser definidos de manera operativa para que los funcionarios públicos, en especial, y la sociedad boliviana, en particular, puedan tener una comprensión más

o menos común y, en consecuencia, actuar bajo unos mismos criterios y parámetros. Al no haber estas definiciones operativas, y que estén reflejados en las nuevas leyes y normas que se están elaborando y promulgando, todos entienden y actúan a su manera.

- Los funcionarios públicos intermedios que trabajan en las instancias estatales y públicas de los niveles nacional, departamental y municipal, por lo general, no tienen la formación técnico-académica necesaria para la implementación de los nuevos preceptos constitucionales. Si bien poseen una formación política, esta cualidad no es suficiente para entender y comprender el proceso socio-político por la cual atraviesa el país; peor aún para contribuir en la puesta en práctica de dichos preceptos constitucionales. El gobierno actual en su planta ejecutiva requiere de recursos humanos con formación más técnica que política si quiere implementar adecuadamente las nuevas políticas públicas.
- La propuesta del Estado Plurinacional, desde su gestación hasta su posicionamiento en la nueva carta magna, se adscribe al enfoque intercultural; es decir, interpela y plantea la transformación radical del Estado-nación y el compartimiento equitativo del poder político. Mientras que la implementación de la plurinacionalidad, desde la perspectiva del MAS, se adscribe al enfoque multicultural; vale decir, reconoce la diversidad sociocultural y la participación política en el ámbito legal pero, en la práctica, niega el acceso y ejercicio en las instancias de decisión a los sectores sociales que desde la fundación de la República fueron sistemáticamente invisibilizados y marginados.

Con todo, es menester entender el Estado Plurinacional como una propuesta esencialmente descolonizadora y, por eso, fundamentalmente ideológica que requiere de procesos educativos y comunicacionales, masivos e intensivos, porque se trata de afectar a la mentalidad de las personas, individuales y colectivas, porque está estrechamente relacionada con las dimensiones racionales, afectivas y actitudinales. La descolonización, en el marco de la plurinacionalidad, implica en definitiva la generación de procesos de intraculturalidad; una amplia apertura hacia otros horizontes culturales; la anulación de las diversas formas de racismo y discriminación; y, sobre esa base, la construcción de un nuevo Estado y una nueva sociedad incluyente, participativo y que promueva justicia social y económica para todos.

## Referencias

- Albó, X. (1988). Cuarenta naciones en una. *Revista Cuarto Intermedio*. (Nº 6). Cochabamba: Compañía de Jesús en Bolivia.
- Albó, X. (2011). El gigante, el nuevo David y el poder. *Revista Cuarto Intermedio*. (Nº 99 – 100). Cochabamba: Compañía de Jesús en Bolivia.
- Asamblea Constituyente de Bolivia (ACB) y Congreso Nacional (CN) (2008). *Nueva Constitución Política del Estado para consulta en el referéndum*. La Paz.
- Asamblea General de Naciones Unidas (AGNU). (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Ginebra: ONU.
- Bloque Educativo Indígena (2004). *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz.
- Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) (1991). Por una Bolivia diferente. Aportes para un proyecto histórico popular. *Cuadernos de Investigación*, 34. La Paz: CIPCA.
- Central Obrera Boliviana (COB). (1989). *Proyecto Educativo Popular*. Bolivia: Ministerio de Educación.
- Central Obrera Boliviana (COB). (2006). *Propuesta para la Nueva Constitución Política del Estado* (ANOIOCCB). Sucre.
- Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB) (2006). *Nueva Ley de La Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*. Anteproyecto de Ley. Sucre: Ministerio de Educación y Culturas.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (2007). *Proyecto político de las nacionalidades del Ecuador*. Quito: CONAIE.
- Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) (1985). *Nuevas Proyecciones de la Educación Rural Boliviana*. La Paz (Mimeo).

- Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) (1991). *Hacia una educación intercultural y bilingüe*. Revista Raymi, (Nº 15).
- Equipo Técnico Nacional (ETN) (1990). *Propuesta de perfil de educación intercultural bilingüe para el ciclo básico rural del área andina*. La Paz: MEC, UNICEF y UNESCO/OREALC (Mimeo).
- Ley Nº 1565. Ley de Reforma Educativa, 7 de julio. (1994). *Gaceta Oficial de Bolivia*.
- López, L. E., y Machaca, Guido (Eds.). (2007). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas* (1. ed). La Paz, Bolivia: FUNPROEIB Andes : Plural Editores.
- Machaca Benito, G. C. (2010). *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia: El programa de admisión extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba* (1. ed). La Paz: UMSS.
- Mayorga, F. (2007). *Acerca del Estado plurinacional*. Cochabamba: S/e (publicación virtual), (S/Ref.).
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECyD) (S/f). “Ley 1615. Constitución Política del Estado”. En *Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes Conexas*. La Paz: Unidad de Edición y Publicaciones.
- Organización Internacional del Trabajo, Internationale Arbeitsorganisation, y ILO (Eds.). (1989). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes: Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima: OIT.
- República de Bolivia (2009). *Constitución Política del Estado*. Cochabamba: CIPCA y Conferencia Episcopal Italiana.
- Simbaña, F. (2008). “*La plurinacionalidad en la nueva constitución*”. En *Análisis nueva constitución*. Quito: ILDIS y La Tendencia.

# **Calidad en la formación universitaria**

## **El caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la UMSS\***

Raúl Pérez Bedregal  
rpeducacionbilingue@gmail.com

El presente trabajo pretende un análisis del concepto calidad y su aplicación en el ámbito de la formación universitaria. El objeto del análisis persigue, primero, distinguir si los procesos de formación académica desarrollados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón, pueden ser acreditados como “procesos de calidad” y, segundo, comprender que los criterios de calidad en estos procesos no deberían, ni podrían, en los hechos, ser considerados con los mismos parámetros recurridos en los procesos de producción material. A tal efecto, el contenido de este escrito se refiere a algunas de las principales o más comunes concepciones acerca de la palabra “calidad”, precisamente, comprendido en las dos esferas de la producción: la esfera de lo material o la producción de bienes tangibles y el de la producción de servicios, referida sobre todo a la producción y reproducción de relaciones sociales.

Entonces, el trabajo se esfuerza por señalar las diferencias fundamentales entre estos dos tipos de producción, enfatizando en los aspectos que caracterizarían la obtención de su calidad. Para lograr dicho cometido, este escrito parte de una breve y generalizada descripción de la dinámica formativa desarrollada al interior de la referida unidad académica. Sobre la base de tal descripción y con la asistencia de las antedichas concepciones en torno al término calidad, se analizan algunos tópicos de los procesos de formación universitaria desarrollada en la citada Facultad que con mayor claridad estarían indicando si tal formación podría

---

\* El presente estudio fue aprobado para su publicación con un dictamen favorable emitido por el Dr. Guido de la Zerda Vega, integrante del Comité Editorial Científico de Subversiones N° 5.

ser considerada como de calidad. Con ello se trata de demostrar que el concepto de calidad podría ser un concepto tan relativo que dependerá, fundamentalmente, de las orientaciones ideológicas asumidas en toda empresa de formación, aun tomando en cuenta que la predominancia está marcada por el modelo de “las competencias”.

**Palabras clave:** Calidad educativa, tipos de calidad, formación universitaria, procesos de producción, relaciones sociales de producción, modelo por competencias.

## **Introducción**

Hablar hoy de la universidad implica situarse en el marco de una serie de desafiantes debates, como el de la producción de bienes para el siempre ansiado bienestar humano, así como a aspectos marcadamente polémicos relacionados a inmediatas dinámicas socioculturales, también vinculados a esta anhelada situación, como es la transformación social, el pensamiento crítico, los procesos y finalidades de la investigación, por ejemplo. Es instalarse en la misma cotidianidad de una particular sociedad o la sociedad humana en su conjunto, y para hablar de la población que refiere este texto, coincidiendo con Sánchez (2016), “es mirar hacia los jóvenes, su movilidad social y oportunidades de mejora. [porque, en definitiva] la universidad no implica una educación mercantilista, sino una educación como bien común con una función social”.

Como se podrá advertir, diversas serían también las “salidas” conclusivas en tales deliberaciones; sin duda, una de ellas es el tema de la calidad o el de la excelencia en la formación universitaria, que es lo mismo decir la distinción en el desempeño académico de sus actores. Por lo mismo, cuando se habla, en términos generales, de la calidad educativa, uno de los puntos referenciales, sin duda, será la universidad. La universidad, en este caso boliviana, es uno de los puntos centrales en el análisis de la calidad de la educación, a ella se le demanda, entre otros aspectos, su más amplia apertura a la formación, planteándose con ello, precisamente el tema de la calidad. Por cierto, esta demanda ha sido cubierta con una cuasi irrestricta admisión por la institución de una serie de mecanismos que, ahora, permiten el más expedito ingreso de nuevos estudiantes a la universidad. Y no solo ello, ahora también se puede advertir otro conjunto de instrumentos y mecanismos universitarios, denominados “modalidades de graduación” y que continúa ampliándose para incrementar los índices de titulación: PTAANG, Titulación por diplomado, adscripción, internado, proyecto de grado, etc.

Empero, estos mismos instrumentos y mecanismos para ampliar la cobertura de profesionalización, contemplando el criterio de “democratización de la educación superior” y mostrar resultados, resulta siendo uno de los factores para el deterioro de la calidad y el elemento fundamental para la masificación de la

formación universitaria. Sin embargo, en el mismo ejercicio de la formación universitaria, vale decir los procesos académicos de formación, así como los reportes de tales dinámicas, por ejemplo, todavía refieren o recurren a términos como el de eficiencia o el de la excelencia, en circunstancias tales que sus prácticas evidencian, precisamente, situaciones contrarias a tales procesos y sus reportes. En tales condiciones, indudablemente, resulta contradictorio hablar de calidad en la formación universitaria. Así, en este vasto campo que abarca la temática de la calidad educativa y aun en la concreta cuestión sobre la calidad en la formación universitaria, que en el presente se trata, es un tema que todavía clama respuestas claras o, cuando menos, es un tema inacabado en su discusión.

En el contexto de las más extensas discusiones y variadísimas miradas respecto a temas particularizados como el de los niveles de calidad que se estaría desarrollando en nuestra universidad pública de la región (UMSS), y en lo particular su Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, siempre será beneficioso conocer un poco más sobre los diferentes planteamientos existentes a este respecto. En el caso de la referida facultad, por su esencia: las humanidades que tienen que ver con el desarrollo de toda la producción cultural y al interior de ella con variadas y enriquecidas formas de interacción humana en sus múltiples y diferenciadas expresiones grupales o actitudes individuales, conocer las referidas miradas adquiere el doble de importancia porque alude a los mismos actores en su condición de productores de la calidad. Es decir, las tesis, las simples hipótesis e incluso hasta las más elaboradas fórmulas matemáticas que se producen a nivel universitario, por su espíritu académico, filosófico, siempre terminarán provocando nuevos procesos orientados a reparar —en el mejor de los casos superar— precarias situaciones sociales e individuales, lo cual también terminará arrojando resultados que siempre serán “objetos” o “productos” susceptibles de ser medidos por el criterio de la “calidad”. Ello está advirtiendo y reafirmando, a la vez, el criterio de que en este particular tema de la calidad en la educación universitaria jugarán diversos criterios para establecer un marco referencial de qué es calidad y que no lo es, aun tomando en cuenta que existen referentes o “parámetros indiscutibles”, “estándares universales” predominantes, o cuyos significados están señalando contrariedad al origen del término, economicista por lo general.

## **El origen de esta osadía**

Iniciamos este apartado, primeramente, advirtiendo el carácter inquietante del término calidad; inquietante porque es uno de los tantos términos que, a pesar de su complejidad, sus múltiples y entreverados significados, circulan en el lenguaje y la comunicación social de la manera más fluida y continuamos describiendo el contexto desde dónde y para quienes, se escribe este texto, cuyo objeto es plantear la discusión sobre la temática de la calidad en el ámbito de la formación universitaria. Así, el contexto social alude a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

La UMSS es una de las once o quince universidades públicas en el Estado Plurinacional; once cuando solo se consideran a las universidades autónomas y quince si las de régimen especial también son incluidas. La UMSS fue creada el 5 de noviembre de 1832, a siete años tras la fundación de la república, concebida como “academia de practicantes Juristas” y establecida en el actual edificio del Colegio Nacional Sucre de la ciudad de Cochabamba. En el marco de la Comisión Nacional de Reforma Universitaria (CNRU), una sesión de la IV Conferencia Nacional de Universidades realizada en Potosí, el 11 de diciembre de 1976, emitió la correspondiente resolución que autorizaba “la creación y funcionamiento de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la UMSS” (Universidad Mayor de San Simón, 2018, p.147).

A momento, según datos generados por la Unidad de Tecnologías de la Información (UTI) en la propia facultad, esta unidad académica cuenta con una población de 8.440 estudiantes, en cinco carreras y dos programas: Ciencias de la Educación, Comunicación Social, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Psicología y Trabajo social, como carreras y los programas de Licenciatura en Música y Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y Deportes. De esta población 2.634 son varones y 5.806 mujeres; una relación de 31,20% a 68,79% respectivamente, considerándose una unidad académica feminizada.

Como es sabido, una facultad de Humanidades y Ciencias de la educación desarrolla disciplinas relacionadas con todas las dimensiones de la cultura humana; en tal condición esta universidad está orientada por la siguiente visión:

*La Facultad es referente en la universidad y en el medio, en gestión universitaria y en la formación de profesionales con pertinencia social, con un cuerpo docente comprometido, profesional y pedagógicamente calificado.*

En los últimos años se ha encarado un proceso de renovación académica formulándose la siguiente misión:

*La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación genera y moviliza conocimientos sobre los fenómenos sociales y culturales, formando profesionales que den respuestas a las demandas del contexto social y contribuyan a una sociedad más justa, plural y democrática.*

Con estas orientaciones filosófica-normativas, esta unidad académica se empeña en satisfacer necesidades de conocimiento manifiestas en su claustro ofreciendo las mejores condiciones materiales y subjetivas posibles, desde la bienvenida, procurando establecer un ambiente de confianza, seguridad, comodidad, satisfacción e integración a la comunidad facultativa, tal que las personas puedan sentirse escuchadas, comprendidas, valoradas e importantes para la existencia de la misma. En este marco, veamos ¿cuáles son las dinámicas de sus principales actores que contribuyen a plasmar en realidades estas orientaciones?

## **La docencia**

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con datos de 2018, cuenta con un plantel académico de 208 personas, además de una treintena de otras personas desempeñando funciones en la administración y sus servicios de apoyo. Conviene agregar que, prácticamente, las autoridades académicas (Directores) y el equipo de colaboradores en funciones académico-administrativas como jefes, coordinadores y técnicos en distintos departamentos tales gabinete psicológico, laboratorio clínico, departamento técnico pedagógico, centro de interpretación lingüística, instituto de investigaciones, oficina educativa, son docentes que cumpliendo con las funciones señaladas están en la categoría de “docentes a tiempo completo”<sup>1</sup> 27, en total. Con

---

1 Este apelativo implica una permanencia de ocho horas diarias por cinco días a la semana, sin contar las horas de aula que son “acomodadas” en “horas pico”, vale decir entre las 6:45 a 8:15 por las mañanas; 12:30 a 14:30 a medio día y las 18:30 a 22:00 por la noche, además de los ho-

ciertas excepciones, y conforme a normativa universitaria, estos docentes son “titulares”<sup>2</sup> cumpliendo funciones de autoridad universitaria en distintos niveles, y en tal condición desempeñan funciones administrativas, además de las funciones de aula. Los docentes que no son “titulares”, pero considerados docentes “a tiempo completo”, desempeñan funciones administrativas o de asistencia técnica, en tanto que los docentes a “tiempo parcial” solo asisten a “impartir clases”, en horarios específicos, aun teniendo las “horas tope” remuneradas en la universidad: 112 hrs/mes. Los servicios académicos de estos docentes fluctúan entre el mínimo de 3 al máximo de 24 horas semana, y que con algunas excepciones llegan a sobrepasar las 40 horas semanales, horas que son “acomodadas” en los seis días laborables de la semana.

En tales condiciones la contribución de los docentes a la formación universitaria, fundamentalmente, se traduce en el desarrollo de actividades formativas de aula, seguida de actividades extra aula con el acompañamiento a diversas actividades como la revisión de trabajos escritos relativas con la respectiva asignatura, por ejemplo, actividades todas que presentan más o menos las siguientes características, que el lector podrá calificar pertinentes o no, y lo más importante, de calidad o no.

---

rarios disponibles durante la mañana del día sábado.

- 2 Conforme al Reglamento de la Docencia, el plantel docente de la Universidad Boliviana está clasificado en: Honoríficos, extraordinarios y titulares u ordinarios (Art. 6). Los Docentes Honoríficos son nombrados por el H.C.U. con relación a los méritos obtenidos en su trayectoria académica y científica; profesionales que con aprobación del Comité Académico Universitario y a solicitud de los Consejos Facultativos acceden a la docencia en condición de interinos y/o invitados (Art. 9). La diferencia entre docentes invitados e interinos radica en que “los docentes invitados son personalidades o profesionales nacionales o extranjeras de reconocido prestigio y que por tanto no necesitan cumplir todos los requisitos para ejercer la docencia por uno o más períodos académicos en base a un contrato especial de invitación, aprobado mediante Resolución expresa del Honorable Consejo Universitario” (Art. 10). El Docente interino o extraordinario, es el profesional con Diploma Académico y Título Profesional en Provisión Nacional que por sus méritos es convocado a colaborar con la docencia por un periodo académico específico. Finalmente, los docentes ordinarios o titulares, son “profesionales que obtuvieron la cátedra por el sistema de Selección, Evaluación y Admisión o pruebas de oposición para ser incorporados al escalafón docente” (Art. 13).

¿Qué hacen los docentes para brindar una formación universitaria de calidad a los universitarios en la facultad de humanidades y Ciencias de la Educación?, sería la pregunta orientadora de este apartado. La respuesta: en teoría, preparan sus clases semanales que, por supuesto, se las desarrollan en las salas y horarios establecidos, salas no siempre suficientes en cantidad, capacidad ni comodidad; organizan acciones coordinadas con similares en la carrera u otras; asignan tareas específicas a estudiantes con el objeto de ofrecerles espacios y acciones complementarias a su formación universitaria, sea profesionalizante y/o científica (Faraco y otros, s/f; Sánchez 2008).

De igual manera, los docentes acompañan el cumplimiento de las tareas extra aula que ellos mismos asignan, supervisando, física y virtualmente, los desempeños estudiantiles durante la realización de diferentes actividades, como las presentaciones en ferias, seminarios, conferencias u otro tipo de sesiones afines a la profesión. Hay que acotar que la más lamentable forma de exigir el cumplimiento de estas tareas es asignar la realización de un resumen sobre una determinada conferencia pidiendo que se lo entregue antes de salir del evento; resulta lamentable, porque los estudiantes entregan este trabajo cuando el acto está en su mejor momento, distrayendo la atención de los presentes. Alternativamente, los docentes se hallan ocupados también revisando el cumplimiento de otras tareas complementarias como los resúmenes de lecturas, la revisión de trabajos de redacción de artículos o las intervenciones escritas en distintos medios, impresos y virtuales en plataformas académicas como son *Claroline*, *Moodle* u otros medios virtuales como las plataformas de las redes sociales. Mas, el cumplimiento de estos últimos quehaceres exige la elaboración de determinados instrumentos de seguimiento para el desarrollo de los educandos, labores que no siempre son cumplidos por los docentes y que algunos de ellos deberían emanar desde la misma dirección académica y las direcciones de carrera o programa a efectos de conducirlos hacia el logro de objetivos institucionales y/o de gestión. Finalmente, cabe indicar que, en estas tareas de acompañamiento, un aproximado de 40% de los 208 docentes<sup>3</sup> en actuales funciones cuenta con el “auxilio” de estudiantes que cumplen,

---

3 La cifra ascendería cerca a los 250 docentes si se consideran a los docentes invitados y docentes recurridos en condición de suplentes de otros docentes que cumplen funciones administrativas u otras.

precisamente, las funciones de “auxiliares de docencia” (aproximadamente en un número de cien).

## El estudiantado

La Facultad de Humanidades cuenta con 8.440 estudiantes inscritos en el segundo semestre de la gestión 2018, mismos que están distribuidos en cinco carreras y dos programas. En tal condición, numéricamente hablando, esta unidad académica está situada en la cuarta posición al interior de la UMSS. El detalle de esta matrícula está expuesto en el siguiente cuadro:

**Cuadro 1. Matrícula Segundo Semestre de 2018**

Carreras y Programas	Varones	Mujeres	Total	% Varones	% Mujeres	% total
Licenciatura en Psicología	583	1.512	<b>2095</b>	28%	72%	<b>100%</b>
Licenciatura en Comunicación Social	813	1.188	<b>2001</b>	41%	59%	<b>100%</b>
Lic. En Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas	290	1.001	<b>1291</b>	22%	78%	<b>100%</b>
Licenciatura en Trabajo Social	154	1.082	<b>1236</b>	12%	88%	<b>100%</b>
Licenciatura en Ciencias de La Educación	268	837	<b>1105</b>	24%	76%	<b>100%</b>
Prog. Lic. en Cs. Act. Física y Deporte	437	127	<b>564</b>	77%	23%	<b>100%</b>
Programa de Licenciatura en Música	89	59	148	60%	40%	<b>100%</b>

**Fuente:** Machaca y Pérez, 2019 (mimeo).

Como se podrá apreciar, durante el año 2018, la mayor parte de la población estudiantil en esta facultad estuvo concentrada en la carrera de Licenciatura en Psicología (2095), seguida de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social (2001), la licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL) (1291) y así sucesivamente. Los datos en los programas de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) y Música resaltan por su reducido

número, pero además por su predominio de estudiantes varones, contrariamente a lo que ocurre en las carreras: 437 varones (77%) frente a 127 mujeres (23%) en el programa de CAFyD y 89 varones ante 59 mujeres en el programa de Música.

Ahora bien, en este contexto, algunas características que aparecen como aspectos más o menos constantes en la población estudiantil y que podrían ser considerados como los “rasgos identitarios” que más tipifican su actitud frente a su formación, son:

- La alta valoración, y quizá sobrevaloración, de su asistencia a las sesiones de aula; tanto que para algunos es condición fundamental en el registro de su “nota”. Así, pareciera que los estudiantes hacen sinonimia de su aprendizaje o desempeño académico; tanto que “la nota”, en su concepción es fiel e infalible representación de los referidos procesos. Dicho en otras palabras, entre los estudiantes universitarios de esta unidad académica se advierte una especie de convencimiento (imaginario) en que su asistencia es más que suficiente para aprobar las materias consignadas en la malla curricular. En este orden, con cierta frecuencia se oye el “argumento” estudiantil que dice: “pero, licenciado, yo asisto a sus clases sin faltar”; “nunca he faltado, licen!!”, etc.
- En esta misma lógica, los estudiantes de esta facultad consignan como otra de sus características la estrategia de hacerse “amigo” del docente, “acercándose” un poquito más de lo necesario a él, a efectos de granjearse posibles “ayudas necesarias”, en el ineluctable momento de asignación de “las notas”.

Estos rasgos actitudinales, registrados entre los estudiantes, denotan, no se lo va a negar, una mirada pesimista sobre el desempeño del estudiante universitario de esta facultad, pero las situaciones observadas, lamentablemente evidencian estos y otros extremos. Por ejemplo, con las honrosas excepciones que siempre existen.

- Los estudiantes no leen siquiera textos cortos asignados entre una y otra sesión semanal de clases, por lo que resulta poco menos que ilusorio esperar la exposición de reflexionados argumentos en sesiones también mal comprendidas de clases, donde los mismos puedan exponer su posicionamiento teórico.

Otra característica es,

- El suplicado pero manido recurso de solicitar “una oportunidad”, con el “argumento” de no haber asistido a la clase anterior. Aclarar que tales solicitudes, generalmente, están en relación a tareas no cumplidas o algún examen no rendido.

Durante el semestre y en cada una de las asignaturas de las diferentes carreras,

- Siempre existe al menos un par de estudiantes que incumplen consignas en el desarrollo de las clases, tampoco cumplen con plazos establecidos para la entrega de algún trabajo escrito y, los más entregan sus trabajos solo por cumplir, sin denotar mayores esfuerzos que señalen iniciativa y originalidad en los trabajos presentados.
- Ya en el desarrollo mismo de las clases son pocos los estudiantes que expresan con naturalidad y de manera voluntaria criterios propios, o que expresen sus intereses y posicionamientos respecto a diferentes temas abordados.

Otro de los rasgos bastante acentuados entre los estudiantes es que,

- Los trabajos desarrollados y entregados durante un determinado periodo son extremadamente formales y en algunos casos hasta infantiles, dado el contexto universitario referido. Considere, por ejemplo, que algunos de estos trabajos son presentados con coloridas y hasta parafernalias ilustraciones en portadas (flores, cintas, cadenas, etc.), extravagantes tipos de letras asignadas para los títulos; vale decir, alejados del contexto académico por su acentuado toque artístico.
- A esta peculiaridad habría también que señalar que, siendo una universidad pública, está en particular, se caracterizada por el elevado número de matriculados, lo cual redundando en el atestamiento de las aulas; es la denominada “masificación”, fenómeno que, indudablemente, incide también de manera negativa en el logro de una formación universitaria de calidad.

Frente a esta panorámica, de forma ineluctable surgen las observaciones que planteen o cuestionen ¿cuáles deberían ser los elementos que mejoren

la calidad del desempeño de los estudiantes y los propios docentes? o ¿qué debería, finalmente, caracterizar a la formación universitaria de calidad en esta facultad, en especial?

Con el propósito de responder a estas inquietantes preguntas, se declara asumir los criterios que siguen.

## **La cuestión de la calidad en el presente**

¿Qué es la calidad? ¿Qué debe entenderse por calidad? Serían las preguntas iniciales en la búsqueda de elementos que otorguen calidad al desempeño docente y estudiantil en tanto actores de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la UMSS. Las definiciones más generalizadas y elementales, sin duda, las encontramos en los diccionarios de la lengua española, como el de la Real Academia Española (DRAE, actualización 2018). Entre las 10 acepciones centrales, este diccionario la define como la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” y este no es sino el requisito, carácter, genio o linaje relacionados con un estado de superioridad, real o artificial, en un determinado “producto”. Este estado, por comparación, le permitiría al “producto” ser apreciado como la entidad poseedora de iguales, mejores o peores atributos entre los restantes de su especie. Había que tomar en cuenta lo anteriormente dicho: que el “producto” puede también referir a las “ideas”, fórmulas matemáticas, tesis o hipótesis que incitan novedosos procesos tendientes a mejorar y/o superar precarias situaciones sociales e individuales. De este modo, las ideas, las “buenas” o “malas” ideas, son también “objetos” o “productos” medibles por el criterio de la “calidad”.

Enrique Palladino suscribe cuatro sentidos en la palabra (2009, p.39), aunque, en nuestro criterio, bien pueden reducirse solo a dos: la descriptiva y la normativa. La primera, como este mismo autor señala, refiere a los atributos específicos del “objeto”, reconocidos por un determinado colectivo, en tanto que la connotación normativa estaría relacionada con el grado de excelencia programado y presente en el “objeto” en cuestión.

El término calidad, extensivo a los humanos, también refiere al “Estado de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones” (Ídem)

idealmente requeridas para la dignificación de los individuos. En este caso, la calidad estriba en la naturaleza de los sujetos, en aquella cualidad relativamente única en ellos, porque estaría refiriendo a atributos relacionados con lo bueno, lo excelente, lo óptimo, inmejorable o insuperable... que por lo mismo, suponen desempeños afectuosos, agradables, deseados y constantes. En suma, el término calidad refiere al concepto y/o a la estimación general que se le guarda a una determinada persona.

La popularísima enciclopedia Wikipedia, («Calidad», 2019)<sup>4</sup>, en su epígrafe “definiciones formales” del artículo “calidad”, señala definiciones formuladas por organizaciones y expertos del mundo. De aquellas se resalta aquella que establece como productora de la calidad a “la interacción de dos dimensiones”: la subjetiva, la que es demanda por los clientes y la objetiva, que es la cualidad ofrecida por alguna firma empresarial. (Shewart, en Wikipedia.org). Esta misma fuente, en el epígrafe “Factores relacionados con la calidad”, realza “tres aspectos importantes” que serían las “dimensiones básicas de la calidad”, a saber: la dimensión técnica (aspectos científico-tecnológicos), la económica (costos mínimos para los clientes y la misma empresa) y la humana (relaciones empresa-clientes). Por nuestra parte, muy relacionada a esta última se agregaría, la dimensión política, constituida por la serie de decisiones e intereses que definirían los procesos de gestión en todo aspecto anteriormente referido.

Siendo más incisivos, cuando se tematiza la calidad, algunos “objetos” (materiales o virtuales) producidos tienden a transformar situaciones (naturales o sociales) en la perspectiva de ofrecer las mejores condiciones posibles a sus concernidos. El anteriormente citado Palladino (2005), empezando el tercer capítulo de su obra, dice: “En su versión etimológica, calidad es una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”, con lo que, nuevamente, se enfatiza el criterio “comparativo” y por extensión las mismas “ideas” se hacen portadoras de calidad en función de las políticas institucionales, utilidad social e incluso personal.

---

4 Enciclopedia que contaría con “más de 48 millones de artículos en 300 idiomas” y un millón y medio (1512544) en español:

A partir de estas definiciones se reitera que la palabra “calidad” tiene múltiples orientaciones, en las que se resaltaría el triple carácter que la caracteriza: lo histórico-concreto (la calidad se establece según el lugar y el momento de su apreciación), el económico (la calidad responde a la situación económica presente, ahora, en consonancia con la oferta y demanda) y el orden objetivo-subjetivo (que varía según la apreciación de la(s) persona(s) que la valora(n)).

A razón de este escrito, se resaltan tres dimensiones: la primera refiere a formas elementales; así, aunque suene a idea reiterada, el término calidad alude a un “objeto” o entidad material poseedora de un conjunto de cualidades que le confieren la capacidad de satisfacer ciertas necesidades implícitas o explícitas. Este rasgo básicamente es normado por decisiones y patrones de quienes producen y reproducen los “objetos” en cuestión. En este caso, la orientación básicamente refiere a ciertas unidades materiales, sean inertes u operantes como plantas y animales. Esta misma orientación incluye definiciones populares que resultan de una generalización sobre lo bueno, bonito y barato de un ente o ser. En este sentido, para el portal («Significados, conceptos y definiciones de significados», s.f.) la acepción más difundida de calidad, estaría refiriendo a las posibilidades de que un “objeto” pueda, cumpliendo ciertos parámetros, satisfacer expectativas predeterminadas por un grupo particular de personas. La segunda orientación está relacionada con la “producción virtual” y en ella se valorarán todas las ideas “positivas” o de “fuerza” que tienden a impulsar o concretar la perfección de las cosas. Finalmente, la tercera dimensión estará configurada por la interacción humana, las relaciones interpersonales que pueden ser tipificadas como de calidad o no, en función de la armonía o alteración provocada en ellas.

Por consecuencia, en el contexto de este trabajo, corresponde puntualizar el concepto de Calidad Educativa, aunque ya se lo expuso en líneas anteriores. Pues bien, el concepto que se encuentra en un maremágnum de complejos planteamientos inherentes a intereses y espacios sociales concretos, deberá ser entendido como *la condición, naturaleza o peculiaridad de características constantes o sostenidas, manifiestas al interior de un determinado proceso de información-formación y comunicación de sus consiguientes expresiones en el marco de los desempeños profesionalizados que, precisamente, persiguen los procesos educativos.*

## La calidad en los sistemas de producción

Cuando se habla de calidad en los sistemas de producción se refiere a los niveles de su calidad, ergo a su duración y valores económicos, principalmente. Con esta orientación el término calidad refiere a características de productos con que una determinada empresa decide satisfacer necesidades y demandas de sus clientes. “Las condiciones de producción son a la vez las de reproducción” (Marx, 2003). Sin embargo, “Ninguna sociedad puede producir continuamente, esto es, reproducir, sin reconvertir una parte de sus productos en medios de producción o elementos de la nueva producción” (ídem.) y esta reconversión es precisamente la instancia en la que se le otorga la calidad al objeto producido. En síntesis, la calidad al interior de los sistemas de producción refiere a todo “**objeto**” o “**producto**” de las cadenas procesuales que originan artefactos, aparatos o instrumentos usados por el hombre, sean piezas industriales netas o productos de maquila.

En este mismo orden, a la par de producir minimizando costos de producción, la calidad refiere a toda condición de superioridad relativa que pueda ofrecerse al cliente. Siguiendo esta racionalidad lo más actualizado del concepto calidad la señalan ya no en cualidades o funciones esperadas por el cliente, sino en lo que nunca se había imaginado que quería y que una vez obtenida toma conciencia que era lo que siempre había querido. Se refiere a todo mecanismo del llamado “marketing”. En efecto, la mercadotecnia, entendida como la serie de acciones tendientes a mejorar la comercialización de un producto, determina sobre las propiedades, importancia, condiciones de fabricación y el mismo precio de los productos, estableciendo compromisos del cliente («¿Qué es Calidad?», s. f.). Se dice, en este contexto, que los objetivos principales en los sistemas de producción de calidad, incluso en los sistemas de producción con “cero defectos”<sup>5</sup>, son la maximización de la satisfacción del cliente por la minimización de los costos<sup>6</sup>, entonces es lícito deducir que la calidad del producto es factor esencial para el mercado y la mercadotecnia, pero no necesariamente lo es para la calidad en los servicios demandados por la sociedad.

5 La filosofía de “Cero defectos” surge en los 60’s cuando Philip Crosby, conocido como “el maestro de la calidad”, propuso un programa de catorce pasos tendiente a lograr la meta de “cero defectos” ([kailean.es/la-filosofia-de-cero-defectos/](http://kailean.es/la-filosofia-de-cero-defectos/))

6 No menos importantes, pero secundarios, son los criterios de tiempo en la producción del pretendido objeto de calidad.

La International Organization for Standardization (ISO), desde 1947, regula el conjunto de normas sobre calidad y gestión de la calidad, aplicables en cualquier tipo de organización o actividad orientada a la producción de bienes o servicios. La propia ISO, dando cuenta de su historia, señala que desde la aparición del primer organismo alemán dedicado a la normalización, hasta la fundación de la ISO en 1947, al igual que similares comités nacionales en Francia e Inglaterra, emitió normas reguladas por principios tales como: la “Mejora continua”, “Liderazgo”, “Enfoque al cliente”, “Enfoque basado en procesos”, “Enfoque de sistemas para la gestión”, “Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones”, “Participación del personal”, “Relaciones mutuamente beneficiosas con proveedores” («ISO 9001», s. f.).

En este contexto, sobre la base de la norma británica BS 5750, en 1987, surgirá la familia de normas ISO 9000 orientada a regular procesos productivos relativos a los principios de Calidad y su gestión, entre los que existirían “más de 20 elementos en los estándares de esta ISO...” («ISO 9001», s. f.), mismos que estarían determinando el contenido de la cualidad o criterio con que se fabrican las cosas. En este sentido, y por defecto, la calidad aludiría a lo que es bueno o mejor, a lo excelente, a aquello que no tiene posibilidad inmediata de ser igualado. Sin duda, llegar a tal estado en la producción, presupone superar una serie de pruebas cuyo cumplimiento otorga al “objeto” la garantía de ser insuperable. Así, todo “objeto” de calidad implica duración, costos accesibles, buen funcionamiento o mejor desempeño, entre otros criterios exigidos.

Justo en este contexto surgirá el concepto de las 3 “e”, (eficiencia, eficacia y evolución), “como los 3 pilares fundamentales para la sustentabilidad de las empresas” (Raffo Gabriel, 2016), aunque, la terminología más trabajada gira en torno a la eficiencia, efectividad y eficacia, repertorio léxico abiertamente impregnado de un enfoque económico (producción y servicios). El uso de estos términos, en el cotidiano, no tiene mayor trascendencia, pues se los utiliza como si fueran sinónimos (Lam Díaz y Hernández, 2006), no se los diferencia como cuando se lo hace “desde el punto de vista académico, o se están ofreciendo enfoques y políticas oficiales, entonces el uso debe ser el correcto” (Ídem).

Según la RAE, por ejemplo, eficiencia “es la «capacidad de **disponer de alguien** o de algo para conseguir un efecto determinado»<sup>7</sup>. **Eficacia** es la «capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera». **Efectividad** es sinónimo de eficacia”. Se advierte que las tres definiciones aparecen con el mismo significado. Sin embargo, Drucker<sup>8</sup>, en sus obras, establece diferencias fundamentales permitiendo mayor claridad conceptual en este tema. “**Eficiencia es hacer bien las cosas**”; es garantizar el mejor y racionalizado uso de recursos para la obtención de mejores resultados y tiene que ver con el “**cómo**” se hacen las cosas. En cambio, la **Eficacia**, es “**hacer las cosas correctas**”. La eficacia tiene que ver con el “**qué**” cosas se hacen y “**cómo**” se las hacen. Entonces, la **efectividad** es “**hacer bien las cosas correctas**”. En consecuencia, la efectividad es un término de mayor alcance que la eficacia porque expresa el grado del impacto que cierto producto tiene sobre una determinada población, en tanto que la eficacia se restringe a la cualidad del “objeto” y en el campo de los servicios casi siempre alude al actuar de sus protagonistas. En suma, acorde a la definición del grupo alemán: (¿Qué es Calidad?, s. f.), la calidad o la condición y/o estado del producto “tangible” o “perceptible” señala o valora qué tan bueno puede ser o en qué condición-posicionamiento puede estar situado el producto en cuestión (citado en Sánchez, 2006).

## Calidad en los servicios

La segunda orientación, entonces, tiene que ver con la expansión de los conceptos y diversas connotaciones relacionadas con el término calidad hacia los más amplios diálogos y debates académicos sobre políticas sociales (Mokate, 2002). Se habla de la incorporación del concepto calidad a campos como el de la salud, educación, vivienda, la misma administración pública y otros campos afines, generando a su vez diferentes, como complementarios conceptos al de la calidad, como el de la “equidad”, “sostenibilidad”, “interculturalidad”, “pluralidad”, etc.

7 Las negritas son nuestras.

8 Peter Ferdinand Drucker (1099-2005) consultor y profesor de negocios austriaco, abogado de carrera, considerado el mayor filósofo y “padre” de la administración (*management*) del siglo XX. Autor de más de 35 libros que contienen ideas decisivas en la creación de la Corporación Moderna, la gestión de organizaciones, sus sistemas de información y la sociedad del conocimiento en general.

Por el contenido de estos novedosos conceptos se considera, por ejemplo, que la calidad en la prestación de servicios, así como en los mismos sistemas o procesos de la producción de artefactos tangibles, deberá estar asegurada desde el mismo momento de su concepción; es decir, desde que las necesidades del “objeto” en cuestión sean identificadas por los productores. De este modo, el criterio de previsión en los procesos de “producción y reproducción” de la calidad establece los conceptos de participación y compromiso -(sinónimo de lealtad, fidelidad, trabajo en equipo, entre otros valores)- como factores que contribuyen efectivamente al establecimiento de la calidad en la prestación de servicios y procesos de producción. Baste para ilustrar, enunciar el lema vigente del sistema de salud: “calidad y calidez”, como parte de las 3 “c” (calidad, calidez y control), donde la intervención de los potenciales beneficiarios, particularmente en el control, es determinante. En esta perspectiva, se concibe el concepto de “control de la calidad”, como todo esfuerzo organizativo tendiente a garantizar la calidad en los “procesos de producción” y reproducción.

Dado que la “calidad” está relacionada con factores diversos como la necesidad y la expectativa, todas relativas a productos y servicios concretos, e incluso la producción mental, expresadas en “ideas de calidad” y contenidas todas en las culturas, historias, modelos económicos, éticos, estéticos, filosóficos, sistemas educativos, religiosos, etc., queda suficientemente probada que la calidad está relacionada con percepciones individuales, ergo grupales. En consecuencia, los indicadores prioritarios de la calidad girarán en torno a la satisfacción y todo estado emocional de conformidad en los beneficiarios o usuarios respecto al funcionamiento o desempeño del producto o servicio. Por consecuencia, se puede afirmar que “la calidad” es un concepto altamente subjetivo, marcadamente cultural y definitivamente social e histórico. Entonces, es lícito inferir y afirmar que el término calidad está y estuvo imbricada con la sempiterna versátil percepción, individual y/o grupal.

Dicho en otras palabras, la calidad de un producto o servicio pende primariamente de la percepción del cliente o usuario del producto o servicio; el consumidor asume cierta conformidad con dicho servicio o producto. Pero además, pende del momento histórico que vive la humanidad o una parte de ella (grupos socio-culturales). La calidad está configurada, justamente, por

los patrones culturales que los grupos tienen establecidos como sus “normas” vigentes. Verdad de Perogrullo: la realidad cotidiana es susceptible de ser medida por “la calidad”; de hecho, en toda sociedad prevalece un concepto: “calidad de vida”, que alude a un conjunto de condiciones que concurren a mantener la vida como una cuestión digna y valiosa. Entonces es necesario reconocer la complejidad que encierra el concepto “calidad” y por antonomasia otros adjetivos como el de “calidad de vida”, en consonancia al “nivel de desarrollo material” alcanzado por una determinada sociedad. Esto implica reconocerles sus cosmovisiones porque tal complejidad alude naturalmente al plano físico de la realidad, como también al plano mental y de conciencia.

## Calidad en la educación

Con lo expuesto en líneas precedentes se tendría meridianamente claro que el concepto de “la calidad” en el campo de la educación no tiene los mismos constituyentes que los procesos de producción. Que el concepto de calidad ligada a la productividad material es insuficiente para referir a la calidad en la educación, la salud u otro tipo de servicios. Ciertamente, reflejar la calidad en objetos producidos podría resultar hasta fácil pues se reduciría a la mera descripción, a su “control” o la “comprobación”, más o menos garantizada, de cualidades, funciones, duraciones... del producto, en todo caso, rasgos previsibles, esperados, anunciados. En cambio, hablar de la calidad en el campo de la educación, además de las cualidades referidas, presentará otros aspectos peculiares, algo así como un “*plus*” impredecible; unas cualidades o aspectos, más o menos inesperados, “sorpresivos”, donde lo central se concentra en el desarrollo integral de las potencialidades de los individuos.

Un primer aspecto a considerar en el análisis sobre la calidad de la educación es que esta está contenida en los marcos de los modelos de gestión; luego, que en directa relación con el contexto (tiempo y espacio) en que esta (la educación) esté referida, siempre implica una acción evaluadora por la vía de la comparación local, nacional e internacional, como se tiene aseverado. A nivel internacional, una educación de calidad es un derecho humano universal fundamental, “como se menciona en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior del IESALC, de la UNESCO, reunida en Cartagena de Indias en 2008”

(Sánchez, 2016, p.3) y/o es “producto” de la evaluación con pruebas como la de PISA, PIAAC, TIMSS, etc. todos ellos, centrados básicamente en las competencias relevantes para el bienestar personal, social y económica de niños, jóvenes y adultos, traducidas en la capacidad de entender y resolver problemas concretos (OCDE, 1999). No obstante, una vez más, las concepciones teóricas en torno a la calidad corresponden a estados de desarrollo histórico-social y económico concretos alcanzados por los pueblos. Por lo mismo, aquello que en un determinado tiempo y espacio es asumido como calidad, en otros sucesivos, puede no ser considerado de calidad.

Por consiguiente, la calidad de la educación supone también una posición conceptual en torno a la definición del término educación, tarea asaz compleja. A efectos del trabajo se define como educación al estado o resultado de un conjunto más o menos sostenido de acciones tendientes a lograr, mantener o perfeccionar el desarrollo integral de una persona o un colectivo de ellas. Esta definición si bien no contradice definiciones tradicionales centradas en procesos racionalmente organizados, dirigidos y sistematizados, sí se contrapone a las que se concentran en definirla como procesos donde supuestamente se pueden transmitir e impartir conocimientos (!). En todo caso, admitir que la calidad de la educación puede ser apreciada en las mejorías, en el bienestar, en las expresiones de contento y la satisfacción de los agentes del fenómeno de la educación (docentes-estudiantes, padres-comunidad, autoridades); entre ellos, los agentes de la educación, la comunidad estudiantil parece ser la más visible.

Y es también este el sentido que define el Diccionario de Ciencias de la Educación sobre la calidad educativa: “relación que existe entre los objetivos formulados por un sistema educativo y los resultados alcanzados” (Joao, Escobar, y Pacheco, 2005). Sin embargo, en la realidad, muchos resultados no siempre coinciden, ni responden necesariamente a los objetivos trazados; es decir, los resultados son más azarosos y ligados a la acción, a veces errática, de los agentes de la educación que no necesariamente intervienen en la planificación. En efecto, los agentes de la educación, por sus propias dinámicas, sus formas de ser, tienden a expresar expectativas discrepantes, lo que indudablemente podría alejarlos de los objetivos trazados en la institución.

Así, los cuestionamientos a las estructuras, funciones y aún metas institucionales y/o sus formalidades, podrían constituirse también en factores de construcción de calidad, lo que jamás anularía las confluente dinámicas de quienes deciden responder fielmente a la consecución de los objetivos institucionales. Por lo demás, el cumplimiento de objetivos institucionales presupone una amplia comunión previamente trabajada por los concernidos, y si en algún momento las instituciones educativas la logran, difícil les será sostener indefinidamente este lujo. En verdad, la población estudiantil es “pasajera” y los cuerpos docentes tampoco son equipos perpetuamente consolidados, pues cualquiera de sus miembros es susceptible de cambiar rumbos en cualquier momento y por cualquier situación. Esto es concordante con la naturaleza humana que, de manera sostenida, genera una especie de “inconstancia” en su ser que le induce a cuestionar la realidad, su realidad. Según Lazo Machado J. (2014), quien introdujera el concepto de “calidad total” en el campo de la educación, asevera que la calidad total es la congruencia de todos los aspectos educativos, por tanto, dependería de aspectos como la eficiencia y eficacia organizativa, los planes de estudio, investigaciones, sistemas de información, niveles de formación científico-profesional de los docentes, sus argumentos, así como los argumentos y contraargumentos estudiantiles, el involucramiento y la participación de padres, etc.

En el marco de las definiciones referidas al fenómeno de la educación como una relación de generaciones sumergidas en procesos de carácter rígidamente normativos y sucedidas en instituciones formalizadas, la calidad se restringe a valores muy limitados o formales concebidos precisamente en esta o aquella institución. Por esta vía, una institución educativa “ofrecerá” calidad educativa cuando posibilite el relativo dominio de saberes programados, interesados y expresados en la “adquisición” de conocimientos científicos, profesionales, incluso artísticos. Del mismo modo, una institución educativa es de calidad cuando logra desarrollar capacidades orientadas a generar patrimonios o cuando logra convertir personas en “recursos humanos idóneos” que contribuyan al aparato productivo del Estado. Este es el caso del tan mentado modelo educativo por competencias. Ambas dimensiones asocian la calidad de la “educación” con el rendimiento como también se tiene dicho. En consecuencia, la mayor o menor calidad está en directa proporcionalidad a las variaciones que determinan, primero, el accionar de

los agentes directos de la educación (estudiantes-docentes), así como la variedad de procesos que ellos desencadenan: investigación, aprendizajes, enseñanzas.

Sin embargo, desde otro ángulo, existe por encima de ellas un tipo de organización producto de las mismas relaciones generadas en torno a la producción y reproducción del conocimiento que es la base del perfeccionamiento o mejoría de las personas. Estas organizaciones no necesariamente se generan en el marco de las prescripciones nomotéticas. Se refiere a asociaciones que, a la par de socializar el conocimiento universal, promueven la afirmación del espíritu crítico y el compromiso de superar sus propios niveles de conciencia en procura de transformar realidades sociales que favorezcan el desarrollo personal y colectivo que, finalmente, realice o concrete la tan añorada “armonía social”.

## **¿Contienen calidad los procesos de formación universitaria?**

Con lo expuesto hasta el presente y considerando la serie de registros sobre aspectos ideales que debían ser reproducidos entre docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la UMSS (cf. “la docencia”, “el estudiantado”, supra), a manera de presentación de resultados, analicemos algunos procesos de formación universitaria desarrollados en esta facultad para ver si podrían ser tipificados como procesos de formación universitaria de calidad.

Un primer aspecto, siguiendo la disyunción que se hiciera de la calidad respecto a su “materialización” en “productos” y/o “servicios”, el presente análisis de la calidad se inscribe en la perspectiva del servicio. A este cometido nos queda claro que, en el marco de la generalidad declarativa de una visión, la de esta facultad, queda algo distante de su cabal concreción, en tanto que no se evidencia “producto cultural” alguno que, siendo obra de sus propios esfuerzos, pueda ser categóricamente calificada como sobresaliente y más aun de originalidad. Todavía creemos que es insostenible que esta unidad académica sea el *referente de gestión universitaria en la formación de profesionales con pertinencia social*. Advertir que solo se afirma que esta universidad y/o facultad en particular no tiene precisamente el rasgo de ser la que más haya contribuido a la formación

de profesionales sobresalientes, o que sus docentes hayan descollado en su actividad formativa. Los profesionales sobresalientes son, quizá, la “excepción de la regla”, producto de esfuerzos y talentos propios. De hecho, se sostiene que todo proceso de formación tiene como su mayor fuerza de desarrollo el talento del discípulo; si éste exige, lógicamente hace que el maestro sea exigente consigo mismo. Por lo mismo, las escasas intervenciones estudiantiles en el desarrollo de las clases o la misma elisión de sus opiniones en el curso de su formación universitaria, podrían motivarse en las alcaldadas actitudes de docentes, porque, algunas veces, estos hacen prevalecer su poder para “promover” la “participación estudiantil” u obtener, aunque ficticiamente, algunos resultados planeados. Por lo general, las aulas de esta facultad están plagadas de estudiantes desconcertados y desconcentrados; en una palabra: atónitos, cuando se les dirige una pregunta a cada uno de ellos. Absolutamente todos, ¡todos!, preguntan, si es a ella a quien se le está dirigiendo la pregunta. Este mero hecho, a juicio nuestro, es indicador de una baja calidad en la formación universitaria porque no evidencia la presencia de sujetos activos, creativos, críticos y comprometidos que esta universidad, o mejor dicho, sus docentes y autoridades dicen pretender “producir”.

Se está afirmando que, no se podría sustentar la titulación de profesionales de “cabal excelencia”, digna de ser ostentada y sustentada en los esfuerzos cotidianos de la formación universitaria desarrollada en esta facultad. Aun cuando esta misma universidad titula a algunos de sus profesionales en la categoría de profesionales de “excelencia”. No obstante, en este campo de la formación universitaria, tampoco podría aseverarse terminantemente que, por la sola acción de la enseñanza, se pueda “producir profesionales de excelencia”; habría que reconocer que, en realidad, estos profesionales son producto de sus propios esfuerzos y, en última instancia, de la genialidad particular con que fueron signados en la historia. Sin embargo, el esfuerzo que se distinga encarando un “proceso de renovación académica” siempre será acicate a la posibilidad de la excelencia que aunque recae más en el talento y genialidad individualidad, nunca anula el poder del talento colectivo-masa. Por lo mismo, la evidente “movilización de conocimientos sobre los fenómenos sociales y culturales, formando profesionales”, manifiesta en esta unidad académica en procura de responder a las demandas sociales, podrán apoyar su desempeño, pero no su calidad, mucho menos asegurarle su sustentabilidad.

En consecuencia, la acción formativa podrá satisfacer algunas de las necesidades de conocimiento entre sus actores, mas nunca garantizar que todos ellos alcancen los anhelados niveles insuperables de la formación universitaria. Es más, como universidad pública, y dadas las condiciones históricas como económicas imperantes, la universidad ni siquiera en el plano de las materialidades podrá garantizar “las mejores condiciones” a la comunidad universitaria (Herrera, s/f). Por consiguiente, las condiciones subjetivas ofrecidas, tales como el clima relacional, la seguridad, la satisfacción e integración quizá puedan ser de alto nivel, pero innegablemente variable por la composición y movilización de sus integrantes.

En lo referente al desempeño docente, siempre en la perspectiva de contribuir al logro de la calidad en la formación profesional, en esta facultad se puede observar lo siguiente. La diferenciación administrativa entre “docentes ordinarios” (“titulares”) o “docentes extraordinarios”, anteriormente descrita (cf. supra), podría ahora complementarse con la consideración de distinguirlos invitados por sus méritos u otras circunstancias, situación que los hace “invitados coyunturales”, desempeñando funciones en condición “interina”. Esta distinción que condiciona el tiempo de permanencia diaria dedicada a la universidad repercutiendo también, como es obvio pensar, en la calidad de la formación universitaria. Así, los docentes de “tiempo parcial” estarán interesados y/o preocupados primeramente en su estabilidad laboral, buscando mayores ingresos económicos por la asunción de mayor cantidad posible de horas en esta u otra universidad, instituciones afines a su profesión e incluso instalando sus propios gabinetes profesionales fuera de la universidad. En tanto que los docentes “a tiempo completo” evidencian también cierta indolencia respecto a sus funciones, dada la seguridad laboral que goza.

Entonces, estas acciones son directamente proporcionales a la calidad de la formación universitaria por cuanto repercuten también en los tiempos destinados a la preparación, experimentación y evaluación de dinámicas desarrolladas al interior de la universidad y la clase, en particular. Por ejemplo, se había apuntado que: los docentes, por disposiciones administrativas, no pueden ejercer la docencia en horarios de oficina, lo cual difiere las actividades académicas a “horas pico”, enredando también la actuación estudiantil.

Ciertamente, el estudiante acusa inasistencia o retraso en horarios matinales, cansancio por la noche, y sofocones en horarios de medio día. Por demás comprensible es que dadas todas estas y más condiciones, acentuadas además con el fenómeno de la masificación estudiantil (salas de 150, 200 estudiantes, reducidas en espacio e insuficiencias en número de sillas), no dan para hablar de calidad en la formación universitaria.

A lo dicho, particularmente en referencia directa a los “horarios pico”, habrá que sumar, los siempre imprevisibles como constantes problemas sociales que acontecen en este contexto y que sumados a los que conllevan los cambios de temporada climática, terminan interrumpiendo el normal desarrollo de la formación universitaria. Si sumado a esto diéramos crédito también a la idea que los docentes no preparan sus clases y en algunos casos, siquiera cuentan con los más mínimos diagnósticos del nivel de conocimientos entre “sus” estudiantes, realmente el tema de la calidad evidenciaría en un estado deplorable en cuestión de calidad.

En esta misma perspectiva las tareas asignadas a los estudiantes universitarios, supuestamente académicas, no parecen denotar mínimos criterios de calidad en la formación. Por ejemplo, referir a “las ferias” donde, periódicamente con la mayor parafernalia posible, se arman tiendas en esta o aquella plazuela, donde los universitarios “exponen” ante los transeúntes, durante unas tres o cuatro horas, ciertos fenómenos o temáticas desarrolladas en su formación. Queda claro que en tales “ferias”, por el tiempo referido y la cantidad de “expositores”, ningún docente podría realizar el acompañamiento cualitativo requerido en la perspectiva de una formación universitaria de calidad, siquiera en el ámbito profesionalizante, para no hablar de la formación científica.

Otro tanto podría agregarse con relación a la revisión de textos escritos asignados como tareas complementarias a la formación universitaria. En este aspecto, son frecuentes los reclamos estudiantiles en el sentido de que los docentes no devuelven los trabajos revisados y, en ocasiones, siquiera logran alguna calificación por su entrega. Es más, en esta facultad no se cuenta con un sistema de evaluación que garantice la objetividad necesaria al evaluar estos trabajos. La observación se extiende incluso a la evaluación de los trabajos de grado, los

que prácticamente son evidentemente valorados con criterios circunstanciales, subjetivos. En estas condiciones, naturalmente, es impensable alcanzar un nivel expectable en la calidad de la formación universitaria.

Estas situaciones, así como ciertos resultados a nivel regional o mundial, hicieron que la facultad empezara a sentir la necesidad de tener un sistema de evaluación que dé cuenta directa de la calidad alcanzada en el campo de la formación académica ofrecida en esta facultad. Con todo, por ahora, los indicadores que visibilizan esta necesidad estriban todavía en el desempeño, la opinión verbal y la actitud de los estudiantes hacia determinados docentes. Es de suponer, sin embargo, que para la evaluación tendrían que elaborarse determinados instrumentos y que algunos de ellos deberían ser originados en la misma dirección académica y/o direcciones de carrera en cuestión. Es decir, si bien los estudiantes valoran positivamente el desempeño de algunos docentes, cuestionan también el de otros, la irregularidad en el desempeño docente, la improvisación de sus clases, la no devolución de trabajos escritos, etc., es su rasgo peculiar.

En lo que refiere a los desempeños estudiantiles, situados todos en la perspectiva de contribuir al logro de la calidad en la formación universitaria, se podría decir lo siguiente: Las estrategias desarrolladas por estudiantes, no precisamente académicas, les distancia de los criterios de calidad desarrollados en líneas precedentes. La reproducción de situaciones tipificadas como deficientes en el actuar y proceder de estudiantes universitarios de hoy, tales como no asumir una posición crítica ante los problemas sociales, por ejemplo, sin duda, distancia de los criterios de “calidad” en la formación universitaria. Sin embargo, hecho indiscutible es que todas las personas actúan conforme a los dictados de su interés y necesidades, más allá que los mismos sean aceptados o no. En efecto en esta situación, incluso actitudes estudiantiles calificadas como pasivas se explicarían por los condicionamientos familiares que establecen una “profesionalización” a “como dé lugar”, conforme los propios estudiantes aseveran cuando explican el por qué están estudiando esta o aquella profesión. Se puede admitir entonces que también estos rasgos actúan sobre la calificación del servicio de formación universitaria, en los términos “universales” de calidad.

En este sentido, quizá todavía amerite elevar diagnósticos más realistas respecto a intereses y necesidades concretas de estudiantes universitarios y sobre los cuales se conciban también los criterios de calidad más pertinentes en la formación universitaria de profesionalización o científicista. Es decir, las prácticas calificadas como alejadas de “prácticas académicas tradicionales”, o los “criterios universales” que acreditan una formación de calidad (generalmente: competencias lectoras, matemáticas y de resolución de problemas, expresadas en el uso de habilidades orales y actitudinales centradas en el argumento y la demostración) podrían no ser coherentes con nuestra realidad. Con todo, por hidalguía se tendría que reconocer también que el conjunto de actitudes y acciones de los docentes obedece también a decisiones institucionales; en otras palabras, las necesidades e intereses sociales como personales entre los estudiantes universitarios no encuentran espacios para su satisfacción.

Esta situación plantea el desafío de estudiar y diseñar novedosos sistemas de formación universitaria que compatibilicen dinámicas, intereses y demandas estudiantiles nítidamente personalizadas con intereses y necesidades sociales. Esto es también, construir propuestas formativas de pensamiento y accionar propio, claro está, superando todo criterio etnocentrista, indigenista y endogenista. Encarar este desafío podría significar para la universidad y esta facultad en particular una oportunidad para alinearse en la perspectiva de la búsqueda de calidad desde nuestras propias perspectivas. Al fin y al cabo, quitando la connotación mercantilizada de la siguiente frase, se podría afirmar que “el cliente siempre tiene la razón” y en este caso “el cliente” es el estudiante. Afirmación tan sólida que confirma la idea de: “si el estudiante leyera más o diferentes textos que los simplemente asignados o consignados, por seguro el docente tendría también que leer más para su materia y la formación de “sus” estudiantes.

## Conclusiones

Ya para concluir con este trabajo se podría puntualizar en los siguientes aspectos:

Primero, que en la historia de la calidad existen dos procesos nítidamente diferenciados, el de la producción y el de los servicios. A partir de esta diferenciación establecer también que la calidad en la formación universitaria no obedece a los mismos criterios de la calidad exigidos en los procesos de producción material, donde la “estandarización”, la uniformidad es lo esencial. En efecto, al ser un proceso de servicio, y hasta un servicio de solidaridad, o finalmente un servicio de “provocaciones” (retos), la formación universitaria está orientada, fundamentalmente, a lograr el “crecimiento” constante de las personas, el desarrollo de sus propias habilidades que le ofrezcan cierta seguridad al interior de su sociedad.

Ahora bien, cuando estas posibilidades van acompañadas de la “satisfacción”, del bienestar del individuo, quien por encontrar respuestas concretas a sus interrogantes e inquietudes, o por seguir motivando, estar complacidos en los procesos de búsqueda de respuestas, podría sostenerse que los procesos de formación universitaria son de calidad. Del mismo modo, la misma institución formadora, por el placer de mostrar, encaminar y hasta ofrecer a los “usuarios” de los citados programas de formación universitaria, indudablemente ofrecerán condiciones para al menos hablar de una formación de calidad.

Habría también que distinguir, en sintonía con las nuevas propuestas formativas, el hecho de ofrecer “servicios desafiantes” en la formación universitaria para que los propios usuarios puedan encontrar sus propias respuestas, *per se*, califican de calidad a tales servicios, por cuanto suponen una atención individualizada a la formación. Con todo, no habrá que olvidar que la tendencia, todavía dominante en el mundo de la formación universitaria y profesional, es pensar en “estándares internacionales” inscritas en el mundo de “las competencias” a los que sus impulsores suponen “deberíamos” aspirar irrecusablemente.

Segundo, diferenciar los procesos de producción de conocimientos, ergo de las actitudes y posicionamientos para priorizarlas por sobre los procesos de producción material es fundamental en la formación universitaria. En efecto, se hace imprescindible entender que los procesos de formación profesional

(universidad) deben encuadrarse en el marco de los servicios, lo que implica decir también que se insertan en el marco de las relaciones interpersonales donde cada uno de los polos (formadores y formados) está dinamizado por motivos no siempre coincidentes sino diferenciados. Lo dicho implica esgrimir diferencias epistemológicas que finalmente son sustento en la producción de conocimientos, ergo, en la formación profesional.

Ciertamente, la formación es inconcebible fuera del marco de las relaciones sociales; las personas emprenden estudios con el objeto de aprender específicas habilidades que les permitan insertarse con cierta seguridad en determinados campos laborales en procura de lograr su auto-realización y su reconocimiento social. Por supuesto, también se incluyen en estas expectativas personales, la seguridad económica. En todos estos casos, la variabilidad de los satisfactores es inconmensurable, porque también son inconmensurables las variaciones en los intereses y necesidades personales que acceden a la formación universitaria con el objeto de “adquirir” una profesión. Así, la calidad en la formación universitaria también es variable, conforme a las expectativas de sus involucrados: sean formadores y formandos.

A este efecto la formación profesional debe ser entendida como el desarrollo de una oferta enmarcada en un cierto tipo de relaciones sociales que debería obedecer acentuadamente a exigencias de los involucrados. Esto implica que docentes y estudiantes, tanto en propuestas como en prácticas, compatibilizarán sus intereses y necesidades estableciendo acuerdos o normas que, obedecidas por ambos, puedan medianamente satisfacer a sus protagonistas. Introducir de manera forzada a las personas (docentes y estudiantes) en procesos donde realmente no están interesados en estar, indudablemente conducirá a inconformidades y el mero cumplimiento de funciones, ergo a la ausencia de calidad. La calidad de los programas de formación universitaria estriba en la satisfacción plena del usuario, quien a su vez es el principal responsable de la reproducción del servicio de calidad.

## Referencias

- Calidad. (2019). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Calidad&oldid=119138036>
- De la Cruz Capote, B. y Lazo Machado, J. (Julio-diciembre de 2014). El sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU) socialmente responsable: gestor de la ciencia universitaria como fuerza social productiva. En *Revista Estrategia y Gestión Universitaria. Vol.2. (2)*. Pp. 77-84.
- Faraco R. Mastronardi L. Pérez D. C. (s/f). IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. *Escuela de Educación Secundaria Agraria N° 1 de Pergamino*.
- Herrera F. J. L. (s/f) *Las limitaciones de recursos de la Universidad para lograr egresados de calidad vs. los gastos económicos de las empresas en la capacitación de los profesionales. Un dilema de actualidad en la relación Universidad - Empresa*.
- ISO 9001:2008. (s. f.). Recuperado de: ISO website: <http://www.iso.org/cms/render/live/en/sites/isoorg/contents/data/standard/04/64/46486.html>
- Joao, O. P., Escobar, J. C., y Pacheco, R. B. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación (edición El Salvador)*.
- Lam D. R. M. y Hernández R. P. (2006). Los términos: eficiencia, eficacia y efectividad ¿son sinónimos en el área de la salud? *Instituto de Hematología e Inmunología*. Ciudad de La Habana, Cuba.
- Marx, K. (2003). *El capital, Libro 1º (23º)*. México D.F.: Siglo XXI.
- Machaca G. y Pérez R. (2019). *Formación profesional e investigación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS*. (Mimeo).
- Mokate, K. (2002). Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir? *Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) «Diseño y gerencia de políticas y programas sociales»*.

- Palladino, Enrique. (2005). *Diseños curriculares y calidad educativa*. (1ra Ed. 2da reimpresión.). Buenos Aires: Espacio.
- ¿Qué es Calidad? » Su Definición y Significado [2019]. (s. f.). Recuperado de: Concepto de—Definición de website: <https://conceptodefinicion.de/calidad/>
- Raffo Gabriel. (2016, marzo 21). *EL CONCEPTO DE LAS “3 E”*. Recuperado de: RedGreen website: <http://www.redgreen.cl/el-concepto-de-las-3-e/>
- Sánchez, B. G. C. (2016). *La universidad y su función social*. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Coahuila. Sección Ciencias Sociales y Humanidades. Coordinación General de Estudios de Posgrado e Investigación. (48). p.13.
- Sánchez Murillo, A. J. (Enero-junio de 2006). Peter Drucker, innovador maestro de la administración de empresas. En *Cuadernos Latinoamericanos de Administración, vol. II (2)*. Bogotá, Colombia: Universidad El Bosque. Pp. 69-89.
- Sánchez Murillo, A. J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. En *Ciencia y Sociedad. (XXXIII). (3)*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo Santo Domingo, República Dominicana.
- Significados, conceptos y definiciones de significados. (s. f.). Recuperado de: Significados website: <https://www.significados.com/>
- Universidad Mayor de San Simón. (2018). Explorando San Simón; Una mirada al pasado, el presente y nuestra proyección al futuro. R. Ferrufino Joffré (Comp. y Coord.). *Departamento de Relaciones Públicas y Protocolo, UMSS*. 2º edición. Cochabamba: Kipus. Recuperado de: <http://www.umss.edu.bo/index.php/explorando-san-simon/>



# ESTADO DEL ARTE: DESARROLLO, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRESUPUESTOS MUNICIPALES CON ENFOQUE DE GÉNERO\*

Nivia Suarez Vega  
nivia\_suarez@hotmail.com

## Resumen

Históricamente, en toda sociedad se fue presentando problemas latentes relacionados con las desigualdades y disparidades de género y paralelamente se fueron también generando discursos en pro de disminuirlas. Uno de los componentes reconocidos y utilizados para disminuir estas inequidades, son la planificación e implementación de políticas públicas de género, sin embargo eso no podría ser posible sin la asignación y determinación de presupuestos públicos que garanticen un adecuado desarrollo de dichas políticas. En ese sentido, el artículo revisa las principales publicaciones acerca de las características en las que incurrieron las mujeres históricamente dentro el campo de desarrollo, así mismo se aborda el avance de la eliminación de las inequidades considerando las políticas públicas de género y su asignación y ejecución presupuestaria para que estas políticas sean viables. Para este abordaje teórico sobre el tema mencionado, se utilizó la metodología de *investigación* documental que brinda el estudio de un amplio conocimiento acumulado del área del objeto de estudio desde un enfoque de género considerando el término de desarrollo, políticas

---

\* El presente estudio fue aprobado para su publicación con un dictamen favorable emitido por el Mgr. Juan Carlos Rojas, integrante del Comité Editorial Científico de Subversiones N° 5.

públicas y presupuestos municipales. Paralelamente se presenta una descripción de investigaciones y análisis realizados sobre presupuestos municipales con enfoque de género conjuntamente sus metodologías de análisis utilizados en diversos departamentos de Bolivia y países latinoamericanos.

**Palabras Clave:** Genero, desarrollo, políticas públicas y presupuestos municipales.

## Introducción

Este artículo forma parte de la investigación “Políticas públicas de género en el contexto del desarrollo local: Percepciones comunitarias sobre los presupuestos municipales en el departamento de Cochabamba” para el proyecto de Maestría Científica en Investigación en Ciencias Sociales<sup>1</sup>, realizada dentro el marco del Programa Universitario de Investigación en Ciencias Sociales (PUICS) que llevó adelante la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICYT). Uno de los componentes de dicha investigación viene relacionado con el estado del arte, optándose como variables de investigación a las políticas públicas, presupuestos municipales en el contexto del desarrollo local.

Las desigualdades de género son consideradas como un problema social que existe y existió desde el principio de la historia de la sociedad. Así mismo, hace unas décadas atrás, se presentaron acciones de desde plataformas y organizaciones de mujeres en la lucha de la reivindicación de sus derechos. Es imperante indicar, que durante todo ese proceso de lucha de las mujeres por eliminar las desigualdades de género, jugó un papel importante la determinación de políticas públicas que estén dirigidas a eliminar o disminuir estas desigualdades. Sin embargo, para una adecuada implementación de estas tan anheladas políticas públicas en pro de las mujeres se requería la asignación y ejecución presupuestaria desde el estado.

En ese sentido, la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas, ha tenido como objetivo visibilizar y corregir las desigualdades e inequidades de género, a través del compromiso explícito de todos los Estados, de revertir las desigualdades presentes en la sociedad y transformar las relaciones de género. La incorporación del enfoque de género en las políticas públicas ha sido identificada, también, como una estrategia para incrementar la eficacia y eficiencia de las mismas; construir políticas públicas más equitativas y mejorar su focalización; promover la participación ciudadana; fortalecer la democracia y contribuir a la modernización del Estado y la gestión pública. (Solar, 2009).

Finalmente, cabe considerar que unas políticas públicas con asignaciones y ejecuciones presupuestarias adecuadas, serían más eficientes al momento de revertir las desigualdades en la sociedad y mejor aún si estas van dirigidos a proyectos exclusivos para las mujeres. Por lo tanto ¿Cuál es la situación de

---

1 Junio 2016 – agosto 2018

las mujeres con respecto a estas asignaciones y ejecuciones presupuestarias enfocadas en las políticas públicas que estarían dirigidas a corregir desigualdades e inequidades de género?

Bajo este entendido, el presente artículo pretende abordar de manera resumida y especialmente sintética, el conjunto de orientaciones teóricas y medidas adoptadas en relación a las tres variables cuyo componente enriqueció teóricamente en gran medida a la investigación realizada en la temática de las Políticas Públicas de Género en el contexto del Desarrollo Local: Percepciones Comunitarias sobre los Presupuestos Municipales en el departamento de Cochabamba”

En este sentido, el artículo se encuentra estructurado en cuatro partes: en la primera se hace una presentación de los antecedentes sobre el concepto de género y desarrollo, trabajado por diferentes profesionales e instituciones, argumentando la importancia de la participación de la mujer en todo este proceso. En la segunda parte, se identifican los avances y enfoques de la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas de América Latina y algunos países del mundo, para lo cual se presentan artículos, investigaciones y estudios referidos a este proceso de la transversalización del enfoque de género en la formulación de políticas públicas. Ya en la tercera parte, se presenta investigaciones sobre los avances en el análisis de los presupuestos municipales con enfoque de género realizado en diferentes partes del mundo, donde se visibiliza también los diferentes puntos de vista para dicho análisis. Y finalmente en la cuarta parte y dando continuidad con el apartado anterior, el artículo se enfoca especialmente en la presentación de información y datos de investigaciones realizada en Bolivia sobre los presupuestos municipales con enfoque de género, donde se visibiliza el objetivo priorizado, la metodología y herramientas para su análisis.

## **Precedentes y antecedentes sobre el concepto de Género y Desarrollo**

El impacto del desarrollo y la globalización sobre las relaciones de género y, particularmente sobre la vida de las mujeres pobres, remite a un complejo conjunto de dinámicas interrelacionadas, en razón de que la desigualdad de género está integrada en los procesos de desarrollo económico que construye sobre dichas desigualdades. Carmen de la Cruz (2007) señala que esta constatación reforzó un argumento que se introduce por primera vez en los Informes de Desarrollo Humano desde 1995, en los cuales se expresa que en ninguna sociedad las mujeres disfrutaban de las mismas oportunidades que los hombres señalándose que si no se incorpora la condición de los sexos en el desarrollo humano, este se encuentra en peligro; indicando asimismo que la lucha para lograr la igualdad de género cambiará la mayoría de las premisas que actualmente rigen la vida social, económica y política en los diferentes países.

Un punto de inflexión importante surge en la IV Conferencia Mundial de Beijing (1995), allí se abre un espacio real para la adopción del Enfoque de Género en el Desarrollo. Desde entonces, los objetivos de la agenda del desarrollo y ayuda internacional incluyen este nuevo enfoque en términos de oportunidad, para la igualdad bajo la problematización de la pobreza y desigualdad. El nuevo enfoque viabiliza cambios en el sistema internacional con respecto al Desarrollo, suscitando transformaciones en los procesos económicos, financieros, ambientales, políticos, sociales y culturales que afectan de manera decisiva en la conformación de la agenda del desarrollo humano y la ayuda internacional, planteando desafíos estructurales como: 1) la ampliación de dimensiones y alcances de la agenda del desarrollo humano, incluyendo planes públicos globales como la sostenibilidad ambiental, la defensa de los derechos humanos y la gobernanza democrática; 2) el incremento de nuevos actores con intereses, objetivos, poder e influencia diferenciadas, y 3) la proliferación de nuevos instrumentos de desarrollo. Todo ello abrió directamente la conformación de una nueva agenda de desarrollo que significa, en la actualidad, una oportunidad para la promoción de la igualdad de género (Pajarín, 2015).

Dentro de esta perspectiva de desarrollo, se abordaron aspectos puntuales de desigualdad de oportunidades para las mujeres, por ejemplo en la participación en el desarrollo de sus territorios y los beneficios resultantes. En esta línea, el análisis

de dinámicas territoriales desde un enfoque de género (Cortez, 2016) evidencia un sinnúmero de normas y prácticas que justifican la exclusión de las mujeres y de otros actores, de los procesos de desarrollo, los beneficios diferenciales que de ellos derivan y demuestran que las políticas públicas de desarrollo territorial han tenido diferentes efectos sobre las desigualdades de género. En atención a esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO, 2003), señala que no es posible lograr un desarrollo rural y agrícola sostenible, ni seguridad alimentaria, si los esfuerzos en dicha dirección ignoran o excluyen a más de la mitad de la población rural, en consideración además de que las mujeres constituyen más de la mitad de la fuerza laboral agrícola y son responsables de la mayor parte de la producción de alimentos de los hogares de los países de bajos ingresos y con déficit de alimentos.

En ese orden de ideas, en los países en desarrollo, la agricultura sigue siendo la principal fuente de empleo para las mujeres y las estrategias de desarrollo son evidentemente más equitativas cuando toman en cuenta las diferencias entre los hombres y las mujeres. La atención diferencial a sus capacidades y conocimientos puede ayudar a elaborar políticas y programas que contribuyan significativamente al crecimiento económico y a los objetivos de equidad. Es importante, por consiguiente un plan de acción para mejorar la capacidad de ayudar a los Estados miembros, en la búsqueda de un desarrollo rural y agrícola equitativo y sostenible (FAO, 2003).

Por tanto, el Enfoque de Género en el Desarrollo (GED), constituye uno de los mayores avances realizados tanto en los análisis teóricos como en la práctica del desarrollo, en los últimos tiempos. Surge de la necesidad de entender las desigualdades entre mujeres y hombres, dadas en las relaciones entre ambos y su impacto en el desarrollo, así como las fuerzas que perpetúan dichas desigualdades y las que las pueden cambiar. Por lo que es muy válida la afirmación de Carmen de la Cruz (1998).

En el pasado se daba muchas veces por supuesto que las mujeres se beneficiaban automáticamente, casi de manera natural, de los esfuerzos de desarrollo. Sin embargo, se hizo evidente que si ellas no participaban explícitamente en todas las fases de la programación es probable que su situación tendería más bien a deteriorarse que a mejorarse. Por ello el enfoque de Género en el Desarrollo no busca sólo integrar a las mujeres en el proceso de desarrollo, sino también investiga el potencial de las intervenciones para transformar las relaciones desiguales sociales/de género, y “empoderar” a las mujeres. (Cruz, 1998: 12)

En tal sentido, la importancia del Enfoque de Género en el Desarrollo, identifica en las mujeres el potencial que desde siempre fue invisibilizado y que paulatinamente se presentaron evidencias sustanciales de que la mujer fue y será un elemento clave para la transformación de la sociedad y el desarrollo (García, 2009).

Bajo la misma perspectiva, el Banco Mundial (2012), en su informe de Igualdad de Género y Desarrollo indica que:

La igualdad de género tiene importancia como instrumento para el desarrollo, es parte de la economía inteligente, puede aumentar la eficiencia económica y mejorar otros resultados en materia de desarrollo de tres maneras distintas. En primer lugar, eliminar las barreras que impiden que las mujeres tengan el mismo acceso que los hombres a la educación, a las oportunidades económicas y a los insumos productivos puede dar lugar a aumentos generalizados de la productividad, que son tanto más importantes en un mundo cada vez más competitivo y globalizado. En segundo lugar, mejorar el estatus absoluto y relativo de las mujeres promueve muchos otros resultados en materia de desarrollo, incluidos los que afectan a sus hijos e hijas. En tercer lugar, equilibrar la balanza de manera que las mujeres y los hombres gocen de las mismas oportunidades de tener una actividad social y política, tomar decisiones y definir las políticas probablemente conducirá con el tiempo al establecimiento de instituciones y opciones de política más representativas y más incluyentes, y por tanto a una vía más apropiada hacia el desarrollo. (Banco Mundial, 2012: p.3)

De esta manera, enfocamos nuestra atención en la importancia del género en el Desarrollo, bajo la teoría del equilibrio de la balanza de oportunidades entre hombres y mujeres, y la generación de mayores desafíos para la sociedad en su conjunto.

## **Avances y enfoques de la incorporación de la perspectiva de género en las Políticas Públicas en América Latina y el mundo**

La incorporación de la perspectiva de género en las Políticas Públicas responde a dinámicas sociopolíticas en las que interactúan actores sociales, políticos y públicos en distintos contextos institucionales con desiguales grados de poder y con distintas posturas para interpretar la realidad, identificar y definir los problemas sociales. Visto desde esa perspectiva, cabe considerar que la institucionalidad de género en el Estado, es la materialización de relaciones políticas, prácticas sociales y visiones del mundo que se legitiman como públicas por medio de procesos precedidos de luchas políticas. Dicha institucionalización se expresa en la difusión de nuevos discursos sobre las relaciones hombre-mujer, en la promulgación de nuevas leyes, formulación de nuevas reglas y en la formación de organismos estatales y redes de interacción entre los actores públicos, privados y sociales que conforman los espacios de las políticas públicas, y donde las normas establecidas por los Estados son resultado de procesos históricos específicos que se deben considerar como el andamiaje político institucional en el que se construye la igualdad de género. Estas normas no son determinantes en términos absolutos, ya que son los actores quienes las reproducen y les dan sentido (cf. Barcos y Montaña, 2012).

Los principales tipos de políticas anti-discriminatorias y las estrategias de intervención que implementan los países, dependen de sus propias concepciones y sistemas y las tradiciones de cada país, lo cual diferencia a las políticas públicas con enfoque de género de países latinoamericanos y europeos. En general, las estrategias más importantes que se han implementado son: (i) la igualdad de oportunidades; (ii) la acción positiva, y (iii) la transversalidad.

Con respecto a las políticas de la Unión Europea, plasmadas en sus Programas de Acción Comunitaria, se identificaron un total de 344 acciones de políticas públicas programadas por categorías según su modelo propuesto (1982 – 2005). Los datos muestran que ha existido un incremento en las políticas, desde la incorporación de la igualdad de oportunidades, pasando por la acción positiva, hasta las políticas de transversalidad y paridad. Al mismo tiempo, se constata que no se hicieron políticas para proveer servicios que sustituyan el trabajo

doméstico, se ha ignorado también a la familia y no se desarrollaron políticas compatibles a la igualdad de oportunidades. Tampoco se evidenciaron cambios estructurales de mayor profundidad, como horarios laborales diferenciados entre el hombre y la mujer con el fin de conciliar la actividad laboral y la familia.

En América Latina, se analizaron los informes de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), y los planes de igualdad de oportunidades de algunos países. Al aplicar el *Modelo de Codificación de los Planes de Igualdad de Países Latinoamericanos*, se evidenció que en los 6 países analizados (Chile, Guatemala, Salvador, Colombia, Costa Rica y México) hay un marcado énfasis en acciones de programas sobre la variable pobreza, se visibiliza también un interés en las variables de educación y salud, las variables donde hay una notable ausencia están enmarcadas a las políticas familiares consideradas posiblemente por ser muy conservadoras y contradictorias con las políticas de igualdad de oportunidades (cf. Astelarra, 2004).

Bajo esta misma línea, Cristina Benavente y Alejandra Valdés (2014), indican que las políticas públicas son una herramienta fundamental para impulsar las transformaciones hacia mayores niveles de justicia y equidad, y para evaluar y entender el proceso de dichas políticas públicas, y la forma como estas son un aporte en el avance hacia la igualdad de género. En este sentido usaron la *Matriz de Recopilación de Datos de Políticas Públicas para la Igualdad de Género*. Se trata de una matriz que considera las distintas fases del ciclo de la política pública y que fue concebida como una herramienta rigurosa para recoger en detalle el contenido y el proceso de la política es amplia como para no dificultar o imposibilitar la generación de información. Esta herramienta de análisis fue aplicada al análisis de políticas en siete países de la región: las políticas para enfrentar la violencia contra las mujeres del Brasil y del Uruguay, la política de garantía de acceso a la interrupción voluntaria del embarazo de Colombia, las políticas de paridad y alternancia de género del Estado Plurinacional de Bolivia y de Costa Rica, la reforma tributaria de Chile y el gasto etiquetado para las mujeres de México (Benavente y Valdés, 2014).

Precisemos entonces, que las políticas de género basadas en la igualdad y la no discriminación como horizonte y como principio deberían hacer posible que las mujeres detenten mayor autonomía y poder para superar el desequilibrio de género existente y para enfrentar nuevas formas de desigualdad.

## Estado de avance sobre el Análisis de los Presupuestos Municipales con Enfoque de Género

Los presupuestos sensibles al género son aquellos procesos presupuestarios que entienden que las relaciones de género marcan pautas sociales, económicas y políticas; y hacen que el presupuesto tenga un impacto diferenciado sobre varones y mujeres. Un presupuesto sensible al género toma en consideración las diferentes necesidades, derechos y obligaciones que las mujeres y los varones tienen en la sociedad. Asimismo, valora de manera diferenciada las contribuciones de ambos, tanto en la producción de bienes y servicios, como en todas las fases del ciclo presupuestario. No suponen necesariamente un incremento en el gasto público, sino promueven un uso más efectivo de los recursos existentes para la reducción de las inequidades de género y las desigualdades sociales, contribuyendo así al desarrollo humano y a la erradicación de la pobreza<sup>2</sup> (Martínez, 2007).

Una revisión histórica del tema nos remite a los cuadernos de trabajo del Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del país Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea que aborda dos investigaciones importantes. La primera, *Presupuestos con Enfoque de Género* presentada por Yolanda Jubeto (2008), muestra una apuesta feminista a favor de la equidad en las políticas públicas, donde se afirma que el análisis presupuestario desde la perspectiva de género permite evaluar el grado de integración efectiva de los objetivos de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, en las políticas públicas. Las metodologías de análisis utilizadas parten de una serie de técnicas con muchos puntos en común que requieren ser adaptadas a los diversos contextos en los que se aplican. En general, el conjunto de métodos analíticos utilizados impulsan el acercamiento de las cuentas públicas a las diversas realidades y necesidades que los colectivos sociales, siempre desagregados

---

2 El 2000 UNIFEM inicia su trabajo en presupuestos sensibles al género, con el convencimiento de que es un instrumento poderoso de gobernabilidad para que la asignación de los recursos públicos sea más transparente y esté orientada a la igualdad entre mujeres y varones. Hay que mencionar además que el Programa Regional de Presupuestos Sensibles al Género en América Latina se inició en Ecuador y se extendió progresivamente a otros países, como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela.

por sexo, lo cual permite visualizar la necesidad de cambios en las prioridades presupuestarias en caso de detectarse (Jubeto, 2008).

La segunda investigación *Los Retos de la Globalización y los Intentos Locales de Crear Presupuestos Gubernamentales Equitativos*, presentada por Diane Elson (2008), analiza los intentos de crear espacios equitativos de producción y consumo por medio del desarrollo de los presupuestos participativos a nivel de la ciudad. Considera tanto la forma en que la globalización del movimiento social ha difundido esta práctica, como los desafíos que la globalización, dirigida por el ánimo de lucro plantea a los presupuestos locales equitativos y la necesidad de hacer frente a estos desafíos proponiendo políticas económicas internacionales y nacionales. Elson concluye indicando que los intentos locales a favor de crear unos presupuestos gubernamentales equitativos han captado la imaginación de la gente progresista en muchas partes del mundo ya que es importante vincular los intentos nacionales y locales para crear presupuestos equitativos, retar y transformar la política monetaria y la política fiscal, desafiando la globalización de los mercados financieros, mientras se promueve la globalización de unos presupuestos alternativos y participativos (Elson, 2008).

Con el objetivo de establecer un instrumento que permita la elaboración de presupuestos sensibles al género, Lucia Pérez y María Martínez (2003), presentan la *Investigación Comparativa de Iniciativas de Presupuestos Sensibles al Género*, donde realizan un diagnóstico general que permitiría sistematizar los aportes metodológicos de diferentes experiencias llevadas a cabo a nivel mundial con el fin de recuperar los elementos necesarios que faciliten el planteamiento de una metodología propia de elaboración de presupuestos públicos sensibles al género a utilizarse a nivel federal, estatal y municipal en México. Para esta investigación seleccionaron 4 países con grados de desarrollo diferentes: Australia, Bolivia, Tanzania y México, para ello se utilizaron herramientas de análisis de presupuestos públicos desde la perspectiva de género consistentes en: 1) Evaluación de la Política con Enfoque de Género en el Gasto Público por Sector. 2) Evaluaciones de los beneficiarios de servicios públicos desagregados por género y de las prioridades presupuestarias. 3) Análisis desagregado por género de la incidencia de los beneficios del gasto público. 4) Análisis desagregado por género sobre el impacto del presupuesto en el uso del tiempo. 5) Marco de política económica de mediano plazo con conciencia de género. 6) Un informe de presupuesto (gastos) con enfoque de

género. Un aspecto que resalta de esta investigación es que las experiencias se han enfocado hacia el análisis del gasto sobre el tema de los ingresos; y prevalece el tema del análisis sobre el de elaboración. Finalmente llegan una de las principales conclusiones, enfatizando de que el análisis de los presupuestos públicos con enfoque de género han resultado ser una herramienta muy valiosa para cuestionar la neutralidad de la economía y de las políticas públicas, pero también para promover la equidad y el fortalecimiento de la sociedad civil (Pérez y Martínez, 2003).

Durante el periodo 2010, la economista Martha Gutiérrez de Toranzo (2010), presentó un estado de avance sobre la “*Construcción de Presupuestos con Equidad de Género*” en Latinoamérica y Bolivia. En esta publicación Gutiérrez indica que recientemente este tema es reconocido como un nuevo instrumento estratégico en la lucha por los derechos económicos y sociales de las mujeres y que originalmente se los concebía como neutrales a los objetivos de equidad de género, desde una perspectiva general, indica en su publicación, que las experiencias nacionales, tanto en América Latina, como en África y Asia, utilizaron herramientas de análisis presupuestarios a partir del 2000 (20 países) y los instrumentos que se sugieren para este tipo de análisis son: 1. Evaluación de las políticas públicas con conciencia de género. 2. Evaluación de los beneficiarios desagregados por género. 3. Análisis del gasto público desagregado por género. 4. Análisis de la incidencia de los ingresos desagregados por género. 5. Análisis desagregado por género del impacto del presupuesto en el uso del tiempo. 6. Informe del presupuesto con conciencia de género. 7. Marco de políticas económicas a mediano plazo con conciencia de género. En el marco de la presentación, finalmente realiza una análisis conclusivo al trabajo indicando que después de casi 10 años de trabajo en los presupuestos sensibles al género (PSG), las asignaciones en los presupuestos para la equidad se mantienen en los mismos rangos, posiblemente porque el esfuerzo más importante se centró en el análisis, y no en lograr una mayor asignación de recursos en los presupuestos públicos (Gutiérrez De Toranzo, 2010).

Durante la última década en América Latina se desarrollaron experiencias para promover presupuestos con enfoque de género. En este marco Raquel Coello (2013) presenta un trabajo de investigación de *Experiencias de Presupuestos de Género en América Latina*, mostrando una amplia variedad de enfoques. Indica que algunas experiencias trabajan con una mirada focalizada en la mujer como

sujeto de análisis, otras, ahondan en las relaciones de género y en su significación en el marco de recaudaciones de ingresos y las asignaciones presupuestarias, y muy pocas cuestionan los supuestos que rigen la política económica. Asimismo, Coello (2013) revisa algunas experiencias desde el lado del gasto, partiendo de los supuestos de la economía feminista, identificando un total de 52 experiencias de presupuestos con enfoque de género en Latinoamérica. En ocho años, la experiencia se realizó tanto a nivel nacional como local, sin embargo; como resultado de las experiencias desde la visión economía feminista, se encontró que casi la mitad de los análisis del presupuesto desde la perspectiva de género desarrollaron una caracterización del ciclo presupuestario sin entrar a cuestionar el modelo económico que lo sustentaba. Para el análisis de todo este andar de experiencias, se utilizaron 3 ámbitos: Inversión Focalizada en Mujeres, Inversión en Reproducción de la fuerza de trabajo y cuidado de la familia y la Inversión en cultura de igualdad. En definitiva, las experiencias de presupuestos con perspectiva de género en América Latina, aunque incipientes, dejan un número importante de logros y avances, observando que en términos de incidencia los mayores resultados se producen a través del incremento en la asignación de recursos, la acción afirmativa y el fortalecimiento institucional, claro que el grado de resultados varía en el nivel local comparado con el nacional (Coello, 2013).

Dentro de este orden de ideas, el ayuntamiento de San Sebastián (España) realizó una publicación sobre *“Análisis de los Presupuestos Municipales 2016 desde la Perspectiva de Género”*, muestra el proceso iniciado el año 2013 cuando pretendían introducir de forma paulatina la perspectiva de género en el ciclo presupuestario. Sin embargo, mencionan que la programación presupuestaria antes de iniciar con el proceso, no carecía completamente de la perspectiva de género. Se admite que este proceso de transversalización de género en los presupuestos, es de carácter progresivo, para lo cual es de vital importancia visibilizar primero lo alcanzado para luego seguir avanzando en el enfoque de género, con estrecha relación al Plan para la Igualdad vigente. En julio de 2013, las secciones de Igualdad y Hacienda acordaron una metodología con el objetivo de recopilar información sobre los programas presupuestarios, bajo un análisis muy interesante a sus presupuestos municipales, analizando y desagregando programas como: Actuaciones de protección y promoción social, producción de bienes públicos de carácter preferente, servicios básicos y actuaciones económicas. Finalizaron presentando ciertos criterios para profundizar en la evaluación del impacto de género en los presupuestos.

## **Análisis e Investigaciones de Presupuestos Municipales con Enfoque de Género en Bolivia**

Las iniciativas de presupuestos sensibles al género se enmarcan dentro de un esfuerzo social, ya que permiten el cumplimiento de los compromisos nacionales e internacionales en materia de equidad entre mujeres y hombres a través de la concreción de políticas con asignaciones presupuestarias adecuadas. Bajo este contexto, en Bolivia se desarrollaron indicadores, herramientas, categorías que permiten realizar diferentes análisis de los presupuestos municipales que vayan dirigidos a fortalecer las oportunidades de Igualdad de Género y en otros campos específicos.

Entre las primeras investigaciones e indagaciones de estos presupuestos en Bolivia, se encuentra la que se desarrolló en el año 2002, con un análisis del Presupuesto Nacional y el Presupuesto Municipal del Municipio de La Paz. El trabajo inició con las revisiones de las políticas y gasto público orientadas a la equidad y sostiene que el Estado boliviano no ha asumido una estrategia de equidad de género en el gasto público. Para confrontar esta hipótesis se analizó el presupuesto general de la nación del año 1998 (por disponibilidad) y, luego, el presupuesto del Municipio de la Paz del 2001. La metodología utilizada para este análisis estuvo basada en la evaluación de las políticas públicas con conciencia de género, evaluación de los beneficiarios desagregados por género, análisis de la incidencia del gasto público desagregado por género, análisis de la incidencia de los ingresos desagregado por género y un análisis desagregado por género del impacto del presupuesto en el uso del tiempo.

Para efectos de ese análisis proponían un procedimiento en tres etapas. Durante la primera etapa plantearon una exploración de la evolución de la política de gasto con el objetivo de explicar que la ejecución de un presupuesto que no es neutral al género resulta también de un marco de políticas de las mismas características. La segunda etapa respondía a la pregunta: ¿cómo identificar un gasto sensible a la equidad de género?, la respuesta exigía una forma especial de manejo de la información del presupuesto. En la tercera etapa, indicaron que los resultados obtenidos del análisis deberían permitir esbozar lineamientos de política de gasto en horizontes de corto y largo plazo para incorporar el enfoque de género en estas políticas, y formular indicadores de medición de impactos para verificar el cumplimiento de los objetivos de equidad establecidos en la política. Para tal

efecto, utilizaron unos indicadores de Medición de Impacto como los indicadores de evolución de tendencias (índice de prioridad Macroeconómica, Índice de prioridad fiscal, Índice de eficiencia financiera).

Utilizaron también indicadores de servicios que miden el impacto del género del gasto (Indicador del esfuerzo fiscal en programas de vivienda social, indicadores del esfuerzo fiscal en educación, indicadores del esfuerzo fiscal en salud). Estos indicadores también fueron utilizados para realizar el análisis del Presupuesto del Municipio de La Paz. Una de las principales conclusiones a las que llegaron fue que el análisis del presupuesto mostró que la flexibilidad del presupuesto para que los gastos se dirijan a objetivos equitativos es mayor que en el presupuesto general de la nación, alcanzando una proporción del 69% del gasto. Sin embargo, el elevado gasto de funcionamiento, debido al gasto corriente que se genera en las obras públicas y que el Municipio registra en sus proyectos, deja ver una gerencia poco desarrollada para enfocar con eficiencia las obras que demandan el desarrollo urbano de la ciudad de La Paz (Gutiérrez, 2002).

De igual manera, el *Reporte sobre Presupuestos Sensibles al Género*, elaborado por Armand y Genini (2008), en continuidad al trabajo desarrollado por el Observatorio de Equidad de Género del Instituto de Formación Femenina Integral IFFI, analiza la información presupuestaria de 45 municipios del departamento de Cochabamba. Entre los tipos de análisis que se realiza está el Ranking en Inversión en Equidad de Género, que explica el porcentaje de recursos destinados a promover la equidad de género respecto a todo el presupuesto municipal. Muestran también una herramienta de análisis como el Termómetro de Eficiencia de la Inversión en Equidad de Género, que expresa la ejecución del presupuesto ejecutado en función a lo programado. Uno de los componentes de este reporte, es el análisis de las inversiones que les caracterizan como Inversión con Impacto Indirecto en Género, que llegan a ser proyectos considerados como neutros pero que benefician de manera indirecta a las mujeres.

Previo a este reporte el observatorio de Equidad de Género presentó dos publicaciones relacionadas a este mismo tipo de análisis y con las mismas herramientas (2006-2007), estas permitieron a Armand y Genini realizar una comparación de la inversión de los presupuestos sensibles al género entre municipios y por periodos.. Entre los resultados positivos, destacaron la intervención de instituciones y organizaciones sociales como una señal clara de que la sociedad civil avanza hacia un control social más exigente, además de

valorar la presencia de personal técnico y directivo de la Alcaldía en estos temas. Entre los resultados negativos indicaron que pese a los años transcurridos desde que se comenzó a impulsar políticas de género en el país, los indicadores de medición que utilizaron, muestran pocos avances, y se evidencia una verdadera debilidad en la definición de una visión política clara a favor de la equidad de género.

En el periodo 2010, mediante el Observatorio de Género, se presentó un *Análisis de Presupuestos Municipales de Cochabamba* (gestión de ejecución 2009), donde se realizó una indagación sobre la participación de las mujeres en los nuevos concejos municipales, indicando que desde hace décadas en Bolivia, diversas expresiones del movimiento de mujeres fueron impulsando la necesidad y el legítimo derecho a una mayor participación de las mujeres en los espacios públicos. Mediante graficas estadísticas, muestran el porcentaje de mujeres en los concejos municipales, llegaron a un 43 % de participación femenina en dichos cargos. Por otro lado, identificaron elementos centrales en el estado de Situación de la Institucionalidad de Género en los municipios investigados, por consiguiente, sus resultados se enmarcaron en el tema de Violencia, más específicamente en la implementación del SLIM, que durante el periodo de estudio, solo 8 de los 45 municipios contaban con este servicio (Servicios Legales Integrales Municipales).

Dentro esta perspectiva, en el mismo análisis, presentan una exploración sobre los Presupuestos Municipales Sensibles al Género, para ello utilizaron como indicadores de medición: el Ranking de Inversión para la equidad e igualdad de Género, eficiencia de esa inversión en género y su respectiva composición. Finalmente tomaron atención los presupuestos que denominan “Inversión con Impacto Indirecto en Género”, llegando a ser inversiones generales que de alguna forma benefician también a las mujeres (Armand y Rivas, 2010)

Posteriormente a ese reporte, de igual manera, mediante el Observatorio de Género se publicaron, por dos años consecutivos los reportes VII y VIII, documentos que utilizaron el mismo tipo de herramientas metodológicas para el análisis de los presupuestos, bajo las siguientes particularidades:

Tal como lo ilustra el *Reporte VII, de Análisis de la Inversión Municipal 2010*, se observa que enfocaron su atención en la exploración de los Presupuestos Municipales Sensibles al Género, utilizando los mismos indicadores de medición

como el Ranking de Inversión para la equidad e igualdad de Género, eficiencia de esa inversión en género y la composición de esta inversión. También realizan un análisis de la “Inversión con Impacto Indirecto en Género”. Lo particular de este reporte es que presentan una situación descrita sobre dos Políticas Públicas Nacionales implementadas desde el nivel municipal, por un lado analizan la situación del Seguro Universal Materno Infantil (SUMI) cuyas conclusiones indicaron que la mayoría de los Gobiernos Municipales muestran niveles bajos de ejecución presupuestaria asignada a este recuso y que pese a la vigencia desde su implementación, este servicio no es suficientemente conocido por muchos sectores de la población, además de la presente debilidad en el funcionamiento del Directorio Local de Salud en el municipio. Así mismo presentan también un análisis al Programa de Alfabetización “Yo sí puedo” y Post Alfabetización “yo sí puedo seguir”, lo particular en los resultados es la demanda mayoritaria por parte de las mujeres representando un 74,52 % frente al 25,48 % de hombres inscritos en estos programas.

Además de describir lo anterior, en el reporte también se observó por primera vez un análisis a la Inversión Municipal en la Promoción y el fortalecimiento de la Cultura Emprendedora de las Mujeres, cuyo objetivo era la de conocer la inversión municipal orientada al apoyo y fortalecimiento de una cultura emprendedora de las mujeres en 8 municipios del país, a través del análisis de la composición en la inversión municipal y su eficiencia, dicho de otra manera, su enfoque estaba dirigido a analizar los planes, programas y proyectos que fortalecen a las actividades de emprendimientos económicos de las mujeres. Para este estudio utilizaron indicadores de medición como: Inversión en el Desarrollo Económico/productivo y laboral de las mujeres emprendedoras, Inversión en la Ciudadanía Plena de las Mujeres Emprendedoras y la Inversión en la Corresponsabilidad en el cuidado de la Familia de las mujeres Emprendedoras Entre los principales resultados a los que llegaron está relacionado con las características de los proyectos, observaron un pequeño número de proyectos focalizados en las mujeres emprendedoras (7 proyectos) , además de una gran debilidad en cuanto a la falta de eficiencia en la ejecución presupuestaria y voluntad política por parte de algunos municipios, así mismo observaron la incidencia positiva por parte de las mujeres emprendedoras en cada uno de sus municipios, exigiendo recursos para ellas (Rivas, Collazos, Brañez y Suarez, 2011).

Resultó así mismo interesante, la posterior publicación del Reporte VIII, donde el énfasis de su análisis estuvo dirigido a los Bonos Estatales, caso “Bono Juana Azurduy”, siendo que el gobierno es el principal responsable de garantizar la equidad en la distribución de los recursos y aplicar estas políticas orientadas en la reducción de brechas y la discriminación de género, existentes en nuestro país. Tratando de profundizar el tema de interés, describen al bono como un monto de dinero que se transfiere de forma directa a grupos sociales específicos, especialmente de escasos recursos económicos, con la finalidad de mejorar su desarrollo social. En este caso en particular, hacen referencia al Bono Juana Azurduy que busca contribuir a la redistribución económica favoreciendo a sectores sociales en desventaja e históricamente excluidos, atendiendo necesidades específicas en el área de salud de las mujeres. Para ello hacen una descripción detallada de esta política, mostrando las inequidades existentes en el tema de salud, además de especificar la asignación presupuestaria y la ejecución de este programa. Uno de los principales resultados a los que llegaron está relacionado con la implementación del bono, indicaron que después de tres años de funcionamiento el programa continuaba con falencias en las inscripciones y pagos a las beneficiarias, debido a fallas técnicas, administrativas y de coordinación interinstitucional. Además que según sus encuestas realizadas, el 48 % de ellas no recibieron el BJA (68 encuestadas) a pesar de ser un grupo de beneficiarias, considerando como principales causas la escasa información y la deficiente atención en sus centros de salud (Rivas y Suarez, 2012).

Cabe considerar, por otra parte, que el Reporte VIII del Observatorio de Género, abarco también el Análisis de la Inversión Municipal, utilizando los mismos indicadores de medición que el reporte de los años anteriores, así mismo realizaron por segunda vez un análisis de la Inversión Municipal en la Promoción y el fortalecimiento de la Cultura Emprendedora de las Mujeres de 14 municipios distribuidos en los 8 departamentos de Bolivia, obteniendo como resultados una baja asignación de recursos en proyectos focalizados en las mujeres emprendedoras. Sin embargo resaltan la pro actividad de estas mujeres en el marco de la exigencia de sus derechos económicos/presupuestarios en sus municipios, lo que generó su participación en los proyectos denominados neutros como principales beneficiarias, confirmando de esta manera su perfil de emprendedora.

Dentro de la misma perspectiva y en atención a los presupuestos municipales, se revisó también una investigación sobre *El Impacto de la Inversión en Proyectos Focalizados en Mujeres en Mizque, Vacas y Cercado*. La misma se planteó como objetivo evaluar en qué medida la implementación de proyectos municipales focalizados contribuyen a cerrar brechas de inequidad y desigualdad de género y promover el ejercicio de los derechos de las mujeres beneficiarias. Para tal propósito, se tomó como muestra tres proyectos ejecutados en la gestión 2010 en los municipios mencionados con anterioridad. Para el logro de su objetivo se elaboró una metodología para evaluar cualitativamente los resultados de la implementación de los proyectos focalizados en mujeres, consistente en un conjunto de variables, indicadores, métodos e instrumentos de recolección de datos. Para tal efecto utilizaron tres categorías de inversión: Inversión Focalizada en Mujeres, Inversión en Corresponsabilidad social del cuidado de la familia e Inversión en Cultura de Igualdad. Como indicadores propios de la investigación establecieron: El empoderamiento y autonomía personal, la adecuación del reparto del tiempo y el empoderamiento o independencia económica, para lo cual, utilizaron gráficas y cuadros estadísticos comparativos (Arce, 2011).

En atención a la problemática expuesta, conocer en que se gastan los recursos públicos o cuanto asigna el gobierno a determinado sector es y ha sido siempre una interrogante permanente por la falta de información disponible, por ello es válida la argumentación de Martínez e Inch (2011) que señala: “Los recursos que dispone un Estado le pertenece a la población. Las autoridades de los diferentes niveles de gobierno son encargadas de su administración y tienen la obligación de actuar con transparencia y de rendir cuentas sobre el uso de los recursos públicos” (Martínez e Inch, 2011: 2).

En este entendido, en el estudio sobre el *Destino de los Gastos e Inversiones del Estado* se realizó una serie de análisis a los gastos e inversiones del Gobierno General, desglosados en Gastos del Nivel Central, Instituciones Descentralizadas, Gobiernos Departamentales y Gobiernos Municipales. Según el tipo de inversión realizado por los Gobiernos Municipales, estos se enmarcan más en proyectos de infraestructura urbana y rural que en proyectos del sector de defensa y protección de la niñez y las mujeres. Para el análisis de estos datos, abordaron el estudio en atención a la problemática expuesta, utilizando un método descriptivo de los datos. Obtuvieron como resultados a nivel municipal, una inversión en

infraestructura urbana y rural del 29 % con respecto al total invertido en los municipios, convirtiéndose en destino prioritario, realizando un análisis a las inversión en la defensa y protección de la niñez y la mujer se registró solo un 0,09 % evidenciándose el destino menos prioritarios en inversión (Martínez e Inch, 2011).

Según esta misma corriente de análisis de presupuestos municipales, se encuentran también el Análisis de Presupuestos Sensibles a Género en el Municipio de Potosí, donde se señala que en las últimas décadas, el movimiento de mujeres de Potosí ha incidido en políticas públicas y las repercusiones de este trabajo organizado se perciben en los planes, programas y proyectos de inversión pública a nivel local, departamental y nacional; lo demuestra la incorporación de partidas presupuestarias dirigidas a acciones relacionados con las mujeres. Entre los tipos de Inversión analizados mencionamos: La Inversión Focalizada en Mujeres, Inversión en la Corresponsabilidad Social del Cuidado de la Familia y la Inversión en la Descolonización y Construcción de Cultura de Igualdad. Se muestra una descripción de los proyectos bajo el análisis de los tres indicadores mencionados, relacionando la asignación presupuestaria programada y la ejecución de dicha programación. Con la aplicación de estas herramientas de análisis, mostraron que el presupuesto municipal dirigido a Género del Municipio de Potosí, es mínimo (1,12% del presupuesto general), y además la falta de ejecución de estos presupuestos en su totalidad, genera la reversión de estos fondos a las arcas del Estado (Remte, 2016).

Uno de los últimos análisis realizados a los presupuestos municipales con enfoque de Género se encuentra en las Fichas de Presupuestos Públicos Destinados a Programas y Proyectos de Igualdad de Género, Equidad y Protección Social (P-IGEPS) 2015 – 2016. Allí por un lado se analiza el presupuesto Institucional y Presupuesto en tomando en cuenta la gestión, el presupuesto dirigido a los programa 25 y programa 26. Por otro lado, se analiza la ejecución presupuestaria exclusiva a de lo ejecutado en función de lo programado durante la gestión 2015 – 2016. En la misma línea de análisis presentan una distribución del presupuesto programado por grupo de gasto y por programa. Finalmente se realiza un análisis a la programación del presupuesto por categoría programática y grupo de gasto. Este tipo de estudio lo aplican a las 9 gobernaciones Autónomas departamentales de Bolivia y sus 339 Gobiernos Autónomos Municipales, para tal efecto utilizaron la base de

datos del Viceministerio de Presupuestos a través del Sistema Integrado de Gestión y Modernización Administrativa – SIGMA. Posterior a su análisis, llegaron a resultados referente a la programación y ejecución presupuestaria de Programas y Proyectos de Igualdad de Género, Equidad y Protección Social, se observó que en el año 2010 la inversión fue solo del 0,5 %, sin embargo este dato no tiene un incremento sustancial a lo largo del periodo analizado, debido a que en el año 2014 la inversión fue solo del 0,88 % (Aruquipa, 2015).

Así mismo en la investigación realizada sobre la *Contribución de la Inversión Pública 2015 de Gobernaciones y Municipios a la Igualdad de Género*, se presenta un análisis de la Política de gasto en Bolivia. Para ello se caracteriza a los departamentos en función a sus municipios, categorizándolo por cantidad de población y distribuidos en 4 categorías: cinco municipios compuestos en la Categoría A (con una población menor a 5 mil habitantes), 154 municipios de la categoría B (compuesta entre 5 mil y 15 mil habitantes), 97 municipios de la categoría C (entre 15 mil y 50 mil habitantes) y 25 municipios de la categoría D ( más de 50 mil habitantes) a partir de ello, presentan unos cuadros estadísticos sobre la distribución del presupuesto público en los Municipios por Departamento de la gestión 2015. Así mismo también enfocan su atención al comportamiento de las fuentes de financiamiento de las gobernaciones y la estructura Programática de Gasto de los Gobiernos Autónomos Departamentales.

En lo que respecta al género, realizan un análisis en relación al presupuesto de Inversión tomando en cuenta 4 categorías: Inversión Focalizada en Mujeres, Inversión en corresponsabilidad social y publica en el cuidado de la familia, inversión en cultura de igualdad y la inversión en erradicación de la violencia contra las mujeres, realizando un análisis sobre el comportamiento histórico y la evolución de la inversión ejecutada en igualdad de género en los municipios, además de comparar la inversión en igualdad de género respecto a otros programas de gasto. Finalmente llegan a una de las principales conclusiones respecto a la distribución de beneficios, oportunidades y condiciones que eliminan las desigualdades de género, identificaron que los gobiernos municipales, en la gestión 2015, de los más de 16 mil millones de bolivianos ejecutados en la gestión, dirigieron un total de 312 millones de bolivianos a acciones que eliminen las desigualdades de género, este dato representa en promedio el 1,91% del total del presupuesto de inversión de todos los municipios (Fernández, 2016).

## **Conclusiones**

Durante todo el proceso de reivindicación de los derechos de las mujeres, varios aspectos fueron cambiando a favor de las mujeres, sucintándose transformaciones en los procesos económicos, políticos, sociales y culturales, aunque quedan vacíos que siguen pendientes por avanzar y promover la igualdad de género.

En cuanto a las políticas públicas dirigidas a visibilizar y corregir las desigualdades e inequidades de género, se realizaron varias acciones en el intento de revertir estas desigualdades presentes en la sociedad y transformar las relaciones de género, no obstante no se observó cambios estructurales de gran profundidad, es decir que pese al intento de realizar acciones para disminuir inequidades y desigualdades en diferentes países, estas se limitaron en enfocarse a variables de salud y educación, sin considerar aspectos más profundos como la igualdad de oportunidades.

Con respecto a los presupuestos públicos, se observó una evidente implementación de metodologías de análisis en los diferentes países, consideradas totalmente necesarias para comprender con mayor amplitud el panorama de los presupuestos que tienen un enfoque de género dirigidos a promover proyectos y/o programas que disminuyan la brecha de desigualdad de género y suscitar un mejor desarrollo en su estado integral. Sin embargo es conveniente indicar que pese a los avances metodológicos de análisis presupuestarios en materia de equidad de género que fue emergiendo en los últimos años, aun se requiere de un segundo avance referente a su utilidad no solo por expertos sino también por funcionarios públicos y organizaciones sociales que requiera de su uso.

## Referencias

- Arce, C. (2011). *¿Cerrando Brechas de Equidad? Estudio del Impacto de Proyectos Focalizados en Mujeres en Mizque, Vacas y Cercado*. Bolivia: Instituto de Formación Femenina Integral.
- Ayuntamiento de San Sebastián (2016) *Análisis de los Presupuestos Municipales 2016 desde la Perspectiva de Género*. España.
- Armand, M. y Jenini, A. (2009). *Presupuestos Sensibles al Género: Análisis de Presupuestos Municipales de Cochabamba 2008*. Bolivia: Serano.
- Armand, M. y Rivas, E. (2010). *Gestión Local y Presupuestos Sensibles al Género: Análisis de Presupuestos Municipales de Cochabamba 2009*. Bolivia: Instituto de Formación Femenina Integral.
- Aruquipa, N. (2015). *Información sobre Presupuestos Públicos destinados a Programas y Proyectos de Igualdad de Género, equidad y protección social*. Bolivia: Conexión Fondo de Emancipación.
- Astelarra, J. (2004). *Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes sobre América Latina* Unidad Mujer y Desarrollo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile: Editorial Copyright.
- Banco Mundial (2012). *Informe de Igualdad de Género y Desarrollo*. Recuperado de: <https://congresovisible.uniandes.edu.co/agora/post/informe-de-desarrollo-mundial-2012-igualdad-de-genero-y-desarrollo/3066/>
- Barcos, V. y Montaña S. (2012). *Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)*. Naciones Unidas, División de Asuntos de Género de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile. Copyright ©
- Benavente, M. y Valdés, V. (2014). *Políticas públicas para la igualdad de género: Un Aporte a la autonomía de las mujeres*. Santiago de Chile: Publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL),
- Castañeda, M. (2005). *Género, políticas públicas y promoción de la calidad de vida*. Venezuela: Composición electrónica y diseño de portada Javier Ferrini. Publicado por Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (Ildis)
- Coello, R. (2013). *Experiencias de Presupuestos con enfoque de género en América Latina: Una mirada desde la Economía Feminista*. América Latina: publicado por el Programa Latinoamericano de Presupuestos Sensibles al Género de UNIFEM.

- Cortez, V. (2016). *Igualdad de género para el desarrollo territorial: experiencias y desafíos para América Latina*. Chile: Publicado por el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural
- De la Cruz, C. (1998). *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. Instituto Vasco de la Mujer. España: Grafo.
- Humano, D (1990). *Informe 1990*. Pub. PNUD. Bogotá: Tercer Mundo Editores. Recuperado de: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_1990\\_es\\_completo\\_nostats.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf)
- Elson, D. (2008). *Los Retos de la Globalización y los Intentos Locales de Crear Presupuestos Gubernamentales Equitativos*.
- Fernández, S. (2016). *Contribución de las Inversión Publica 2016 de Gobernaciones y Municipios a la Igualdad de Género*. Bolivia: Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza
- Gutiérrez, M. (2002). *Presupuestos Públicos con Enfoque de Género: Una Aproximación al Presupuesto Nacional de Bolivia y al del Municipio de La Paz*. Bolivia.
- Jubeto, Y. y Elson, D. (2008). Los presupuestos con enfoque de género: una puesta feminista a favor de la equidad en las políticas públicas. *Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional Universidad del País Vasco*. España, Bilbao: Lankopi, S.A.
- Martinez, R. e Inch, M. (2011). *Destino de los gastos e inversiones del Estado ¿cuáles son las prioridades?* Bolivia: Fundación Jubileo.
- Pajarin, M. (2015). *Género y Desarrollo: ¿es la agenda post-2015 una oportunidad en el avance hacia la igualdad de género como objetivo de desarrollo?*: España: publicado por el Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI) – UAM.
- Pérez, L. y Martínez, M. (2003). *Proyecto Investigación Comparativa de Experiencias de Iniciativas de Presupuesto Sensible al Género*. México: Publicado por el departamento de Equidad de Género, Ciudadanía, trabajo y Familia.
- REMTE (2016). *Análisis de presupuestos Sensibles al Género del Municipio de Potosí*. Bolivia.
- Rivas, E. y Suarez, N. (2011). *Gestión Local y Presupuestos Sensibles al Género: Análisis de la Inversión Municipal 2011*. Bolivia: Instituto de Formación Femenina Integral.
- Rivas, E., Collazos, T., Brañez, N. y Suarez, N. (2011). *Gestión Local y Presupuestos Sensibles al Género: Análisis de la Inversión Municipal 2011*. Bolivia: Instituto de Formación Femenina Integral.

# EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN



# **Ranking de clasificación de universidades sudamericanas**

## **Aproximación al caso boliviano desde el periodismo de precisión\***

Sonia Castro Escalante  
molle.roble@gmail.com

### **Resumen**

El presente estudio se enmarca en el denominado subgénero periodismo de precisión correspondiente al género investigativo. Adopta el formato de reportaje de investigación y se examina bases de datos disponibles en la red de la posición que ocupan en el ranking de medición de la calidad de las universidades sudamericanas, en especial las del ámbito nacional.

La metodología empleada ha sido el examen de las bases de datos informáticos de dicho laboratorio digital, recopilación de la información que interesa, pesquisa de novedosos puntos de vista, y la organización en cuadros y gráficos estadísticos.

Los principales hallazgos se refieren a que en Sudamérica hay significativas diferencias en la cantidad de universidades por país y, asimismo, diferencia en la calidad de esas instituciones. Se observa que Bolivia es la peor posicionada con relación a la región; no obstante, categorizadas sus universidades y comparadas entre sí, se constata que algunas de las universidades públicas tienen mejor desempeño en cuanto a calidad. Sin embargo, se cuenta con universidades públicas que están en el mismo nivel de universidades privadas con escasa trayectoria y cuestionable calidad educativa.

Como conclusión, se examina que los datos numéricos probablemente denotan carencia de políticas de incentivo a la producción intelectual traducida en

---

\* El presente estudio fue aprobado para su publicación con un dictamen favorable emitido por Mgr. Miriam Camacho Villarroel, integrante del Comité Editorial Científico de Subversiones N° 5.

publicaciones acreditadas; el bajo posicionamiento intelectual de su profesorado para figurar en citas bibliográficas de otras publicaciones, el poco impacto en las redes a través de una web oficial y ausencia de enlaces de otras instituciones.

**Palabras clave:** Ranking de universidades/ Educación superior/ Universidades de Bolivia/ Universidad Mayor de San Simón

## Introducción

El presente reportaje investigativo —por la experiencia de la autora en la prensa escrita— se enmarca en el denominado “periodismo de precisión”, que consiste en la búsqueda, desarrollo e interpretación de datos empíricos, recolectados, relacionados y verificados mediante métodos científicos de investigación (Dader García, José Luis, 1997, p. 100), en lugar de depender casi exclusiva de los comunicados de prensa y las declaraciones oficiales de “expertos y portavoces oficiales acreditados”. Los citados autores deploran que dichos comunicados de prensa y declaraciones oficiales no son examinados exhaustivamente en sus fuentes y bases de datos, para corroborar su validez (Dader García José Luis y Gómez Fernández Pedro, 1993, p. 99).

Periódicamente, la opinión pública toma conocimiento de rankings elaborados acerca de la posición en el nivel nacional que ocupan las universidades bolivianas y se desconoce, sin embargo, qué instituciones procesan dichos rankings. Se difunde que dos universidades públicas ocupan el primer y segundo lugar, como son la Universidad Mayor de San Simón y la Universidad Mayor de San Andrés. Igualmente, se da a conocer que algunas universidades latinoamericanas figuran entre las cien mejores del mundo. No obstante, la información no abunda en mayores análisis ni comparaciones.

Toda vez que dicha información difundida por los medios de comunicación está contenida en páginas digitales de libre acceso y, lo más importante, dos de ellas figuran en los enlaces externos del portal digital de la Universidad Mayor de San Simón (legitimando, por lo tanto, su validez), la autora del presente reportaje acudió a dichas páginas y las examinó. Una vez examinados los dos enlaces, se optó por uno de los rankings especializados en clasificación de universidades, como es *Webometrics Ranking of World Universities*, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, España). Esos datos fueron ordenados, relacionados y, además, completados con información faltante recurriendo a otras fuentes. Se construyó nuevas bases de datos y las interpretó.

El alcance espacial de estudio es la región de Sudamérica, aunque ciertamente se ha perdido valiosa información con relación a los países caribeños y México. Sin embargo, por constituir un reportaje exploratorio se considera suficiente, además, porque el énfasis está puesto en universidades bolivianas. Los países

examinados fueron diez, omitiéndose los países antillanos como Guyana, Guayana Francesa y Surinam, luego de constatar la escasa densidad poblacional y el poco número de universidades que poseen.

El alcance temático se refiere exclusivamente a examinar la posición numérica que se asigna en dicho ranking, sin observar ni poner en cuestión los criterios seguidos en *Webometrics Ranking of World Universities*; asimismo, tampoco se analiza el por qué las universidades han recibido determinada clasificación.

En cuanto a la organización del trabajo, en la primera parte, se presenta un panorama general del número de universidades que corresponde a cada uno de los países en estudio, haciendo realce en la cantidad.

En la segunda parte, se aborda la calidad relacionada con la posición que ocupan las universidades en dos niveles: latinoamericano y mundial.

En la tercera parte, se enfoca la atención en las universidades bolivianas, examinando su posición en el ranking en el nivel nacional, latinoamericano y mundial.

Se concluye que en el contexto sudamericano las mejores universidades por país son **públicas**, lo que ratifica que la asignación de fondos estatales con destino a la educación superior es una sólida inversión en la formación de sus recursos humanos.

Asimismo, se concluye que las universidades bolivianas ocupan la última posición del ranking sudamericano, no obstante, en algunos casos, tener una mayor antigüedad que otras sudamericanas mejor posicionadas. Igualmente, algunas universidades sudamericanas, de países con una extensión territorial menor y con una población igualmente inferior a la de Bolivia, obtienen mejores valoraciones clasificatorias.

Bolivia, con sus mejores universidades, no cuenta con presencia entre las 100 ni 200 mejores de la región, sino recién entre las mejores 300, sin omitir que tiene universidades que figuran entre casi las últimas de la clasificación. En el nivel global —a diferencia de universidades sudamericanas que están entre las mejores 100 universidades del mundo—, Bolivia recién se ubica a partir de las primeras tres mil (3.000) mundiales, hasta finalizar algunas de sus universidades entre las 28 mil (28.000), casi al concluir la clasificación mundial.

## Marco conceptual

La educación superior es el pilar básico para cualquier sociedad moderna por su aporte a la ciencia e investigación. Son los espacios en los que se promueven y fomentan el pensamiento crítico, la creatividad, la libertad de pensamiento y el cuestionamiento de toda forma dogmática. Se anuncia que la educación superior se presenta como la mejor alternativa para el futuro de las nuevas generaciones por posibilitar el desarrollo cultural, social y económico (Nussbaum, 2010). Incluso, el autor de la deconstrucción señala que el único lugar que resta en este mundo globalizado al que no se le puede imponer “condiciones” es la Universidad. Proclama que la universidad es el sitio privilegiado donde no debiera haber la imposición de intereses económicos de los grandes consorcios, ni políticos ni ideológicos sin que estos sean cuestionados por esa “resistencia irredenta”. Esas mentes académicas, esos profesores, esas profesoras (que etimológicamente viene de “profesar”) despliegan “una especie de principio de desobediencia civil, incluso de disidencia en nombre de una ley superior y de una justicia del pensamiento” (Derrida, Jacques, 1998, pp. 9-11).

En esa línea de reconocer el papel preponderante de la educación, un estudio de UNESCO declara que “es un bien público y un derecho social y universal, y [existe] la convicción de que ella tiene un papel estratégico que jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región” (Gazzola, Ana Lúcia y Didriksson, Axel, 2008, p. 11). De hecho, la UNESCO, en su célebre Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, se pronunció sobre la vital importancia de la educación superior sobre el destino de las naciones:

La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. (UNESCO, 1998, p.1)

Tanto es así, que la educación superior constituye en la actualidad “uno de los instrumentos principales con que cuentan los poderes públicos en su intento de asegurar el desarrollo de sus países. El gasto público destinado a esta finalidad es considerado, por consiguiente, una inversión de futuro” (Baena, Maria Dolors, 1999, p. 1).

En ese contexto, la importancia de la educación superior para consolidar el crecimiento y posterior desarrollo, no es ajena a los países iberoamericanos:

... resulta relevante las diferentes estrategias que los países de la región han llevado a cabo en las últimas décadas con el objetivo de capacitar a la población para hacer frente a la revolución tecnológica y científica a la que se asiste en las últimas décadas en un contexto internacional cada vez más globalizado. (Baena, Maria Dolors, 1999, p. 1)

Sudamérica participa de estas sociedades fundadas en el conocimiento. En los rankings de clasificación de universidades, hay que fueron fundadas desde tiempos de la colonia, otras desde el inicio de las repúblicas y muchas que son de reciente creación; todas ellas han sido asignadas en una posición numérica, según la calidad de educación que imparten. A mayor encabezamiento de la lista numérica, la institución goza de mayor prestigio y a mayor relegamiento en las cifras, dicho prestigio se pone en cuestión. Dicho de otro modo, **menos es mejor**. El número 1 es valorado como la mejor institución, sea a nivel regional o mundial; y, según se incrementan las cifras, la clasificación empeora. Esta medición es exógena, pues es elaborada en laboratorios de medición que proceden de otras universidades, principalmente de Europa y Norteamérica.

Al respecto, se plantea la necesidad de “identificar los escenarios posibles y las tendencias de largo plazo en la educación superior en la región [América Latina y el Caribe], desde una visión prospectiva” (Gazzola, Ana Lúcia y Didriksson, Axel, 2008, p. 9), pues, los laboratorios de medición no son propios de la región. Urge, en ese sentido,

... indicadores que permitan la construcción de bases de datos nacionales comparables y que convergieran en una base regional. Como un atlas a ser construido por capas, etapas o conjuntos que hicieran posible un acercamiento gradual a la realidad de la educación superior”. (Gazzola, Ana Lúcia y Didriksson, Axel, 2008, p.9)

El presente estudio se adscribe, por tanto, en la concepción de que los estudios de esta índole deben buscar, en última instancia, “identificar escenarios de cambio para emprender una nueva fase de reforma sustantiva en la educación y orientar los esfuerzos de los diferentes actores, instituciones y gobiernos hacia la formulación de políticas regionales y de Estado” (Gazzola, Ana Lúcia y Didriksson, Axel, 2008, p. 9).

Con esas concepciones teóricas acerca de la educación superior se emprende el presente reportaje.

## **Método**

### **Periodismo de precisión**

El periodismo de precisión indica que “se trata de la información periodística que aplica o analiza sistemáticamente métodos empíricos de investigación científica (de carácter numérico o no) sobre cualquier asunto de trascendencia social” (Valencia, 2009: 4). Toma herramientas de la metodología científica de las ciencias sociales y, a su vez, de las técnicas cuantitativas, cuyo objetivo es conseguir un análisis de datos a partir de una producción que ofrezca selección y jerarquización de la información. En lugar de fiarse de información elaborada y procesada, el periodismo de precisión acude directamente a bases de datos presentadas en forma cuantitativa. Esa información es recolectada, relacionada y verificada mediante procedimientos de investigación socioestadística (Dader García José Luis y Gómez Fernández Pedro, 1993, p. 1). “Es un nuevo método periodístico que hace hincapié en la revisión técnica de la metodología científica, empleada en cualquier tipo de cuantificación susceptible de trascendencia noticiosa” (Dader García José Luis y Gómez Fernández Pedro, 1993, p. 44).

Este método de periodismo de precisión tiene las siguientes características: El objeto de la información es un fenómeno o tendencia social, más que personas o casos individuales [...]; interesan las características predominantes de los fenómenos, más que lo inmediato de la actualidad; no se limita a facilitar cifras, sino que remite la objetividad de los datos a la transparencia de los métodos empleados; usa los bancos de datos y su tratamiento informatizado (Hernández, 2012, cit. (Montaño Arenas, Consuelo, 2013, p. 2)).

El periodismo de precisión se ocupa de aspectos de la vida social, económica o política ocultos y de la verificación rigurosa de datos y su aplicación a cualquier temática abordada. Su finalidad es realizar periodismo de investigación asistido por la computadora para el cruce de los datos estadísticos:

En efecto, el periodismo de precisión trata la complejidad del mundo con los mismos métodos que emplea la ciencia, el primer paso es encontrar un problema estructurado como tal y el segundo, organizar la investigación en torno ese problema; es decir, indaga en información Recuperado de las bases de datos y en las fuentes infoestadísticas relacionadas con algún asunto y, si es necesario,

busca en el terreno la información para presentar la información sobre el verdadero estado de la cuestión analizada. (Dader García José Luis y Gómez Fernández Pedro, 1993, p.100)

Por otra parte, la aplicación del método cartesiano es de gran ayuda puesto que no acepta como válido algo que no puede corroborarse; se segmenta la información para trabajar mejor la parte; se parte de lo básico para ir adicionando temas de mayor complejidad; se revisa lo dicho y se verifica para que no queden cabos sueltos (Dader García José Luis y Gómez Fernández Pedro, 1993, p. 101). Se utiliza como herramientas las estadísticas, los censos, las bases de datos, la red de Internet y los sistemas informáticos que están disponibles a cualquier público usuario.

### **Rankings de clasificación de universidades**

En el caso presente, la investigación se centra en cifras de las universidades sudamericanas publicadas en páginas especializadas y que ofrecen cierta confiabilidad. Cada año, la prensa da a conocer un ranking de la posición que ocupan las universidades bolivianas y —difusamente— el lector se entera de que dos universidades bolivianas se alternan en la disputa por ocupar el primer lugar. Se ignora qué significa ello, qué institución procesa los datos y con qué criterios. Por otro lado, en un contexto más amplio, se desconoce qué posición ocupan nuestras universidades comparadas con otras y eso qué denota en cuanto a prestigio internacional. A su vez, comparadas las universidades bolivianas entre sí, no se valora qué resultados presentan.

Por tanto, el presente reportaje de investigación requiere como recurso humano a una investigadora, que, provista de una computadora, examina un asunto al parecer irrelevante y con gran sencillez metodológica, pero que conlleva un indudable interés social (Dader García José Luis y Gómez Fernández Pedro, 1993, p. 100), toda vez que se examinará qué instituciones procesan los datos; los criterios y pesos asignados en dichos criterios; qué posiciones ocupan las universidades bolivianas comparadas con las de otros países y, finalmente, qué resulta de comparar las universidades bolivianas entre sí.

Se parte de bases ya existentes de datos informáticos de ranking internacionales de clasificación de universidades. En el portal de la Universidad Mayor de San Simón figuran dos enlaces de ranking de clasificación de universidades. Esos son:

## Imagen N° 1. de rankings de clasificación de universidades en el sitio web de la UMSS



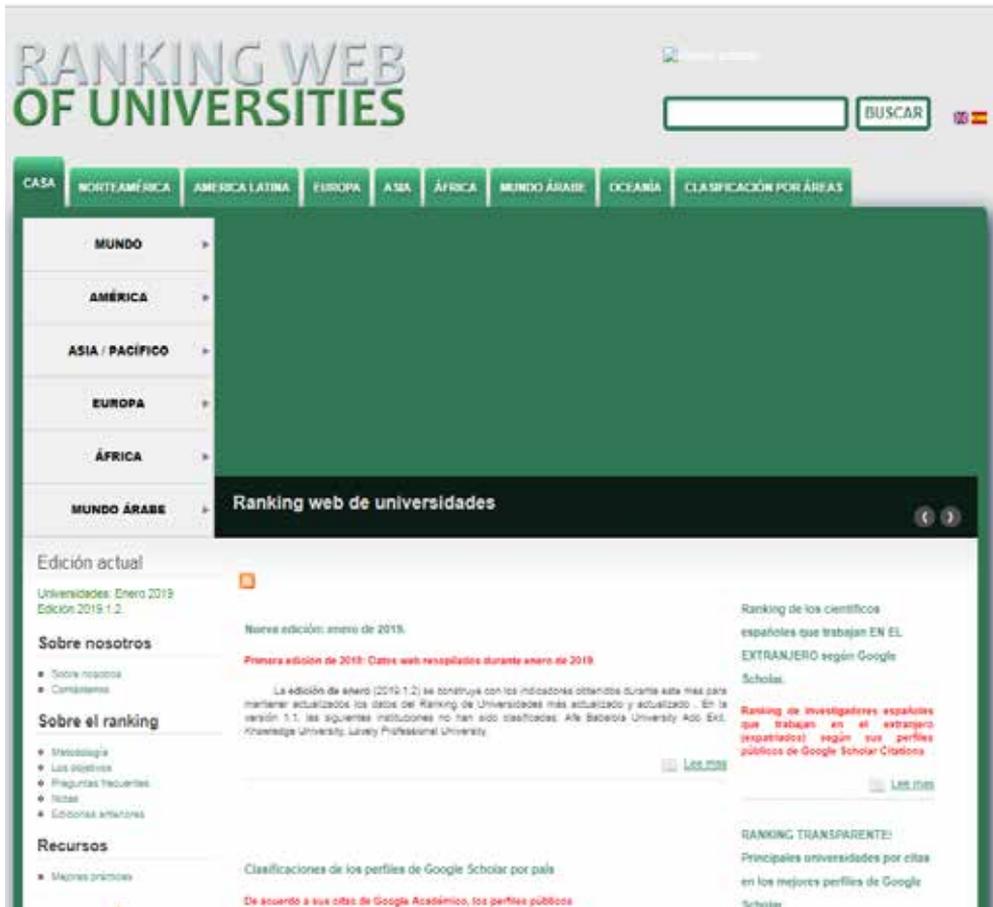
**Fuente:** Captura de pantalla de «Portal Oficial de la Universidad Mayor de San Simón», 2019; cit. <https://umssstat.umss.edu.bo/>; 2019

Luego de examinar varias posibilidades<sup>1</sup>, se ha optado por uno de los dos rankings que figuran en los enlaces externos del sitio web de la Universidad Mayor de San Simón. Esos enlaces son: *Webometrics Ranking of World Universities* (Ranking Webométrico de Universidades del Mundo, en español) y *QS World University Rankings* (Clasificación mundial de universidades QS, en español).

*Webometrics Ranking of World Universities* (Ranking Webométrico de Universidades del Mundo, en español) muestra la siguiente presentación en su portal:

1 Existen varios de libre disponibilidad en la red: “Ranking de universidades del mundo”, de Universia, España; Ranking de la Universidad Jiao Tong de Shanghai (China); el Ranking CyD, España y muchos otros.

## Imagen N° 2. Página de inicio del portal de *Webometrics Ranking of World Universities*



**Fuente:** «Ranking Web of Universities: More than 28000 institutions ranked | Updated every January and July: Webometrics, Bibliometrics, Altmetrics», 2019 (en inglés en el original).

*Webometrics Ranking of World Universities* señala, en su presentación institucional, que:

... una iniciativa del Laboratorio de Cibermetría, grupo de investigación que pertenece al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, España), el

mayor organismo de investigación pública de España, para medir la presencia en la web y la visibilidad de las instituciones. Desde 2004, se publica dos veces al año, una a finales de enero y la segunda a finales de julio [...] un ranking académico independiente con el objetivo de suministrar información fiable, multidimensional, actualizada y útil sobre las universidades de todo el mundo teniendo en cuenta su presencia e impacto en la Web. (Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, España, 2019)

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas, (CSIC, España), aglutina a 126 centros e institutos distribuidos por toda España y se encuentra entre las primeras organizaciones de investigación básica en Europa («CSIC», 2019)<sup>2</sup>. “El CSIC está adscrito al Ministerio de Educación y su principal objetivo es promover la investigación científica para mejorar el progreso del nivel científico y tecnológico del país” («CSIC», 2019). Con relación a su laboratorio (creado en 2007):

El Laboratorio de Cibermetría, parte del CSIC, está dedicado al análisis cuantitativo de Internet y los contenidos web, especialmente aquellos relacionados con los procesos de generación y comunicación académica del conocimiento científico. Esta es una nueva disciplina emergente que se ha llamado Cybermetrisc o Webometrisc. El laboratorio de cibermetría que utiliza métodos cuantitativos ha diseñado y aplicado indicadores que nos permiten medir la actividad científica en la web. Los indicadores cibernétrico son útiles para evaluar la ciencia y la tecnología y son el complemento perfecto de los resultados obtenidos con los métodos bibliométricos en los estudios cuantitativos. (Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, España, 2019)

El CSIC explica que sus áreas de investigación incluyen:

- Desarrollo de indicadores web para ser aplicados en las áreas de I+D [Investigación más Desarrollo] española, europea, latinoamericana y mundial.
- Estudios cuantitativos sobre la comunicación científica a través de revistas y repositorios electrónicos, y el impacto de las iniciativas de Acceso Abierto.
- Desarrollo de indicadores sobre recursos en la Sociedad de la Información.

---

2 [http://www.webometrics.info/en/About\\_Us](http://www.webometrics.info/en/About_Us)

- Visualización de indicadores y redes sociales en la web con interfaces gráficas amigables, dinámicas e interactivas.
- Diseño y evaluación de técnicas de análisis documental de recursos web.
- Estudios de género aplicados a la actividad escolar en la web.
- Desarrollo de técnicas de cibermetría aplicadas basadas en el posicionamiento en buscadores de dominios web.
- Análisis del uso de información a través de la minería de datos web de archivos de registro. (Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, España, 2019)

En la actualidad, este ranking incluye más de 28.000 universidades en todo el mundo:

Su elaboración atiende a factores como la visibilidad y la actividad de las universidades, centrándose en la medición de aspectos como: el impacto, la calidad de los contenidos, el prestigio internacional, el rendimiento académico, el valor de la información, la utilidad de los servicios, la presencia total de páginas alojadas en el dominio web principal, la apertura a la creación de repositorios institucionales de investigación en *open access* y la excelencia, con los trabajos académicos publicados en revistas internacionales de alto impacto. (World | Ranking Web de Universidades, 2019)

Para ello, se asegura “de la fiabilidad de la información, la exhaustividad de los informes y la claridad de los resultados” y materializa “su compromiso con la calidad a través del establecimiento de un Sistema de Gestión de la Calidad basado en la norma UNE–EN–ISO 9001: 2008, otorgando los recursos necesarios para su implantación, mantenimiento y seguimiento, con la finalidad de que redunde en la mejora continua de los servicios que presta” (Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, España, 2019).

La metodología del *Ranking Webometrics of World Universities* consiste en los siguientes indicadores y pesos para hacer la clasificación de universidades:

**Cuadro 1. Metodología del *Ranking Webometrics of World Universities***

Criterio	Indicadores	Definición	Fuente	Peso
Visibilidad	Impacto	Número de redes externas que tienen <i>backlinks</i> (bases de datos en las páginas web de las instituciones).	Majestis SEU i Ahrefs	50%
	Presencia	Número de páginas del dominio web principal de la institución. Incluye todos los subdominios que comparten el dominio web y todos los tipos de archivos incluidos PDF.	Google	5%
Actividad	Apertura / transparencia	Número de citas de los principales autores según la fuente: Google Scholar citations.	Google Scholar citations	10%
	Excelencia	Número de artículos académicos publicados en revistas internacionales de alto impacto comprendidos entre el 10% más citados de sus respectivas disciplinas científicas.	Scimago	35%

**Fuente:** WEBOMETRICS\_METODOLOGIA\_2016\_es.pdf», 2019<sup>3</sup>

El Laboratorio de Cibermetría, grupo de investigación que pertenece al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, mide dos principales criterios con relación a las universidades: la visibilidad en las redes (con un peso de 55%) y la actividad desplegada por los académicos (un peso de 45%). La visibilidad consiste en lograr impacto en redes externas y tener presencia contabilizada con el número de páginas en la web institucional y otros; a este criterio se le asigna un 55% de peso. La actividad se mide por la apertura, consistente en el número de veces que son citadas las publicaciones de los autores de las determinadas universidades, específicamente en el sitio <https://scholar.google.com>, que elabora estadísticas al respecto; por otro lado, la excelencia se refiere al número de artículos académicos publicados en revistas de alto impacto según disciplinas científicas, a este segundo criterio se otorga el 45%.

3 Recuperado de: [https://www.uv.es/sap/docs/ranquings/metodologia/WBOMETRICS\\_METODOLOGIA\\_2016\\_es.pdf](https://www.uv.es/sap/docs/ranquings/metodologia/WBOMETRICS_METODOLOGIA_2016_es.pdf)

A modo de simple adelanto en el presente acápite, se muestra que los puestos que ocupan las dos mejores universidades de Bolivia son los siguientes<sup>4</sup>:

### Imagen 3. Posición de las dos mejores universidades bolivianas en el *Ranking Webometrics of World Universities*

Ranking	Ranking Mundial	Universidad	Det.	País	Presencia (Posición <sup>4</sup> )	Impacto (Posición <sup>4</sup> )	Apertura (Posición <sup>4</sup> )	Excelencia (Posición <sup>4</sup> )
204	2963	Universidad Mayor de San Andrés			118	6518	4994	2752
205	2968	Universidad de San Andrés Buenos Aires			2963	4284	2049	3556
206	2975	Universidad Autónoma de Baja California			1974	2309	11401	2383
207	2980	Universidade Federal do Vale do São Francisco UNIVASF			2743	5370	3302	3058
208	2984	IIESQ Universidad Jesuita de Guadalupe			1608	2619	3173	4095
209	2993	Universidad Politécnica Salesiana Ecuador			117	4621	3382	3591
210	3012	Universidad Técnica de Ambato			235	1672	5317	4409
211	3018	Universidade Federal Rural da Amazônia			3124	3003	3934	3816
212	3024	Universidade Regional de Blumenau FURB			2657	4161	3211	3556
213	3024	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG			3008	5674	3822	2966
214	3041	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas			1928	4305	3830	3402
215	3048	Universidade Salvador UNIFACS			4916	2544	3335	4095
216	3058	Universidad Central Marta Abreu de las Villas			439	8129	2209	2879
217	3080	Universidade Federal do Tocantins UFT			1102	4984	2618	3591
218	3084	Universidade Federal do Piauí UFPI			1164	3532	11401	2184
219	3095	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRRB			1915	4770	3341	3522
220	3099	Universidad Nacional de la Pampa			3116	4597	4111	3414
221	3114	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre UFCSIPA			5387	9746	1652	2468
222	3123	Universidad Nacional de Misiones			3074	5310	3539	3310
223	3137	Universidad Mayor de San Simón			129	5396	5428	3310

Fuente: Captura de pantalla de QS Latin American University Rankings», 2019.

4 En páginas siguientes, se examinará en extenso.

Este ranking será examinado con mayor detalle en páginas siguientes.

El portal de *QS World University Rankings* es el siguiente:

#### Imagen N° 4. Página de inicio del portal de *QS World University Rankings*

The screenshot shows the homepage of the QS World University Rankings. At the top, there is a navigation bar with the 'TOP UNIVERSITIES' logo and links for 'Rankings', 'Discover', 'Events', 'Prepare', 'Apply', 'Careers', and 'Community'. Below this is a search bar with filters for 'University search', 'Study Level', 'Subject of interest', and 'Study destination'. The main banner is for the 'Graduate Employability Rankings 2019', featuring a rocket graphic and a 'Top 10 2019' button. To the right of the banner is a 'Quick Links' menu with items like 'Methodology', 'Digital supplement', 'University Search', and 'What is QS Stars?'. Below the banner are logos for 'App Store' and 'Google Play', and a partnership with 'ELSEVIER'. A secondary banner for 'Arab Region 2019' is visible. The main navigation menu includes 'University Rankings' and 'Rankings Indicators'. The central focus is the 'QS Graduate Employability Rankings' table, which shows a list of universities. The table has columns for 'RANK', 'UNIVERSITY', and 'LOCATION'. The top two entries are MIT (ranked 1) and Oxford University (ranked 2), both located in the United States. To the right of the table is a 'Get free updates' section with a newsletter sign-up form and a photo of a woman.

RANK	UNIVERSITY	LOCATION	QS STARS
1	MIT Massachusetts Institute of Technology (MIT)	United States	5
2	Oxford University	United States	5

Fuente: Captura de pantalla de Quacquarelli Symonds QS, 2019.

QS (*Quacquarelli Symonds*, en inglés) es una compañía británica que se especializa en educación y estudio en el extranjero y lleva el nombre en honor a su fundador. Opera globalmente en Londres (Inglaterra), Nueva York, Boston y Washington, D.C. (Estados Unidos), Francia, Alemania, Australia, China, Sudáfrica y España.

El QS World University Rankings es una publicación anual de rankings universitarios que comprende los rankings globales y de materias (que nombran a las mejores universidades del mundo para el estudio de 48 materias diferentes y cinco áreas compuestas de profesores), junto con nuestras mesas regionales independientes (como Asia, América Latina, Europa emergente y Asia central y la región árabe). Los QS World University Rankings es el ranking universitario más leído del mundo. (QS Hub, 2019)

Su trabajo va dirigido a desarrollar e implementar “con éxito métodos de recopilación y análisis de datos comparativos utilizados para resaltar las fortalezas de las instituciones. [...] El QS World University Rankings® se lanzó en 2004 y ahora es el proyecto de investigación más establecido operado por la compañía” (Quacquarelli Symonds QS, 2019).

***QS World University Rankings, proyecto que les resulto el más exitoso, es un conjunto de datos de clasificación que,***

... actualmente lidera la industria de la educación superior con una innovación y un crecimiento constantes, que afectan progresivamente la forma en que los estudiantes y las instituciones se involucran. Los ranking QS siguen produciendo las clasificaciones mundiales independientes de autoridad y evaluación de las instituciones en todo el mundo. (Quacquarelli Symonds QS, 2019)

Explican que todos sus datos se basan en investigaciones de “alta calidad” y en enfoques analíticos “innovadores”. Señalan que cuentan con sólidas relaciones con decenas de miles de instituciones de educación superior y empleadores que les permiten construir una clasificación con millones de documentos académicos, con miles de académicos e igualmente miles de respuestas de empleadores” (Quacquarelli Symonds (QS, 2019). La finalidad de QS es proporcionar “evaluaciones metódicas de áreas clave de instituciones de educación superior, y en última instancia ofrecen a los estudiantes potenciales consejos de expertos probados para alinear a los estudiantes con el camino elegido” (Quacquarelli Symonds (QS, 2019).

La metodología del *QS World University Rankings* consiste en los siguientes indicadores y pesos para hacer la clasificación de universidades:

## Cuadro 2. Metodología del ranking Webometrics

Indicadores	Definición	Peso
Reputación académica	Es la ponderación más alta que se asigna a una institución. Se basa en la encuesta académica y recopila las opiniones de más de 80.000 expertos en el espacio de educación superior con respecto a la calidad de la enseñanza y la investigación en las universidades del mundo.	40%
Reputación del empleador	Se basa en más de 40.000 respuestas a la Encuesta de Empleador QS y se pide a los empleadores encuestados que identifiquen las instituciones de las que se abastecen los graduados más competentes, innovadores y eficaces. Es la encuesta más grande de su tipo.	10%
Proporción Facultad/ Estudiante	Se mide la proporción maestro/alumno porque es la métrica proxy más efectiva para la calidad de la enseñanza. Evalúa hasta qué punto las instituciones pueden proporcionar a los estudiantes un acceso significativo a los profesores y tutores, y reconoce que un alto número de miembros de la facultad por estudiante reducirá la carga docente en cada académico individual.	20%
Citas por profesorado	Se considera que un pilar clave de una institución es la investigación. Se mide la calidad de la investigación institucional utilizando la métrica de <i>Citas por Facultad</i> . Para calcularlo, se tiene el número total de citas recibidas por todos los documentos producidos por una institución en un periodo de cinco años por el número de miembros de la facultad de esa institución. Se aclara que se aplican distintas métricas para diferentes campos del saber (unas para ciencias de la vida y otras para ciencias humanas).	20%
Proporción de profesores internacionales/ estudiantes internacionales	Una universidad altamente internacional demuestra capacidad para atraer profesores y estudiantes de todo el mundo, lo que a su vez sugiere que posee una marca internacional sólida, implica una perspectiva altamente global. También proporciona a los estudiantes y al personal un entorno multinacional, facilitando el intercambio de mejores prácticas y creencias, habilidades sociales cada vez más valiosas para los empleadores.	5% 5%

**Fuente:** Elaboración propia sobre la base de QS World University Rankings – Methodology, 2019.

A modo de simple ejemplificación en el presente acápite, se muestra los puestos que ocupan las dos mejores universidades de Bolivia:

### Imagen N° 5. Posición de la Universidad Mayor de San Andrés - Ranking 2013-2019



Fuente: Captura de pantalla de («Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)», 2019)

La Universidad Mayor de San Andrés ocupa el puesto 116. No nos detendremos a analizar los pesos de los indicadores (cumple con todos ellos), pero es revelador que, tras un descenso el 2016, la UMSA ha presentado un repunte para el 2018.

### Imagen N° 6. Posición de la Universidad Mayor de San Simón - Ranking 2013-2019



**Fuente:** Captura de pantalla de Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba—UMSS, 2019).

Según este ranking, la Universidad Mayor de San Simón ocupa el puesto entre el 251-300, muy lejano de la UMSA (no se especifica con exactitud). La UMSS registra solo dos de seis indicadores y la línea de tiempo transcurre relativamente uniforme, con ligero ascenso para el 2018.

## Criterios de selección de base de datos

### Imagen N° 7. Comparación entre los dos rankings de clasificación de universidades

RANK	UNIVERSITY	COUNTRY
2019	University search	By location
1	Pontificia Universidad Católica de Chile (UC)	Chile
2	USP Universidade de São Paulo	Brazil
3	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Brazil
4	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Mexico
5	Universidad de los Andes	Colombia

**Fuente:** Captura de pantalla («QS Latin American University Rankings», 2019)

Ranking	Ranking Mundial	Universidad	Det.	País	Creación (Estadística)	Interac (Puntos)
1	79	(U) Universidade de São Paulo USP	🇺🇵	🇧🇷	90	12
2	150	Universidad Nacional Autónoma de México	🇲🇽	🇲🇽	71	81
3	212	Universidade Federal do Rio de Janeiro	🇺🇵	🇧🇷	39	21
4	280	Universidade Estadual de Campinas UNICAMP	🇺🇵	🇧🇷	292	91
5	357	Universidad de Chile	🇺🇵	🇧🇷	225	33
6	362	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	🇺🇵	🇧🇷	366	89
7	360	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG)	🇺🇵	🇧🇷	223	39
8	387	Universidad de Buenos Aires	🇺🇵	🇧🇷	284	43
9	422	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	🇺🇵	🇧🇷	346	35
10	433	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	🇺🇵	🇧🇷	154	31
11	457	Pontificia Universidad Católica de Chile	🇺🇵	🇧🇷	91	72
12	502	Universidad Nacional de Colombia	🇺🇵	🇧🇷	262	29

**Fuente:** Captura de pantalla («LatinoAmerica | Ranking Web de Universidades», 2019a)

Realizada la comparación entre ambos —que, entre otros aspectos, la clasificación no coincide en la posición de universidades—, se ha optado por *Webometrics Ranking of World Universities* por su practicidad: el ranking se desglosa en bloques por países y continentes; su uso es intuitivo, no ofrece dificultades al ser consultadas las bases de datos, figuran todas las universidades bolivianas, incluyendo las de reciente creación, y cada una de ellas tiene asignada una posición individualizada; en tanto, en la segunda, *QS World University Rankings*, los botones de navegación son menos operativos, no existe la relación que permita visualizar la posición de las universidades en el conjunto latinoamericano y mundial, figuran menos universidades y el rango utilizado es grueso y con intervalos muy variables (por lo que varias casas superiores figuran

en el mismo rango sin más especificación que el orden sucesivo)<sup>5</sup>. Los datos han sido consultados, comparados, cruzados, reelaborados en cuadros y gráficos, con lo que se ha construido nueva información.

Por otro lado, se ha consultado bases de datos de censos que tengan una metodología y procedimientos estandarizados para todos los países, como es el caso de la Web («Population of WORLD 2019—PopulationPyramid.net», 2019), que contiene información en tiempo real de todos los países y de una gran diversidad de temáticas, como ser población, densidad de población, migración, pirámides poblacionales, tasas de fecundidad, etc.

Asimismo, ante información contenida en idioma inglés, se ha recurrido a herramientas de traducción automática, haciendo uso de todas las ventajas que ofrece las redes informáticas.

## Objetivos y alcance

Se persigue como objetivo:

Examinar la posición numérica que asigna el laboratorio *Webometrics Ranking of World Universities* (España) a las universidades de Sudamérica en la clasificación de la calidad de la educación superior, con el propósito de establecer un estudio comparativo en el contexto nacional, sudamericano y mundial, que posibilite visibilizar la distancia entre universidades en la gestión 2019.

El alcance espacial seleccionado es **Sudamérica** y no Latinoamérica en general, que es la región en la que está organizada la información relativa a nuestro país y otros. Se ha omitido examinar los países caribeños y México<sup>6</sup>, por la complejidad que planteaba por la cantidad de pequeños países, islas e islotes. Por otro lado, también se ha suprimido las antiguas colonias inglesas, francesas y holandesas por su poca densidad poblacional y, además, por contar entre una y ocho universidades, por lo que no ofrecían mayor relevancia. Por tanto, se ha trabajado con diez países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

---

5 *QS World University Rankings* realiza la clasificación de universidades asignando una posición individualizada del puesto 1 al 199. A partir de ahí, del 201 al 300, utiliza un rango con un intervalo de 10. El rango se vuelve más grueso a partir del puesto 351, con un intervalo de 50.

6 Un estudio más exhaustivo tendría que incluir a México, un coloso en cantidad y calidad de universidades.

El alcance temporal es la gestión de la primera versión de *Webometrics Ranking of World Universities*, Enero 2019.

El alcance temático se refiere exclusivamente a examinar la posición numérica que se asigna en dicho ranking, sin observar ni poner en cuestión los criterios seguidos en *Webometrics Ranking of World Universities*; asimismo, tampoco se analiza el por qué las universidades han recibido determinada clasificación.

## Presentación de resultados

### Aspectos generales de Sudamérica

Sudamérica cuenta con doce países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y Surinam<sup>7</sup>.

**Cuadro N° 3. Extensión territorial y población nacional por países**

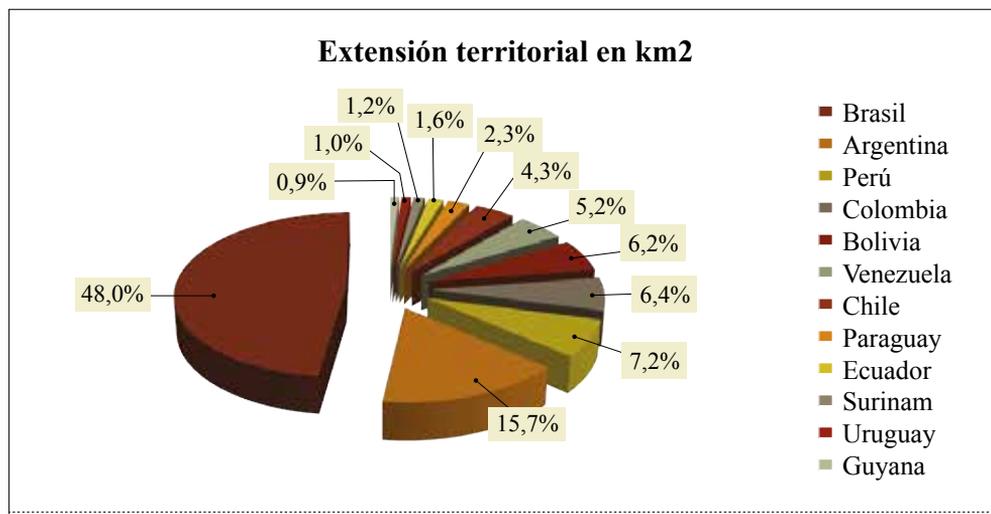
Países	Km2	Población nacional
Brasil	8.514.877	212.873.151
Argentina	2.780.400	44.691.517
Perú	1.285.216	32.553.697
Colombia	1.141.748	50.148.557
Bolivia	1.098.581	11.217.864
Venezuela	916.445	32.328.063
Chile	756.102	18.492.710
Paraguay	406.752	6.897.384
Ecuador	283.561	16.864.976
Surinam	214.970	571.000
Uruguay	176.215	3.469.771
Guyana	163.820	783.000
<b>Totales</b>	<b>17.738.687</b>	<b>430.891.690</b>

**Fuente:** Elaboración propia con datos de <https://www.demografia/paises-sudamerica-por-poblacion-2019/>

A efectos de dar una idea comparativa entre la extensión territorial en kilómetros cuadrados y la población nacional de los países, se presenta el siguiente gráfico:

<sup>7</sup> Guayana Francesa es un territorio de ultramar perteneciente a Francia y no cuenta como país sudamericano.

**Gráfico N° 1. Distribución porcentual por extensión territorial y población nacional (2019)**



**Fuente:** Elaboración propia con datos de <https://www.demografia/paises-sudamerica-por-poblacion-2019/>

Algunos de los países presentan equivalencias entre el porcentaje de su extensión territorial con relación al subcontinente (en Km2) y el porcentaje de su población nacional del total de los habitantes sudamericanos. Es el caso de Brasil, que en extensión posee el 48% y en habitantes el 49,4%. Similar situación ocurre con Perú, que tiene el 7,2% de extensión y de 7,6% de población; Chile, lo mismo, con 4,3% tanto en extensión como en población. Uruguay, igualmente, muestra proporción entre el 1% de su territorio el 0,8% de su población.

Los países que tienen menor porcentaje de territorio y mayor porcentaje de población son: Colombia, que, teniendo el 6,4% de territorio, detenta el segundo mayor porcentaje de población, 11,6 (después de Brasil); Venezuela, con el 5,2% de extensión, pero el 7,5% de población; Ecuador, el 1,6% de extensión y el 3,9% de población.

Por otro lado, los países con asimetría entre el porcentaje de extensión territorial y de población son: Argentina, con el 15,7% de extensión (el segundo más grande del subcontinente) y el 10,4% de población; Bolivia tiene la desproporción mayor, con el 6,2% de extensión y el 2,6% de población, Paraguay, con el 2,3%

de extensión, pero el 1,6% de población. Finalmente, Guyana, con el 0,9% de extensión y el 0,2% de población y Surinam, con el 1,2% de extensión y el 0,1% de población, que, siendo más grande que Uruguay, tiene su región despoblada.

Para efectos del presente trabajo, se omitirá a los países de Guyana y Surinam, por lo que el estudio se restringirá a los restantes diez países.

### Aspectos generales de las universidades sudamericanas

En la actualidad, Sudamérica cuenta con 2.370 universidades, distribuidas en diez países, objeto de estudio. Se presenta la información en un cuadro organizado según el número de universidades por país de mayor a menor, en una categorización convencional por “bloques”, de acuerdo al siguiente criterio:

**Cuadro N° 4. Distribución de “bloques” según porcentaje de universidades por país**

1° bloque	2° bloque	3° bloque	4° bloque	5° bloque
Más de 15%	Más de 10%	Más de 5%	Más de 2%	Más de 1%

Organizado de ese modo, se tiene el cuadro siguiente:

**Cuadro N° 5. Distribución del número y porcentaje de universidades por país (2019)**

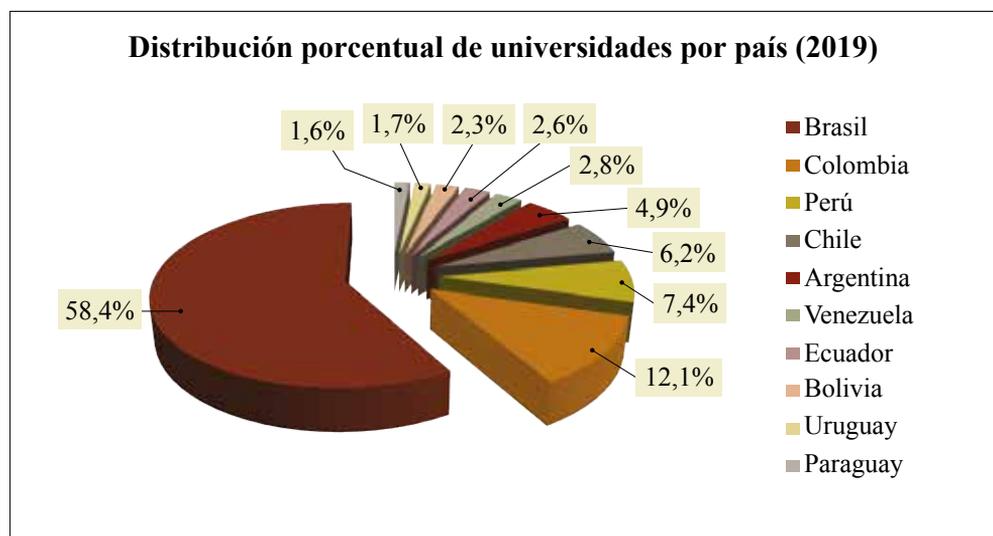
N°	País	Número de universidades	% de universidades	Categorización
1	Brasil	1.384	58,4%	1° bloque
2	Colombia	287	12,1%	2° bloque
9	Perú	176	7,4%	3° bloque
3	Chile	146	6,2%	
4	Argentina	116	4,9%	4° bloque
5	Venezuela	66	2,8%	
6	Ecuador	62	2,6%	
7	Bolivia	55	2,3%	5° bloque
8	Uruguay	40	1,7%	
10	Paraguay	38	1,6%	
<b>Total</b>		<b>2.370</b>	<b>100%</b>	

**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019)

Brasil ocupa el 58,4% del conjunto de las universidades sudamericanas, detentando el liderazgo en el primer bloque, restando a las nueve universidades el 41,6% del conjunto. A varios puntos porcentuales (exactamente a 46,3%), se encuentra Colombia. El tercer bloque, con cifras porcentuales algo aproximadas, lo ocupan Perú y Chile. El cuarto bloque lo conforman Argentina (más cerca en realidad al tercer bloque), Venezuela, Ecuador y Bolivia. El quinto bloque está constituido por Uruguay y Paraguay.

Los porcentajes resultantes se reflejan en el siguiente gráfico, organizado de mayor a menor distribución porcentual:

**Gráfico N° 2. Distribución porcentual de universidades por país (2019)**



**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019.

Brasil, con sus 1.384 universidades, detenta el 58,4% del total de casas superiores, dominando el espectro sudamericano. A mucha distancia, se ubica Colombia, que, con sus 287 universidades, tiene el 12,1%. Perú y Chile se aproximan en cifras porcentuales, con el 7,4% y el 6,2%, respectivamente. Un tanto aislado, se encuentra Argentina, con el 4,9%. Venezuela, Ecuador y Bolivia muestran cifras porcentuales aproximadas, con el 2,8%, el 2,6% y 2,3%, respectivamente. Finalmente, Uruguay y Paraguay se ubican uno con el 1,7% y el otro con el 1,6%.

## Tipología de las universidades sudamericanas

Se presenta la mejor universidad (puesto N° 1) en la clasificación por país, exceptuando Bolivia, que serán tomadas en cuenta las dos mejores.

**Cuadro N° 6. Tipología de universidades por países y año de fundación (por orden alfabético)**

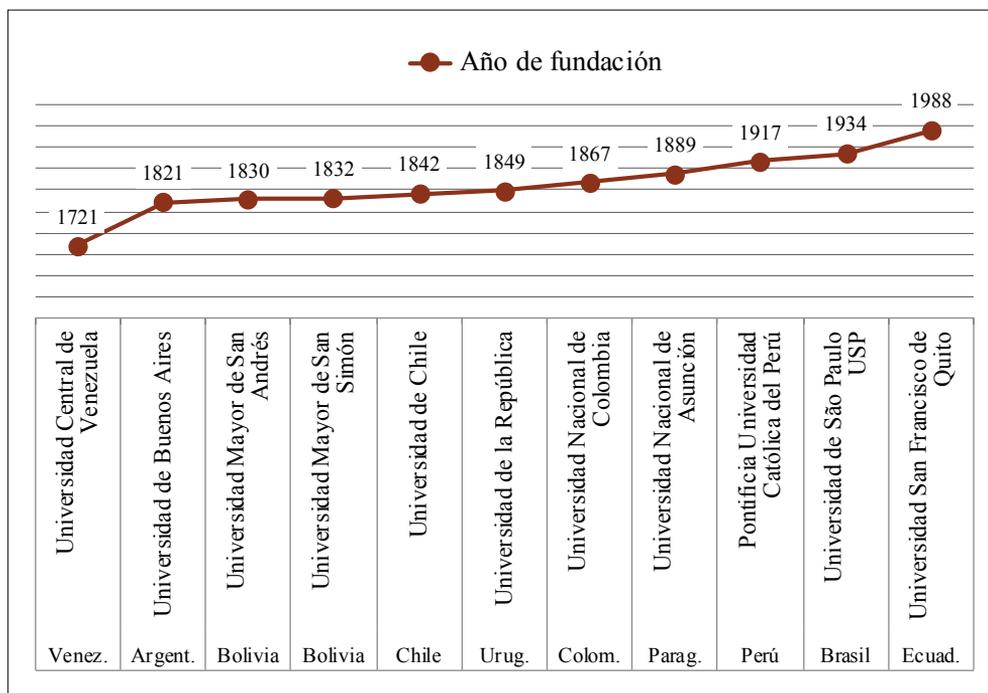
Países	Universidad con mejor posición nacional	Tipología	Año de fundación
Argentina	Universidad de Buenos Aires	Nacional y pública	1821
Bolivia	Universidad Mayor de San Andrés	Mayor y pública	1830
	Universidad Mayor de San Simón	Mayor y pública	1832
Brasil	Universidad de São Paulo USP	Pública	1934
Chile	Universidad de Chile	Nacional y pública	1842
Colombia	Universidad Nacional de Colombia	Nacional y pública	1867
Ecuador	Universidad San Francisco de Quito	Privada	1988
Paraguay	Universidad Nacional de Asunción	Pública	1889
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú	Privada	1917
Uruguay	Universidad de la República	Pública	1849
Venezuela	Universidad Central de Venezuela	Pública y autónoma	1721

**Fuente:** Elaboración propia con datos de enlaces diversos de las respectivas universidades.

Las universidades con la mejor posición en los respectivos países, mayoritariamente, son **públicas** (con la denominación de “Mayor” o “Nacional”). Es el caso de nueve universidades en ocho países<sup>8</sup>. En tanto, dos son privadas y de carácter confesional (“San Francisco”, “Pontificia”). Este dato confiere relieve a las universidades concebidas como un bien público con fondos estatales.

<sup>8</sup> Por Bolivia, se toma en cuenta dos universidades.

Gráfico N° 3. Año de fundación por universidad



**Fuente:** Elaboración propia con datos de enlaces diversos de las respectivas universidades.

En la clasificación de la primera mejor universidad por país, la más antigua es la Universidad Central de Venezuela («UCV», 2019)<sup>9</sup>, de tiempos de la colonia, siglo XVIII; siete tienen su inicio en el siglo XIX, a principios de la vida republicana: Universidad de Buenos Aires y Universidad Mayor de San Andrés (se añade en este gráfico la Universidad Mayor de San Simón); a partir de mediados del siglo XIX: la Universidad de Chile; Universidad de la República de Uruguay; Universidad Nacional de Colombia y Universidad Nacional de Asunción. En el siglo XX fueron fundadas la Pontificia Universidad Católica del Perú; Universidad de Sao Paulo-Brasil y Universidad Francisco de Quito (Tünnermann Bernheim, Carlos., 1991).

9 <http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-historica.html>

## Universidades y su relación con habitantes en edad universitaria por país

En el marco del reportaje investigativo, no es suficiente referencia la distribución porcentual de universidades por países, si se omite las diferencias existentes en cuanto a la población nacional que habita en determinado territorio patrio. Puede darse el caso de Brasil, que con el 58,4% de universidades del conjunto sudamericano, tenga un déficit de relación de la cantidad de sus universidades con el número de habitantes en edad universitaria; o, al revés, que Paraguay tenga mejor relación en ese sentido. Para indagarlo, se examinará el número de habitantes por país y seguidamente los habitantes en edad universitaria (en el rango entre los 20-24 años), para obtener una media correspondiente a las universidades.

Cabe señalar que el rango piramidal de grupos etarios es cada cinco años, por lo que optó por seleccionar el **rango entre los 20-24 años**. Se omite el rango de 15-19 años, por considerar que los adolescentes en edad escolar distorsionarían la interpretación que se pretende lograr. Igualmente, se deja de lado el grupo etario de 25-29 años por la probabilidad de hallarse inmersos en actividades laborales.

Recordemos que uno de los indicadores para esla proporción “Facultad/Estudiante”, que mide la proporción maestro/alumno como una medida más efectiva para la calidad de la enseñanza. Retomando este concepto, mientras sea el número de estudiantes potenciales por universidad, habrá **mayor** número de profesores y tutores para la atención de la población estudiantil y exactamente a la inversa. Por lo tanto, es **mejor un** menor número de estudiantes por universidad.

De acuerdo a ese criterio de proporción “Universidad/Estudiante”, se presenta el cuadro siguiente organizado de menor a mayor cantidad de población en edad universitaria por universidad:

**Cuadro N° 7. Distribución de universidades por países y relación con el número de habitantes en edad universitaria (datos de 2018)**

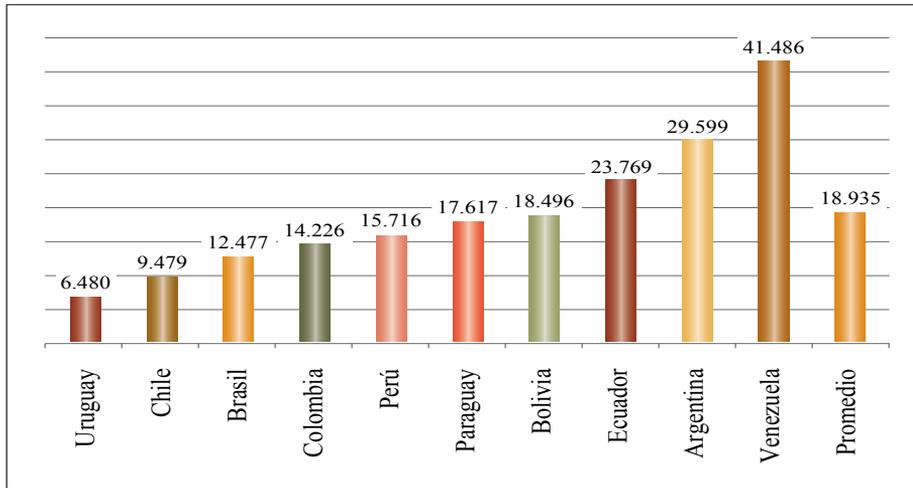
<b>Países</b>	<b>Número de universidades</b>	<b>Población en edad universitaria</b>	<b>Relación Universidad/ Población en edad universitaria*</b>
Uruguay	40	259.199	6.480
Chile	146	1.383.961	9.479
Brasil	1.384	17.268.460	12.477
Colombia	287	4.082.772	14.226
Perú	176	2.766.027	15.716
Paraguay	38	669.450	17.617
Bolivia	55	1.017.282	18.496
Ecuador	62	1.473.676	23.769
Argentina	116	3.433.448	29.599
Venezuela	66	2.738.093	41.486
<b>Totales</b>	<b>2.370</b>	<b>35.092.368</b>	Promedio: 18.935

**\*Menos es mejor**

**Fuente:** Elaboración propia con datos de Population of WORLD 2019— PopulationPyramid.net», 2019.

Se considera que, idealmente, si todos los jóvenes en edad universitaria pudieran acceder a las universidades, se tendría la siguiente relación:

#### Grafico N° 4. Relación Universidad/Habitantes en edad universitaria por país (2019)



**Fuente:** Elaboración propia con datos de Population of WORLD 2019—PopulationPyramid.net», 2019 y World | Ranking Web de Universidades, 2019.

A primera vista parecería auspiciosa simplemente una mayor cantidad de universidades por país (Gráfico N° 2), pero ese dato se relativiza al realizar el cálculo entre y el número de universidades el total potencial de la población en edad universitaria. La relación es inversamente proporcional: mientras menor sea la cifra de la población que demandaría educación superior, se establece que mayor es la proporción del número de universidades y, por tanto, mejor la accesibilidad (por lo menos, en términos ideales). Por tanto, mientras más universidades existan por país, estas pueden abastecer mejor la demanda de la población en edad de asistencia a la universidad. En ese sentido, el promedio de la relación es de una universidad por cada 18.935 jóvenes en edad universitaria.

Se dará inicio por mejor relación Universidad/Habitante en edad universitaria. Uruguay, con sus 40 universidades y una población nacional de aproximadamente 3,5 millones de habitantes, tendría mejor relación en ese sentido, puesto que por cada universidad —al menos, idealmente— habría 6.480 jóvenes en edad universitaria. Le sigue Chile, con 146 universidades, con una población total de casi 18,5 millones de habitantes, tendría la relación de una universidad por cada 9.479 habitantes en edad universitaria.

Brasil, con una población nacional de 212,9 millones y con sus 1.384 universidades, muestra una relación de una universidad por cada 12.477 potenciales estudiantes. Por lo tanto, en contexto, se relativiza ese 58,4% de universidades del conjunto de las sudamericanas. No obstante, al estar distante del promedio de la región, de 18.935 habitantes en edad universitaria, es un indicador favorable.

Colombia, con sus 50,1 millones de habitantes y 287 universidades, tiene la relación de una universidad por cada 14.226 habitantes en edad universitaria, cifra que se aproxima a Brasil, y se ubica mejor que el promedio sudamericano. Perú posee 32,5 millones de habitantes y 176 universidades, cifras que no parecerían aproximarlos al país colombiano; sin embargo, la relación entre universidad/habitantes en edad universitaria es casi similar, de 15.716.

Paraguay y Bolivia comparten cifras casi similares. El primero tiene 6,8 millones de habitantes y 38 universidades, por lo que tiene una relación de 17.617 habitantes en edad universitaria por universidad; el segundo, nuestro país, tiene 11,2 millones de habitantes y 55 universidades, con una relación de 18.496 potenciales estudiantes por universidad. Ambos están cerca del promedio sudamericano.

Ecuador y Argentina presentan cifras peores que el promedio latinoamericano. El primero, con 16,9 millones de habitantes y 62 universidades (población casi similar a Chile, pero que tiene 146 universidades), muestra una relación de una universidad por cada 23.769 estudiantes potenciales. Argentina, en esa relación, con sus 44,7 millones de habitantes, tiene apenas 116 universidades, por lo que la distribución es de una universidad por cada 29.599 habitantes en edad universitaria.

Finalmente, Venezuela, con 32,3 millones de habitantes y 66 universidades, muestra la peor relación: de una universidad pro cada 41.486 potenciales universitarios.

En resumen, el 50% de países que tiene una relación Universidad/Habitantes en edad universitaria con indicadores mejores en relación al promedio sudamericano son: Uruguay, Chile, Brasil, Colombia y Perú. El 20% de países se aproxima al promedio: Paraguay y Bolivia. El restante 30% está peor que el promedio de la región: Ecuador, Argentina y Venezuela.

## Ranking de clasificación de las universidades sudamericanas

Ni la cantidad de universidades ni la proporción de una universidad por habitantes en edad universitaria son indicadores de la calidad de la educación superior en los países. A continuación, se examinará el ranking de **la universidad mejor posicionada en el nivel latinoamericano y mundial por cada uno de los países en cuestión.**

Para dar inicio, se examinará el número de universidades sudamericanas y en el nivel mundial:

### Imagen N° 8. Última página de *Webometrics Ranking of World Universities*

Ranking	Ranking Mundial	Universidad	Det.	País	Presencia (Posición*)	Impacto (Posición*)	Apertura (Posición*)	Excelencia (Posición*)
3804	28171	Instituto Universitario de Tecnología y Humanidades			27150	28164	11401	6033
3805	28179	Colegio Superior Agrario del Estado de Guerrero			26487	28174	11401	6033

« primera < anterior ... 29 30 31 32 33 34 35 36 37 »

**Fuente:** Captura de pantalla de LatinoAmerica | Ranking Web de Universidades», 2019b.

De acuerdo a *Webometrics Ranking of World Universities*, Latinoamérica (México, Centroamérica, el Caribe y Sudamérica) cuenta con 3.695 universidades y en el nivel mundial se contabilizan 28.179 universidades.

Por delimitación espacial, se hará énfasis en diez países de Sudamérica, región en la que se tienen 2.370 universidades<sup>10</sup>. Asimismo, por delimitación temática, se examinarán las cifras de una única universidad por país (la mejor), con la salvedad del caso de Bolivia, que figurarán las dos mejores.

<sup>10</sup> Es importante señalar lo siguiente: si bien Sudamérica cuenta con 2.370 universidades, el ranking contempla a toda la región latinoamericana, que suma 3.695 universidades, por lo que es probable que algunas universidades sudamericanas se sitúen en el rango latinoamericano y no únicamente de la región.

## Imagen N° 9. Ranking sudamericano y mundial de las mejores universidades por país (2019)

LatinoAmerica									
Ranking	Ranking Mundial	Universidad	Det.	País	Presencia (Posición*)	Impacto (Posición*)	Apertura (Posición*)	Excelencia (Posición*)	
1	79	(2) Universidad de São Paulo USP			90	127	137	70	
2	155	Universidad Nacional Autónoma de México			79	92	279	339	
3	212	Universidade Federal do Rio de Janeiro			39	213	312	249	
4	286	Universidade Estadual de Campinas UNICAMP			292	319	298	331	
5	357	Universidad de Chile			225	330	570	428	
6	362	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho			366	559	103	369	
7	368	Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS			223	399	471	421	
8	307	Universidad de Buenos Aires			284	426	634	445	
9	422	Universidade Federal de Minas Gerais UFMG			346	584	435	459	
10	433	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC			154	324	762	644	
11	457	Pontificia Universidad Católica de Chile			91	723	913	406	
12	502	Universidad Nacional de Colombia			252	250	748	907	
36	999	Pontificia Universidad Católica del Perú			25	832	1803	1685	
72	1590	Universidade Central de Venezuela			1142	2068	1589	1927	
80	1770	Universidad San Francisco de Quito			587	2037	2446	2185	
156	2597	Universidad de la República			3245	4785	11401	957	
171	2691	Universidad Nacional de Asunción			300	3614	3872	3177	
204	2963	Universidade Mayor de San Andrés			118	6518	4994	2752	
553	3431	Universidade Federal de Goiás			458	8368	8458	3310	

\*Menos es mejor

**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019.

La imagen anterior contiene los datos que se presenta en *Webometrics Ranking of World Universities*. La primera columna muestra la posición de las universidades en el contexto latinoamericano; la segunda presenta la posición en el ámbito mundial. Serán esas dos columnas las que serán examinadas, obviando

la información contenida en las cuatro columnas de la derecha, referidas a datos cuantitativos de *presencia*, *impacto*, *apertura* y *excelencia*.

Puesto que los países son identificados por su bandera nacional, se presenta el siguiente con información más explícita:

**Cuadro N° 8. Posición de las mejores universidades por país (2019)**

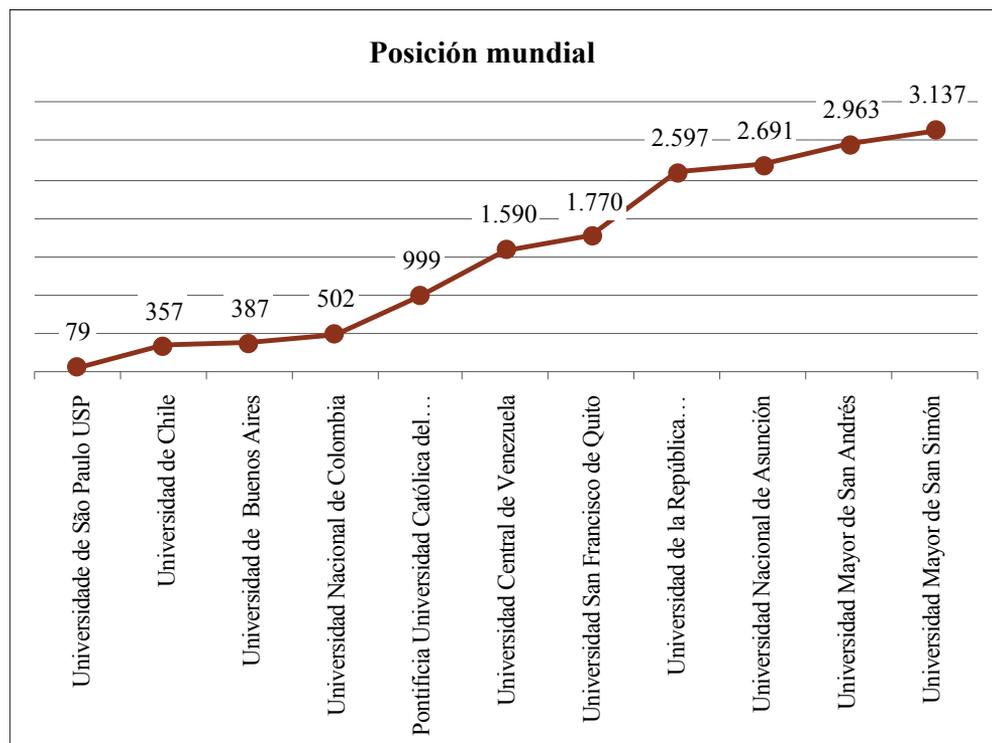
Países	Universidad con mejor posición nacional	Tipo de Univ.	Posición Sudamérica	Posición mundial	Diferencial Sudamérica	Diferencial mundial
Brasil	Universidad de São Paulo USP	Pública	1	79	0	0
Chile	Universidad de Chile	Nacional y pública	5	357	4	278
Argentina	Universidad de Buenos Aires	Nacional y pública	8	387	3	30
Colombia	Universidad Nacional de Colombia	Nacional y pública	12	502	4	115
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú	Privada	36	999	24	497
Venezuela	Universidad Central de Venezuela	Pública y autónoma	72	1.590	36	591
Ecuador	Universidad San Francisco de Quito	Privada	90	1.770	18	180
Uruguay	Universidad de la República	Pública	158	2.597	68	827
Paraguay	Universidad Nacional de Asunción	Pública	171	2.691	13	94
Bolivia	Universidad Mayor de San Andrés	Mayor y pública	204	2.963	33	272
	Universidad Mayor de San Simón	Mayor y pública	223	3.137	19	174

**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019 y varios enlaces de cada una de las universidades.

Brasil encabeza la clasificación en el ranking sudamericano con el puesto número 1 y se ubica en el puesto 79 en el nivel mundial. Finaliza Bolivia, cuya mejor universidad ocupa el puesto 204 en el nivel sudamericano y el 2.963 en el nivel mundial, lo que muestra las brechas existentes entre países sudamericanos.

### Primera mejor universidad por país sudamericano en el mundo

**Gráfico N° 5. Primera mejor universidad por país sudamericano en el nivel mundial (2019)**



**\*Menos es mejor**

**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019.

En el nivel mundial, se tienen contabilizadas 28.179 universidades, con datos de webometrics.

Brasil tiene la mejor universidad de Sudamérica (puesto 1), posicionada entre las cien mejores del mundo<sup>11</sup>, en el puesto 79. La Universidad de São Paulo USP, comparativamente, es una institución relativamente reciente, del año 1934, inicios del siglo XX. Ha logrado posicionarse como la de mayor prestigio, aventajando a otras mucho más antiguas del subcontinente. Para efectos del presente reportaje, es la línea base o punto cero.

Brasil no tiene cercanos perseguidores en el nivel mundial, pues Chile (puesto 5 Sudamérica) tiene a su mejor universidad —la Universidad de Chile— recién entre las 400 mejores del mundo, en el puesto 357. En este caso, tiene relevancia, entre otros aspectos, su antigüedad, que data de 1842.

Argentina (puesto 8 Sudamérica) está en el mismo rango de las 400 mejores del mundo, en el puesto 387. La Universidad de Buenos Aires, en este ranking de universidades, además de ser la más prestigiosa en su país, es la segunda institución más antigua de las mejores universidades sudamericanas, del año 1821.

La Universidad Nacional de Colombia, a la distancia (puesto 12 Sudamérica), se ubica entre las mejores 600 del mundo, en el puesto 502. Fue fundada en 1867, por lo que cuenta con prestigio y años de antigüedad.

A una brecha abismal con relación al anterior país, entre las mil mejores del mundo, está la mejor universidad de Perú (puesto 36 Sudamérica), la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el puesto 999. En comparación con las otras, es una institución relativamente reciente, de 1917, y de índole privada.

La universidad Central de Venezuela (puesto 72 Sudamérica), se ubica entre las mejores 1.600 del mundo, en el puesto 1.590, a gran distancia de la anterior. Tiene el mérito de ser la más antigua de todas las universidades del presente estudio, de 1721. No obstante, su tradición, si bien la ubica como la mejor de su país, no corre a la par de su prestigio internacional.

Ecuador, (puesto 90 Sudamérica), por su parte, tiene a su mejor universidad entre las mejores 1.800 universidades del mundo, en el puesto 1.770. La Universidad San Francisco de Quito es la institución más reciente del presente listado, de 1988. Por tanto, en poco más de tres décadas, la logrado posicionarse como la mejor de su país; es de carácter privado.

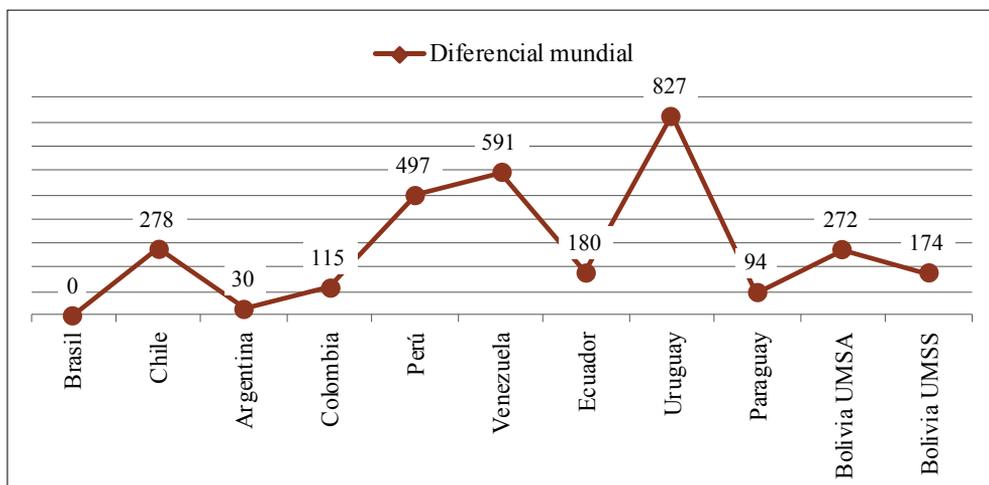
---

11 Brasil cuenta también con 47 de las mejores cien universidades de Latinoamérica.

Uruguay, Paraguay y Bolivia, en ese orden, comparten ubicaciones muy distantes de los países líderes sudamericanos. La mejor universidad de Uruguay (puesto 158 Sudamérica), la Universidad de la República, se posiciona entre las mejores 2.600 del mundo, en el puesto 2.597. Fue fundada el siglo XIX, en el año 1849. La Universidad Nacional de Asunción, Paraguay (puesto 171 Sudamérica), se ubica entre las mejores 2.700 en el nivel mundial, en el puesto 2.691.

Finalmente, la mejor universidad de Bolivia se ubica en la última posición latinoamericana. Por tanto, la Universidad Mayor de San Simón, la primera de Bolivia (puesto 204 Sudamérica), es **la última de toda Sudamérica en cuanto a liderar el ranking nacional** y ocupa el puesto 2.963 en el ranking mundial, entre las mejores 3.000. Cuenta con el prestigio de ser una de las más antiguas del presente estudio, de 1830. Como aditamento, se señala que la Universidad Mayor de San Simón (puesto 223 Sudamérica), se ubica entre las 3.200 mejores del mundo, en el puesto 3.137, con una antigüedad desde 1832. Aunque las dos mejores universidades bolivianas están detrás de miles de otras, se debe señalar que constituye un mérito, toda vez que hay 28.179 universidades en todo el mundo<sup>12</sup>.

**Gráfico N° 6. Diferenciales de la posición mundial**



\*Menos es mejor

**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019.

<sup>12</sup> UMSA se ubica en el 10,5% de ese conjunto de 28.179 universidades en el mundo. UMSS ocupa el 11,1%.

En el nivel mundial, las brechas son notoriamente más observables. Por tanto, algunos puestos por detrás en la región sudamericana, representan docenas o cientos de puestos en el nivel mundial. Eso equivale a señalar que las diferencias en la calidad impartida muestran grandes inequidades y desigualdades, lo que colocaría en una situación ventajosamente competitiva a las mejor situadas y a la inversa a las universidades en peores posiciones.

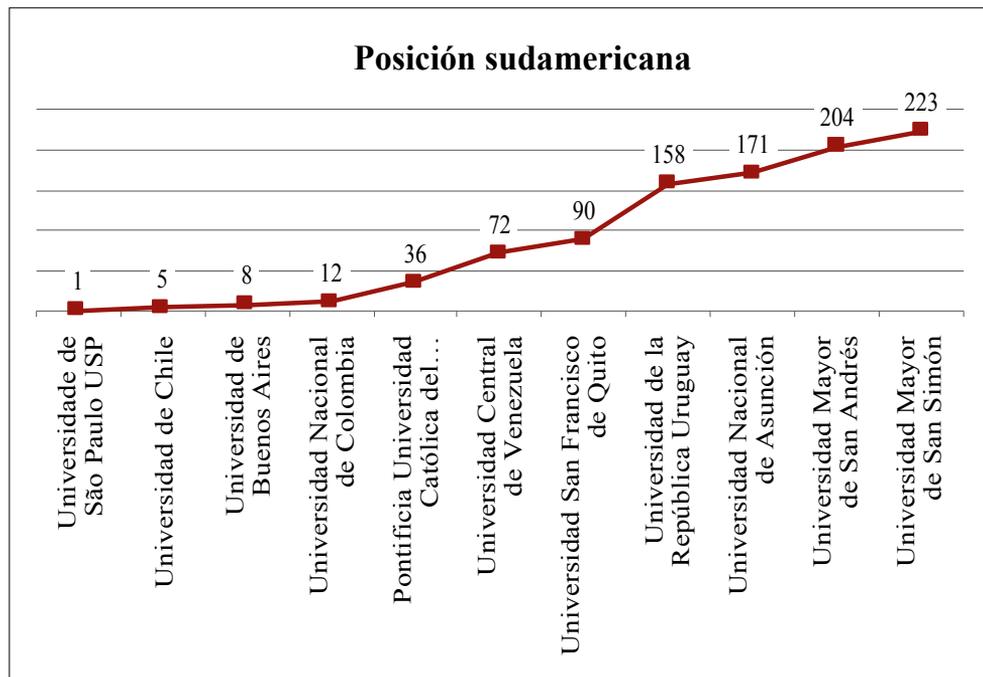
Tomando a Brasil como línea base en el contexto mundial, Chile está a 278 puestos por detrás e inmediatamente se posiciona Argentina a 30 puestos con relación a Chile. A su vez, Colombia está a un diferencial con relación al anterior de 115 puestos. Una mayor brecha muestra Perú con relación a Colombia, de 497 puestos. A su vez, ocurre algo similar con Venezuela, detrás de 591 puestos luego de Colombia. La distancia se acorta un tanto con referencia a Ecuador, que se ubica a 180 puestos luego de Venezuela.

La mayor brecha se presenta con Uruguay, posicionado detrás de 827 puestos luego de Ecuador, casi mil. Paraguay se ubica posteriormente a 94 puestos. En tanto, Bolivia-UMSA prosigue detrás de Paraguay a 272 puestos. Bolivia-UMSS está a 174 puestos con relación a UMSA.

### **Primera mejor universidad por país en Sudamérica**

Conforme se puede apreciar en la Imagen N° 9, las **primeras mejores universidades** por cada uno de los diez países ocupan lugares discontinuos y, en algunos casos, separadas por varios puestos de clasificación entre medio, lo que revela las brechas existentes en la calidad de la educación en Sudamérica, que no es la misma en todos los países, evidenciándose rezago en algunos casos, tal como se grafica en lo siguiente:

**Gráfico N° 7. Primera mejor universidad por país en Sudamérica (2019)**

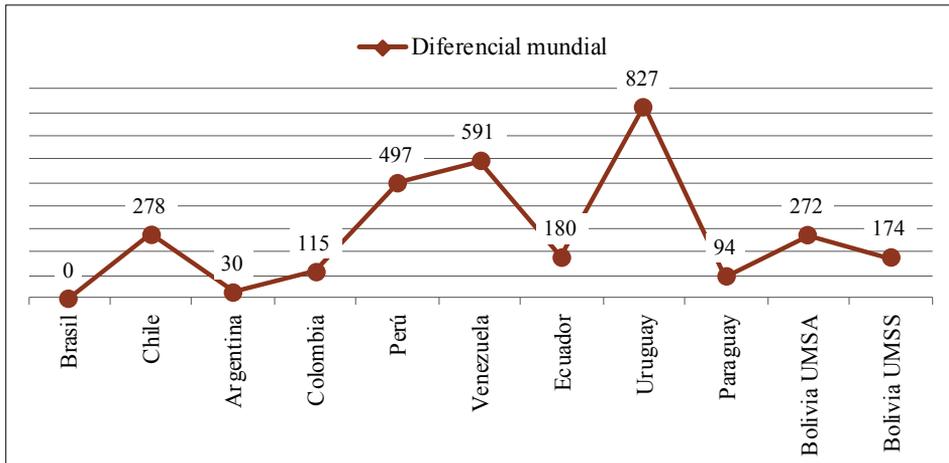


**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019.

Tomando como línea base a Brasil, que lidera la tabla de clasificación de la primera mejor universidad por país, tres naciones se ubican en puestos relativamente cercanos: Chile, Argentina y Colombia. Con Perú comienza la brecha con relación a las anteriores. A mayor distancia, se hallan Venezuela y Ecuador. A mucha mayor distancia, se encuentran Uruguay y Paraguay. Y, por último, se encuentran las dos mejores universidades bolivianas, a gran distancia con relación a las demás.

Para comprobar cuánta distancia existe entre una universidad y la siguiente en la tabla de posiciones, se tomará como línea base a Brasil (punto cero) y, a continuación, se realizará la operación del diferencial de una universidad con relación a la otra inmediatamente anterior, para establecer los valores de distancia de unas con respecto a las otras.

**Gráfico N° 8. Diferenciales de la posición sudamericana (2019)**



**\*Menos es mejor**

**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019.

En el nivel sudamericano, al establecer el diferencial de la posición que ocupa una universidad con relación a otra inmediatamente anterior, la distancia entre los cuatro primeros es entre cuatro y tres puestos. Perú ya muestra mayor distancia con relación a Colombia, de 24 puestos. Venezuela se presenta detrás de Perú a un intervalo de 36 puestos, en tanto que Ecuador sigue a continuación luego de 18 puestos.

El mayor trecho se da con Uruguay, cuya mejor universidad está a 68 puestos detrás de Ecuador. Paraguay se ubica a continuación del primero luego de 13 posiciones. Bolivia continúa con 33 puestos detrás del país guaraní, quedando al final de los diez países.

### **Primeras 300 mejores universidades por país en Sudamérica**

Para el siguiente tópico, se considerarán las 300 mejores universidades de Sudamérica, en razón, principalmente, porque entre ese rango se encuentran las dos mejores universidades bolivianas. Se realizará una clasificación por centenas: en la primera categoría, las primeras cien; en la segunda, las primeras 200 y por último las primeras 300.

Las 300 mejores universidades se distribuyen del siguiente modo<sup>13</sup>:

**Cuadro N° 9. Distribución de las mejores 100, 200 y 300 universidades (2019)**

<b>País</b>	<b>Mejores 100 universidades sudamericanas</b>	<b>Mejores 200 universidades sudamericanas</b>	<b>Mejores 300 universidades sudamericanas</b>	<b>Total</b>
Brasil	47	35	37	<b>119</b>
Chile	14	7	7	<b>28</b>
Argentina	9	13	10	<b>32</b>
Colombia	5	13	11	<b>29</b>
Perú	2	2	2	<b>6</b>
Venezuela	3	0	0	<b>3</b>
Ecuador	1	6	2	<b>9</b>
Uruguay	0	1	2	<b>3</b>
Paraguay	0	1	0	<b>1</b>
<b>Bolivia</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>78</b>	<b>73</b>	<b>232</b>

**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019.

Brasil lidera la lista de las 300 mejores universidades, a mucha distancia de sus pares, y con la presencia en las tres categorías. Chile, Argentina y Colombia se colocan entre las 28 y 32 de las mejores 300 universidades sudamericanas, igualmente en las tres categorías; por su lado, tanto Perú como Ecuador, con diferentes cifras, tienen posicionadas universidades en cada uno de los rangos establecidos, pero en número mucho menor.

Venezuela, por su parte, cuenta con universidades entre las primeras 100, pero luego no hay participación en las otras dos categorías. Uruguay y Paraguay ya no figuran entre las primeras 100 mejores, con la salvedad de que la primera tiene

13 Para la presente clasificación, se tuvo que realizar la pesquisa en forma manual y contar la cantidad de universidades por países señaladas según su bandera nacional, lo que pudo inducir a errores.

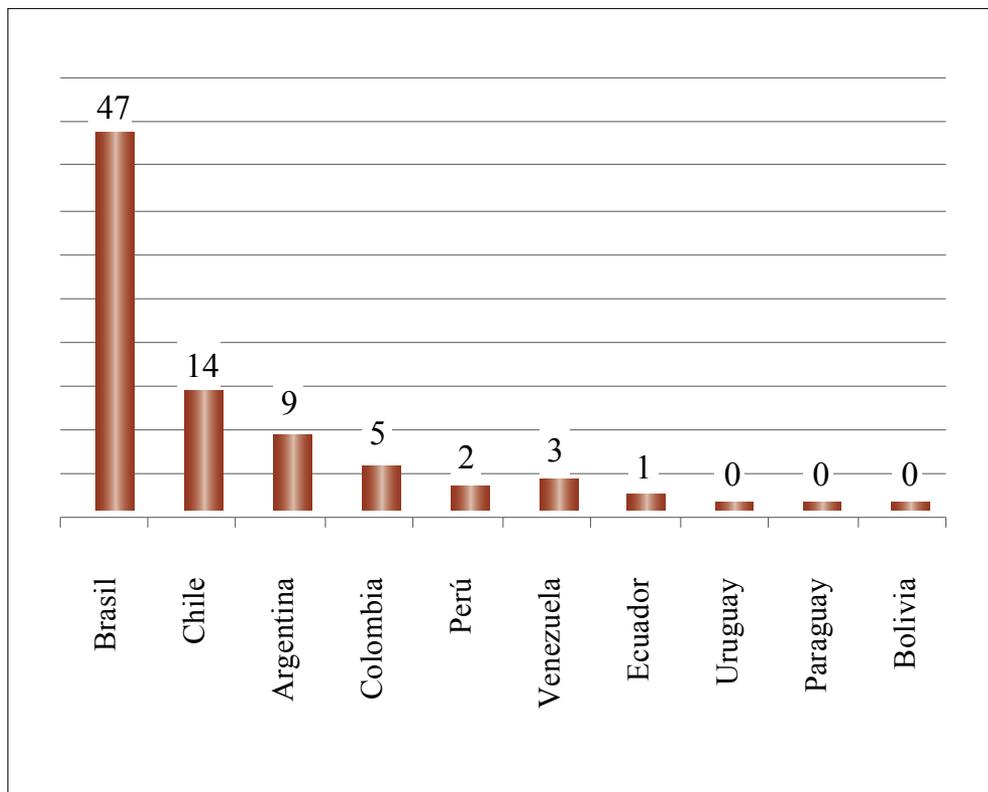
presencia tanto entre las mejores 200 y 300, mientras que Paraguay solo tiene una universidad entre las 200.

Se plantea una dicotomía entre cuál es el país peor posicionado en este ranking, si Bolivia o Paraguay. Bolivia no cuenta con ninguna universidad entre las 200 mejores casas superiores, sino que recién aparece en la tercera categoría con dos universidades: la Universidad Mayor de San Andrés y la Universidad Mayor de San Simón, con lo que aventaja en cantidad a Paraguay. Por su lado, el país guaraní tiene, en efecto, una universidad entre las mejores 200, pero ninguna más entre el rango establecido para su examinación.

Por lo tanto, cuando se divulga por los medios de comunicación y otros que la UMSA y la UMSS son las mejores del país, no se ha reflexionado lo suficiente acerca de lo que significa estar al final del ranking con relación al resto de los países sudamericanos, ocupando el último o penúltimo lugar, según se mire la calidad o la cantidad.

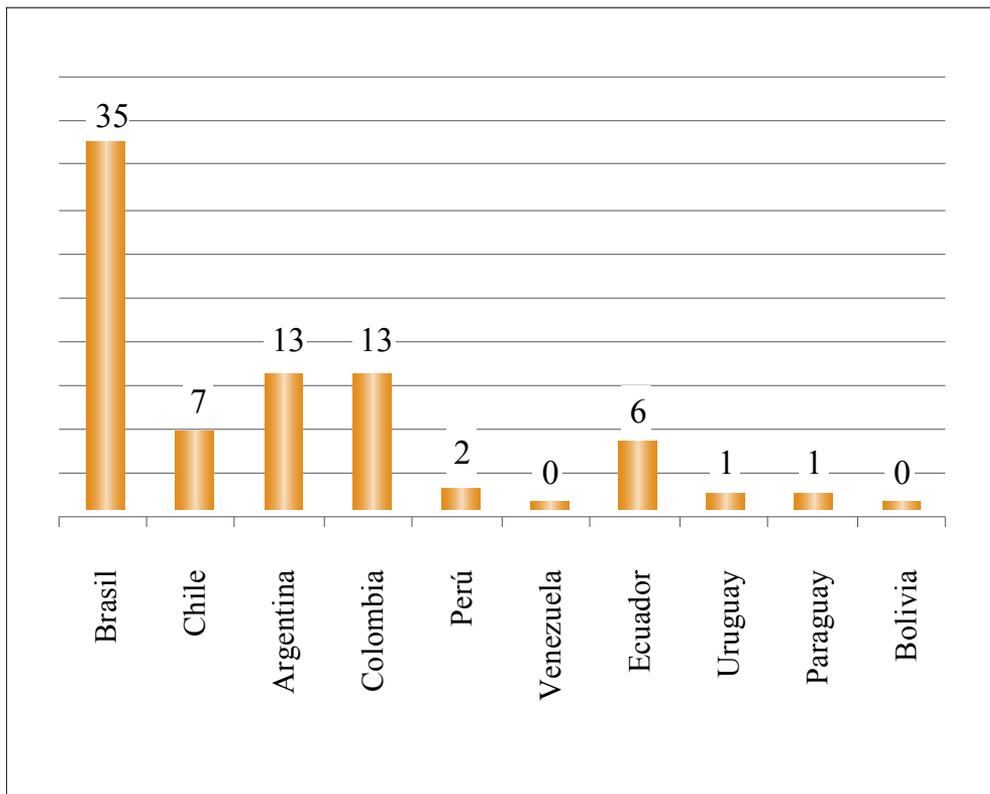
## Número de universidades por país según posición en el ranking sudamericano (2019)

Gráfico N° 9.  
Entre las mejores 100 universidades



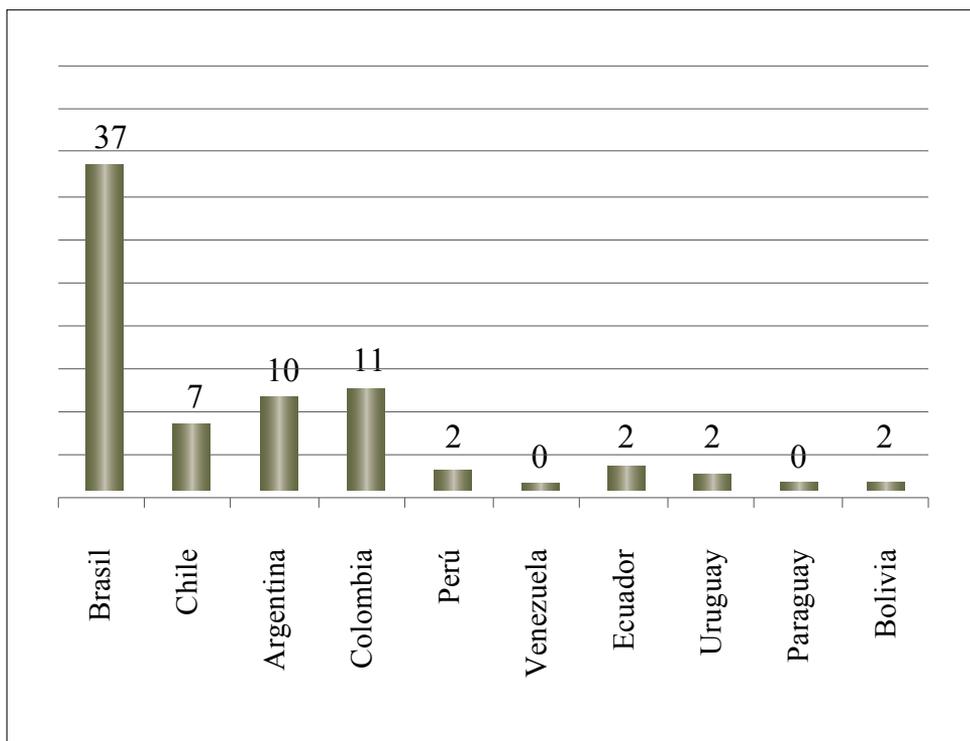
**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019.

**Gráfico N° 10.**  
**Entre las mejores 200 universidades**



**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019.

**Gráfico N° 11.**  
**Entre las mejores 300 universidades**

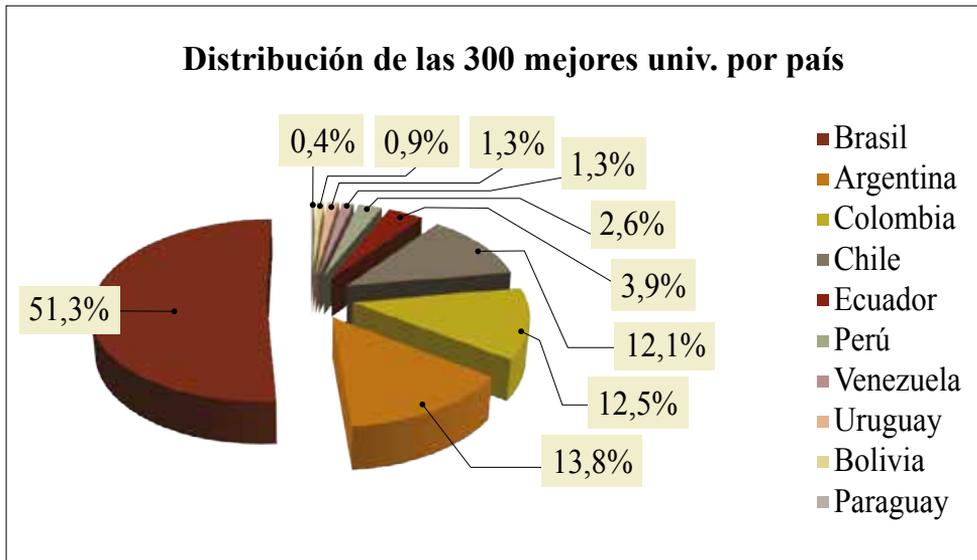


**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019.

Brasil es el líder tanto en calidad como en cantidad en los tres grupos establecidos. Chile también tiene el honor de posicionar a varias de sus universidades entre las mejores 100 sudamericanas. Colombia y Argentina lo mismo, con menores cantidades. Venezuela, Perú y Ecuador, son pocas universidades, también participan de esta categoría. Los demás países no tienen presencia. Ecuador hace presencia en la segunda categoría de las mejores 200 universidades sudamericanas, así como Uruguay y Paraguay. Bolivia está ausente. Recién entre las mejores 300, Bolivia posiciona dos universidades.

A continuación, se presenta la distribución porcentual de las 300 mejores universidades por país:

**Gráfico N° 12. Distribución porcentual de las 300 mejores universidades por país (2019)**



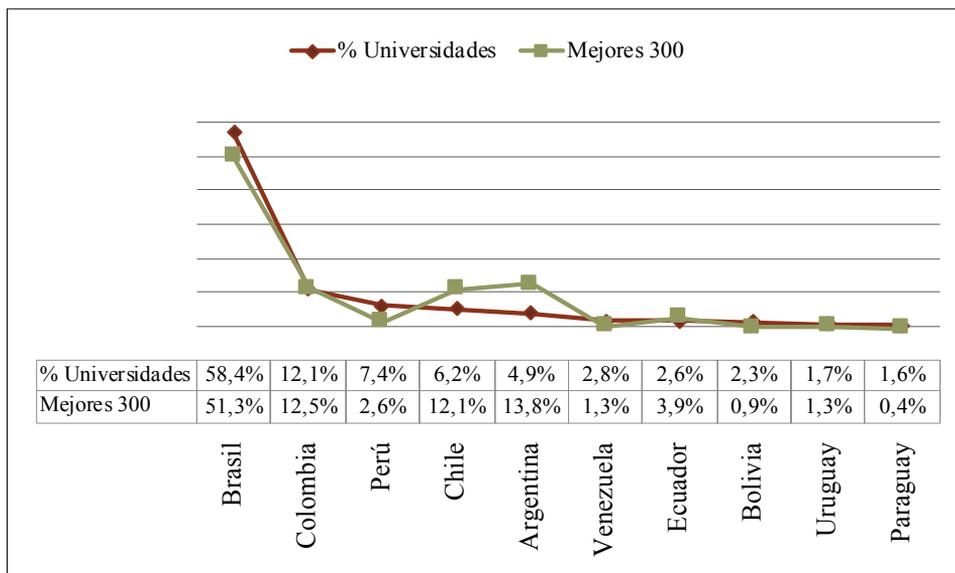
**\*Más es mejor**

**Fuente:** Elaboración propia con datos de («World | Ranking Web de Universidades, 2019).

Brasil marca una gran diferencia en la calidad de sus universidades, posicionando el 51,3% entre las mejores 300 universidades sudamericanas. Argentina, Colombia y Chile comparten cifras aproximadas entre el 13,8% y el 12,1% de mejores 300 universidades sudamericanas. Por otro lado, Ecuador y Perú están entre el 3,9% y el 2,6%, respectivamente. Venezuela y Uruguay, con sus grandes diferencias de extensión territorial y población nacional, comparten la misma cifra de 1,3% de mejores 300 universidades sudamericanas. Bolivia se ubica en el 0,9% y, finalmente, Paraguay, con el 0,4%.

Seguidamente, se realizará una comparación con el porcentaje de total de universidades en la región, para examinar la cantidad y la calidad.

**Gráfico N° 13. Comparación porcentual entre el número de universidades sudamericanas y las 300 mejores universidades por país (2019)**



\* Más es mejor

**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019.

La información del gráfico precedente se puede clasificar en tres grupos: Coincidencia entre cantidad de universidades y calidad de las mismas; menor porcentaje de universidades pero mayor calidad y, finalmente, mayor porcentaje de universidades pero menor calidad.

En el primer grupo, coincidencia entre cantidad de universidades y calidad de las mismas, se tiene a Brasil, Colombia y Uruguay. Brasil tiene el 58,4% de universidades en la región y detenta el 51,3% de las mejores 300 universidades sudamericanas. Por consiguiente, el país brasilero lidera el ranking de universidades tanto en cantidad como en calidad. Colombia presenta una realidad de casi total coincidencia entre cantidad de universidades en la región y calidad de mejores 300 universidades, con el 12,1% y 12,5%, respectivamente. Por su parte, Uruguay participa con apenas el 1,7% de universidades en la región (ver extensión territorial y población nacional), pero tiene el 1,3% de mejores 300, lo que ciertamente no desmerece la calidad de su educación.

En el segundo grupo, de menor porcentaje de universidades pero mayor calidad, está Chile, con apenas el 6,2% de universidades sudamericanas, tiene el 12,1% de las mejores 300 casas superiores; no tiene gran cantidad pero sí calidad. A su vez, Argentina detenta el 4,9% de universidades sudamericanas; aunque el 13,8% de ellas se ubican entre las mejores 300. Ecuador presenta, asimismo, el 2,6% de universidades en la región pero cuenta con el 3,9% de 300 mejores universidades; es pequeño en extensión territorial y, a la vez, realiza esfuerzos por la calidad de su educación, colocándose detrás de los colosos en educación superior.

Por último, en el grupo de mayor porcentaje de universidades y menor calidad, se encuentra Perú. Este país tiene el 7,4% de universidades sudamericanas (el tercero en cantidad), pero apenas el 2,6% (sexto lugar) de 300 mejores. Prosigue Venezuela, con el 2,8% de universidades sudamericanas, pero el 1,3% de mejores 300. Bolivia, por su lado, tiene una participación del 2,3% de universidades sudamericanas (un poco menos que Ecuador) y el 0,9% entre las mejores 300 (Ecuador tiene el 3,9%). Finalmente, se tiene a Paraguay, con el 1,6% de universidades y el 0,4% no entre las 300 mejores, sino las 200 mejores.

### **Ranking de clasificación de las universidades bolivianas<sup>14</sup>**

Bolivia tiene registradas 61 universidades (Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia, 2016). Por un lado, está el ente de la Universidad Pública Boliviana, compuesta por once universidades estatales y cuatro de régimen especial y otras tres indígenas. En conjunto, conforman entre todas el Sistema de la Universidad Boliviana (SUB), en las que están expresamente excluidas las universidades privadas. Entre las casas superiores de estudio del SUB se incluyen once de carácter público y gratuito; cinco de régimen especial, de carácter confesional o estatales, pero de régimen pago, y otras tres indígenas, de educación gratuita. Al margen de esas 19 universidades, hay 44 universidades privadas, pero no pertenecientes al SUB.

Las universidades estatales cuentan con mayor población universitaria y tiene un plantel docente estable; en tanto, las de régimen especial, dependiendo del tiempo de funcionamiento, tienen menor cantidad de alumnado y su profesorado es contratado por consultorías o por semestres. Por otro lado, las privadas

---

14 El acápite siguiente es parte de una investigación mayor en curso.

muestran un escenario diverso en cuanto a cantidad de alumnado y relación contractual con sus docentes.

Esta es la relación de universidades bolivianas, publicada por el Ministerio de Educación (2016):

### **I. Universidades públicas autónomas**

1. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier
2. Universidad Mayor de San Andrés
3. Universidad Mayor de San Simón
4. Universidad Autónoma Tomás Frías
5. Universidad Técnica de Oruro
6. Universidad Autónoma Gabriel René Moreno
7. Universidad Autónoma Juan Misael Saracho
8. Universidad Autónoma del Beni “José Ballivián”
9. Universidad Nacional “Siglo XX”
10. Universidad Amazónica de Pando
11. Universidad Pública de El Alto

### **II. Universidades privadas adscritas al CEUB (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana)**

1. Universidad Católica Boliviana “San Pablo”
2. Universidad Andina Simón Bolívar

### **III. Universidades privadas**

1. Universidad Adventista de Bolivia
2. Universidad Bethesda
3. Universidad Boliviana de Informática
4. Universidad Cefi Saint Paul (Suspensión definitiva de Programas Académicos)
5. Universidad Central
6. Universidad Cristiana de Bolivia
7. Universidad de Aquino Bolivia

8. Universidad de la Amazonía Boliviana
9. Universidad de la Cordillera
10. Universidad de Los Andes
11. Universidad Evangélica Boliviana
12. Universidad La Salle
13. Universidad Latinoamericana
14. Universidad Loyola
15. Universidad Nacional del Oriente
16. Universidad Nacional Ecológica
17. Universidad Nuestra Señora de La Paz
18. Universidad Nur
19. Universidad para el Desarrollo y la Innovación
20. Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia
21. Universidad Privada Abierta Latinoamericana
22. Universidad Privada Boliviana
23. Universidad Privada Cumbre
24. Universidad Privada de Ciencias Administrativas y Tecnológicas
25. Universidad Privada de Oruro
26. Universidad Privada de Santa Cruz de La Sierra
27. Universidad Privada del Chaco
28. Universidad Privada del Valle
29. Universidad Privada Domingo Savio
30. Universidad Privada Franz Tamayo
31. Universidad Privada Indígena Tawantinsuyu Axlla – Uta
32. Universidad Real de la Cámara Nacional de Comercio
33. Universidad Salesiana de Bolivia
34. Universidad San Francisco de Asís
35. Universidad Simón I. Patiño
36. Universidad Técnica Privada Cosmos

37. Universidad Tecnológica Boliviana
38. Universidad Tecnológica Privada De Santa Cruz
39. Universidad Unidad
40. Universidad Unión Bolivariana

### **Universidades indígenas**

1. Universidad Indígena Aymara “Tupak Katari”
2. Universidad Indígena Quechua “Casimiro Huanca”
3. Universidad Indígena Guaraní “Apiagüaiki Tüpa”

### **Universidades de régimen especial**

1. Universidad Militar “Mariscal Bernardino Bilbao Rioja”
2. Universidad Policial “Mariscal Antonio José De Sucre”
3. Universidad Pedagógica

No obstante el registro de 61 universidades bolivianas, solo **55 universidades** son objeto de clasificación en el *Webometrics Ranking of World Universities*. Por consiguiente, el presente estudio se enfocará en dichas 55 universidades<sup>15</sup>. En el intento de presentar la fecha de fundación de cada universidad, se halló que figura una fecha en las páginas Web de cada institución, mientras que en la Guía de Universidades que publicó el Ministerio de Educación se registra otra fecha<sup>16</sup>. Se opta por el dato oficial.

Para facilitar la observación de la tabla siguiente de posición en el ranking de universidades, se clasificará a las 55 instituciones en tres convencionales categorías: Alfa, de la posición 204 al 1.000; Beta, del 1.001 al 2.000 y Omega, 2.001 para adelante

### **Ranking de clasificación de las universidades bolivianas categoría Alfa**

Las universidades que ocupan a partir del puesto 204 hasta el 1.000 en el ranking sudamericano son doce:

---

15 No figura en el *Webometrics Ranking of World Universities* la Universidad Indígena Casimiro Huanca.

16 Al parecer, el año 2011, las universidades privadas regularizaron su situación legal y ‘desapareció’ la fecha de su creación inicial, quedando registrado dicho año.

### Cuadro N° 10. Universidades bolivianas en la categoría Alfa

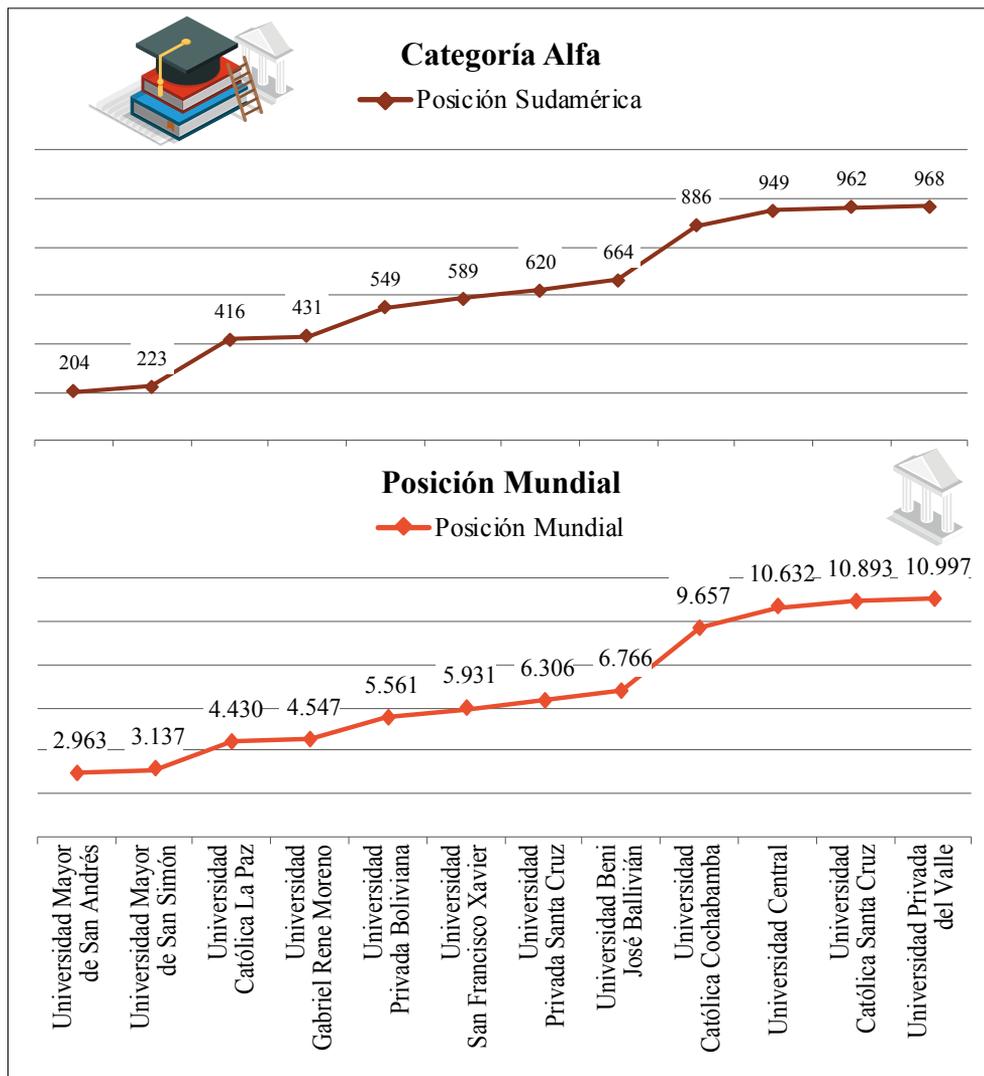
N°	Universidad	Tipo	Posición Bolivia	Posición Sudamérica	Posición Mundial	Fecha fundación
1	Universidad Mayor de San Andrés	Pública	1	204	2.963	1830
2	Universidad Mayor de San Simón	Pública	2	223	3.137	1832
3	Universidad Católica Boliviana San Pablo La Paz	Régimen especial	3	416	4.430	1966
4	Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno	Pública	4	431	4.547	1879
5	Universidad Privada Boliviana	Privada	5	549	5.561	2011
6	Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Chuquisaca	Pública	6	589	5.931	1624
7	Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra	Privada	7	620	6.306	1992
8	Universidad Autónoma del Beni José Ballivián	Pública	8	664	6.766	1967
9	Universidad Católica Boliviana San Pablo Cochabamba	Régimen especial	9	886	9.657	1971
10	Universidad Central	Privada	10	949	10.632	2011
11	Universidad Católica Boliviana San Pablo Santa Cruz de la Sierra	Régimen especial	11	962	10.893	1993
12	Universidad Privada del Valle	Privada	12	968	10.997	1993

**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019 y Ministerio de Educación, 2016.

Estas son las universidades que encabezan el ranking en el nivel de Bolivia. Se ubican entre el primer millar en la posición sudamericana. No obstante, si se atiende a su **ubicación mundial**, la mejor universidad boliviana, la UMSA, está en el puesto 2.963, y la última de esta categoría, la Universidad Privada del Valle, en el 10.997, muy distante, sin embargo, del final de la tabla mundial, cuya última posición es el puesto 28.179.

La distribución es la siguiente:

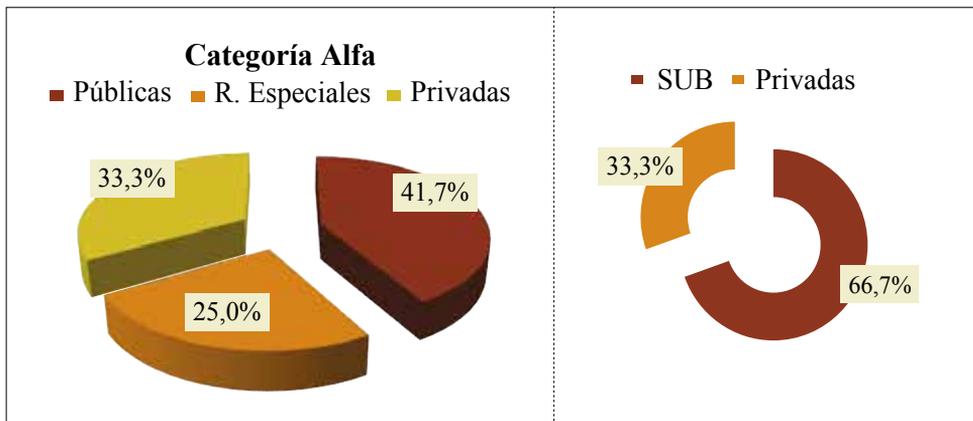
**Gráfico n° 14. Distribución de las universidades bolivianas en la posición sudamericana y mundial de la Categoría Alfa**



**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019 y otros enlaces de las universidades bolivianas.

Estas son las primeras doce universidades bolivianas que se encuentran entre el primer millar de 2.370 universidades sudamericanas y entre los tres mil y los once mil de 28.179 universidades en el nivel mundial. La distancia entre unas y otras —que no parecería excesiva comparadas entre unas y otras en la región sudamericana— se evidencia mejor cuando la comparación se la realiza tomando en cuenta su posición en el nivel mundial, pues la brecha es de miles de puestos. Hay exactamente una diferencia de 8.034 puestos entre la primera UMSA y la última UPB del Valle.

**Gráfico N° 15. Distribución en porcentajes de la categoría Alfa desagregada por tipo de universidad (2019)**



**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades, 2019) y otros enlaces.

En la categoría Alfa predominan las universidades públicas de gran tradición e historia, a las que se agregan las de régimen especial, lo que en conjunto viene a ser el SUB. Las privadas resultan ser un tercio. No obstante, si se ve de otra manera, resulta que, de las once universidades públicas, solo cinco están entre las primeras mil mejores universidades; tres de las cuatro de régimen especial y cuatro de las 37 privadas.

### **Ranking de clasificación de las universidades bolivianas categoría Beta**

Las universidades en la categoría Beta suman 23 instituciones, entre públicas y privadas:

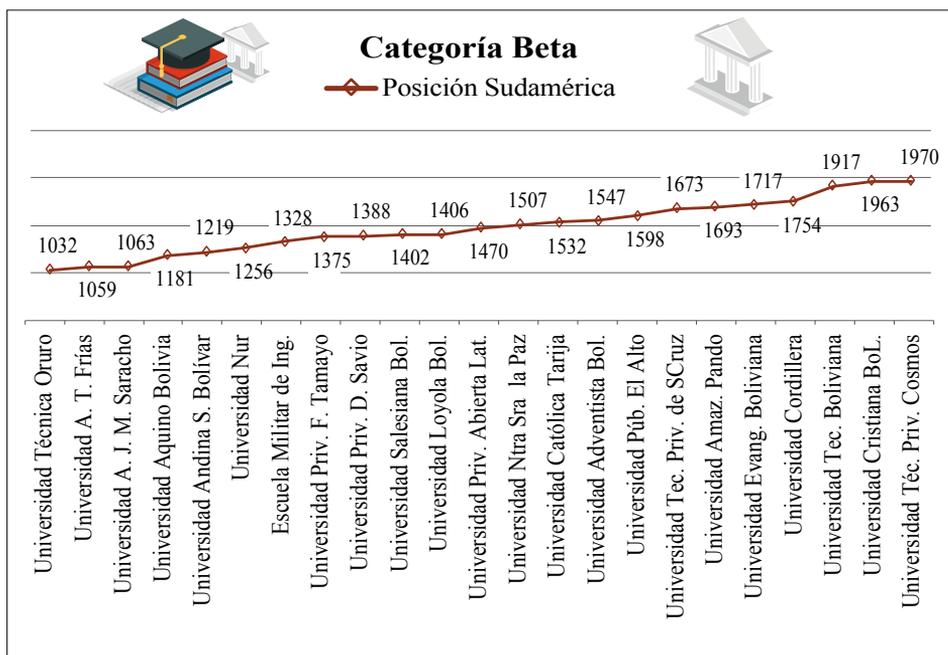
**Cuadro 11. Universidades bolivianas en la categoría Beta**

N°	Universidad	Tipo	Posición Bolivia	Posición Sudamérica	Posición Mundial	Fecha fundación
1	Universidad Técnica de Oruro	Pública	13	1.032	11.773	1892
2	Universidad Autónoma Tomas Frías	Pública	14	1.059	12.094	1892
3	Universidad Autónoma Juan Misael Saracho	Pública	15	1.063	12.120	1946
4	Universidad de Aquino Bolivia	Privada	16	1.181	13.385	2011
5	Universidad Andina Simón Bolívar Bolivia	Régimen especial	17	1.219	13.818	1984
6	Universidad Nur	Privada	18	1.256	14.273	1984
7	Escuela Militar de Ingeniería	Régimen especial	19	1.328	15.053	1950
8	Universidad Privada Franz Tamayo	Privada	20	1.375	15.599	2011
9	Universidad Privada Domingo Savio	Privada	21	1.388	15.683	2011
10	Universidad Salesiana de Bolivia	Privada	22	1.402	15.777	2011
11	Universidad Loyola de Bolivia	Privada	23	1.406	15.789	2011
12	Universidad Privada Abierta Latinoamericana	Privada	24	1.470	16.325	2011
13	Universidad Nuestra Señora de la Paz	Privada	25	1.507	16.644	2011
14	Universidad Católica Boliviana San Pablo Tarija	Régimen especial	26	1.532	16.804	1971
15	Universidad Adventista de Bolivia	Privada	27	1.547	16.906	2012
16	Universidad Pública de El Alto	Pública	28	1.598	17.297	2000
17	Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz	Privada	29	1.673	17.841	2011
18	Universidad Amazónica de Pando	Pública	30	1.693	17.971	1993
19	Universidad Evangélica Boliviana	Privada	31	1.717	18.140	2011
20	Universidad de la Cordillera	Privada	32	1.754	18.387	1997
21	Universidad Tecnológica Boliviana	Privada	33	1.917	19.426	2011
22	Universidad Cristiana de Bolivia	Privada	34	1.963	19.681	1992
23	Universidad Técnica Privada Cosmos	Privada	35	1.970	19.728	2012

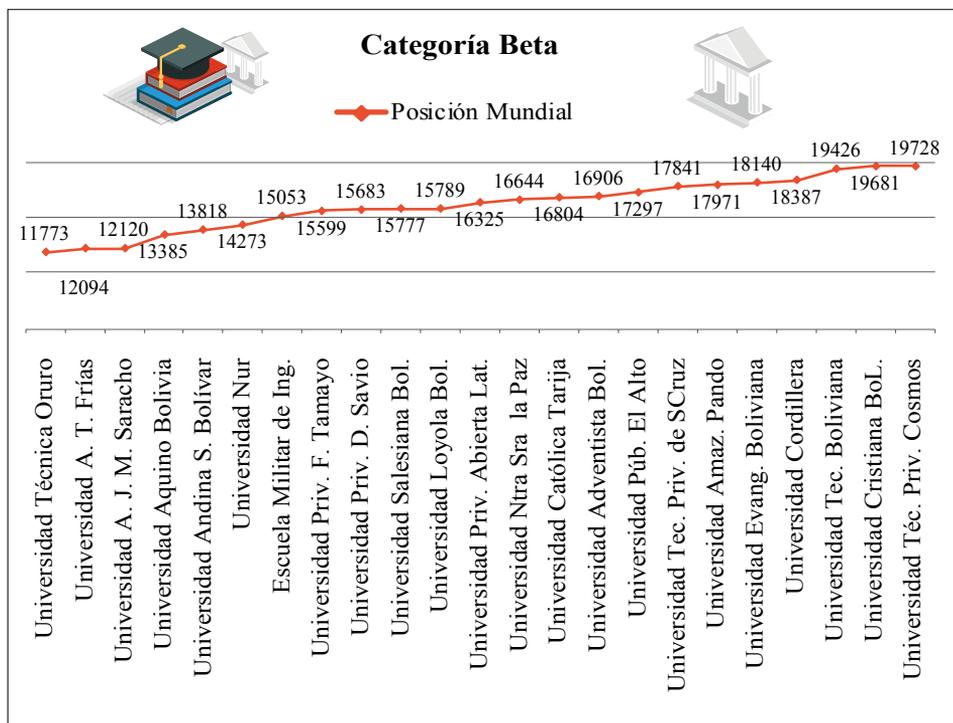
**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades», 2019 y Ministerio de Educación, 2016.

En el cuadro anterior se presentan 23 siguientes universidades bolivianas que se encuentran entre el segundo millar de 2.370 universidades sudamericanas. Su posición en el nivel mundial va descendiendo puestos hacia atrás (se recordará que en el ranking de clasificación de universidades), pues se ubican entre los 12 mil y los 20 mil de 28.179 universidades en el nivel mundial, lo que evidenciaría que su calidad educativa estaría puesta en entredicho, más si se observa que se van aproximando hacia las universidades peor valoradas en el ranking. Por otra parte, si se observa los años de funcionamiento, algunas son mucho más antiguas que la mejor universidad sudamericana, que data del año 1934, como es el caso de dos universidades pública: la Universidad Técnica de Oruro (1892) y la Universidad Autónoma Tomas Frías (1892).

**Gráfico N° 16. Distribución de la posición sudamericana y mundial de la Categoría Beta**



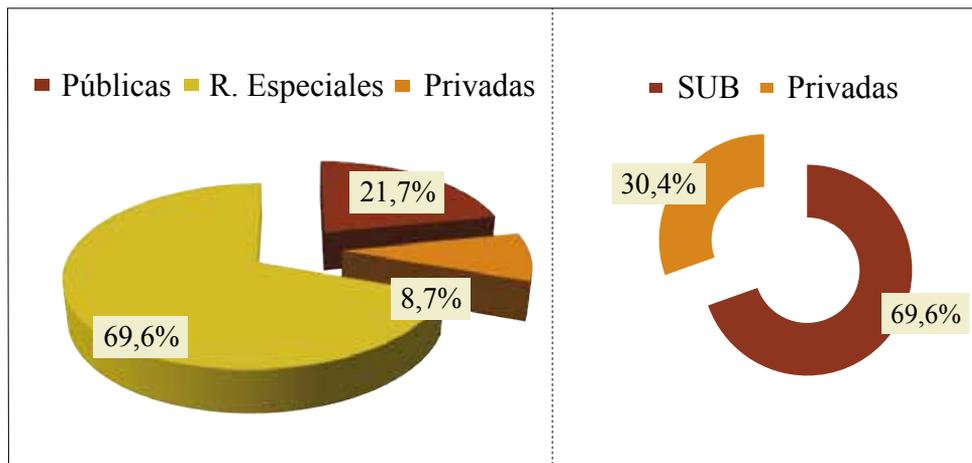
**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades», 2019 y otros enlaces.



**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades», 2019 y otros enlaces.

Las 23 universidades bolivianas que se encuentran en el segundo millar de universidades sudamericanas muestran una realidad que pondría en cuestionamiento su calidad educativa, más aun tomando en cuenta que esta categoría se encuentran cinco universidades públicas: Universidad Técnica de Oruro; Universidad Autónoma Tomás Frías y Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (Tarija), entre los 12 mil y los 13 mil de las 28.179 universidades en el nivel mundial. Peor se presenta los casos de la Universidad Pública de El Alto y la Universidad Amazónica de Pando, entre los 18 mil de las citadas 28.179.

**Gráfico N° 17. Distribución en porcentajes de la Categoría Beta desagregada por tipo de universidad (2019)**



**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades», 2019 y otros enlaces.

Es un hecho que las universidades privadas son en número mayor que las públicas y de régimen especial. Ello se refleja en la categoría Beta, pues las privadas se constituyen en 69,6% del total. Si se agrupan las públicas más las de régimen especial, suman el 30,4% (cuadro N° 7 de la categoría Beta).

### **Ranking de clasificación de las universidades bolivianas categoría Omega**

Las universidades en la categoría Omega son 20, entre públicas y privadas:

**Cuadro N° 12. Universidades bolivianas en la categoría Omega**

N°	Universidad	Tipo	Posición Bolivia	Posición Sudamérica	Posición Mundial	Fecha fundación
1	Universidad La Salle de La Paz	Privada	36	2179	20714	2011
2	Universidad Real	Privada	37	2268	21155	2013
3	Universidad Pedagógica Mariscal Sucre	Régimen especial	38	2306	21332	2006
4	Universidad Nacional Siglo XX Llallagua	Pública	39	2339	21482	1985
5	Universidad Empresarial de los Andes	Privada	40	2345	21509	1995
6	Universidad Nacional Ecológica	Privada	41	2358	21575	2011
7	Universidad Privada San Francisco de Asís	Privada	42	2366	21609	2011
8	Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia	Privada	43	2451	21954	2011
9	Universidad Nacional del Oriente	Privada	44	2453	21969	2011
10	Universidad Privada Cumbre	Privada	45	2509	22236	2011
11	Universidad Unión Bolivariana	Privada	46	2514	22247	2011
12	Universidad Privada de Ciencias Administrativas y Tecnológicas	Privada	47	2523	22277	2011
13	Universidad Privada de Oruro	Privada	48	2525	22277	2012
14	Universidad Simón I Patiño	Privada	49	2620	22671	2011
15	Universidad Indígena Aymara Túpac Katari La Paz	Régimen especial	50	2875	23898	2008
16	Universidad Latinoamericana	Estatal	51	3192	25275	2011
17	Universidad Indígena Guaraní Apiaguaiki Tupa Chuquisaca	Régimen especial	52	3287	25704	2008
18	Universidad Bethesda	Privada	53	3442	26428	2012
19	Universidad Unidad	Privada	54	3593	27238	2011
20	Universidad Tecnológica Boliviana Postgrado	Privada	55	3.657	27718	2011

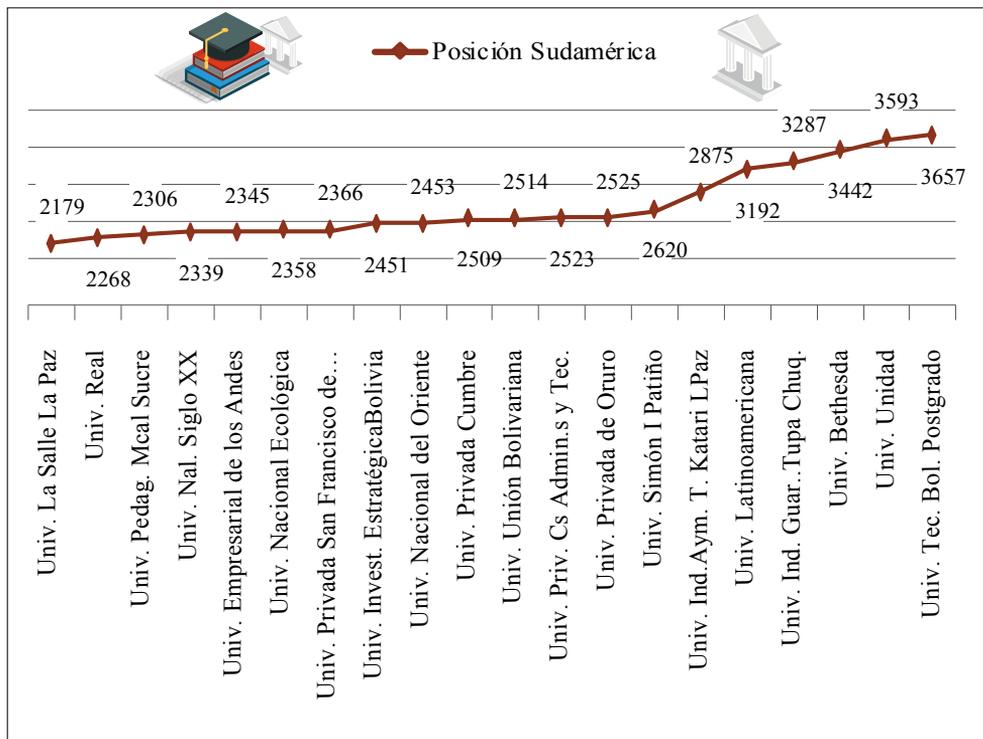
**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades», 2019 y Ministerio de Educación, 2016.

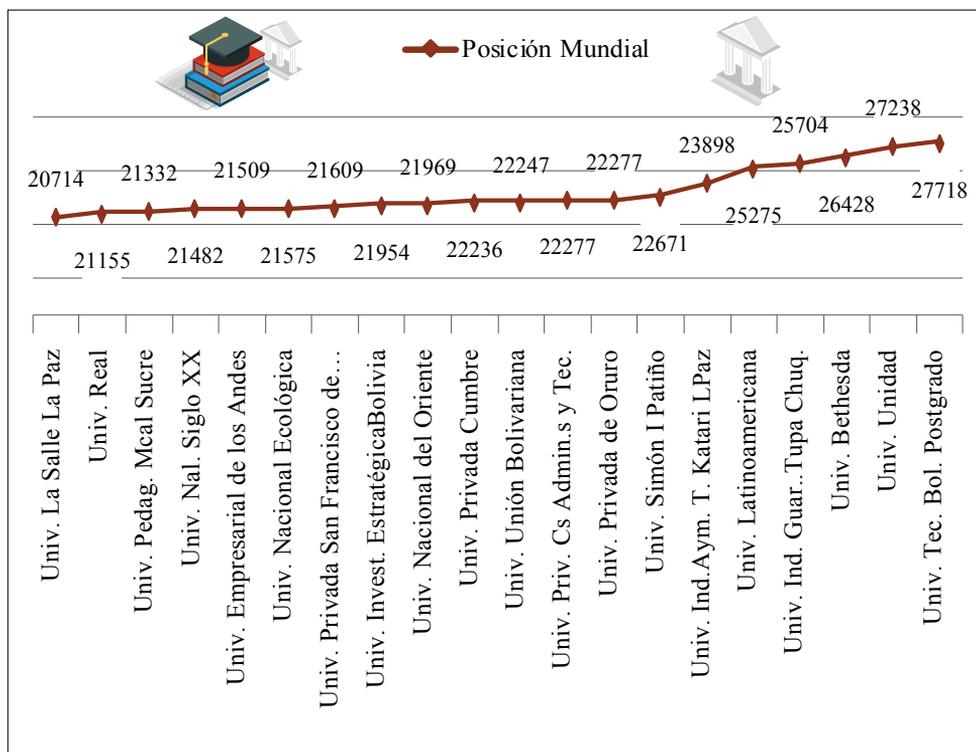
Esta categoría Omega —por su cercanía a los últimos puestos del ranking sudamericano y mundial— está compuesta mayormente por universidades de reciente creación, a excepción de universidades cuya fecha de creación corresponde al siglo anterior. En el nivel mundial, están próximos a los peores indicadores, cuyo último puesto es el 28.179.

En esta categoría se encuentra una universidad pública: la Universidad Nacional Siglo XX Llallagua, entre los 22 mil más rezagados del ranking mundial. También están dos de las tres universidades indígenas: la Universidad Indígena

Aymara Túpac Katari La Paz y la Universidad Indígena Guaraní Apiaguaiki Tupa Chuquisaca, entre los 24 mil y los 26 mil de 28.179 universidades del mundo. En este ranking no figura la Universidad Indígena Quechua Casimiro Huanca.

**Gráfico N° 18. Distribución de la posición sudamericana y mundial de la Categoría Omega**

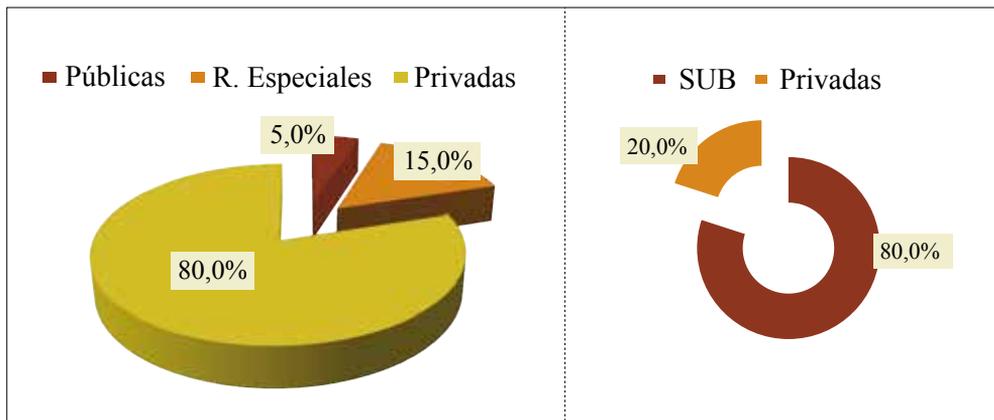




**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades», 2019 y otros enlaces.

Las 20 universidades bolivianas que se encuentran entre los 22 mil y los 37 mil muestran una realidad con los peores indicadores ya no solo sudamericanos, sino latinoamericanos. Se recordará que el ranking opera con indicadores de Latinoamérica y varias de estas universidades se aproximan hacia el final de las 3.695 universidades de la región latinoamericana y se posicionan entre los peores clasificados de las 28.179 del mundo.

**Gráfico N° 19. Distribución en porcentajes de la Categoría Omega desagregada por tipo de universidad (2019)**



**Fuente:** Elaboración propia con datos de World | Ranking Web de Universidades», 2019 y otros enlaces.

Los indicadores de Webometric ponen en entredicho la calidad de las universidades privadas, pero también de una universidad pública y las de régimen especial, pues en esta categoría se encuentran dos universidades indígenas.

## Discusión

En el presente reportaje de precisión, que no busca otra cosa que examinar la posición numérica que asigna el laboratorio *Webometrics Ranking of World Universities* (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, (CSIC, España) a las universidades de Sudamérica en la clasificación de la calidad de la educación superior, se constata que cuatro universidades lideran los puestos más relevantes a nivel regional: Brasil, Chile, Argentina y Colombia. No obstante, únicamente Brasil tiene presencia entre las mejores cien universidades en el nivel mundial; los otros tres países se ubican detrás de los 300 mejores mundiales. A continuación, de muy lejos, se ubica Perú, entre el millar de los mejores del mundo. En la región sudamericana, el ranking posiciona, a continuación, a Venezuela y Ecuador. Muy distantes, se encuentran Uruguay, Paraguay y Bolivia.

Nonecesariamente influyen en los puestos prestigiosos la antigüedad de la institución ni otros factores, sino la “presencia” en la web principal de la propia universidad. Por ejemplo, la mejor universidad de Brasil, Universidad de Sao Paulo, tiene accesible la consulta a gran cantidad de información de tipo estadístico actualizado en tiempo real. Ofrece datos de cuántos estudiantes tiene, cuántos docentes, cuántos cuentan con doctorado, cuántos artículos se han publicado. Informa de la cantidad de bibliotecas, los millones de actividades culturales, etc. Asimismo, en cuanto al Impacto, las universidades cuentan con redes externas que estén conectadas a sus web, principalmente, el ranking que las posiciona como las “mejores”<sup>17</sup> de Latinoamérica, como es el caso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, en el puesto número 1 según uno de los ranking.

Por otro lado, en lo que es la apertura/transparencia, se pueden consultar las estadísticas anuales del número de citas que reciben los autores de sus revistas indexadas y la cantidad de veces que el artículo ha sido descargado. Un docente, si es citado por otros autores en sus publicaciones, añade calidad a su universidad. Pero, obviamente, para ser citado, antes tiene que escribir y publicar. La excelencia se refiere al número de artículos académicos publicados en revistas internacionales de alto impacto comprendidos entre el 10% más citados de sus respectivas disciplinas científicas. Por tanto, no solo se trata de escribir, sino enviar a exigentes comités editoriales. Ello implica investigación de parte de su profesorado. Toda esa información está Recuperado de las webs de algunas de

17 Según el ranking que se utilice, las universidades ocupan los primeros lugares o bien los siguientes.

las mejores universidades sudamericanas, no por nada han sido posicionadas en puestos prestigiosos.

En el caso boliviano, según el ranking consultado, las dos mejores universidades ocupan los últimos lugares sudamericanos y se hallan dentro de los tres mil y cuatro mil mejores del mundo, lo cual, ciertamente, no presenta una realidad muy auspiciosa de la calidad de la educación superior, que, en el presente estudio, no compete el análisis del porqué.

Examinadas las 55 universidades que figuran en *Webometrics Ranking of World Universities*, se las ha clasificado en tres categorías: Alfa, Beta y Omega. Si bien se evidencia que cinco de las universidades públicas (de las 11) se ubican en la categoría Alfa, no necesariamente incide del todo la mayor antigüedad en años de funcionamiento, pues la decana de las universidades bolivianas, la Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Chuquisaca, está rezagada con relación a otras.

Tampoco la cantidad de estudiantes es equivalente a calidad. Existen universidades bolivianas con una numerosa matrícula universitaria que se ubican detrás de una universidad de régimen especial, como es la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno. Menos incide el número del profesorado, que, según algunos otros rankings, cualificaría la educación. La Universidad Pública de El Alto posee el mayor número de profesorado del Sistema de la Universidad Boliviana, y está ubicada en un puesto sudamericano de entre los 1.600 y los 18.000 en el nivel mundial.

En la categoría Omega, se hallan universidades —privadas, mayormente— que se van aproximando hacia las universidades peor posicionadas en el ranking sudamericano y mundial. Se tiene algunas que casi prácticamente se hallan en las últimas páginas del sitio web *Webometrics Ranking of World Universities*.

En otros países, los estudiantes, antes de optar por determinada universidad, consultan la posición que ocupa en los rankings, pues la procedencia de la universidad en la que se curse determinará su futuro laboral (de hecho, el ranking QS consulta a los empleadores la opinión que tiene de la formación recibida por sus empleados en sus respectivas universidades). De hacerlo así, muchas universidades, sobre todo las que se hallan en peores posiciones numéricas, tendrían que hacer un esfuerzo por mejorar sus indicadores y entre estas se hallan también las Universidades Indígenas, tanto, que una de ellas ni figura en el ranking.

Probablemente, las posiciones no muy expectables que ocupan las universidades bolivianas tengan relación con la calidad escolar, de lo cual no hay una certeza cuantitativa, pues hace varios años que no se realiza una medición de la educación escolar en Bolivia, por considerar que está ideologizado y otras consideraciones. La Evaluación Internacional de Estudiantes; (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); (Aprendizajes, 2019); se aplica cada tres años y busca “conocer en qué medida los estudiantes de 15 años son capaces de utilizar los conocimientos y habilidades necesarios para hacer frente a las situaciones y desafíos que les plantea la sociedad actual”<sup>18</sup>. No necesariamente los países con mejores puestos en la clasificación de universidades ocupan puestos igualmente prestigiosos de medición escolar. La nómina de PISA 2018 ubica a Argentina en el mejor puesto sudamericano en habilidades lectoras; a continuación están Chile y Uruguay. Posteriormente, siguen Colombia y Brasil y finalmente se encuentra Perú (Peru.com, 2018)<sup>19</sup>. Los demás países no ingresaron en dicha medición.

Lo interesante es que los países que realizan dicha medición, sean los resultados los que fueran, saben dónde están ubicados y en qué habilidades tienen que incidir con más fuerza. Ello, a su vez, repercute en la calidad de estudiantes que resultan seleccionados en las universidades de prestigio o, si el ingreso es irrestricto, en su rendimiento académico. Estudiantes bien preparados en su vida escolar y con la opción tomada por alguna de las mejores universidades, probablemente exijan, asimismo, un profesorado de calidad, en una sinergia que los lance hacia puestos expectables de los rankings de clasificación de universidades.

Por consiguiente, si se empezaran a aplicar mediciones de calidad escolar en Bolivia, que probablemente colocaran al país entre los que tienen los peores indicadores —pues no hay ninguna razón para ser optimistas—, seguramente se iniciarán acciones tendientes a la mejora en la educación primaria y secundaria. Dichas mediciones serían reflejadas en reportajes de periodismo de precisión, visibilizando y problematizando la dimensión que presentarían en datos numéricos.

---

18 <http://umc.minedu.gob.pe/pisa-2018/>

19 Las autoridades educativas de Perú, al conocer el informe PISA que los posicionaba como el peor de Sudamérica, han incidido fuertemente en la educación del área rural, potenciando principalmente la lectura.

<https://peru.com/actualidad/mi-ciudad/peru-crecio-pruebas-educacion-pisa-gracias-escuela-rural-y-lectura-noticia-570527>

Por otro lado, en lo que hace al tema del presente reportaje, si se reflexionara y debatiera la significación de ocupar los peores puestos sudamericanos en la educación superior, cabría esperar acciones de mitigación de daños. Mientras tanto, se ignorará o pasará por alto que las primeras universidades bolivianas están ubicadas en los últimos puestos de entre las mejores de Sudamérica y se cuente con otras universidades que figuran entre casi las últimas en el nivel mundial.

En otro punto importante, toda vez que las mediciones son foráneas, sería deseable que los laboratorios de medición propios de cada universidad elaboren indicadores confiables que permitan la construcción de bases de datos nacionales comparables, para hacer posible un acercamiento gradual a la realidad de la educación superior, pues es posible que las clasificaciones internacionales estén invisibilizando los esfuerzos y particularidades de las universidades bolivianas. En ese sentido, en lugar de ser pasivos receptores de rankings internacionales, si cada universidad boliviana estatal elaborara una base anual de datos propios y, a la vez, de otras universidades, con criterios consensuados —mismos que podrían ser emulados de algunos de los rankings internacionales— y los transfiriera al conjunto de la sociedad, este accionar de transparencia obligaría probablemente a las respectivas casas superiores a extremar esfuerzos en una saludable competencia por ir mejorando en el puesto de ranking departamental, nacional, internacional y acaso mundial. En esta línea, se plantea que dicho ranking pueda ser liderado por la principal universidad pública de cada departamento y mejor aún si pudiera ser rebatido o ratificado por otras universidades, instalando la cultura de la medición de calidad. Toda esta información sería de acceso libre de la prensa, para la elaboración de reportajes de periodismo de precisión, nunca mejor dicho, por estar elaborado por prestigiosas universidades bolivianas con precisión científica.

Así, retornando lo expresado en el marco conceptual del presente trabajo, una educación superior de calidad en nuestro país brindaría pruebas cuantificables de su viabilidad y su capacidad para transformar y propiciar el cambio y progreso de la sociedad, puesto que los países prósperos tienden más a fundarse en el conocimiento y la investigación, pues, como se adelantó en el marco conceptual, es urgente “identificar escenarios de cambio para emprender una nueva fase de reforma sustantiva en la educación y orientar los esfuerzos de los diferentes actores, instituciones y gobiernos hacia la formulación de políticas regionales y de Estado” (Gazzola, Ana Lúcia y Didriksson, Axel, 2008).

## Conclusiones

Se examinar la posición numérica que asigna el laboratorio *Webometrics Ranking of World Universities*, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, España) a las universidades de Sudamérica en la clasificación de la calidad de la educación superior, con el propósito de establecer un estudio comparativo en el contexto nacional, sudamericano y mundial, que posibilite visibilizar la distancia entre universidades en la gestión 2019.

*Webometrics Ranking of World Universities*, realiza dos mediciones anuales de más de 28.000 universidades del mundo y de las 2.370 universidades sudamericanas. En la versión Enero 2019 de dicho ranking, se concluye que, en el contexto sudamericano, las mejores universidades por país son **públicas**, lo que ratifica que la asignación de fondos estatales con destino a la educación superior es una sólida inversión en la formación de sus recursos humanos.

Asimismo, se muestra que las universidades bolivianas ocupan la última posición del ranking sudamericano, no obstante, en algunos casos, tener una mayor antigüedad que otras sudamericanas mejor posicionadas. Igualmente, algunas universidades sudamericanas, de países con una extensión territorial menor y con una población igualmente inferior a la de Bolivia, obtienen mejores valoraciones clasificatorias.

Bolivia, con sus mejores universidades, no cuenta con presencia entre las 100 ni 200 mejores de la región, sino recién entre las mejores 300, sin omitir que tiene universidades que figuran entre casi las últimas de la clasificación. En el nivel global —a diferencia de universidades sudamericanas que están entre las mejores 100 universidades del mundo—, Bolivia recién se ubica a partir de las primeras tres mil (3.000) mundiales, hasta finalizar algunas de sus universidades entre las 28 mil (28.000), casi al concluir la clasificación mundial.

Examinado el caso boliviano por cada una de sus universidades, se ratifica la calidad de la educación superior pública, pues las universidades estatales, si bien no todas, ocupan los primeros lugares en el nivel nacional, denominada categoría Alfa. Estas universidades prestigiosas están ubicadas en el eje troncal del país (La Paz, Cochabamba y Santa Cruz), aunque hay una estatal que pertenece a Beni. Asimismo, hay la presencia de universidades de régimen especial, pertenecientes al SUB (Sistema de la Universidad Boliviana). Por su lado, algunas universidades

privadas se ubican también en dicha categoría Alfa, lo cual es coincidente con años de trayectoria durante los cuales lograron posicionarse por lo menos entre las mejores mil universidades sudamericanas.

En la denominada categoría Beta, lideran en los primeros puestos también universidades públicas (ubicadas en los departamentos que no son del eje central: Oruro, Tarija y Potosí) y a continuación figuran universidades privadas, entre las cuales hay varias confesionales. Si se observa el año de fundación, exceptuando las universidades públicas y una confesional que datan de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, todas fueron creadas entre las décadas del ochenta y noventa y algunas pocas al empezar el siglo XXI. Puede ser que su posición tenga algo que ver con su breve recorrido en términos históricos.

Por último, se tiene a la categoría Omega. En conjunto, tienen como denominador que fueron creadas en el presente milenio, a excepción de algunas cuantas que corresponden a la década de los noventa del siglo anterior (no hay que dejar de mencionar que hay una universidad pública en esta categoría y que funciona desde la década de los ochenta). Por otra parte, el nombre institucional de algunas de ellas indica que su actividad es muy específica de determinado campo del saber, como es el caso de ser una universidad ecológica, o de investigación estratégica, empresarial, o particularmente de ciencias administrativas, lo cual puede ser que responda a nichos de marketing en la pugna de captura de clientes-estudiantes, pero, al mismo tiempo, constituirse en una limitación para ir mejorando en el futuro su puesto en la clasificación de universidades.

## Referencias

Baena, MariaDolors. (1999). El papel de la Educación Superior en el Crecimiento y Desarrollo de los Países Iberoamericanos. En *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona N° 45. Iberoamérica ante los retos del Siglo XXI. Número extraordinario dedicado al I Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-45-39.htm>

Quacquarelli Symonds (QS) (2013-2018). Clasificación mundial de universidades QS (en inglés, *QS World University Rankings*). Recuperado de: <https://www.qs.com/>

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, España). 2019. *Webometrics Ranking of World Universities, versión enero 2019*. Recuperado de: <http://www.webometrics.info/es/World>

Dader García, José Luis y Gómez Fernández, Pedro. (1993). Periodismo de Precisión: Una Nueva Metodología para transformar el periodismo. *En Artículos. Análisis 15*. Pp. 99-116. Recuperado de: [http://prodvtcba.eci.catedras.unc.edu.ar/files/Dader.PeriodismoPrecision.Rev\\_.Analisi1993-libre.pdf](http://prodvtcba.eci.catedras.unc.edu.ar/files/Dader.PeriodismoPrecision.Rev_.Analisi1993-libre.pdf)

Dader García, José Luis. (1997). *Periodismo de precisión: la vía socioinformática de descubrir noticias*. Madrid: Síntesis. Recuperado de: <https://periodismodeinvestigacion.files.wordpress.com/2012/04/documento-04.pdf>

Derrida, Jacques. (Abril, 1998). *La universidad sin condición (gracias a las "humanidades", lo que podría tener lugar mañana)*. Conferencia pronunciada en la Universidad de Stanford, California: serie Presidential Lectures. Conferencia pronunciada nuevamente en la Facultad de Filosofía de Murcia, marzo de 2001. Murcia, España. Recuperado de: <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/universidad-sin-condicion.htm>

Gazzola, Ana Lúcia; Didriksson, Axel, editores. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Patrocinio: Ministerio de Educación Superior. República Bolivariana de Venezuela. Apoyo: ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades). Caracas: IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe).

Jiménez, Elsi. (2007). La historia de la Universidad en América Latina. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVI. N° 141. Marzo, 2007. Pp. 169-178. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Montaño Arenas, Consuelo. (2013). Periodismo de precisión: aproximación conceptual. En *Revista Virtual La 39*. Bogota: INPAHU- Fundación Universitaria. Recuperado de: <http://revistavirtualla39.blogspot.com/2013/05/periodismo-de-precision-aproximacion.html>

Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia. (2016). *Guía de Universidades de Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación.

Nussbaum, Martha. [10.12.2015] (2010). Cap. 1. Estamos en medio de una crisis silenciosa. En *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Uruguay: Katz-Discusiones. *Discurso pronunciado en la Universidad de Antioquia*. Antioquia: [www.elheraldo.com](http://www.elheraldo.com). Recuperado de: <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacionmundial-233416> (Consultado: 5.10.2017).

Tünnermann Bernheim, Carlos. (1991). *Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la reforma de Córdoba*. Primera edición. Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana–Educa. (<https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/2980.pdf>)

Universidades:

Argentina. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.uba.ar/>

Bolivia. Universidad Mayor de San Andrés. Recuperado de: <http://www.umsa.bo/>

Universidad Mayor de San Simón. <http://www.umss.edu.bo/> <https://umssstat.umss.edu.bo/>: 2019

Brasil. Universidade de São Paulo. Recuperado de: <http://www.usp.br/>

Chile. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/>

Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://unal.edu.co/>

Ecuador. Universidad San Francisco de Quito. Recuperado de: <http://www.usfq.edu.ec/Paginas/Inicio.aspx>

Paraguay. Universidad Nacional de Asunción. Recuperado de: <https://www.una.py/>

Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://www.pucp.edu.pe/>

Uruguay. Universidad de la República. <http://www.universidad.edu.uy/>

Venezuela. Universidad Central de Venezuela. [http://www.webometrics.info/en/Latin\\_America/Venezuela](http://www.webometrics.info/en/Latin_America/Venezuela)

<http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-historica.html>

UNESCO. 9.10.1998. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO, 1998. [Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017] Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Valencia Benito, Homero. (2009). *Corrientes renovadoras en el periodismo contemporáneo. Periodismo de precisión: el método socioinformático de investigación de la actualidad*, en *Revista Comunicación y Hombre*, No. 5. Madrid: Universidad de Vitoria. Recuperado de: <https://comunicacionyhombre.com/edition/numero-5/>

## Ciber sitios

QS (*World University Rankings*)

<https://www.qs.com/>

<https://www.topuniversities.com/universities/universidad-mayor-de-san-andres-umsa#889738>

<https://www.topuniversities.com/universities/universidad-mayor-de-san-simon-cochabamba-umss#889738>

<https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2019>

<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>

<https://www.topuniversities.com/universities/universidad-catolica-boliviana>

<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>

<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>

*Webometrics Ranking of World Universities, versión enero 2019.*

<http://www.webometrics.info/>  
[http://www.webometrics.info/en/About\\_Us](http://www.webometrics.info/en/About_Us)  
[https://www.uv.es/sap/docs/ranquings/metodologia/WEBOMETRICS\\_METODOLOGIA\\_2016\\_es.pdf](https://www.uv.es/sap/docs/ranquings/metodologia/WEBOMETRICS_METODOLOGIA_2016_es.pdf)  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es?page=3](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es?page=3)  
<http://www.webometrics.info/en/Methodology>  
<http://www.webometrics.info/es/World>  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es)  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es?page=36](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es?page=36)  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/Argentina](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Argentina)  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/Bolivia](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Bolivia)  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/Brasil](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Brasil)  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/Chile](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Chile)  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/Colombia](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Colombia)  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/Ecuador](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Ecuador)  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/Paraguay](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Paraguay)  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/Per%C3%BA](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Per%C3%BA)  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/Uruguay](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Uruguay)  
[http://www.webometrics.info/es/Latin\\_America\\_es/Venezuela%20](http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Venezuela%20)

Otros enlaces:

<https://www.populationpyramid.net/>  
<https://www.demografia/paises-sudamerica-por-poblacion-2019/>  
<https://www.populationpyramid.net/argentina/2018/>  
<https://www.populationpyramid.net/bolivia-plurinational-state-of/2018/>  
<https://www.populationpyramid.net/brazil/2018/>  
<https://www.populationpyramid.net/chile/2018/>  
<https://www.populationpyramid.net/colombia/2018/>  
<https://www.populationpyramid.net/ecuador/2018/>  
<https://www.populationpyramid.net/paraguay/2018/>  
<https://www.populationpyramid.net/peru/2018/>  
<https://www.populationpyramid.net/uruguay/2018/>  
<https://www.populationpyramid.net/venezuela-bolivarian-republic-of/2018/>  
<https://www.populationpyramid.net/es/bolivia/2018/>

<http://www.ub.edu/geocrit/sn-45-39.htm>

<https://www5.usp.br/Brasil>

<http://www.uchile.cl/presentacion>

<https://www.google.com/search?q=Universidad+de+Buenos+Airesyoq=Universidad+de+Buenos+Airesyaqs=chrome..69i57.2876j0j4ysourceid=chromeie=UTF-8>

<https://www.google.com/search?q=Universidad+Nacional+de+Colombiayoq=Universidad+Nacional+de+Colombiayaqs=chrome..69i57.3498j-0j9ysourceid=chromeie=UTF-8>

<https://www.google.com/search?q=Pontificia+Universidad+Cat%C3%B3lica+del+Per%C3%BAyoq=Pontificia+Universidad+Cat%C3%B3lica+del+Per%C3%BAyaqs=chrome..69i57.5220j0j9ysourceid=chromeie=UTF-8>

<https://www.google.com/search?q=Universidad+Central+de+Venezuelayoq=Universidad+Central+de+Venezuelayaqs=chrome..69i57.3102j0j9ysourceid=chromeie=UTF-8>

<https://www.google.com/search?q=Universidad+Central+de+Venezuelayoq=Universidad+Central+de+Venezuelayaqs=chrome..69i57.3102j0j9ysourceid=chromeie=UTF-8>

[http://www.usfq.edu.ec/sobre\\_la\\_usfq/Paginas/Historia.aspx](http://www.usfq.edu.ec/sobre_la_usfq/Paginas/Historia.aspx)

<https://www.google.com/search?q=Universidad+de+la+Rep%C3%BAblicayoq=Universidad+de+la+Rep%C3%BAblicayaqs=chrome..69i57j0l5.7093j0j4ysourceid=chromeie=UTF-8>

<https://www.google.com/search?q=Universidad+Nacional+de+Asunci%C3%B3nyoq=Universidad+Nacional+de+Asunci%C3%B3nyaqs=chrome..69i57.2883j0j9ysourceid=chromeie=UTF-8>

<https://www.saberespractico.com/geografia/superficie-de-los-paises-de-america-del-sur/>

<https://www.t13.cl/noticia/mundo/bbc/las-mejores-universidades-de-america-latina-en-2018-segun-el-qs-latin-america-ranking>

<http://www.carlosvilcheznava.com/universidadesenel-mundo/>

## Índice imágenes

Imagen 1 .....	117
Imagen 2 .....	118
Imagen 3 .....	122
Imagen 4 .....	123
Imagen 5 .....	126
Imagen 6 .....	127
Imagen 7 .....	128
Imagen 8 .....	140
Imagen 9 .....	141

## Índice de gráficos

Gráfico 1 .....	131
Gráfico 2 .....	133
Gráfico 3 .....	135
Gráfico 4 .....	138
Gráfico 5 .....	143
Gráfico 6 .....	145
Gráfico 7 .....	146
Gráfico 8 .....	147
Gráfico 9 .....	150
Gráfico 10 .....	151
Gráfico 11 .....	152
Gráfico 12 .....	157
Gráfico 13 .....	158
Gráfico 14 .....	160
Gráfico 15 .....	161
Gráfico 16 .....	163
Gráfico 17 .....	164

## Índice de cuadros

Cuadro 1 .....	121
Cuadro 2 .....	125
Cuadro 3 .....	130
Cuadro 4 .....	132
Cuadro 5 .....	132
Cuadro 6 .....	134
Cuadro 7 .....	137
Cuadro 8 .....	142
Cuadro 9 .....	148
Cuadro 10.....	156
Cuadro 11.....	159
Cuadro 12.....	162



# **La lengua uchumataqo de los Irohito Urus: Una experiencia de “revitalización” lingüística sin nativohablantes\***

Marbin Mosquera Coca  
marbinm@hotmail.com

## **Resumen**

En Bolivia, las políticas lingüísticas son favorables al mantenimiento y revitalización de las lenguas indígenas. En este contexto, los Irohito Urus intentan revivir su lengua nativa, el uchumataqo, considerada por algunos autores como muerta o extinta. A pesar de ello se han implementado acciones como la enseñanza de la lengua y los nidos lingüísticos. Por ello, este artículo tiene como objetivo develar el aprendizaje del uchumataqo de los niños y jóvenes del pueblo Irohito, producto de las acciones de recuperación y revitalización lingüística durante el periodo 2017-2018.

Entre los hallazgos principales, producto de la aplicación de una metodología cualitativa a través de la implementación de técnicas como la entrevista a profundidad, talleres, y observaciones participantes, exhibimos un aprendizaje de la lengua a nivel de palabras sueltas y construcciones telegráficas similares al proceso de aprendizaje natural de la lengua. A pesar de no manifestar un desarrollo evolutivo, por presentarse como memorísticos y repetitivos, nos lleva a considerar dichos hallazgos en un estadio previo al de revitalización pero complementario al de resucitación.

---

\* El presente estudio fue aprobado para su publicación con un dictamen favorable emitido por el Dr. Pedro Plaza Martínez, integrante del Comité Editorial Científico de Subversiones N° 5.

Asimismo, reflexionamos sobre los conceptos de aprendiente, recordante y nativohablante en relación a la situación de aprendizaje que tienen los pobladores de la comunidad. Finalmente proponemos recuperar la aplicación de estrategias de resurrección como medio para fortalecer el sistema de la lengua para llegar a la función comunicativa.

**Palabras clave:** Muerte lingüística, revitalización lingüística, nido lingüístico, resucitar una lengua, enseñanza de la lengua.

## **Introducción**

Bolivia tiene una amplia diversidad etnolingüística reflejada en la incorporación de sus políticas principales. La Constitución Política del Estado Plurinacional reconoce a 36 pueblos y lenguas indígenas además del castellano (CPE, 2009). En general, todas estas lenguas, unas más que otras, coexisten bajo una situación de desplazamiento lingüístico ejercido por el castellano, la lengua dominante en el país. Siendo así que, según la UNESCO, todas las lenguas indígenas en Bolivia se encuentran en un estado vulnerable o en peligro de extinción, “incluso las más habladas, como el quechua y el aymara” (Haboud, 2010, p.100). Esto a razón de que la generación de abuelos si bien aún es hablante de la lengua indígena, en la de los padres y de los hijos o predomina el uso del castellano o restringen la lengua indígena al ámbito del hogar o, en ciertos casos, ya ni la hablan aunque la comprendan (UMSA, 2018).

A diferencia de las anteriores situaciones, hay otro grupo de lenguas nativas que se consideran extintas en la actualidad, aunque continúan mencionadas en la constitución, éstas son el puquina, el toromona (ambas de existencia no comprobada) y el guarasu'we (Sichra, 2013). A su vez, surge otra gama de lenguas que se distingue de esta última, y de las hasta ahora mencionadas, ya que a pesar de “no estar” nombradas en la constitución oficial, ni estar propiamente en el uso cotidiano, sus pueblos se esfuerzan por revivirlas. En el presente artículo nos ocuparemos del caso específico de una de ellas: el uchumataqo, en la que el factor de la identidad que representa esta lengua para sus pobladores hace que se emprendan diversos desafíos para no dejarla morir, desafíos que podrían ser cuestionables en cuanto a su esencia y características pero que demuestran lo que significa y simboliza esta lengua para el pueblo.

Por lo cual, el objetivo de este estudio es:

Develar el aprendizaje del uchumataqo de los niños y jóvenes del pueblo Irohito, producto de las acciones de recuperación y revitalización lingüística durante el periodo 2017-2018.

Así, la intención del artículo es dar cuenta de sus avances y retrocesos en su lucha por revivir su lengua. Para ello, acudiremos a presentar los resultados de

las dos acciones más importantes en la comunidad: la enseñanza formal de la lengua en la escuela y la iniciativa de los Tapa Qhoñis.

Por la propia esencia dinámica y compleja de este tipo de investigación, es lógico asentar las bases y precisar en posibles confusiones. Es decir que, a partir de la realidad del uchumataqo, lengua de los Urus de Irohito del departamento de La Paz, discutiremos y trataremos de trasfondo las brechas teóricas y metodológicas entre conceptos tales como lengua viva/muerta/revivida, de existencia/extinción, de (nativo) hablantes/aprendientes/recordantes, así como las implicaciones de métodos propios de la revitalización vs resucitación de una lengua. Vacíos que se hacen necesarios cuestionar y objetar para comprender a cabalidad el proceso por el que atraviesan los urus irohitos. Asimismo, aclaramos que si bien el escenario no es nuevo, las únicas corrientes que han intentado profundizar en ella y teorizar son de fuentes extranjeras, razón por la cual serán una constante en el presente trabajo.

En el campo de la sociolingüística aplicada, la cual se encarga de aplicar conocimientos teóricos sociolingüísticos a la resolución de problemas reales (Trudgill y Hernández, 2007) o, es decir, tomar acciones sobre diferentes procesos sobre las lenguas, el tema de la revitalización es una de las principales fuentes de interés académico. De este modo, son muchos los autores que han escrito sobre diferentes esfuerzos de revitalización para *mantener* la diversidad lingüística. Nótese que aquí se hace un énfasis en la palabra mantener ya que usualmente se ha utilizado el término revitalizar en este sentido, con la connotación de continuidad y/o conservación de algo, en este caso la vida de la lengua. De hecho, el sociolingüista estadounidense Joshua Fishman (1991) introduce la teoría del *Reversing Language Shift* (RLS) o, por su traducción Reversión del Desplazamiento Lingüístico, para referirse a este mismo fenómeno.

No obstante, el término de revitalización es una metáfora que tiene sus límites de comprensión. Nahir (1977) señala que éste presupone la existencia de una variedad con la que un grupo se identifica y de allí es que surge la voluntad o necesidad de actuar. Así, es interesante notar que el término revitalización esté

tan de moda en los titulares de investigaciones sociolingüísticas en el plano académico o para promover accionares y reivindicaciones en el ámbito político.

Bolivia no ha sido la excepción, basta escuchar las declaraciones de las autoridades educativas y de los gobernantes. Por ejemplo, el ministro de Educación Wálter Gutiérrez relataba: “La línea la ha dado el presidente Evo Morales. Nos ha dicho bien clarito: las lenguas indígena originarias se revitalizan, se fortalecen, se normalizan para fortalecer la identidad de las y los bolivianos” (Página Siete, 2013). En este sentido, Flores y Córdova (2012) recalcan e insisten en que el término de revitalización se ha utilizado “a una serie de situaciones muy dispares de manera indiscriminada” (p.31). En palabras sencillas, pareciera que se aplicara mecánicamente esta metáfora tanto a lenguas que presentan altos índices de vitalidad, como el quechua, el aymara o el guaraní, como a lenguas en situación crítica como el machineri, el yaminawa y el araona<sup>1</sup> (UMSA, 2018) e incluso a lenguas consideradas extintas.

Sin embargo, más allá de las ambigüedades que pueda suscitar emplear o no tal concepto o que si se apega o no a la situación a la que remite, la discusión y nuestra principal preocupación está en clarificar los límites en la aplicabilidad de esta metáfora. Es decir, nuestra insistencia radica en que diferenciamos de algún modo en que lo que está sucediendo en el pueblo Irohito Urus con la lengua uchumataqo no obedece necesariamente a que esté “en proceso de revitalización”. Ante lo cual se podría emplear el concepto de resucitación de la lengua, pero al hacerlo caemos en un arma de doble filo porque por un lado, damos por sentado que está muerta y, por otro lado, el proceder “correcto” vendría a ser emplear estrategias propias de la resucitación lingüística. Dado la naturalidad de la enseñanza formal y la estrategia de los nidos, no consideramos que correspondería llamar al uchumataqo “en proceso de resucitación” ya que estos esfuerzos no corresponden a estrategias de resucitación sino más bien a las de revitalización.

---

1 Hasta el año 2009 se registró que el machineri tenía un aproximado de 13 hablantes, el yaminawa 51 y el araona 111 hablantes (Crevels & Muysken, 2009).

Antes de proseguir, es aquí donde es menester diferenciar y contraponer algunos conceptos necesarios para la comprensión del presente estudio. En primer lugar, al decir que una *lengua* tiene *vida* nos referimos a que depende de comportamientos comunicativos (López, 1993) porque su naturaleza es justamente el uso social que de ella se hace, esto es lo que Stewart (1968) llama vitalidad. De este modo, una *lengua muerta* vendría a ser una lengua que ya no se usa en la comunicación cotidiana. En contraste, una *lengua revivida* no es más que una lengua reinstaurada en su comunidad (Crystal, 2001) pero la cual varía de la original porque además de haber perdido funciones, ha perdido gran cantidad de su antiguo vocabulario.

En segundo lugar, los conceptos de *existencia* y *extinción* de una lengua vienen a colación cuando intentamos explicar a partir de qué elementos o requisitos se resucita. Hagege (2001) recalca que una lengua muerta puede seguir existiendo; es decir, aún después de haber dejado de usarla. Así, el autor hacía referencia a que vida no es sinónimo de existencia. Esta comprensión es compartida por otros investigadores como Denison (1977) y Brenzinger (1998) para quienes la lengua continúa existiendo mientras haya algún tipo de registro de ella, tales como casetes, CDs, grabaciones, libros y documentos escritos. Por su parte, Tsunoda (2005) añade tres tipos más de *preservantes*: los recordantes, los hablantes como segunda lengua y los investigadores; además de sostener que a partir de estos últimos sí se puede intentar revivir una lengua. Por tanto, no es de sorprendernos la postura insistente y continua de algunos lingüistas que sostienen que el término *extinción* hace alusión a una pérdida irreparable de todo vestigio de una lengua (Denison, 1977) y tanto en el continuum del uso como de la competencia en ella (Wesley, 2008). Por ende, no es conveniente emplear *extinción* como sinónimo de muerte de una lengua ya que metafóricamente aún existe aunque parcialmente codificada, descrita, recordada o aprendida, como lo mencionaban los autores.

En tercer lugar, la comprensión de *nativohablante* se diferencia al de *aprendiente* y *recordante*. Trudgill y Hernández (2007) cierran la comprensión de *nativohablante* a uno que tiene como lengua materna su L1, adquirida desde la infancia y de manera natural desde otro/s nativohablante/s. Esta definición se limita a comunidades que puedan propiciar la adquisición o

exposición a la lengua en cuestión<sup>2</sup>, por ello aquí, sí podemos hablar de procesos de revitalización, es totalmente idóneo. Mientras que el concepto de *aprendiente* aparece con un trato inferior y diferenciado socialmente al de nativohablante (O'Rourke y Ramallo, 2011). La lengua del nativo es considerado auténtico, puro e innato y el del otro artificial, contaminado y/o adquirido. Al nativohablante se lo asocia con quien tiene más autoridad y potestad sobre la lengua, de hacer, decir, borrar y cambiar, o como Frekko (2009) propone es quién más autoridad tiene sobre los otros hablantes en cuanto a las decisiones que se tomarían en torno a la lengua. En tanto que el concepto de *recordante* cobra importancia social y lingüísticamente cuando se intenta revivir una lengua porque esta alude a una persona que pasivamente recuerda fragmentos de una lengua, fragmentos que sobrevivieron a la muerte de los últimos hablantes fluidos o nativos (Knab, 1980).

Queda claro entonces, la distinción con que la que se emplea tanto unos conceptos como los otros, los cuales se entremezclan y complementan para la comprensión de este estudio. Finalmente, en Bolivia, la situación de lenguas muertas cuyos herederos deseen revivirla no ha sido trabajada aún. Como vimos a un principio, esto se refleja en los discursos y accionares de las autoridades quiénes engloban todos los problemas con las lenguas indígenas bolivianas con soluciones-respuesta de normalización, fortalecimiento y revitalización. De esta manera, con esta investigación, además de los objetivos mencionados, pretendemos hacer reflexionar al lector y mostrar que esta búsqueda de soluciones no puede estancarse y es fundamental seguir explorando en contextos sociolingüísticos problemáticos y no siempre comprendidos.

## Marco teórico

En este apartado se presentan abordajes teóricos sobre cómo la ecología lingüística procura responder demandas emergentes en torno al desplazamiento y muerte de lenguas. También exponemos las diferentes formas de comprender la revitalización y en algunos casos resucitación de lenguas, como posibles

---

2 La definición de “nativohablante” es mucho más compleja de la que plantean Trudgill y Hernández (2007). La relación con lengua materna, lugar de origen, o conocimiento y grado de conocimiento de la lengua son asimismo ambiguas y difíciles de determinar.

respuestas ante reivindicaciones indígenas. Asimismo, las diferencias de forma y contenido en cuanto a las estrategias que se emplean ante esfuerzos de revitalización en contraste con los de resucitación.

La ecología de lenguas, término introducido por Haugen (1972), propone observar cada lengua en su situación y entorno particular. Es decir, como un referente de aquellos contextos y factores que la determinan (geográficos, naturales, sociales, económicos, etc.). Así, la ecología lingüística estudia las interrelaciones de los hablantes en todos los aspectos socioculturales de su entorno, porque su visión es integral y dinámica (Gómez y Jarrín, 2015).

El desplazamiento lingüístico, o competencia entre dos sistemas lingüísticos por ganar espacios de uso (García, 1999), genera que una lengua sea más predominante que la otra. La continua expansión de la lengua dominante sobre la dominada, consecuentemente tendrá como resultado la progresiva sustitución o pérdida lingüística total (Appel y Muysken, 1996). En efecto, para Cristal (2001), la sustitución lingüística total equivale a muerte, ya que “una lengua muere cuando no queda nadie que la habla” (p.13).

No obstante, esto no quiere decir que deja de existir como sistema. Para Hagège “una lengua considerada muerta no es otra cosa que una lengua que ha perdido, si se puede decir, el uso de la palabra (pero) sigue existiendo, basta que se (la) hable de nuevo para que deje de estar muerta” (2001, p.39). Es en este sentido que se puede apuntar aún a su existencia preservada en la documentación e investigaciones lingüísticas (Denison, 1977; Brenzinger, 1998; Tsunoda, 2005) para intentar resucitarla.

En contraste, en la revitalización se intenta expandir el uso de lenguas en sus dominios y funciones comunicativas (Hinton, 2001a). Para ello, como Córdova (2015) sostiene, es necesario recobrar a aquellos hablantes potenciales y “generar o formar nuevos hablantes” (p.8). Entonces, la participación de los nativohablantes existentes es imprescindible en este proceso. Por consiguiente, las estrategias de revitalización más conocidas responden a este carácter de existencia de hablantes. Entre ellas podemos mencionar: 1) el programa Maestro-Aprendiz, en el que se empareja a hablantes ancianos con parientes jóvenes para aprender la lengua juntos, haciendo actividades

de su cotidianidad (Hinton, 2001c); 2) los nidos lingüísticos o *Te Kōhanga Reo*, en los que se transmite una lengua de forma natural, a manera de una inmersión lingüística, desde ancianos o mayores hablantes a generaciones de niños desde la infancia temprana (King, 2001); y 3) los programas de educación bilingüe que se ocupan, en un sentido bastante amplio, de una enseñanza en dos lenguas; tales como el *Kula Kaiapuni* (Wilson y Kamana, 2001) en Hawái, o, el que se realiza en los centros *Navajo Head Star* (Arviso y Holm, 2001) con la lengua navajo.

Mientras que, en el caso de la resucitación de una lengua, donde solo se cuenta con algunos recordantes y vestigios documentados, los resultados de esfuerzos de revitalización son comúnmente “imperfectos” (Warner, Luna, y Butler, 2007). Bajo esta mirada, no se puede aspirar a resultados ambiciosos como el empleo de la lengua en la comunicación, o la fluidez en la construcción de enunciados. Las estrategias de resucitación lingüística se refuerzan en el uso de gramáticas, vocabularios y materiales lingüísticos escritos, audibles y en multimedia ante la carencia de sujetos informantes. Como ya lo mencionó Amery (2016), es extremadamente difícil proporcionar ejemplos de estrategias de resucitación lingüística por la complejidad de su naturaleza, alcance de sus logros, retrocesos y además de su registro. La resucitación, en líneas generales, emplea distintas estrategias para llenar los vacíos particulares que presentan sus lenguas; por ello los ejemplos que hemos podido reunir para ilustrar este punto corresponden a diferentes métodos tales como: 1) el método radial usado con el ainu (Maher, 1995), el cual consistía en la transmisión de un curso idiomático ainu mediante la radio y en horario matutino; y 2) el método del pidgin artificial (Powell, 1973) que asemeja a una re-lexicalización de una lengua que se conoce, con la lengua que se quiere aprender, el cual se caracteriza porque la gramática es simplificada a lo indispensable para generar procesos comunicativos.

En conclusión, las teorías expuestas si bien tratan de explicar el fenómeno social y lingüístico, los contextos en los que se aplican son tan diversos que no siempre responden unos a otros. En esta medida la investigación de la lengua uchumataqo permite reflexionar sobre los conceptos abordados además de cuestionarlos para poder reforzar y generar una nueva teoría explicativa.

## Metodología

Los datos presentados aquí son resultados y avances parciales de nuestra investigación principal denominada “Recuperación y Revitalización lingüística: Construcción de un Planificación Lingüística para el Pueblo Uru Irohito”. El estudio tiene un enfoque cualitativo aplicado en sucesivos trabajos de campo en la población Irohito Urus de La Paz, entre los años 2016 y 2018. Las entrevistas en profundidad, la observación participante y los talleres grupales fueron las principales técnicas aplicadas durante el proceso de investigación. El plantearnos como objetivo develar los aprendizajes del uchumataqo producto de las acciones implementadas a la fecha, además de sus avances y retrocesos, supuso un trabajo sistemático con toda la población residente en el pueblo.

Durante los trabajos de campo se comenzó con entrevistas a profundidad, inicialmente a las autoridades comunales como el Jilliri Mallku, el mismo fue uno de los principales actores sociales que nos permitió el acceso a la comunidad así como los contactos necesarios con la población. A través de la estrategia de bola de nieve se fue conociendo a otros pobladores a quienes se aplicaron entrevistas con la finalidad de comprender cómo se van dando las construcciones identitarias al interior de las relaciones interculturales entre urus y aimaras.

Asimismo, trabajamos con la observación participante durante todas nuestras incursiones al campo, así, a través de juegos realizados con los niños y jóvenes, a través de la elaboración de tareas durante los momentos educativos, nuestra participación en los momentos de compartir almuerzos y cenas, fueron espacios donde pudimos dar cuenta de los aprendizajes logrados de la lengua uchumataqo por la población de niños y jóvenes.

Finalmente, realizamos tres talleres con la comunidad y los jóvenes para establecer, desde los propios actores sociales, sus avances y retrocesos en el objetivo de revitalizar su lengua ancestral y proyectar futuras acciones. El primer taller se trabajó con la finalidad de analizar la situación de enseñanza de la lengua en la escuela, el segundo taller se orientó a trabajar con las autoridades comunales para recuperar sus motivaciones y objetivos en relación a su lengua. Finalmente, el último taller se destinó a la programación de nuevas acciones por implementar. En este sentido, se aclara que los datos que se presentan en este

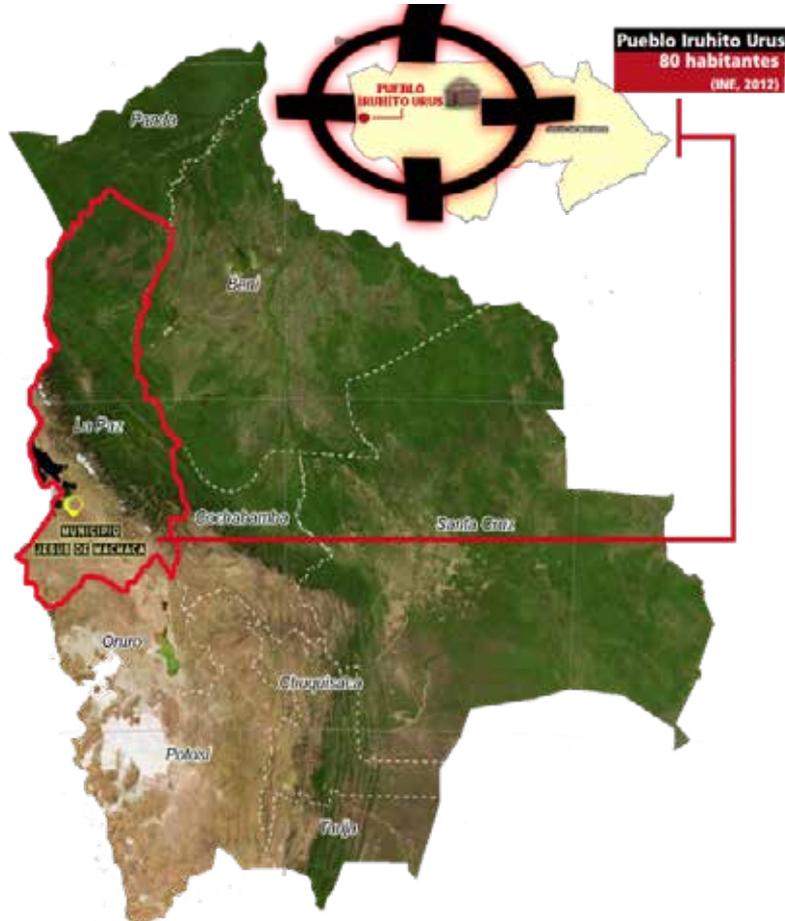
artículo son principalmente del taller con jóvenes, no obstante, los otros datos de talleres con comunarios y niños sirvieron de manera general para sostener las categorías aquí presentadas.

## **Presentación de resultados y discusión**

### **Algunas consideraciones sociohistóricas y lingüísticas en torno al uchumataqo**

El Pueblo Irohito Urus es uno de los tres pueblos que conforman la Nación Originaria Urus en Bolivia (los otros son el pueblo Uru Chipaya y el pueblo Uru del Lago Poopó). Los irohitos se caracterizan y diferencian de los otros urus básicamente por 3 razones: 1) Es el único pueblo uru que habita en el departamento de La Paz, los otros residen en Oruro, 2) Actualmente practican de manera cotidiana, las actividades propias de la cultura uru, la caza y la pesca, por vivir a orillas del río Desaguadero; y 3) Tienen su propia variante lingüística, para ellos lengua, el uchumataqo. Lengua que no goza de vitalidad lingüística, como la del *chipayataqu* en Oruro (Muñoz, 2015). Los últimos hablantes del uchumataqo murieron hace dos generaciones atrás “con la Julia Vila y el Manuel Inta” (Entrevista Lorenzo Inda, 12.06.2016). No obstante, desde hace ya varios años se ha comenzado a manifestar el deseo, la convicción y decisión de recuperarla.

Figura 1. Ubicación del Pueblo Irohito Urus



**Fuente:** Elaboración propia en base a Google Maps y el Instituto Nacional de Estadística, 2019

En esta línea, se suman dos aspectos fundamentales: las políticas lingüísticas y los apoyos institucionales. En Bolivia, las políticas lingüísticas han propiciado la reivindicación cultural y lingüística de los pueblos indígenas. La iniciativa de desarrollar nidos lingüísticos, apuntalan a ese objetivo. En Irohito, se ha implementado esta acción desde el 2016, arriesgándose a llevarla a cabo desde

2 mujeres recordantes de la lengua a niños entre 0 y 5 años. En cuanto a los apoyos institucionales externos, la FUNPROEIB Andes y la Fundación Machaqa Amawta contribuyen a la elaboración y publicación de material educativo (produjeron dos cartillas básicas). Las instituciones internas locales, tales como la Consejo de la Nación Originaria Uru (CONOU), el Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU) y el Instituto de Lengua y Cultura Uru (ILCU), junto a los comunarios de base, han analizado, discutido y validado el alfabeto del uchumataqo en julio de 2016. La acción representativa más remarcable es la enseñanza formal de la lengua que se ha iniciado en la escuela hace 4 años<sup>3</sup>. Durante dos años, se invitó a los sabios Lorenzo Inda y a veces a Ciriaco Inda, los días viernes durante el lapso de una hora. Y los dos siguientes años, de manera sistemática, al facilitador indígena Genaro Inta, apoyado económicamente por la Fundación Machaqa Amawta.

Es curioso, entonces, preguntarse qué se enseña si no hay nativohablantes y se tiene limitaciones en el registro de la lengua. El trabajo más emblemático de documentación lingüística fue realizado por la lingüista Kajta Hanns (2008). Sin embargo, trabajos sucesivos se realizaron por esfuerzos de la misma población donde se documentó la lengua desde los últimos hablantes, el comunario Genaro Inta nos relata:

(...) teníamos carteles de aimara en los años 80's para alfabetización, ahí hemos aprendido la escritura aimara y con ese alfabeto hemos bajado (*registrado*) la lengua uchumataqo de los abuelos, según a su pronunciación. Como hemos aprendido la escritura aimara así hemos escrito lo que pronuncian (*los abuelos urus*). (Entrevista 27.10.2017)

Bajo esta experiencia, limitada al esfuerzo de 2 o 3 personas, se recuperó el léxico sobre diferentes temas, como por ejemplo las palabras en torno a la casa:

---

3 Hasta el año 2016, la Unidad Educativa “Irohito Urus” funcionaba solo hasta nivel básico. A partir del año 2017, se lo amplió a nivel secundario.

**Figura 2. Registro del uchumataqo**

TERCER CUASO DE CLASE 11º DE ABAJIL		
Tema: LA CASA		
UCHUMATAQO	AYMARA	CASTELLANO
1: Yoga	Uragi	Suelo
2: phila	Logo	Tama
3: photo	Logo Wulwa	polvo
4: phaya	Chompha	Chompha

**Fuente:** Cuaderno de Genaro Inta, 2016.

El registro realizado tiene como característica recuperar el término en uchumataqo seguido de su traducción en aimara y castellano. Entonces, el profesor que enseña la lengua, considerado como un recordante de la misma, lo que hace en sus clases es tomar como referente ese material para trabajarlo en aula. Así los niños repiten las palabras en uchumataqo hasta memorizar su pronunciación y su significado equivalente en castellano o en aimara.

Lo que se enseña, por tanto, son palabras aisladas en uchumataqo, a través de ejercicios de repetición, memorización y traducción en castellano o aimara para dar cuenta de su significado. Los temas que registraron corresponden a la familia, los colores, los objetos, las vestimentas, los puntos cardinales, entre otros (Cuaderno de campo, 12.03. 2017). Es preciso advertir que lo que se enseña lleva a los estudiantes a memorizar las palabras y almacenar un léxico sobre diversos temas, pero esto no supone que puedan llevar al uso de la lengua en conversaciones cotidianas, a esto lo denominamos *cutting and pasting* (cortar y pegar) para ilustrar el aprendizaje de la lengua logrado por los estudiantes producto de las acciones de revitalización.

## Resultados de las acciones de “revitalización”

### Más allá del “Cutting and Pasting” (traducción: cortar y pegar)

Primeramente indagamos sobre los contenidos que se enseñan y se conocen en la lengua uchumataqo. Estos corresponden a 7 ejes temáticos: (1) saludos, 2) términos de miembros familiares, 3) los números, 4) el cuerpo, 5) los fenómenos naturales, 6) el tiempo y 7) la fauna silvestre (Taller Jóvenes, 14.08.2018). El facilitador Genaro Inta, tras dos años de ejercer el cargo, relata que en algunos temas, el léxico se reforzó pero en otros se incrementó:

Algunas palabritas algunos niños ya sabían, algunos no sabían también completo. Sabían los números, los nombres de la familia papá, mamá qué se llama conocían en lengua uchumataqo. Pero no sabían completo de toda la familia. Ahora como se ha enseñado, ahora ya saben. Otras cosas conocen también, sus nombres de la caza, de las redes, de los pescados, de las aves silvestres. Cómo pescar, cómo cazar, qué se dice el wallaqi (*sopa de pescado, comida típica*). El cuerpo humano, fenómenos naturales, saludos. Todo eso hemos aprendido también, pero de lo que hemos bajado (recogido en cuadernos años anteriores, sobre todo por las generaciones que hoy son adultas). No teníamos textos en uchumataqo. Nada (teníamos) al inicio. Ahora ya saben formar oraciones completas en uchumataqo, por ejemplo: Todos nosotros vamos a viajar por isla, por pescado [*Wakpacha oqschay qery tanschay*] así. No conocen todo siempre, pero ya saben. (Entrevista Genaro Inta, 25.09.2017)

Asimismo, los estudiantes admitieron conocer dichos temas, así como diálogos cortos:

**Investigador: Comencemos por Percy, ¿qué recuerdas o qué sabes Percy?**

Percy: Sus partes del cuerpo humano, números, saludos.

Roxana: Las conversaciones y también este qué se llama, los verbos, los números.

**Investigador: ¿Hay algo más?**

Una voz: La familia

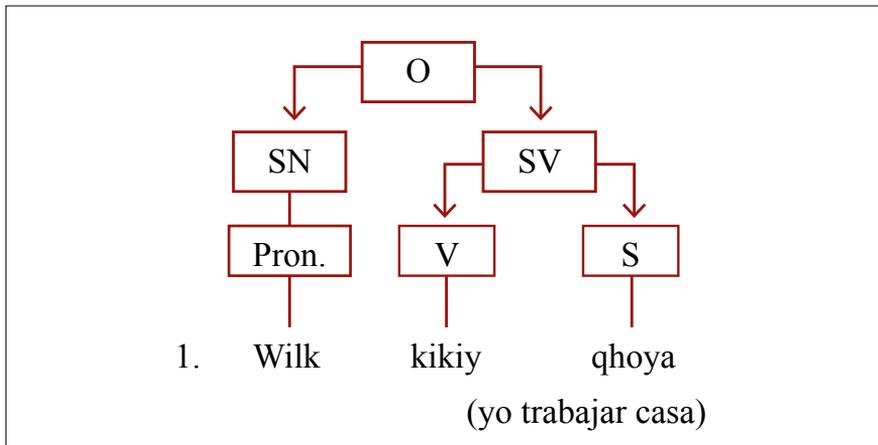
**Investigador: ¿Y qué más?**

Delfino: Diálogos

(Taller Jóvenes, 14.08.2018)

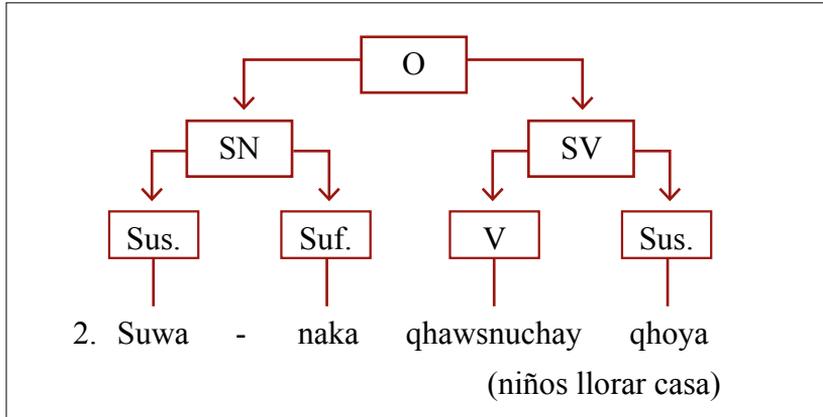
Mientras que para la comunidad en general el avance más importante es que los conocimientos del uchumataqo se reforzaron y aumentaron, para el facilitador es que algunos niños y/o jóvenes ya pueden formar oraciones. Es decir una oración que tenga sujeto, verbo y objeto. Vale aclarar que aunque ya se conoce algo de léxico referente a los niveles gramaticales básicos de la lengua, aún faltan otros, como ser los sufijos, la conjugación o la pronunciación. Esto ya fue advertido por Hannss (2008) cuando afirmaba que la lengua está incompleta en sus niveles de conjugación y el uso de sufijos. Para comprender mejor veamos los siguientes ejemplos, recogidos por Zurita (2018, p.96) durante su investigación en el año 2016-2017:

**Figura 3. Ejemplo de frase telegráfica uno**



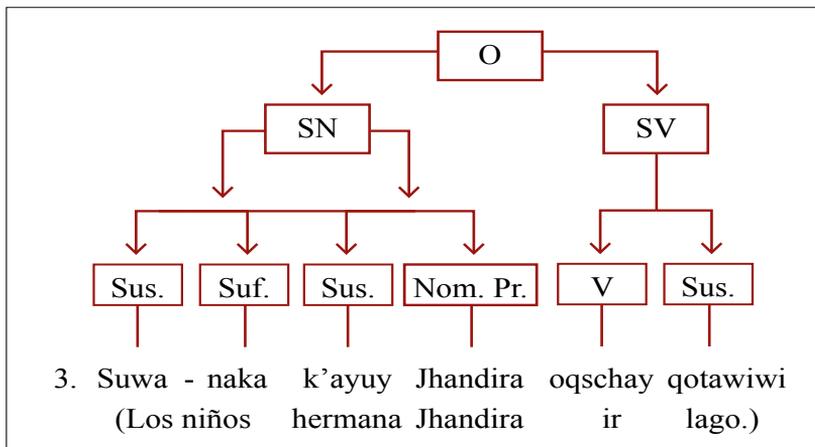
**Fuente:** Elaboración propia en base a Zurita (2018)

Al realizar el análisis morfológico encontramos al interior de la oración los siguientes aspectos. En su composición, al interior del sintagma nominal (SN), se presenta el pronombre personal (wilk=yo) y en el sintagma verbal (SV) el verbo en infinitivo (kikiy=trabajar) seguido del sustantivo que hace de complemento de lugar (qhoya=casa). Podemos advertir la no presencia de conjugación del verbo en relación al sujeto de la oración. Todos los elementos de la oración están en su forma primaria.

**Figura 4. Ejemplo de frase telegráfica dos**

**Fuente:** Elaboración propia en base a Zurita (2018)

En esta segunda oración, se advierte los mismos rasgos al momento de construir la oración, es decir un sustantivo común, un verbo en infinitivo y un complemento de lugar. La única diferencia que presenta en relación al anterior ejemplo, es la adición del sufijo (*naka*) como pluralizador. Los otros elementos de la oración se presentan inalterables, es decir en su forma primaria.

**Figura 5. Ejemplo de frase telegráfica tres**

**Fuente:** Elaboración propia en base a Zurita (2018)

En este último ejemplo, la oración presenta el sustantivo más el sufijo pluralizador (*suwanaka*=niños) seguido de otro sustantivo común (*k'ayuy*=hermana) y un nombre propio (Jhandira). En el sintagma verbal encontramos el verbo en infinitivo (*oqschay*=ir) y el complemento de lugar (*gotawiwí*=lago) que llega a ser un sustantivo o nombre común.

En los tres ejemplos presentados, los elementos de la oración son invariables, primero porque no presenta conjugación en el verbo en relación al o los sujetos que hacen la acción, y, tampoco encontramos el uso de sufijos para construir oraciones gramaticales. Por supuesto las construcciones analizadas en lengua uchumataqo pueden variar ligeramente, en cuanto al orden, de aquellas producidas por los sabios o de las encontradas en textos de documentación lingüística. No obstante, lo remarcable es mostrar que dichas combinaciones obedecen a patrones comunes que se emplean actualmente y en la mayoría de los casos.

Durante la documentación lingüística realizada por Hannss (2008) la lingüista sostiene que en la gramática uchumataqo hay ausencias de elementos morfológicos, sintácticos y pragmáticos para construir oraciones gramaticalmente correctas. Como podemos advertir en los ejemplos analizados, hay una ausencia de conjugación de verbos así como de sufijos, lo que genera la construcción de oraciones a-gramaticales aunque son posibles comprenderlas.

Estas construcciones son semejantes a las producciones telegráficas que realizan los niños al momento de aprender una lengua por “omitir preposiciones, verbos auxiliares, artículos, etc.” (Dale, 1997). Concordamos con Zurita (2018) al nominar las construcciones oracionales del uchumataqo como telegráficas. No obstante, lo telegráfico también supone un estadio de desarrollo del lenguaje, a medida que el niño va aprendiendo las palabras que tienen mayor carga de significación como nombres, verbos y sustantivos, también, progresivamente va incorporando otros elementos como las preposiciones, artículos hasta llegar a construir oraciones complejas y gramaticalmente correctas. No obstante, en el caso del uchumataqo no hay ninguna circunstancia o acción permanente en la comunidad que nos haga pensar que habrá una “gramática-en-proceso” (Fernández, 2006) del uchumataqo, ya que la característica telegráfica en esta lengua, no obedece a

la naturaleza “evolutiva” de un proceso de adquisición o aprendizaje, donde lo podemos considerar una más de sus fases. Este patrón es pues el nivel al que han podido llegar los Irohitos Urus en la actualidad.

La falta de progresión lingüística ya fue detectada por la generación adulta y por los ahora aprendientes del uchumataqo. Veamos lo que menciona un padre de familia y una joven uru:

Para hablar cotidianamente necesitamos oraciones completas. Si no, es como incompleta nuestra lengua. Eso también hay que ver en nuestra lengua: “Anda, tráeme agua o pásame agua”, hay que saber decir. No le vas a decir “¡Agua!” nomás. ¡No! ¿No ve? Entonces, esas cosas hay que madurar todavía, porque así les estamos enseñando a nuestros niños. Por eso yo digo, ¿cómo yo quiero que hable mi hijo?, ¿así deletreado? o ¿sino que hable bien la palabra, con fluidez, una oración completa? (Entrevista Ciriaco Inda, 13. 09.2017)

Aún nos falta aprender correctamente la lengua (uchumataqo). Falta practicar en la casa, para hablar y memorizar bien la palabra (...) en otras lenguas hay todo completo, pero en uchumataqo no hay todo completo y es por eso que no podemos conjugar. Muchas veces alguna que otra sí, pero alguna que otra no. (Taller Jóvenes, 14.08.2018)

Ante este escenario, como una solución se conformó un equipo de comunarios que se responsabilicen por los temas lingüísticos, culturales y educativos a partir de los noventa. Los conocedores del uchumataqo son un grupo que genera una resistencia y lucha continua por revivir el uchumataqo en Iruhito. (...) Este grupo está conformado por esencialmente 5 personas: los sabios y líderes políticos IDL (Lorenzo Inda) e IRC (Ciriaco Inda); el facilitador ITG (Genaro Inta); la técnica IGA del ILC (Angélica Inta) y recientemente se incorporó el profesor y lingüista MAJ (Jorge Mamani). Los integrantes de este grupo son quienes tienen más alto nivel de competencia comunicativa y lingüística en uchumataqo (Zurita, 2018, p.111-112).

Así, en el plano lingüístico, este equipo planteó modernizar algunos términos y completar la lengua en un nivel de conjugación básica verbal<sup>4</sup>, como respuesta

---

4 Al momento de escribir este artículo, tengo conocimiento por diversas conversaciones informales con algunos comunarios urus de que dicho esfuerzo se tuvo que descontinuar por diver-

a demandas de la población, tal como las que se evidencian en las anteriores entrevistas, para lo cual se reunieron en reiteradas ocasiones con el lingüista Teófilo Laime.

En el plano cultural, se convirtieron en los impulsores de diversas actividades locales, sobre todo en la escuela y en festividades comunales; oportunidad que aprovechaban para hablar de su lengua y de lo importante de no dejarla morir. En el plano educativo, los miembros del equipo de lengua fueron las principales fuentes de consulta e impulso para la elaboración de material en lengua uchumataq, ya tienen dos cartillas *Yateqschay ti uchumtaq uru* (Aprendamos la lengua uru) y *Shelchay uchumik uchumataq Irohito Urus* (Nuestra lengua está viva en nosotros los Irohito Urus).

Asimismo, el equipo asumió la responsabilidad de ampliar la unidad educativa del pueblo al nivel secundario, a razón de no descontinuar la autoestima cultural de los estudiantes y el aprendizaje de la lengua. El Jilliri Mallku del 2017 relata que justamente la premisa de fortalecer la lengua uchumataq es la que los guio para buscar abrir un nivel de secundaria en el mismo pueblo. En palabras exactas de esta autoridad:

Con ese fin hemos creado nuestro colegio, porque eso también le hemos mostrado al Director Departamental del Ministerio de Educación, por eso lo hemos logrado. Porque los niños digamos hasta sexto de secundaria hablaban, cantaban en su idioma, pero desde allí salían a otros colegios, y allí lo perdíamos nuestro idioma. Ese ha sido el planteamiento digamos de las autoridades que hemos sido, que hemos gestionado ese año, vemos el colegio para seguir continuando con la lengua, digamos fortalecer la lengua que es uchumataq. Ese ha sido el fin. (Entrevista Delfin Inta, 14.08.2018)

En resumen, se conformó un equipo que canalizaba cada esfuerzo o acción para apoyar su lengua y cultura, equipo que se conoció en la comunidad como los “Conocedores del Uchumataq”.

Aunque los conocedores del uchumataq se han aventurado a emprender diversos esfuerzos, estos no alcanzan los esperados por la misma población. Los

---

... sos motivos, entre los cuales la falta de asistencia de los integrantes a las reuniones acordadas fue cada vez mayor llegando incluso a presentarse una sola persona.

Irohito Urus reconocen que los resultados en torno al aprendizaje de su lengua son significativos en su dimensión cultural y simbólica. Empero aún son imperfectos en su dimensión comunicativa y lingüística. Esto se debe a que no hay suficiente profundización teórica en torno a lenguas indígenas de poblaciones minoritarias que deseen revivirlas. La carencia de nativohablantes junto a una limitada documentación lingüística y una población sometida a forzosos procesos de migración, frustra y retarda casi cualquier intento por desarrollar habilidades lingüísticas más allá del telegráfico memorístico.

En otros términos, hay una falta de comprensión por los procesos que rodean al uchumataqo, tanto desde la misma comunidad como de parte de lingüistas. Tras analizar el papel de mis congéneres y el mío, caigo en la reflexión de que los lingüistas en Bolivia no podemos colaborar de una manera relevante a este tipo de procesos. Esto a razón de que las habilidades y conocimientos que desarrollamos como parte de nuestra profesión apuntan más a aquellos procesos donde las lenguas aún gozan de vitalidad y hay que: o readecuar metodologías para enseñarlas; o fortalecerlas con programas-proyectos de aprendizaje, modernización, o construcción de materiales educativos; o hay que revitalizarlas, con la ampliación de funciones a las que ya existen; o, finalmente, documentarlas, investigarlas o escribir sobre ellas.

En contraste, en Irohito, algunos pobladores se han inquietado por intentar modificar la situación del uchumataqo. A pesar de no gozar con los instrumentos necesarios que implica esta tarea. Más allá de experiencias de ensayo-error, los Irohitos se han paralizado en sus avances a falta de apoyo sostenido de instituciones, sobre todo aquellos académicos que permitan reconstruir la lengua, además de desarrollar comunicaciones e interacciones espontáneas en la misma. “Nadie no nos ha guiado” (Entrevista 22.02.2017) es la reflexión del facilitador Genaro Inta, tras recordar y relatar la historia de los eventos que truncan y posibilitan la implementación de la enseñanza formal del uchumataqo.

De igual manera, esta situación compleja que hoy viven los Irohitos con su lengua no es equiparable al que viven otras poblaciones minorizadas con sus lenguas indígenas y su aparente éxito con el proceso de revitalización. Por brindar algunos ejemplos, en el caso del *myaamia* (en Oklahoma, EEUU), los

nativo americanos lograron abrir un casino en su propio territorio, generando así que en determinado momento, la tribu goce de cierta soberanía económica para administrar sus intereses, necesidades y preocupaciones locales, entre las que se dio prioridad a la lengua y cultura (Wesley, 2007). Asimismo, en las llanuras de Adelaida, con la lengua kurna (al Sur de Australia) donde los pobladores lograron captar algunos recursos económicos por iniciativas turísticas, tales como la realización de un sendero místico-espiritual (Amery, 2016). Es decir, en los casos mencionados se logró enlazar el tema productivo con el lingüístico-cultural e identitario. En el caso del uchumataqo, aún no se logra vincular el desarrollo productivo con el lingüístico<sup>5</sup>; de allí que aún estemos en un escenario que nos distancia enormemente al de otros pueblos.

Finalmente, en un plano más propiamente lingüístico y cognitivo, la construcción de expresiones en uchumataqo obedece a una serie de constantes que es necesario hacer notar. Como afirmamos arriba, la progresión gramatical está ligada a los condicionantes y recursos actualmente existentes en uchumataqo; los cuales son repetitivos y casi nulos en cuanto a innovación y neologismos. De allí que no se tengan construcciones creativas y diferentes ni a nivel de oraciones cortas, ni a nivel de frases, canciones o poesías. Es como si todos los niños y jóvenes del pueblo repitieran las mismas oraciones memorizadas y las mismas frases, salvo con una que otra variación.

Tomasello (2003) explica muy bien este escenario con la metáfora “*cutting and pasting*” (cortar y pegar). Término con el cual hace alusión a una fase inicial donde los niños imitan, copian lo que oyen y reproducen la misma conducta verbal para el mismo objetivo; como si se tratara de un “cortar” expresiones escuchadas y “pegarlas” a otras situaciones similares. Para nosotros, el término bien representa el panorama y situación actual en la que se encuentra el uchumataqo; pero no en términos de correspondencia a una fase inicial evolutiva; sino a uno de perspectiva más global que vislumbra el actual estancamiento lingüístico.

---

5 Décadas atrás el río Desaguadero les dotaba de abundante pescado y pato silvestre por lo que los Irohitos no solo podían auto sustentar a sus familias sino que se dedicaban a vender enormes cantidades a otros pueblos circunvecinos. Hoy, la caza y la pesca es escasa, tras varias temporadas secas como producto del cambio climático, sobreexplotación de sus recursos y contaminación, apenas alcanza para una mínima subsistencia del pueblo (Machaca, 2014; Zurita, 2018).

Este aparente encarcelamiento en moldes específicos o estrictos para expresar ideas poco complejas deviene, a su vez, de un léxico restringido y de una falta de aprendizaje fónico y de entonación; condiciones que para Fernández (2006) son determinantes para la progresión de combinaciones en las construcciones lingüísticas.

Entonces, a la luz de las consideraciones y aclaraciones vertidas, podemos afirmar que los Irohito urus se encuentran en una etapa donde solo “cortan y pegan” expresiones u oraciones de características telegráficas. Construcciones que memorizaron como parte de procesos de enseñanza formal del uchumataqo, a lo largo de diversos años. Estas construcciones, no obedecen a casuales uniones de palabras juntadas, sino que siguen reglas básicas de gramática. Es decir, para saber qué elemento juntar con cual se dejan llevar por criterios que oyeron o aprendieron y que ahora reproducen según la necesidad o interés. En este contexto podemos confirmar que ellos son aprendientes de la lengua ya que son producto de un proceso formal de enseñanza. Es posible cuestionar que en el contexto uru el concepto de aprendiente tiene un reconocimiento social y lingüístico, a diferencia de lo que sostenían O'Rourke y Ramallo (2011); e incluso este es equiparable al de recordante. Por ello, ser aprendiente de una lengua en proceso de revivir no es lo mismo que ser aprendiente de una lengua en proceso de revitalización.

Así, es menester buscar una solución ante la falta de avances sistemáticos y continuos de reconstrucción lingüística y modernización. Para ello, proponemos, como medio que permita llenar los vacíos gramaticales y la falta de nativohablantes, reinventar la lengua a partir de reconstrucciones lingüísticas internas y préstamos de categorías gramaticales de otras lenguas semejantes que podrían ser el chipayataqo, el puquina o el aimara (como el que vimos en el caso del sufijo *-naka*). Este es el único camino que podría llevar a la reinvención de los elementos faltantes de la lengua uchumataqo. En todo caso es necesario pensar en estrategias para revivir la lengua antes que revitalizar la lengua. Somos conscientes de que esta medida lleva también a considerar que la lengua reconstruida no será la misma que la anterior (Crystal, 2001), y el riesgo por asumirla es solamente decisión de la comunidad.

Otras experiencias con lenguas indígenas en similar condición han mostrado avances significativos en sus esfuerzos de revivir sus legados lingüísticos. Tanto así que ahora hay autores que afirman que estos pueblos ya tienen “nuevos hablantes” en sus lenguas nativas de origen; tal es el caso del *myaamia* y del *kaurna*. A raíz de diferentes planificaciones y programas, los nativos de dichas lenguas junto a lingüistas, han emprendido acciones entorno a la construcción, reconstrucción y modernización de terminología léxica para transformar y preparar a la lengua para una posterior reintroducción a algunas funciones de la comunidad. La lección que podemos aprender de ambos casos, es que es preciso desarrollar el corpus antes de llevarlo a la función, aunque esta introducción sea escalonada debe ser bien discutida y avalada por aquellos responsables de liderizar el proceso. Ningún tema y decisión en torno a la lengua no puede ser reflexionada en equipo, no se puede pretender que ésta evolucionará favorablemente o como se desea de una manera natural.

Esto último coincide con la principal falencia que detectamos con el uchumataqo ya que fue “lanzada” sin una planificación previa. Se relegó la tarea, de manera tácita y dada casi por sentado, a algunos líderes de la comunidad, entre los que resaltamos al facilitador Genaro Inta, al sabio Lorenzo Inta y la técnica del ILC, Angélica Inta; quienes debían ocuparse de todas las tareas necesarias para enseñar la lengua (buscar léxico, preparar las clases, los temas y las metodologías). Entonces, el estado del uchumataqo, donde pareciera que los estudiantes solo copian y pegan elementos que memorizaron y las reflejan en sus construcciones, es pues una más de las fases que se presentan en las lenguas que se quieren revivir.

Si consideramos que no hay hablantes, el haber llegado a un nivel de construcciones telegráficas en la lengua uchumataqo, sin temor a equivocarnos, es el fruto de esfuerzos conjuntos de la comunidad que no podemos dejar de subrayar. El aprendizaje de “palabritas aisladas” como algunos lingüistas mencionan, desde nuestro punto de vista, es una minimización tanto a los esfuerzos como a los logros alcanzados en el aprendizaje de una lengua que no goza de nativohablantes. Un error que continuamente se utiliza al aplicar el concepto de revitalización, en casos de lenguas en proceso de revivir, es tratar de aplicar sus propias estrategias y sus criterios de valoración progresiva al desarrollo de funciones sociales de la lengua.

## Los Tapa Qhoñis, una alternativa ante una ausencia

Los Tapa Qhoñis<sup>7</sup> son una iniciativa de mujeres urus que tiene el fin de introducir la lengua y cultura de los Irohito Urus a niños entre 3 a 7 años. Surgió el año 2016 como una propuesta de la técnica del ILC, Angélica Inta, emulando la idea de los nidos lingüísticos<sup>6</sup>, dirigida a la generación infantil menos atendida en la comunidad, los pre-escolares, quienes tenían una casi nula exposición al uchumataqo. Los niños de estas edades no asistían a las clases del profesor Genaro Inta ya que requerían una metodología y tratamiento diferente al de sus mayores, por ser pequeños.

En la actualidad, dos madres urus asumieron la responsabilidad por sobrellevar esta iniciativa: Amalia Inda y Maribel Alaro. Durante el año 2016, Angélica Inta se encargó sola de las actividades del nido. El año 2017- 2018 Amalia y Maribel se turnaban entre sí (un día a la semana una de ellas, otro día la otra) y Angélica pasó a ser la encargada que debía ponerse de acuerdo con ambas mamás para organizar los contenidos, actividades y refrigerios que se impartirían durante las reuniones de los nidos.

Al nido asisten los niños más pequeños de la comunidad (urus y aymaras). Les hacemos saludarse (en uchumataqo), saben agradecer también. Yo dibujaba lo que sea, un pato, una casita. ¿Qué se llama esto? Decía. Ellos ya sabían, *qhuya* (casa), *wesla* (pato silvestre) así decían. Hartas veces repetíamos, “esto se llama qhuya, esto se llama *wesla*” así. Yo se dibujar y ellos (los niños) saben pintar. También les preparaba gelatina con galletas. *Lulschay* (comer) les decía, eso no sabía a un inicio, allí he aprendido tanto repetir (...) Rondas también hemos sacado con el Carlitos (lingüista de la Fundación PROEIB Andes), la Angélica, la Amalia. (Entrevista Maribel Alaro, 24.09.2017)

La experiencia de un nido lingüístico<sup>7</sup> para la lengua uchumataqo resulta un tanto controversial ya que carece de su cimiento básico: personas que manifiesten fluidez en la lengua indígena (King, 2001). Las condiciones actuales del uchumataqo no han frenado a que este grupo de mujeres indígenas

6 Por su traducción de la lengua uchumataqo: Tapa qhoñi = bebé o recién nacido.

7 Los nidos lingüísticos son una estrategia propia de revitalización lingüística. Surgieron en Nueva Zelanda como programas de socialización lingüístico-cultural principalmente acentuadas para zonas urbanas y pre-urbanas” (Flores F., 2011).

se desafie a esforzarse para hablar, repetir y enseñar frases de una lengua que ya no está en la cotidianidad pero que en un determinado momento aprendieron, que ya no recuerdan o sencillamente desconocen a los niños más pequeños de la comunidad. Este aspecto contraría la esencia de un nido lingüístico que se caracteriza por promover la inmersión temprana y total en una lengua indígena y bajo la orientación de guías- hablantes (Meyer y Soberanes, 2009).

Tal es así, que en la amplia revisión bibliográfica en la que nos sumergimos, no hallamos ejemplo alguno de una lengua que sin tener nativohablantes haya apostado comenzar por este rumbo. Es más, Amery (2016) menciona que hasta que los maestros no ganen más fluidez en la lengua indígena, en su caso el *kaurna*, no podrían pensar siquiera en realizar nidos lingüísticos u otras experiencias similares. Esto, a razón de que la inmersión, durante las primeras etapas en este tipo de lenguas, simple y llanamente es imposible<sup>8</sup>.

Ante posturas como del autor, la técnica y encargada Angélica Inta interpela que es justo por la característica de ya no contar con nativohablantes que se debiera priorizar este tipo de acciones con lenguas en serio peligro de extinción. En sus palabras:

Hay que buscar la manera de hacer un nido en Irohito, eso depende de la voluntad del pueblo nomás. De acuerdo a la percepción que he tenido, me parece más urgente hacer los nidos aquí, con lenguas que están en riesgo. No entiendo, se impulsa más los nidos para lenguas que tienen hartos hablantes, tienen niños, jóvenes y adultos que hablan su idioma. Aquí la lengua se está perdiendo (por eso) creo hay que reforzar con nidos para que su oído acostumbren a la lengua, a los sonidos, a la palabra ¿a nada? Algo siempre se va a hacer ¿no? (Entrevista Angélica Inta, 19.09.2017)

8 “*In the Kaurna situation, language immersion is impossible for us to achieve (...) until the teachers of Kaurna programs gain more fluency in the language and there are more situations in which learners can hear, see and use Kaurna, immersion is simply not achievable*” (Amery, 2016, p.237). “En la situación del *kaurna*, la inmersión lingüística es imposible de lograr (...) hasta que los profesores de los programas de *Kaurna* puedan ganar más fluidez en la lengua y haya más situaciones en las cuales los aprendientes puedan escuchar, ver y usar el *Kaurna*, la inmersión es simplemente improbable” (Traducción de Mosquera)

La consciencia del peligro que atraviesa su lengua y cultura ha generado que aún sin contar con hablantes, la técnica apueste a esta estrategia. Los resultados que le atribuyen al nido, tanto Angélica como Amalia y Maribel son: en primer lugar, en un plano más de convicción simbólica, donde los resultados con la lengua se verán a largo plazo en los niños. Pero por otra parte, también está generando un espacio de aprendizaje por goteo y práctica constante de la lengua en las responsables. Recordemos lo que decía Maribel sobre la expresión *-lulschay* (comer o coman), “eso no sabía a un inicio, allí he aprendido tanto repetir” y la creación de rondas. Lo cual si bien se presenta aún de manera muy escasa son avances significativos que no se darían si no asumirían tal responsabilidad.

Angélica insinuaba que para ella es mejor hacer algo, que no hacer nada. Amalia considera que el nido es también un lugar donde los niños aprenden, desde más pequeños, a valorar su lengua donde al escucharlas repetidas veces, estos logran internalizar al menos los sonidos e intenten siquiera balbucearla. En sus palabras:

(...) algo siempre vamos a lograr ¿no ve? por lo menos a hacer escuchar el uchumataqo. Así jugando los niños van a aprender, intentando, aunque balbuceen y no entiendan ya va estar así (en su cabeza) ¿no ve?... el año pasado los niños han aprendido por los menos a cantar en las rondas de canciones (en uchumataqo). (Entrevista Amalia Inda, 31.01.2017)

Por su parte, Maribel relata que los nidos son espacios de recreación y curiosidad no solo para aquellos quienes deben asistir, sino para los niños más grandes también:

Saben venir, la Brisa (y) el Dilver [ambos son niños que asisten a la primaria], se paran en la puerta y saben estar escuchando (...) cantan también, me ayudan. La hijita de la profesora también ha comenzado a asistir ¿qué será? Diciendo eso sabe mandarle (la madre a la niña). (Entrevista Maribel Alaro, 24.09.2017)

Los resultados que se lograron y están logrando en los nidos nos hacen sostener que la tan ansiada revitalización lingüística no será posible; al menos no empleando únicamente esta estrategia con este grupo generacional. El uchumataqo no goza de las condiciones necesarias y requeridas para una inmersión porque no hay hablantes que puedan crear ese entorno. Crear un ambiente donde los niños solo

escuchen la lengua indígena, como planteaban los maoríes con el Te Kōhanga Reo (King, 2001) en Nueva Zelanda, es imposible de alcanzar. Así también lo es que crezcan como bilingües nativos en su propia lengua escuchando a abuelos u otros adultos hablar en dos lenguas, como plantea la IPELC en Bolivia, con los “Nidos Bilingües”<sup>9</sup> (IPELC, 2017).

Entonces, si no podemos apostar por una inmersión monolingüe (Te Kōhanga Reo), ni por una enseñanza bilingüe (nidos bilingües), ya que ambas se inclinan en hablantes mayores, por tanto no concerniría denominarla terminológicamente ni nido lingüístico, ni nido bilingüe, ni enseñanza formal de la lengua. En todo caso, sugiere una nueva categoría teórica y práctica de ser analizada en relación a los logros que podría llevar en adelante. Por el momento, desde nuestra perspectiva consideramos que el término en lengua indígena Tapa Qhoñis refleja esta esencia híbrida por su interpretación de nacimiento.

Entonces, los Tapa Qhoñi son una estrategia cuasi-reproducida de los nidos lingüísticos tradicionales pero con ciertos matices. Del concepto de nido justamente recoge la esencialidad y enfoque en lo oral de un aprendizaje natural de la lengua “haciendo”. Del concepto de enseñanza formal, recoge la instrucción guiada y consciente. Conceptos a los que se suma el de educación por entrenamiento<sup>10</sup> (Latorre, 2016), al promover la memorización por repetición y recitación de palabras. Lo mencionado en un ambiente donde todo intento de inmersión o transmisión lingüística intergeneracional es poco factible, en una situación forzosa donde la lengua indígena solo pueda subsistir a base de intentos conscientes de construcción y reconstrucción; la estrategia de Tapa Qhoñis surge como una alternativa ante diversas ausencias lingüísticas, gramaticales, contextuales y de recursos.

---

9 Los nidos bilingües “son espacios de encuentro intergeneracional y comunitario donde se comparten saberes, conocimientos, valores y formas de sentir el mundo, mediante la transmisión oral de los idiomas indígenas originarios y el castellano” (IPELC, 2017, p.21)

10 Replicamos la idea del doctor psicopedagogo Marino Latorre cuando menciona que “entrenamiento es un concepto intermedio entre aprendizaje y enseñanza; es un concepto conductista; es una manera de aprender destrezas y adquirir ciertos hábitos a través de la repetición de ciertas acciones de forma intencionada” (2016, p.2).

## Conclusiones

La lengua uchumataqo continúa en un estado alarmante y crítico. Los esfuerzos de los irohito urus por aprenderla aún no arrojan resultados que nos permitan asumirlos como equivalentes de revitalización, puesto que la lengua que se aprende no cumple ninguna función social cotidiana. Son básicamente los niños y jóvenes los que manifiestan mayor competencia y conocimiento en la lengua, los cuales son regularmente de sentido telegráfico y “copiado y pegado”. No obstante, esto ha mantenido y generado la esperanza de que se puede aspirar a mayores resultados, como es la comunicación.

En los últimos 5 años, en Irohito se ha invertido una enorme cantidad de esfuerzos institucionales, educativos y comunales para “extraer” la lengua de los recordantes y de fuentes escritas (Hannss, 2008; Vellard, 1954; Muysken, 2002) para así poder enseñarla. Con un conocimiento demasiado elemental del uchumataqo, los jóvenes y los niños se han interesado en mejorar sus competencias, demandando se complete los vacíos lingüísticos.

Acción que ha tenido trascendental repercusión política, porque si se ha logrado aprender a formar oraciones sin la existencia de nativohablantes, los Irohitos alegan que no van a aprender el chipayataqo, cuando la suya comienza otra vez a escucharse en el pueblo. Hecho que ha promovido se muestren más decisivos en revitalizar el símbolo de su etnicidad.

No obstante, tras las conversaciones con comunarios, se considera que cuando afirman querer revitalizar su lengua, éstos no se refieren a lograr que se la vuelva a emplear como vehículo de comunicación en *todos* los ámbitos de vida y en todas sus formas (oral y escrita). Para ellos y para nosotros está claro que esa ambición aún es muy difícil de lograr. Pero de momento, podemos apuntar a usar la lengua en actividades que caracterizan a la comunidad como la caza y pesca en nichos especializados (Echeverri y Romero, 2016) o pequeños espacios donde a la lengua se la mantenga viva. Esto con el fin de ir introduciendo la lengua en las actividades de la comunidad y que progresivamente vaya cumpliendo otras funciones sociales.

En nuestro aporte consideramos que hay que tomar en cuenta dos elementos. En primer lugar, la metodología de los Tapa Qhoñis ya que estos al basarse

en lo oral insisten por una relación enunciado-acción y significado. Lo cual ha tenido resultados de aprendizaje y memorización de palabras del contexto inmediato, frases muy cortas y rondas infantiles en niños pre-escolares, además de suscitar curiosidad por parte de algunos niños mayores. Esta metodología atractiva y motora para los niños se diferencia de la empleada por el facilitador Genaro Inta quien se cimienta en la escritura, memorización y repetición de la lengua indígena ajena a los objetos y la acción contextual, a los movimientos y reacciones que podrían generar sus ejemplos ya que son en un aula cerrada. En segundo lugar, la intervención directa de todas las generaciones (infantil, joven, adulta y anciana) sobre el corpus y gramática de la lengua en todos los componentes lingüísticos, contextuales, pragmáticos, orales y escritos es una tarea que no podemos seguir aplazándola más si deseamos avanzar.

Finalmente, en Bolivia el tema de “revitalizar” lenguas sin nativohablantes, es un tema que cada vez demanda más investigación. Los profesionales del campo, realmente no sabemos cómo responder ante pueblos con este tipo de requerimientos y angustias. Las políticas lingüísticas aún se restringen a pueblos donde las aspiraciones de revitalización son factibles al contar con hablantes; pero estamos dejando de lado el enorme aporte a la diversidad lingüística, cultural y biológica que todavía pueden hacernos estas lenguas “del recuerdo”.

## Álbum fotográfico de la investigación



■ Entrada al Pueblo Irohito Urus



■ Hombre Uru en el lago



■ Comunarios Urus compartiendo una comida tradicional



■ Mujeres Urus preparando una comida tradicional



■ Vista panorámica del Pueblo Irohito Urus desde el lago



■ Bote turístico Tunupa



■ Niños integrantes de los Tapa Qhonis



■ Niño uru con pato silvestre de la zona



■ Niños Urus jugando a la orilla del lago



■ Mujer uru dando de comer totora a ovejas y vacas

## Referencias

- Amery, R. (2016). *Warraparna Kurna! Reclaiming an Australian language*. Adelaide: University of Adelaide Press.
- Appel, R., y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Arviso, M., y Holm, W. (2001). *Tséhootsooídi Ólta 'gi Diñé Bizaad Bíhoo 'aah. A Navajo Immersion Program at Fort Defiance, Arizona*. En L. Hinton, y K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (203-216). San Diego: Academic Press.
- Bates, E., y Goodman, J. (1999). *On the Emergence of Grammar from the Lexicon. En B. MacWhinney, The CHILDES project: Tools for Analyzing Talk* (29-81). Nueva Jersey/ Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- Beaugrande, R., y Dressler, W. (1981). *Introducción lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Brenzinger, M. (1998). Various ways of dying and different kinds of deaths: Scholarly approaches to language endangerment on the African Continent. En K. Matsumura, *Studies in endangered languages: Papers from the International Symposium on Endangered Languages Tokyo, November, 1995* (85-100). Tokyo: Hituzi Syobo. p.250.
- Briz, A. (1997). Coherencia y cohesión en la conversación coloquial. *Gramma-Temas* (2) p.9-44.
- Córdova H., L. (2015). Iniciativas para la Revitalización de Lenguas en Riesgo del Sur de México. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 15(1), 5-19. Obtenido de <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/366>
- CPE. (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia del 07 de febrero.

- Crevels, M., y Muysken, P. (2009). Lenguas de Bolivia: Presentación y antecedentes. En M.
- Crevels, y P. Muysken (Edits.), *Lenguas de Bolivia. (I). Ámbito Andino* (13-26). La Paz: Plural.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Dale, P. (1997). *Desarrollo del lenguaje: Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- Denison, N. (1977). Language death or language suicide. *Linguistics*, 13-22.
- Echeverri, J., y Romero, I. (2016). Agonía y Revitalización de una Lengua y un Pueblo: Los Nonuya del Amazonas. *Revista Forma y Función*, 29(2), pp.135-196.
- Fernández, M. (2006). Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil. *Revista Española de Lingüística (RSEL)* (36), pp. 319-347.
- Fishman, J. (1977). Language and Ethnicity. En H. Giles, *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Londres: Academic Press.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Flores F., J. (2011). *Antología de textos para la revitalización lingüística*. México: INALI, LINGUAPAX.
- Flores Farfán, J. A., y Córdova Hernández, L. (2012). *Guía de Revitalización Lingüística: Para una Gestión Formada e Informada*. México: CIESAS: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- FMA. (2016). *Yateqschay ti uchumtaqu uru: Aprendamos la lengua uru*. La Paz: Fundación Machaqa Amawta.

- Frekko, S. (2009). Social class, linguistic normativity and the authority of the “native Catalan speaker” in Barcelona. En M. Neriko, *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. (161-184). Berlin: Walter de Gruyter.
- FUNPROEIB Andes. (2016). *Shelchay uchumik uchumataqo Irohito Urus: Nuestra lengua está viva en nosotros los Irohito Urus*. Cochabamba: Grupo Gráfico Industrial “A”. p.207.
- García, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Madrid: Universidad de Almería.
- Garrido, M. (1999). Gramática y conversación: Mecanismos de coherencia. En M. Losada, J. Márquez, y T. Jiménez, *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, (673-680)*. Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Idiomas: Difusión.
- Gómez, J., y Jarrín, G. (2015). Hacia una ecología de la revitalización lingüística. *Revista del Patrimonio Cultural del Ecuador* (6).
- Haboud, M. (2010). América del Sur: región andina. En C. Moseley, *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro (2da.)*. (95-102). España: UNESCO.
- Hagège, C. (2001). *No a la muerte de las lenguas*. España: Paídos.
- Hannss, K. (2008). *The Lost Language of the Urus of Bolivia. A Grammatical Description of the Language as Documented between 1894 and 1952*. Leiden: CNWS Publications.
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language*. Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Hinton, L. (2001a). Language revitalization: An overview. En L. Hinton, y K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (3-18). San Diego: Academic Press.

- Hinton, L. (2001b). Introduction to the Welsh Languages. En L. Hinton, y K. Hale, *The Green Book of Language (103-104)*. San Diego: Academic Press.
- Hinton, L. (2001c). Chapter 17: The Master-Apprentice Language Learning Program. En L.
- Hinton, y K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice (217-226)*. San Diego: Academic Press.
- IPELC. (2017). *Revitalización Lingüística. Nidos Bilingües. Documento Conceptual*. Santa Cruz de la Sierra: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- King, J. (2001). Te Kōhanga Reo. Māori Language Revitalization. En L. Hinton, y K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice (119-128)*. San Diego: Academic Press.
- King, J. (2001). Te Kōhanga Reo. Māori Language Revitalization. En L. Hinton, y K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization in Practice (119-128)*. San Diego: Academic Press.
- Knab, T. (1980). When is a language really dead: The case of Pochutec. *International Journal of American Linguistics*, (46). (3).
- Latorre, M. (2016). *EDUCACIÓN, Instrucción, aprendizaje y formación*. Obtenido de Blog Marino Latorre: <http://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Educaci%C3%B3n-Instrucci%C3%B3n-aprendizaje-formaci%C3%B3n.pdf>
- López, L. E. (1993). *Lengua*. Bolivia: UNICEF.
- Machaca, G. (2014). *Situación sociolingüística y plan estratégico de recuperación y desarrollo de la lengua del Pueblo Iruhito Urus*. Cochabamba: Ministerio de Educación. FUNPROEIB Andes.
- Maher, J. (1995). Ainu in Japan: Language loss, language recovery. *International Christian University Publications III-A. (Asian Cultural Studies)*.

- Meyer, L., y Soberanes, F. (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. Oaxaca: Impretei S.A.
- Mufwene, S. (2002). Colonization, globalization, and the Future of Languages in the Twenty- first Century. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)*. (4)(2)
- Muñoz, E. (2015). *Situación sociolingüística y propuesta de fortalecimiento de la lengua uru chipaya*. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Muysken, P. (2002). Uchumataqu (uru): Research in progress on the Bolivian Altiplano. *International Journal on Multicultural Societies: Protecting Endangered Minority Languages. Sociolinguistic Perspectives*. (4). (2). Obtenido de <http://www.uneco.org/most/vl4n2muysken.pdf>.
- Nahir, M. (1977). The five aspects of language planning. *Language Problems and Language Planning*. (1)
- O'Rourke, B., y Ramallo, F. (2011). The native-non-native dichotomy in minority language contexts. Comparisons between Irish and Galician. *Language Problems y Language Planning*, (35). (2).
- Página Siete. (2013). *Revitalizan lenguas nativas para fortalecer la identidad*. 16 de noviembre. Obtenido de <https://www.paginasiete.bo/sociedad/2013/11/17/revitalizan-lenguas-nativas-para-fortalecer-identidad-6212.html#!>
- Powell, J. (1973). Raising pidgins for fun and profit: A new departure in language teaching. *Proceedings of the Pacific Northwest Conference on Foreign Languages*. (17).
- Sichra, I. (2013). *Políticas Públicas de Lenguas Indígenas en Bolivia en la Encrucijada*.
- Bariloche (Argentina): III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas.

- Stewart, W. (1968). A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. En J. Fishman, *Readings in the Sociology of Language*. (531-545). De Gruyter.
- Tomasello. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Trudgill, P., y Hernández, C. (2007). *Diccionario de Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Tsunoda, T. (2005). 5. Definitions and types of language death. En T. Tsunoda, *Language Endangerment and Language Revitalization. An Introduction* (36-48). Berlín: Mouton de Gruyter.
- UMSA. (16 de octubre de 2018). *Noticias-UMSA*. Obtenido de Treinta de las treinta y seis lenguas nativas en Bolivia están en peligro de extinción: [http://www.umsa.bo/umsa-noticias/-/asset\\_publisher/sIpuYXdbB9M8/content/treinta-de-las-36-lenguas-nativas-en-bolivia-estan-en-peligro-de-extincion](http://www.umsa.bo/umsa-noticias/-/asset_publisher/sIpuYXdbB9M8/content/treinta-de-las-36-lenguas-nativas-en-bolivia-estan-en-peligro-de-extincion).
- Velasco, P. (2009). *Uchumataqu. Cultura y lengua de los urus*. La Paz: THOA.
- Vellard, J. (1954). *Dieux et parias des Andes. Les ourous, ceux qui ne veulent pas être des hommes*. Paris: Éditions Émile-Paul.
- Warner, N., Luna, Q., y Butler, L. (2007). Ethics and Revitalization of Dormant Languages: The Mutsun Language. *Open-access journal: Language Documentation y Conservation*, 1(1), (58-76). Obtenido de <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/html/10125/1727/warner.pdf>
- Wesley, L. (2007). *Miami Language Reclamation in the Home: A Case Study. (Tesis de doctorado)*. Berkeley: University of California.
- Wesley, L. (2008). 2. When Is an “Extinct Language” not Extinct? En K. King, N. Schilling-Estes, J. Jackie, L. Fogle, B. Soukup, K. King, N. Schilling-Estes, J. Jackie, L. Fogle, y B. Soukup (Edits.), *Sustaining linguistic diversity : Endangered and minority languages and language varieties* (23-33). Washington: Georgetown University Press.

Wilson, W., y Kamana, K. (2001). 13. “Mai Loko Mai O Ka ‘I’ni: Proceeding from a Drem.

The ‘Aha Pūnana Leo Connection in Hawaiian Language Revitalization. En L. Hinton, y K. Hale, *The Green Book of Language Revitalization (147-176)*. San Diego: Academic Press.

Zurita, J. (2018). *!Ni muerta, ni extinta!, !Mi lengua es el uchumataqu!: Reviviscencia de la lengua de los Iruhito Urus, del departamento de La Paz. (Tesis de maestría)* Cochabamba: PROEIB Andes.

## ANEXO

### Apéndice A: Cuadro de figuras

Figura	Página
Figura 1. Ubicación del Pueblo Irohito Urus	188
Figura 2. Registro del uchumataqo	190
Figura 3. Ejemplo de frase telegráfica uno	192
Figura 4. Ejemplo de frase telegráfica dos	192
Figura 5. Ejemplo de frase telegráfica tres	193

### Apéndice B: Cuadro de instrumentos aplicados

Nº	Nomenclatura por tipo de instrumento	Descripción
1	Entrevista Lorenzo Inda, 12.06.2016	Jacha Mallku ONU
2	Entrevista Ciriaco Inda, 13. 09.2017	Sabio local
3	Entrevista Delfin Inta, 14.08.2018	Jiliri Mallku 2017
4	Entrevista Genaro Inta, 22.02.2017 Entrevista Genaro Inta, 27.10.2017 Entrevista Genaro Inta, 25.09.2017	Facilitador lengua uchumataqo
5	Entrevista Angélica Inta, 19.09.2017	Técnica ILC-Uru Qhas' Źoñi
6	Entrevista Amalia Inda, 31.01.2017	Responsable nido lingüístico
7	Entrevista Maribel Alaro, 24.09.2017	Responsable nido lingüístico
8	Cuaderno de campo, 12.03. 2017	Cuaderno de campo del investigador
9	Cuaderno de Genaro Inta, 2016	Cuaderno del facilitador de lengua uchumataqo, recogido en los años 90'.
10	Taller Jóvenes, 14.08.2018	Taller grupal

# SOBRE LOS AUTORES

## **GUIDO C. MACHACA BENITO**

.....

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; Director Ejecutivo de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad; es docente de las Carreras de Ciencias de la Educación y Trabajo Social y Docente Investigador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Actualmente, se desempeña como director a.i. del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

## **RAÚL PÉREZ BEDREGAL**

.....

Licenciado en Ciencias de la Educación, magister en Educación Intercultural Bilingüe y Doctor en Ciencias de la Educación. Autor de varios artículos relativos al campo de la educación. Autor de cuatro libros relacionados con la educación y la lengua quechua en escenarios educativos. Se ha desempeñado como educador popular hasta llegar, a finales de la década de los 80, a ser Gerente Regional de CORACA, organismo que fuera “el brazo económico de la CSUTCB”. Maestro interino en el Sistema Educativo Nacional hasta llegar a ser Director en el Instituto Normal Superior de Paracaya, durante el primer quinquenio de los 2000.

Desde el 2004 a la fecha, se dedica casi exclusivamente a la docencia universitaria en la UMSS, con algunas incursiones en otras universitarias del país y el exterior, en las que resaltan la UCB (Regional La Paz), UDABOL, UNTEPC y la Universidad de Malmö (Suecia). Fue Director del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como Director de Carrera en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSS.

## **NIVIA SUAREZ VEGA**

.....

Licenciada en Economía y Magister Scientiarum en Investigación en Ciencias Sociales. En el ámbito de la docencia, imparte la materia de Estadística en el Programa de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UMSS. En su calidad de investigadora, realizó estudios en el campo de las Estrategias de Vida en el Cambio Climático en el municipio de Arani, además de realizar análisis a la Inversión Municipal con enfoque de Género en los 47 municipios del departamento de Cochabamba; asimismo, realizó investigaciones sobre el tema de desigualdades, abordando temáticas de la brecha salarial por género en Bolivia y el Gasto Público Social en el departamento de Cochabamba.

## SONIA CASTRO ESCALANTE

.....

Licenciada en Psicología y postulante a maestría en Comunicación Social y Ciencias Políticas. Trabajó como free lance en el semanario Opiniao, de Belo Horizonte, Brasil. Sus notas periodísticas fueron reproducidas en la revista Mujer Fempress, Colombia. Colaboró como articulista de temas de análisis en el desaparecido diario Presencia, de La Paz. En el ámbito local, fue colaboradora en el suplemento Cuarto Poder, diario Opinión. En el diario Los Tiempos, se desempeñó como redactora de temas de divulgación científica en la revista VidayFuturo, y, en la actualidad, en dicho matutino, es articulista de la columna En Recuadro.

En el ámbito de la docencia, imparte materias en las carreras de Comunicación Social y Trabajo Social-UMSS. Como investigadora, trabaja en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón.

## **MARBIN MOSQUERA COCA**

.....

Licenciado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación, mención: Educación Superior y Doctorante en el Centro de Estudios Superiores (CESU) de la UMSS en la línea de Procesos Sociales y Culturales, Ciudadanía y Esferas Públicas.

Desde sus inicios se ha desempeñado como investigador. El año 2003 trabajó en el Programa Piloto de Capacitación Docente en Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua formando parte del equipo de investigadores del PROEIB Andes GTZ y del Ministerio de Educación Cultura y Deportes. El año 2004 – 2005 fue investigador en el Programa de Capacitación Docente en Didáctica de Segundas Lenguas (L2) dependiente del Ministerio de Educación de la República de Bolivia y la UNICEF. El 2012 fue consultor del Proyecto: Apoyo al Desarrollo de Capacidades de Investigaciones Sociolingüísticas del IPELC a cargo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) de La Paz.

Actualmente desempeña el cargo de investigador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (IIFHCE) de la UMSS, desde el año 2011 donde fue ganador de tres convocatorias consecutivas al proceso de selección de docente-investigador. Durante su estadía en el IIFHCE publicó diversos artículos científicos y libros en coautoría con el equipo de investigación, entre los que resaltan “Juktawan mana juchachakunaykipaq (Para que no vuelvas a equivocarte más) Representaciones sociales de la justicia indígena originaria campesina en contextos escolares de la zona andina de Cochabamba: caso Morochata” y “Trayectorias y expectativas de los jóvenes del distrito 8 de la zona sud: acercamiento social al estudio del mercado laboral y empleabilidad”. Asimismo, asumió la responsabilidad de Presidente del Comité Académico de la Maestría en Ciencias Sociales, conformado por ocho centros de investigación de la UMSS. En calidad de docente, imparte materias en la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas-UMSS.

La presente edición  
se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2019  
en los talleres de Gráfica "J.V." (Venezuela N° 760)

Cochabamba - Bolivia







**Universidad Mayor de San Simón  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigaciones**

**PROHIBIDA SU VENTA**