

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y
COMUNICACIÓN**



TESIS DOCTORAL

**LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE QUIEN SE GRADÚA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MABEL ORTEGA TUFÍÑO
DIRECTOR: PROF. DR. FERNANDO GIL VILLA**

SALAMANCA, 2015

**UNIVERSIDAD DE
SALAMANCA**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y
COMUNICACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE QUIEN SE GRADUA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

ESTA INVESTIGACIÓN HA SIDO REALIZADA EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE DOCTORADO PROCESOS DE CAMBIO EN LA SOCIEDAD ACTUAL: SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA POR MABEL ORTEGA TUFÍÑO, BAJO LA DIRECCION DE DR. FERNANDO GIL VILLA.

DR. FERNANDO GIL VILLA

MABEL ORTEGA TUFÍÑO

Salamanca, 2015

AGRADECIMIENTOS

El querer escribir esta tesis, el cultivar el carácter inquieto en el terreno de la investigación o el dejar de ser madre para investigar son frases que inevitablemente no las puedo ignorar de la reciente obra: “*¿Qué Significa Investigar?*” del director de esta tesis: Dr. D. Fernando Gil Villa, de quien he tenido el privilegio de recibir sus valiosas sugerencias, sus palabras de ánimo y su paciencia que ha hecho posible hacer realidad la conclusión de este trabajo. ¡A él, muchas gracias!

A la Fundación Simón I. Patiño (Cochabamba-Bolivia) por haberme concedido la beca por dos años consecutivos, sin la cual hubiera sido imposible mi estancia durante el periodo de docencia en la ciudad de Salamanca y la obtención del Diploma de Estudios Avanzados.

A mis profesores del Programa de Doctorado en Procesos de Cambio Actual: Dr. Francisco Braña Pinto, Dr. Mariano Fernández Enguita, Dr. José Manuel del Barrio, Dr. Pedro Cordero Quiñónez, Dr. Eduardo Terren Lalana (+), Dr. Julio Carabaña Morales y Dr. Rafael Feito Alonso.

A mi amiga María Eugenia Salinas M. por sus enseñanzas y apoyo incondicional que ha hecho posible dar sentido el “cruzar fronteras”. ¡Mil gracias!

A todos mis amigos (as) y grupo de colegas de la Universidad Mayor de San Simón, con quienes he compartido valiosas reflexiones y enseñanzas para emprender el desafío de investigar la Práctica profesional en Ciencias de la Educación y mantener vivo mi compromiso con la educación de mi querida Bolivia.

A mis amigos de la Universidad de Salamanca de quienes recibí su apoyo incondicional y fortaleza en momentos difíciles que me tocó vivir y que a pesar del tiempo y la distancia anidan por siempre en mi corazón.

Agradezco a todos (as) mis camaradas de fe y lucha de la Soka Gakkai Internacional (Cochabamba-Bolivia) por su fuerza, sabiduría, apoyo incondicional y aventurarme “en el querer ser”, lucha que envuelve mi vida y que no me dejaron claudicar. ¡Nam Myoho Rengue Kyo!

RECONOCIMIENTOS

Con gratitud a la, Universidad Mayor de San Simón y a la Universidad de Salamanca.

A los profesionales en Ciencias de la Educación, en reconocimiento a su dedicación y altruismo en su propio hacer de la educación boliviana.

INDICE

INTRODUCCIÓN	12
ETAPA I	
CAPÍTULO 1	
LA PRÁCTICA PROFESIONAL COMO PROBLEMÁTICA DE ESTUDIO	16
Introducción	16
1.1. Antecedentes	16
1.2. Planteamiento del problema	20
1.3. Justificación y grado de innovación	23
CAPÍTULO 2	
LA SOBREVIVENCIA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UN ESTADO DEL ARTE DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	27
Introducción	27
2.1. ¿Cómo se presenta el tema de la Práctica Profesional en el ámbito educativo?	27
2.1.1. La práctica profesional de los graduados en Ciencias de la Educación desde la economía de la educación	29
2.1.2. La práctica profesional en Ciencias de la Educación desde la sociología de las profesiones	33
2.1.3. La Práctica profesional en el enfoque de las competencias	39
2.2. Conclusiones	41
ETAPA II	
CAPÍTULO 3	
MARCO TEÓRICO	
HACIA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	43
Introducción	43
3.1. Una mirada interna de la Práctica Profesional	45
3.1. 1. Un acercamiento al concepto de “práctica” y sus tipologías en el ámbito educativo	45
3.2. La práctica Profesional: algunas aproximaciones teóricas y epistemológicas	50
3.2.1. La epistemología de la Práctica Profesional según Donald A. Schön	52
3.2.2. La Epistemología de la Práctica Profesional según Wilfred Carr y Stephen Kemmis	63

3.3. Variables determinantes: Contexto interno de la Práctica Profesional	67
3.3.1. La variable disciplinar de la <i>Pp</i>	68
3.3.1.1. Las ciencias de la educación como campo disciplinar	70
3.3.2. La Variable Curricular de la <i>Pp</i>	104
3.4. La formación profesional de los licenciados en Ciencias de la Educación y la Práctica profesional	113
3.4.1. Una aproximación al concepto de formación	115
3.4.2. El concepto de “Formación Profesional”	118
3.4.2.1. Definición del concepto	118
3.4.2.2. Tipos de formación profesional	119
3.5. Caracterización de la formación profesional en educación	121
3.6. Una mirada a la Sociología de las profesiones	126
3.6.1. Algunas perspectivas teóricas en el estudio de la profesión	128
CAPÍTULO 4	
MARCO METODOLÓGICO Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	135
Introducción	136
4.1. Objeto de estudio de la investigación	144
4.2. Estrategia y diseño de investigación	144
4.2.1. El estudio de casos	145
4.2.1.1. Tipología de estudio de casos	145
4.3. Selección de la muestra: Tamaño y características	147
4.4. Técnicas de recolección de información	154
4.4.1. El análisis documental	156
4.4.2. El método histórico-lógico	160
4.4.3. Técnica: Entrevista semiestructurada	160
4.5. Cuestiones éticas y limitaciones del estudio	174
ETAPA III	
CAPÍTULO 5	
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA Y LAS RAZONES DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN: PUNTOS DE REFERENCIA PARA ACTUAR	176
Introducción	176
5.1. Etapa fundacional de las Ciencias de la Educación en Bolivia: La política educativa del liberalismo	178
5.2. Etapa pre-constituyente de las Ciencias de la Educación	

El Código de la Educación Boliviana (CEB)	189
5.3. Etapa constituyente: de la Pedagogía a las Ciencias de la Educación: Ley de las Escuelas Normales a la Ley General de las Universidades	189
5.3.1. La Reforma Educativa del Gobierno de la Revolución Restauradora (1964-1969)	193
5.3.2. Las Ciencias de la Educación en el marco de la Ley de las Escuelas Normales y la Ley Fundamental de la Universidad Boliviana (1971–1978)	195
5.3.3. Las Ciencias de la Educación. De las Universidades a las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez 2007-2011)	211
5.4. Conclusiones	215
CAPÍTULO 6	
CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA UMSS: ALGUNOS RASGOS	221
Introducción	221
6.1. La Universidad en tiempos de cambio: una “ <i>caja negra</i> ” en curso	223
6.2. Escenario institucional y académico de la trayectoria de formación profesional en la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón	231
6.2.1. La Génesis de la Carrera	231
6.2.2. Análisis curricular de los Planes de estudio: Los primeros pasos	233
6.2.3. El conocimiento profesional de la <i>Pp</i> : Algunos rasgos de la Transformación Curricular (<i>Tc</i>)	240
6.2.4. La trayectoria formativa en la Carrera Ciencias de la Educación: periodo de estudio 2000-2012	253
6.2.5. Estrategias de integración de la formación con la interacción social	265
6.3. La eficiencia Interna de la Carrera: Algunos datos y cifras	266
6.3.1. Comportamiento de la matrícula estudiantil	266
6.3.2. El proceso de titulación	269
6.3.3. Rendimiento Académico (RA)	271
6.3.4. Tiempo de estudio	272
6.3.5. Número de docentes en la UMSS	272
6.3.6. Ingresos y egresos de la carrera de Ciencias de la Educación	274
6.4. Conclusiones	276
CAPÍTULO 7	
LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL CONTEXTO DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA: NUEVOS DESAFÍOS	282
Introducción	282

7.1. Situación geográfica y demográfica del Estado Plurinacional de Bolivia: Datos generales	285
7.2. Situación ideológica-política	286
7.2.1. La Universidad en la Nueva Constitución Política del Estado (NCPE)	286
7.2.2. Situación educativa: La universidad en la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (Ley ASEP)	288
7.2.3. La educación y el desarrollo en el EPB: Del enfoque del capital humano al “Vivir Bien”	292
7.2.3.1. La Teoría del Capital Humano (<i>TCH</i>)	292
7.2.3.2. “El Vivir Bien”, una nueva propuesta de desarrollo: el “Suma Qamaña”, “Sumaj Kawsay”, “Ñande Reko”	296
7.3. Situación socioeconómica	302
7.3.1. El analfabetismo	303
7.3.2. El Índice de Desarrollo Humano en Bolivia y los niveles de escolaridad	304
7.3.3. Gasto e inversión en educación	305
7.4. Situación de la Ciencia y la Tecnología: La universidad en la “Sociedad del Conocimiento”. El acceso a la información y la brecha digital	306
7.4.1. La investigación, el Desarrollo y la Innovación en América Latina y en el Estado Plurinacional de Bolivia	312
7.4.2. El grado de inclusión digital: El uso de los servicios de Tecnologías de Información y Comunicación en América Latina	313
7.4.3. Incorporación de las TIC en la educación	316
7.5. El mercado laboral y profesional en el Estado Plurinacional de Bolivia	320
7.5.1. Evolución de la fuerza laboral	321
7.5.1.1. Evolución del empleo	323
7.5.1.2. Evolución de la demanda laboral	325
7.5.2. El mercado profesional	327
CAPÍTULO 8.	
LA PRÁCTICA PROFESIONAL SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS PARA LA REDEFINICIÓN DE SU ROL	330
Introducción	330
8.1. La reconstrucción de la trayectoria formativa desde la Práctica profesional	331
8.2. Las Ciencias de la Educación: Una reflexión desde la práctica	346
8.3. El desempeño laboral en Ciencias de la Educación: ¿un campo entre tensiones y disputas?	351
8.4. La situación socio-ocupacional del profesional en Ciencias de la Educación en la ciudad de Cochabamba	357

CAPÍTULO 9.

MARCO CONCLUSIVO Y PROPOSITIVO: CONCLUSIONES GENERALES Y ALGUNOS APORTES SOBRE EL ROL DEL PROFESIONAL EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LOS PROCESOS DE CAMBIO EN EL EPB	366
9.1. Sobre la relación histórica del proceso de institucionalización de las Ciencias de la Educación en Bolivia	367
9.2. Sobre el contexto institucional de la trayectoria de formación de la práctica profesional en Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS	368
9.3. Sobre el contexto externo de la Práctica Profesional en Ciencias de la Educación	369
9.4. Relaciones de la formación y la práctica profesional según la percepción de los graduados en Ciencias de la Educación en la ciudad de Cochabamba	371
9.5. El Rol del profesional en Ciencias de la Educación en el marco de los procesos de cambio en el EPB: una propuesta entre luces y sombras	375
9.6. Implicaciones para futuras investigaciones	381
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	382
ANEXOS	405
Anexo 1. Protocolo de entrevista semiestructurada presentada al experto para su validación	405
Anexo 2. Constancias de validación	408
Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada	413
Anexo 4. Sinopsis de los temas, las conclusiones y recomendaciones de las Sectoriales de las Carreras de Ciencias de la Educación del Sistema Universitario Boliviano, 1977-2001	416
Anexo 5. Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación (1944-2012)	422
Anexo 6. Mapa político del Estado Plurinacional de Bolivia	425

LISTADOS DE TABLAS Y DE FIGURAS

Listado de tablas

Tabla 1. Preguntas y objetivos específicos de investigación	23
Tabla 2. Competencias del Metaperfil agrupadas en dimensiones	125
Tabla 3. Secuencia temporal de la investigación: Estudio de casos	138
Tabla 4. Perspectivas de investigación científica	140
Tabla 5. Muestra final de profesionales en Ciencias de la Educación según espacio laboral	150
Tabla 6. Técnicas de recolección de datos	155
Tabla 7. Clasificación de los documentos como fuentes de información	157
Tabla 8. Clasificación de fuentes de información	158
Tabla 9. Relación histórica y contexto institucional de la <i>Pp</i>	159
Tabla 10. Caracterización del grupo de expertos en el área de estudio	165
Tabla 11. Escala de valoración de la guía de entrevista	165
Tabla 12. Categorías provisional y final	172
Tabla 13. Oferta académica en educación el SUB, 2012	205
Tabla 14. Oferta profesionales en Ciencias de la Educación en el SUB, 2012	206
Tabla 15. Oferta académica en Educación según redes regionales del SUB, 2014	208
Tabla 16. Oferta de carreras en Ciencias de la Educación, según universidades privadas y sedes regionales, 2012	210
Tabla 17. Universidades Públicas Autónomas del SUB, 2015	225
Tabla 18. Algunos conceptos del Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana	226
Tabla 19. Estructura académica concentrada y desconcentrada, 2014	229
Tabla 20. Primer Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación	234
Tabla 21. Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de 1979	236
Tabla 22. Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de 1983	239
Tabla 23. Evaluación curricular de la carrera de Ciencias de la Educación	252
Tabla 24. Talleres de la carrera de Ciencias de la Educación	265
Tabla 25. Índice de analfabetismo	304
Tabla 26. Tasa de alfabetismo en la población de 15 años o más, en 2012	305
Tabla 27. Distribución porcentual de la población en la ocupación principal según actividad económica (1999-2007)	324
Tabla 28. Índice de empleo del sector privado, según grupo ocupacional (1999-2008)	325

Tabla 29. Variación promedio mensual del IDL, según categorías ocupacionales	326
--	-----

Listado de figuras

Figura 1. Sistema y divisiones de la pedagogía	79
Figura 2. Clasificación de las Ciencias Pedagógicas	81
Figura 3. Las Ciencias de la Educación	96
Figura 4. Ciencias curriculares de la Educación	98
Figura 5. Elementos que configuran la construcción de la práctica profesional	136
Figura 6. Fases de investigación	137
Figura 7. Proceso general del análisis de datos	169
Figura 8. Evolución de la matrícula en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2002-2011)	268
Figura 9. Evolución de la matrícula (1994-2012) en la carrera de Ciencias de la Educación	269
Figura 10. Evolución de número de titulados gestión 1995-2012	270
Figura 11. Número de titulados (2001-2010) en la Facultad de Humanidades, según carreras	271
Figura 12. Rendimiento académico estudiantil en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2010	272
Figura 13. Evolución del número de docentes (1993-2012)	273
Figura 14. Ingresos y egresos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2005-2010)	275
Figura 15. Egresos ejecutados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2003-2010)	276
Figura 16. Construcción del índice del “Vivir Bien”	303
Figura 17. Proporción de investigadores por 10.000 habitantes	312
Figura 18. Capacidad innovadora en América Latina, 2012	314
Figura 19. Hogares con acceso a internet por país, 2012	315
Figura 20. Ratio de alumnos por computador en América Latina, 2012	318
Figura 21. Distribución de los países según su nivel de tecnificación y conectividad en los centros educativos	319
Figura 22. Porcentaje de docentes calificados en TIC	320
Figura 23. Evolución de la fuerza laboral nacional	322
Figura 24. Población ocupada según rango generacional por edad, 2009 (%)	327
Figura 25. Demanda vs. Oferta de profesionales	329
Figura 26. Estructura del desequilibrio entre demanda y oferta de profesionales, 2005-2009	330

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta el informe de investigación de la Tesis Doctoral titulada: “Práctica profesional de quien se gradúa en Ciencias de la Educación: un estudio para la redefinición del perfil profesional en el marco de los procesos de cambio en el Estado Plurinacional de Bolivia”, desarrollada en el marco del Programa de Doctorado Procesos de Cambio en la Sociedad Actual del Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca (España) para la obtención del grado de Doctor.

Este trabajo de investigación se enmarca dentro del escenario actual de la situación de la Práctica profesional (*Pp*) en Educación Superior. El estudio de esta última constituye un tema que marca la agenda de las políticas académicas en el intento de lograr la pertinencia social de las ofertas de formación profesional y sus implicaciones precisas en la búsqueda de elementos que armonicen las relaciones universidad–sociedad. En el caso del Estado Plurinacional de Bolivia ha estado marcada por una estrecha relación entre la universidad y el Estado; pero en la última década esta relación está determinada por su carácter autónomo en el intento de construir interpretaciones que le permitan interaccionar e incidir en los procesos de cambio pero en la medida en que esta articulación está mediatizada por el currículo. En este sentido la Práctica profesional (*Pp*) se encuentra en este escenario de vital importancia como eje articulador entre el currículo de formación y el desempeño real de los graduados de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba), en el entendido de que la relación teoría–práctica es una relación bimodal, un *interlaminado* que si bien está formado por independientes también están interrelacionadas.

Al respecto, el proceso de formación (la teoría) que se promueve en la actualidad en la Universidad Pública en Bolivia exige la necesaria vinculación con las demandas y necesidades de formación profesional en diferentes ámbitos de la práctica profesional de los graduados. Este proceso de formación se constituye en fuente importante de retroalimentación, tanto de los procesos académicos y su impacto en la sociedad través de sus posibilidades laborales, trayectorias profesionales como de las formas en que gestiona el conocimiento, es decir, produciendo, construyendo y transformando en el campo de saber, en este caso en las Ciencias de la Educación.

El estudio de la práctica profesional en Ciencias de la Educación se debe no sólo por

considerarse un campo profesional educativo, sino que desde la aplicación de la Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” en el año 2006 se viene extendiendo un déficit histórico de profesionalización y legitimidad en este campo. Esta ley obliga a reflexionar respecto a la práctica profesional a través de la delimitación de áreas o campos de acción, funciones y espacios de trabajo donde se desempeña en la actualidad el Licenciado en Ciencias de la Educación. A pesar de que en Bolivia la educación conforma uno de los pilares fundamentales para la construcción del Estado Plurinacional, no se ha podido observar un análisis realizado exhaustivamente sobre el estado del arte referente a la práctica profesional en Ciencias de la Educación e investigaciones que den cuenta la vigencia y pertinencia de este campo profesional. Sin embargo, si bien el tema ha sido incluido y tratado en los diferentes eventos, como Sectoriales, Congresos de Educación, aún es uno de los temas más olvidados por los investigadores, aspecto que se evidencia en la falta de estudios empíricos realizados en este ámbito.

De ahí emana la necesidad de abordar un estudio de casos particulares de la práctica profesional de los graduados de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS en el departamento de Cochabamba partiendo de que la *Pp* es un conjunto de saberes teóricos y empíricos en el marco de una relación histórica del campo profesional de las Ciencias de la Educación; las condiciones académicas e institucionales del proceso formativo en relación con el contexto político, social, económico, científico y tecnológico se van configurando y manifestando en periodo 1994-2012. También, el desarrollo de las *Pp* se ha ido analizando desde un enfoque interpretativo de naturaleza cualitativa; el cual, se sitúa en un complejo momento histórico. Periodo en el que se consolida un Estado Plurinacional democrático, que busca la transformación y revolución educativa en el que el rol del profesional en Ciencias de la Educación se hace poco visible.

En este sentido, se busca valorar la *Pp* de los graduados en Ciencias de la Educación, ya que entre los años 1994 y 2012, la ley de Reforma Educativa (1565) se definió como el auge de su aplicación. Sin embargo, para fines de contextualización de la investigación y desde un punto de vista flexible se ha tomado en cuenta a graduados desde 1992 hasta el 2012, quienes han sido resultado de la aplicación de un Diseño Curricular correspondiente al mismo periodo de estudio.

El desarrollo de esta investigación está organizado en dos partes: una parte teórica y otra empírica relacionada al desarrollo de la investigación, con sus respectivos capítulos.

En el capítulo I se hace alusión a la problemática de estudio a partir de los antecedentes

del tema. Éste acápite contextualiza la *Pp* en el Sistema Universitario Público en Bolivia y plantear el problema en función a cuestionamientos iniciales y que orientan la formulación de los objetivos específicos que subyacen en la estructura de cada capítulo, así como la justificación y grado de innovación previsto desde la cual se describe la importancia de la temática.

En el capítulo II se pretende realizar un estado de arte de la situación de la práctica profesional en Ciencias de la Educación en el contexto iberoamericano y en función de las relaciones que se establecen entre teoría-práctica. Todo ello en base a un estudio heurístico y hermenéutico de la información encontrada respecto a las tendencias y teorías de autores principales que han aportado el tema en cuestión.

A partir de las consideraciones respecto al estado del arte, en el capítulo III, se desarrolla el marco teórico en términos de reconfiguración teórica y conceptual de la *Pp*. La realización de este punto se realizó en base a la delimitación de conceptos, enfoques teóricos u orientaciones epistemológicas, que han permitido definir el objeto de estudio y realizar el análisis cualitativo de la *Pp* a partir de la epistemología de Ronald Schön y Carr y Stephen Kemmis. Además, permitió realizar el análisis documental de las condiciones académicas e institucionales a partir de conceptos como dimensiones disciplinares de la *Pp*, la formación profesional en Ciencias de la Educación, los modelos curriculares y la Sociología de las Profesiones.

En el capítulo IV se establece el marco metodológico de la investigación, que se enmarcó en el ámbito de las ciencias sociales en general y de las Ciencias de la Educación en particular, en base al enfoque interpretativo de naturaleza cualitativa. Situación que permitió identificar y construir nuestro objeto de estudio; además, a partir del método de estudio de casos mediante la aplicación de análisis documental, el método biográfico y la entrevista se ha recolectado información para el respectivo análisis.

A partir de estas consideraciones, se ha orientado la segunda parte correspondiente al desarrollo de la investigación, la cual contempla cuatro capítulos que guardan relación con la primera parte. El capítulo V se desarrolla las razones de la institucionalización de las Ciencias de la Educación en Bolivia y los puntos de referencia que inciden en la práctica profesional, todo ello desde una perspectiva histórica. Este desarrollo se enfoca hacia la búsqueda de objetividad científica y acercamiento progresivo a la genealogía de saberes y discursos que han ido configurando las prácticas dentro de contextos institucionales.

El capítulo VI analiza el contexto institucional de la *Pp* de la UMSS. Un estudio de análisis que se hizo a partir de las condiciones académicas e institucionales que configuran el caso de la trayectoria de formación profesional de los graduados en Ciencias de la Educación. Cuya configuración que se dio con énfasis en el periodo 1994-2012 dentro del marco de las políticas académicas de la Universidad Mayor de San Simón y por ende del Sistema de la Universidad Boliviana.

Considerando la naturaleza compleja y multifactorial de nuestro objeto de estudio, ya que está atravesado por una mirada interna y externa, el capítulo VII describe el estado de situaciones del contexto político, social económico y del mercado profesional del licenciado en Ciencias de la Educación, las cuales vienen acompañadas por los avances de la ciencia y la tecnología. Incluso, son contextos los que configuran formas y espacios en la división social del trabajo dentro el marco general del contexto del Estado Plurinacional de Bolivia y dentro del marco específico del departamento de Cochabamba donde se ubica nuestro objeto de estudio.

En el capítulo VIII se presenta la percepción que tienen los graduados respecto a su práctica profesional, resultado del análisis e interpretación de los datos de la entrevista y que según sus creencias, experiencias logran configurar su *Pp* a partir de dimensiones como: la trayectoria de formación, la epistemológica-disciplinar y la situación socio-ocupacional del graduado. Estos resultados de las entrevistas son verificados por un proceso de triangulación con el análisis de la relación histórica del contexto interno y del contexto externo de la práctica profesional.

El capítulo IX está dedicado a las conclusiones generales y las aportaciones respecto al rol del licenciado en Ciencias de la Educación hacia la redefinición del perfil profesional en el marco de los proceso de cambio en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Al final de los capítulos se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas en la investigación; así como los anexos que permiten argumentar y reforzar el desarrollo de la investigación tanto teórica como empírica.

ETAPA I

CAPÍTULO 1

LA PRÁCTICA PROFESIONAL COMO PROBLEMÁTICA DE ESTUDIO

Introducción

Este capítulo presenta la problemática de la práctica profesional que se ubica en el Sistema Universitario Público del Estado Plurinacional de Bolivia a partir de antecedentes, el planteamiento del problema, los objetivos generales y las preguntas de investigación que han permitido la formulación de los objetivos específicos, así como también la justificación y grado de innovación de la práctica profesional como objeto de estudio.

1.1. Antecedentes

Durante la década de los noventa, en el marco del Programa de Ajuste Estructural aplicado en diferentes países de América Latina, se intenta adaptar la economía dentro de la ortodoxia neoliberal promoviendo medidas de reestructuración de orden económico, político, social y educativo. En Bolivia, el gobierno presidido por Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997) replanteó modelos de desarrollo, así como concepciones educativas para hacer frente al deterioro de la calidad de la educación.

En muchos países, el proceso de ajuste económico estructural ha repercutido considerablemente en el ámbito educativo. En el caso de Bolivia, mediante la promulgación la Ley 1565 de Reforma Educativa, del 15 de julio de 1994, se impulsa la transformación del sistema educativo boliviano a partir de nuevas orientaciones en la política educativa, cambios e innovaciones en las prácticas docentes, la revalorización de las diferencias culturales y las características multiculturales, plurilingüísticas en los procesos educativos; sin embargo, su implementación a través del Programa de Transformación solo alcanzó al nivel de Educación Primaria y, en cuanto a planificación curricular, se restringió al nivel de Educación Secundaria.

En este marco, la Formación de Maestros constituyó una propuesta central y fue incorporada a partir de 1994 para posibilitar el concurso de profesionales y emprender una verdadera transformación educativa, en el entendido de que la profesionalización y desarrollo profesional de los docentes es una condición *sine qua non* para hacer frente a una transformación eficiente y efectiva de la educación.

Al respecto, Blithz Lozada (2004, p. 5) sostiene:

Hoy en día existe la certeza colectiva de que un catedrático que se desempeña en la formación docente debe tener al menos el título de licenciatura, actualmente está más extendida la comprensión de que el profesor no es el ejecutor operativo de un currículum diseñado por especialistas, sino un agente del proceso docente que cumple funciones de innovación pedagógica.

En Bolivia se fortalece la articulación institucional entre los Institutos Normales Superiores y las Universidades Públicas Autónomas que, a través de convenio entre el Ministerio de Educación y el Sistema Universitario Público, los docentes en ejercicio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria realizan estudios de formación complementaria con una duración de dos años en las Universidades Públicas en el ámbito de las Ciencias de la Educación.

Paralelamente, en el Sistema Universitario Público, ocho universidades (entre ellas la Universidad Mayor de San Simón), a través de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, inclinaron su oferta a la formación de licenciados en Ciencias de la Educación o Pedagogía con una duración de cinco años. Este hecho, que orientó la profesionalización en Licenciatura en Ciencias de la Educación, supuso la emergencia de la institucionalización de un cierto tipo de puestos o posiciones institucionales en el Sistema Educativo, para los cuales, se requirió saberes y titulaciones específicas.

En el caso del magisterio, la profesionalización a nivel de licenciatura en Ciencias de la Educación en Universidades Públicas, significó el reconocimiento y mejora de estatus social, así como la obtención, en relación con el Estado, de concesiones y beneficios para este sector; sin embargo, también, significó en el orden disciplinar, la reconfiguración de sus prácticas profesionales que tradicionalmente, antes de la Ley 1565, se habían restringido al *“hecho de enseñar”* a partir del dominio de lo meramente técnico. Las posibilidades de orientar su acción se ampliaron otorgándole al profesor participación e influencia en la transformación del sistema educativo nacional.

Por su lado, los profesionales en Ciencias de la Educación a nivel de licenciatura de las Universidades Públicas cobraron posiciones de influencia y eran apreciados por el Estado debido a su conocimiento profesional, su legitimidad y capital académico. Esto promovió su inclusión en procesos de gestión como asesores pedagógicos y diseñadores de las políticas educativas en el Ministerio de Educación y en las diferentes unidades educativas públicas y privadas. No obstante, esta inserción generó el rechazo y consecuente conflicto con el sector del Magisterio que, al no haber sido prevenido oportunamente por el Sistema Universitario Público, provocó disputas interprofesionales y resistencias por la dominación y posesión del campo profesional educativo. Profesores normalistas y profesionales universitarios tropezaron con la imposibilidad de establecer un consenso cohesionado en este campo.

A 20 años de la aplicación de esta Reforma, el gobierno de Evo Morales Ayma promulga una Nueva Constitución Política del Estado en febrero del 2009, la cual marca una nueva etapa en la vida política del ahora Estado Plurinacional de Bolivia y, en consecuencia, se inicia la transformación del Sistema Educativo Plurinacional a través de la promulgación de la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (ASEP) en todos sus niveles: Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Universitaria.

El nivel universitario está conformado por las universidades públicas, de régimen especial, las privadas, las Escuelas Superiores de Formación Docente y los Institutos Técnicos, Tecnológicos y Artísticos. En este nivel se tiene previsto desarrollar el **“Programa de Transformación de la Educación Superior”** a partir de la implementación de programas de formación, que den lugar a la constitución de una masa de especialistas en materia educativa que revelen y produzcan conocimiento en el campo educativo y transformen el sistema educativo nacional, en el marco de recuperación de saberes y tecnologías de los pueblos originarios y campesinos, la descolonización, interculturalidad y el enfoque productivo.

En este sentido, una de las acciones principales e inmediatas de la Ley ASEP consiste en fortalecer los Programas de Formación Profesional y las ofertas académicas de las Escuelas Superiores de Formación Docente. Amplió sus especialidades en Investigación, Planificación, y Gestión Educativa, así como la especialización de los profesores en Educación de adultos, niños y adolescentes, así como la formación de los maestros

interinos¹, que actualmente se desempeñan como docentes del nivel de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria en unidades educativas urbanas y rurales.

La consolidación de tales Escuelas se gestaría de la mano del proyecto de consolidación del Estado Plurinacional de Bolivia transformando la visión y concepción del proceso educativo: ir de un modelo pedagógico homogeneizador y castellanizado hacia a un modelo pedagógico intra e intercultural, descolonizador, comunitario y productivo.

A partir de la Ley ASEP, se define una etapa y cambio notables en la Educación en Bolivia. El crecimiento del magisterio y la presencia gremial de este sector ha adquirido mayor influencia y mayor intervención en las decisiones gubernamentales y en la políticas educativas al considerarse auténticos y únicos portadores de las ideas de Estado y los únicos capaces de realizar la revolución educativa tan añorada, no obstante, estos actores en el plano discursivo ponen al descubierto un extremismo en la prosecución de ventajas de mejoras salariales y en la prosecución de poder político en las esferas gubernamentales.

En el caso de los profesionales universitarios con licenciatura en Ciencias de la Educación, existe una débil dependencia laboral en el sector público y privado. A ello se suma la falta de información actualizada respecto al ejercicio profesional en este campo. Esta necesidad de contar con documentación que de la situación de la práctica profesional no es simplemente percibida por el investigador sino, también, es manifestada por parte de los profesionales en Ciencias de la Educación en general; además se refuta la idea de que si logran insertarse laboralmente en el Sistema Educativo, desempeñan funciones limitadas o sirven como maestros interinos, debido a la falta de reconocimiento de su rol. Como consecuencia se evidencia invisibilización y debilitamiento de este sector en su lucha por la hegemonía de las prácticas profesionales en el campo educativo.

En este contexto, considerando las necesidades y expectativas de los profesionales en Ciencias de la Educación formados en las universidades públicas en general y en la Universidad Mayor de San Simón en particular, se plantea la investigación sobre la práctica profesional de los graduados en Ciencias de la Educación en el periodo 1994-

¹ Es aquel bachiller capacitado por experiencia o por medio de aprendizajes especiales, previo examen de competencia que se encuentran en ejercicio sin contar con el título obtenido en los Institutos Normales Superiores en el nivel de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. (Organización de Estados Americanos, disponible en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2360>). Al respecto, según el Ministerio de Educación (2013) en la Gestión 2012-2013 el Programa de Formación empieza con 110.836 maestras y maestros, de los cuales 108,477 se profesionalizan a nivel de Licenciatura y 2,359 en el nivel de Maestría. (El programa contempla incorporar, en tres fases, a más de 130.000 maestras y maestros. (Ministerio de Educación, 2013, s/p).

2012.

1.2. Planteamiento del problema

En los últimos 10 años, las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación de las Universidades Públicas, que ofrecen carreras y programas de formación en Ciencias de la Educación a nivel de licenciatura, han intentado llevar adelante procesos de transformación curricular y mejoramiento académico que permita la reorganización de sus planes de estudio, el objeto y el perfil profesional para darle pertinencia a los procesos formativos y para contar con profesionales capaces de producir conocimiento e intervenir en este campo profesional. No obstante, se están viviendo momentos cruciales debido a los cuestionamientos a su capacidad de atender el encargo social; es decir, por un lado, sintonizar el currículo universitario de formación profesional con las demandas educativas y sociales, y, por otro, aumentar su cobertura a grupos de las distintas nacionalidades étnicas y clases sociales que interactúan en la realidad boliviana.

Estas perspectivas tienden a generar, con mayor fuerza, controversia en torno a la fragmentación del conocimiento profesional del campo educativo y, a su vez, a la desarticulación de aquellas producciones que intentan sostener un pensamiento más amplio sobre los problemas educativos. Detrás de esta controversia, el campo profesional de las Ciencias de la Educación se presenta en Bolivia como un campo de conflictos entre profesionales de las escuelas superiores de formación docente y los profesionales de las universidades públicas. La disputa de quién sostiene una teoría científica de la educación y prácticas autónomas por fuera de la protección del Estado evidencia una dinámica compleja que influye en la modificación del desempeño profesional de ambos sectores: universitario y magisterio.

En este contexto, se visualiza una suerte de paralelismo y discrepancia en torno a la formación de profesionales en Ciencias de la Educación en el SUB. De ahí surge la necesidad de analizar la naturaleza disciplinar epistemológica y el sentido de la autonomía profesional cuyo valor está asociado a la necesidad de reconfigurar nuevos enfoques educativos que permitan una comprensión integral de la *Práctica profesional (Pp)* para delimitar las áreas, modos, funciones y ámbitos de desempeño profesional. A partir del estudio de sus rasgos definitorios, se expresarán acciones, comportamientos reales y el nivel de las habilidades, capacidades y conocimientos que se visualizan en el ejercicio profesional.

Nuestro objeto de estudio no ha sido enfocado desde una visión lineal simple y unívoca, sino en el marco de una relación de causa-efecto; es decir, de funcionalidad entre los componentes de los procesos de formación cuyo propósito, es afectado por una serie de factores como: la configuración teórica y epistemológica de la *Pp*, los procesos históricos de la institucionalización de las Ciencias de la Educación, los referentes institucionales y académicos de la trayectoria formativa (*contexto interno*) y las particularidades del contexto social económico y político que determinan y dan sentido a la *Pp* (*contexto externo*). Esta relación incluye una fusión de aspectos internos y externos, en la que se despliega *in situ* el estudio de la *Pp* tal como aparece en la realidad educativa de manera empírica. Se pretende explicar la necesidad de integración dialéctica de los procesos formativos con el contexto social específico caracterizado por transformaciones del Sistema Educativo y por la continua metamorfosis social, económica, política que ve en la actualidad el Estado Plurinacional de Bolivia (EPB).

La Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba) no queda exenta a estos cambios y a la transformación del Sistema Educativo. Se suman los conflictos y el debate académico en torno a la pertinencia social de la profesionalización en Ciencias de la Educación. Por su tradición, la formación de profesionales crea un espacio autónomo con capacidad de generar representaciones legítimas en la producción de conocimientos en Ciencias de la Educación; parece ser que la política del actual gobierno resta valor a las universidades públicas como portadoras de conocimiento profesional en este campo. Se advierte crisis de confianza y falta de reconocimiento social del rol que desempeñan y podrían desempeñar estos profesionales dentro el Sistema Educativo Plurinacional.

Frente a esta situación, la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, por su carácter autónomo, refleja un disimulo social en su intento por responder al encargo social. Trata de superar la brecha entre la formación recibida y la naturaleza de las funciones que desempeñan los profesionales en su práctica, a partir de transformaciones curriculares que a su vez generan suspicacias acerca de las lógicas de validación de los rediseños curriculares que dependen más de ciertos grupos de interés y ámbitos de poder universitarios.

El estudio de la *Pp* de los graduados en Ciencias de la Educación de la UMSS es un insumo que permite analizar la pertinencia de las ofertas formativas en el marco de la

relación Universidad–Sociedad y, de esta manera, conocer la relevancia social en el caso particular de la Carrera de Ciencias de la Educación en el contexto educativo del EPB que amerita que las ofertas formativas en este campo mejoren o en todo caso, redimensionen sus políticas de formación y puedan conjugar con los interés académicos de las universidades, los interés económicos del Estado y los interés sociales del país.

El despliegue de supuestos, en torno a la relación Universidad-Sociedad, pasa por afirmaciones relativas a la estrecha congruencia o a la inadecuación total. Entre estas dos formas opuestas, se pueden encontrar, ya sea, necesidades ocupacionales no cubiertas en el Sistema Educativo, ofertas de diversos tipos de profesionales en educación, que no son demandadas por el contexto educativo, o diferentes formas de sobrecualificación o subutilización de las capacidades adquiridas por lo profesionales en este caso en Ciencias de la Educación.

Las producciones discursivas en el campo de la Educación Superior en Bolivia, en general, y en las Ciencias de la Educación, en particular, carecen de estudios actualizados e información fidedigna resultante de una valoración intrínseca y extrínseca que permita establecer la pertinencia y el impacto profesional y social que podrían tener los profesionales en este contexto.

A partir de estas consideraciones surge la necesidad de repensar el sentido que tiene la *Pp* de los graduados en Ciencias de la Educación en el actual contexto educativo de manera que el tema se articula en torno a la siguiente interrogante: **¿Cuáles son las características que configuran a la práctica profesional de los graduados en Ciencias de la Educación en la UMSS?; ¿cuáles son los criterios en cuanto al Rol que debe desempeñar el profesional en Ciencias de la Educación que permitan redefinir el perfil profesional en el marco de los procesos de cambio del Estado Plurinacional de Bolivia?**

A partir de la anterior pregunta, se plantean los siguientes objetivos de la presente investigación:

Objetivo General

Valorar las características que configuran la práctica profesional de los graduados en Ciencias de la Educación en el periodo 1994-2012 de la UMSS.

Establecer los criterios en cuanto al Rol que debe desempeñar el profesional en Ciencias de la Educación que permitan redefinir el perfil profesional en el marco de los procesos de cambio en el Estado Plurinacional de Bolivia.

De acuerdo a la problemática analizada y el objetivo general, se definen las siguientes preguntas y los objetivos específicos de la investigación:

Tabla 1. Preguntas y objetivos específicos de la investigación

Preguntas	Objetivos
¿Cuál es la relación histórica de los procesos de institucionalización de las Ciencias de la Educación en Bolivia?	Desarrollar la relación histórica de los procesos de institucionalización de las Ciencias de la Educación en Bolivia, como punto de referencia que inciden en la <i>Pp</i> .
¿Qué condiciones institucionales y académicas configuran la <i>Pp</i> en Ciencias de la Educación en la UMSS?	Analizar el contexto institucional de la <i>Ppa</i> partir de las condiciones académicas e institucionales que configuran el caso de la trayectoria de formación de los graduados en Ciencias de la Educación en el periodo 1994-2012.
¿Cuál es la situación actual del contexto político socioeconómico y educativo de la práctica profesional?	Describir la situación actual del contexto político, socioeconómico, educativo y tecnológico de la <i>Pp</i> de los graduados en Ciencias de la Educación de la UMSS.
¿Cuál es la percepción que tienen los graduados en Ciencias de la Educación respecto a su práctica profesional?	Analizar e interpretar las percepciones que tienen respecto a su <i>Pp</i> los graduados de la Carrera de Ciencias de la Educación del periodo 1994-2012 en la ciudad de Cochabamba en la Gestión 2015.
¿Cuál es el Rol que debe desempeñar el profesional en Ciencias de la Educación en el proceso de cambio en el Estado Plurinacional de Bolivia?	Describir el Rol del profesional en Ciencias de la educación que permitan redefinir el perfil profesional en el marco de los procesos de cambio en el EPB.

1.3. Justificación y grado de innovación

Este estudio se asienta en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón ubicada en el departamento de Cochabamba (Bolivia). Numéricamente es la segunda Carrera del Sistema Universitario que ha sido creada para la formación de profesionales

en este campo.

Esta carrera ha intentado infructuosamente en varias ocasiones llevar adelante procesos de cambio curricular que permita darle pertinencia a su oferta formativa, la cual de un tiempo a esta parte ha sido cuestionada en la Universidad por las implicaciones personales, sociales y económicas que conlleva el costo económico de los procesos de formación. Se ha puesto en tela de juicio el costo económico que significa para el pueblo boliviano a través de la inversión que hace el Estado, así como al impacto social que podrían tener estos profesionales en este proceso de cambio.

Por esta razón, la presente tesis doctoral se ha desarrollado en un momento coyuntural de innovación para el Sistema Educativo Plurinacional de EPB y para la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) dada la tendencia gubernamental de acomodar las ofertas formativas a la arquitectura institucional. El Nuevo Estado Plurinacional de Bolivia requiere profesionales idóneos, útiles y efectivos que puedan transformar el Sistema Educativo a partir de la construcción de una nueva visión y concepción educativa en un contexto caracterizado por los cambios que trastocan las maneras de articulación que aún mantiene la Universidad Pública con el Estado y la sociedad boliviana.

En este sentido, se asume necesario abordar un estudio de casos de la Práctica Profesional de los graduados en Ciencias de la Educación entre el año 1994 y el 2012 periodo que marca hechos fundamentales como la Ley 1565 de Reforma Educativa y Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Hasta la gestión 2012, según datos de la Universidad en Cifras de la UMSS (1994-2012), son aproximadamente 1000 graduados de quienes no se cuenta con información objetiva y vigente referente a su *Pp*.

Es en este marco, nuestra investigación se justifica en la urgencia de realizar una valoración de la *Pp* entendida como la especificación de las funciones propias de cada carrera, o la conjunción de tareas en un área o campo de acción frente a las posibilidades que brindan los espacios laborales en rigor de su inserción en la división social del trabajo. Tal valoración permitirá que las y los profesionales en Ciencias de la Educación de la UMSS den a conocer sus realidades sobre la práctica e inserción laboral, facilidades, dificultades, soluciones y contradicciones, que les haya tocado o estén viviendo al tratar de ejercer la práctica profesional ya sea dominante, decadente y emergente. Además, esta valoración debe permitir el análisis de la pertinencia profesional; es decir, sobre su papel crítico y político tanto en su práctica como en sus actitudes frente a los procesos de cambio educativo que vive Bolivia.

Un trabajo de esta naturaleza significa un aporte original por la temática de investigación con fines de diagnóstico y proyectivos que procura los siguientes logros:

1. Constituirse en un referente básico sobre la pertinencia social de la oferta universitaria pública a partir de la valoración interna y externa de la práctica profesional yendo más allá de una perspectiva eficientista que desconoce las complejas interacciones intrínsecas y extrínsecas que configuran la *Pp* dentro del currículo de formación profesional; es decir, no solo intervienen consideraciones externas relativas a las demandas que se plantean al profesional para insertarse al mercado laboral, sino, también, consideraciones sobre el carácter histórico de la disciplina, su epistemología, las condiciones académicas de las que emerge y su delimitación de áreas y/o campos disciplinares y profesionales en un contexto determinado. Esta forma de abordar la *Pp* yace en contraposición a vacíos que han sido objeto de numerosos estudios respecto a la inserción laboral, trayectorias profesionales, seguimiento a egresados etc., trabajos que, establecen relaciones entre el nivel de educación y su incidencia en el acceso de empleo, el análisis de la demanda de graduados y los requerimientos de cualificaciones del sector productivo, la empleabilidad de los egresados en el mercado, etc.
2. La posibilidad de armonizar con pertinencia las relaciones entre la Universidad-Sociedad; y fortalecer las relaciones de la Universidad con el Estado a través de estrategias políticas y académicas que permitan justificar la incorporación de los licenciados en Ciencias de la Educación en el Sistema Educativo Plurinacional.
3. Constituirse en un aporte primario para iniciar y planificar procesos de transformación curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS y de otras universidades públicas del SUB a partir de los resultados que permitan redefinir el perfil profesional, incorporando la *Pp* como eje estructural de currículo y dar un nuevo sentido y significación social a la profesionalización en este campo.
4. Plantear consideraciones teóricas y metodológicas que permitan valorar la pertinencia social a partir del estudio de la Práctica Profesional como parámetro de evaluación curricular para su aplicación en otras áreas de conocimiento.

Por tanto, los hallazgos de la investigación se hacen públicos con el propósito de renovar las propuestas de formación de profesionales en Ciencias de la Educación, pero también con la salvedad de considerar que este estudio de caso revela cierto subjetivismo y relativismo en el intento de cristalizar algunas lógicas e incumbencias profesionales propias del campo y del contexto donde se encuentra circunscrito, razón por la cual se advierte que los resultados y conclusiones de la tesis definen ciertos resguardos en cuanto su generalización y extrapolación a otros contextos y situaciones.

CAPÍTULO 2

LA SOBREVIVENCIA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UN ESTADO DEL ARTE DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

*De vez en cuando hay que hacer una pausa contemplarse
a sí mismo sin la fricción cotidiana;
examinar el pasado, rubro por rubro,
etapa por etapa, baldosa por baldosa.
Y no llorarse las mentiras, sino cantarse las verdades.*

M. Benedetti

Introducción

En el presente capítulo, pretendemos mirar el pasado y el presente del estado de situación de la Práctica Profesional (Pp) de los graduados en Ciencias de la Educación. Se trata de “ir tras las huellas”, es decir, el cómo se encuentra en el momento de realizar la investigación y cuál es la situación principal que en Europa, particularmente en España, y en Iberoamérica dimensionan los rasgos típicos que determinan el estado del arte de la Pp en función a la relación que se establece entre teoría (conocimiento) y práctica (acción) en el ámbito de las Ciencias de la Educación.

El proceso de investigación de los estudios existentes sobre nuestro objeto de estudio ha seguido dos fases. La primera fase llamada heurística que repasa la literatura y recopila las fuentes de información de investigaciones precedentes sobre la Pp o temáticas relacionadas con el ámbito de la educación. La segunda fase, llamada hermenéutica comprende el análisis y valoración de la información respecto a las tendencias y teorías de autores que han aportado al estudio de nuestro tema.

2.1. ¿Cómo se presenta el tema de la Práctica Profesional en el ámbito educativo?

La perspectiva actual de las tendencias de formación profesional en Educación Superior responde a condiciones y tensiones sistémicas que afectan a los sistemas nacionales de formación en busca de la articulación de la oferta, la pertinencia de la formación y la universalidad de la propuesta a grupos críticos con escaso acceso a oportunidades significativas de formación (Alejandro Vera, 2009, p. 46).

En este sentido, las conclusiones del Primer Congreso de Formación Profesional en América Latina y el Caribe (Enrique Deibe, 2014, pp. 14-18) insisten en la necesidad de la articulación educación-trabajo que es planteada en el sentido de crecimiento de la matrícula de técnicos y tecnólogos, validación de estudio formación –educación compartida, la validación de la educación para adultos y la certificación de saberes adquiridos en el trabajo. En términos de política curricular, existe predisposición a la adopción de un Diseño Curricular basado en resultados aprendizaje y la valoración de las competencias personales y conductuales.

En este marco, la práctica profesional como tema de investigación se integra en medio de un debate inestable que compromete avanzar en una mayor interrelación de los diversos saberes involucrados en la compleja relación de la teoría–práctica. Orientan su reconfiguración desde una perspectiva ligada al estudio del currículo de formación profesional en el campo de las Ciencias de la Educación, en un contexto caracterizado por las condiciones de interdisciplinariedad, multidimensionalidad y de complejidad.

Haciendo una retrospectiva en las reformas curriculares de los 90 en la comunidad Europa y en México (Eurydice, 2000 citado en Frida Díaz y Elisa Lugo, 2003 p. 118), se introduce el entrenamiento práctico y la experiencia laboral como componentes de los cursos de educación superior. Se pretende garantizar la pertinencia de la formación en relación a las exigencias y demandas de globalización y sociedad del conocimiento que representa un hito para los futuros profesionales en educación.

A partir del reconocimiento de currículo como proceso surgen investigaciones que centran sus esfuerzos en el estudio de la formación y del ejercicio social el profesional universitario (Díaz Barriga, 1995, p. 34). La orientación hacia la práctica o modelo *in-service* cubre la necesidad de transferir el conocimiento del mundo del saber, ciencia y erudición al del trabajo profesional y refiere una relación compleja entre el saber y el trabajo (Ma. Concepción Barrón, 2003). Estas ideas innovadoras ponen de manifiesto investigaciones realizadas respecto a la relación profesión- formación, profesional-mercado de trabajo orientado al conocimiento explicación, caracterización y diagnóstico de los modos de interacción entre estas esferas.

En la última década, en el contexto europeo, el tema de la práctica profesional es susceptible de atención, aunque no con la fuerza como lo será posteriormente por su relacionamiento con los procesos de formación y profesionalización. De acuerdo con Campillo, Saéz y Del Cerro (2012, pp. 2-3):

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) demanda su estudio, si se trata de formar competencias y si éstas remiten a las prácticas que tales agentes despliegan en sus lugares de trabajo. Es evidente que esta es la gran asignatura pendiente en las instituciones universitarias. Investigar la práctica. Se habla mucho pero se la conoce poco porque en algunos centros de formación no se ha estudiado suficientemente.

En América Latina, la práctica profesional es un tema que se enmarca a la luz de interpretaciones sobre la naturaleza de las relaciones Universidad-Sociedad. Esto tiene que ver con el grado de adecuación entre los resultados del Sistema Universitario y la realidad del mercado laboral, o bien, desde el punto de vista social, con el desfase entre el perfil profesional de formación del graduado y la naturaleza de las tareas que desempeña en su ejercicio profesional. Esta interacción comporta no solo una dimensión económica social, sino también cultural en la medida que se encuentra mediatizada a través del currículo, entendido como procesos de selección cultural de saberes considerados socialmente relevantes. La *Pp*, en función de su lugar, se utiliza en los procesos formativos, no como fin en sí misma, sino como mediaciones que nutre esta interacción.

A partir de estas consideraciones, a continuación, se pone de manifiesto la práctica profesional como referente para el diseño curricular en Educación Superior, el cual es abordado a partir de las perspectivas de la Economía de la Educación y la Sociología de las Profesiones.

La Práctica profesional de los graduados en Ciencias de la Educación corresponde a estudios de las titulaciones de Ciencias de la Educación o Pedagogía de perfil generalista en España y Portugal (no incluyen a la formación del docente del magisterio en ninguno de los países).

2.1.1. La práctica profesional de los graduados en Ciencias de la Educación desde la economía de la educación

Desde esta perspectiva, la educación se vislumbra como un sistema de inversión y costos económicos cuyos resultados son confrontados en términos de eficiencia y productividad. Fernando Gil (1997, p. 52), lo expresa de la siguiente manera:

Para estos teóricos que trabajan las ciencias económicas, la educación de una inversión que las personas hacen en sí mismas. Un aumento en la inversión significara un aumento de las oportunidades y los ingresos de cada individuo en incidir en la productividad del trabajo.

A partir de ese hecho, apoyados en la Teoría del Capital Humano (Theodore W. Schultz), se realizan estudios que explican los desajustes que pueden producirse entre la educación adquirida y el empleo conseguido por los individuos en busca de la calidad como eficacia-eficiencia económica, que se constituye en un eslabón importante, en la relación que se establece, entre la educación superior y el mercado laboral.

En esta línea, las temáticas referidas a nuestro objeto de estudio la *Pp* en Ciencias de la Educación, es confrontado en términos de eficiencia y productividad a partir de estudios, como la inserción laboral en el campo de las Ciencias de la educación, a dimensiones como Sociobiografía, Trayectoria laboral, éxito de los graduados, empleabilidad, valoración de la formación².

La inserción laboral de los graduados en Ciencias de la Educación o Pedagogía (Alcofarado et al. 2007; Silva, 2001; y Ventura Blanco, 2005), en contraste con América Latina, se encuentra en primer lugar las instituciones de solidaridad social como los espacios de tiempo libre, las residencias para la tercera edad, los centros de apoyo, los centros de día y la Cruz Roja. En segundo lugar, identificamos a las instituciones de enseñanza pública no superior, el magisterio, la formación docente para escuelas de pre-escolar, las escuelas de enseñanza básica y de enseñanza secundaria. Un tercer espacio de inserción sería las instituciones de la función pública, la administración escolar, las direcciones locales y regionales de educación, la inspección escolar, los institutos de jóvenes, la gestión en la universidad, en los hospitales y en la seguridad social, entre otros. Un cuarto espacio de inserción se trata de las cámaras municipales. En quinto lugar se encuentran las empresas de productos y servicios (M^a. Eugenia Vicente, 2014. p. 277).

En relación a la situación de empleabilidad, en Europa, el panorama es más positivo, ya que una mayoría de los graduados se encuentran empleados y algunos de ellos están realizando estudios de postgraduación. Según Ventura J. Blanco (2005), el 80,1% de los graduados fueron empleados antes o durante la realización de los estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación y en Pedagogía; ya que reconocen que las funciones y tareas que realizaban estaban relacionadas con la educación, lo cual es un posible indicio de vinculación vocacional entre la trayectoria laboral y la carrera

² Las dimensiones analizadas han sido empleados para estudios de inserción laboral y/o trayectorias laborales propuestos por el estudio CHEERS (1990). En Cataluña se tiene el caso de la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2003) y en Andalucía por el Centro Andaluz de Prospectiva.

académica.

Respecto a los mecanismos de acceso a los espacios laborales, la mayoría de los graduados relata que son los contactos informales de familiares y amigos, y otros a través de concursos públicos, invitaciones durante las prácticas profesionales de la carrera o en la misma institución donde se formaron. En relación a la formación recibida, los graduados reconocen una importante adecuación entre las habilidades y conocimientos prácticos y las necesidades que se derivan de su actual empleo. A diferencia de América Latina, la mayoría de los graduados sostiene que la formación los preparó lo suficiente para la inserción profesional y utilizan los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de la Carrera en tareas ligadas a su trabajo actual.

La contribución de la trayectoria de formación al trabajo es directa ya que permite la empleabilidad lo cual implicó mejoras en la remuneración, cambios de funciones y obtención de cargos de mayor jerarquía.

En menor medida, quienes declaran que tuvieron movilidad laboral luego del egreso de la carrera de Ciencias de la Educación, son graduados que ejercían la docencia durante la formación y, luego del egreso, aún continúan en dicho ejercicio (Vicente, 2014, pp. 278-279).

En Iberoamérica (México, Argentina, Bolivia, Brasil y Uruguay), desde una perspectiva socioeconómica, los estudios se orientan a relacionar la educación y la inserción laboral como indicador de calidad. En esta línea, en Argentina se aborda esta relación en términos de eficiencia y productividad a partir la inserción laboral, las trayectorias laborales, las demandas laborales, el campo ocupacional sin considerar las fases de transición desde la universidad al ámbito laboral. Se hace hincapié en la tasa de empleo, desempleo, áreas de desempeño, tipo de empleo, tipo de contratos que obtienen y el nivel de satisfacción en el desempeño laboral.

Algunos autores como Cappellacci y Wischnevsky (2011); Jaramillo (2012); Testa y Spinoza (2009) y Vicente (2014), consideran que los graduados en Ciencias de la Educación tienen fuerte presencia en los campos profesionales como la docencia a nivel superior, pero disminuye la dedicación a la docencia en el nivel secundario. La asistencia sociopedagógica aparece devaluada y cobran fuerza el asesoramiento pedagógico y la capacitación laboral.

Entre los nuevos espacios de inserción en la última década aparecen, en primer lugar, las

tecnologías educativas, la educación a distancia y el E-Learning; en segundo lugar, los ámbitos de gestión como nuevas formas de la demanda laboral. No obstante, si bien la situación de empleabilidad es restringida y limitada, se rescata el valor de la construcción del propio espacio a través de los denominados “proyectos autogestionados”.

En cuanto a la formación en Ciencias de la Educación, los graduados encuentran a lo largo de la carrera una escasa práctica profesional, escasa vinculación entre la facultad y la sociedad y la bibliografía es desactualizada.

Así, estamos de acuerdo con Cappellaci y Wichnevsky (2011) quienes sostienen que uno de los dilemas que aparece fuertemente respecto de la formación de grado es el de la relación entre teoría y práctica. La carrera históricamente es concebida como general y teórica, existe distancia entre la formación y el desarrollo de prácticas. Ilvento (2004) menciona que la apertura ambigua y no definida de las posibles inserciones hace que la formación se circunscriba a una perspectiva restringida de la profesión, ausente de la inserción en ámbitos no formales de la educación.

De manera coincidente, en México, (Juárez, 2009), en Bolivia (Justiniano, 2006) y en Uruguay (Martinis, 2011), el espacio laboral que predomina para el graduado en Ciencias de la Educación es el Sistema Educativo Formal como las escuelas, la gestión del sistema educativo, los institutos de formación docente y la universidad. En la última década, aparecen como espacio potencial las propuestas en el ámbito de la educación no formal. Existe mayor demanda para coordinar acciones de formación de recursos humanos y de responsabilidad social empresarial en empresas privadas, en proyectos de educación extraescolar y en ámbitos de planificación educativa.

En relación a la situación de empleabilidad, los graduados que se encuentran activos laboralmente cuentan con un título docente previo al ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación, lo que influye positivamente en su ingreso al campo laboral y en las expectativas profesionales como graduados en Ciencias de la Educación (Vicente, 2014).

2.1.2. La práctica profesional en Ciencias de la Educación desde la sociología de las profesiones

En la Sociología de las Profesiones el tema de la *Pp* se aborda desde vertientes como el positivismo o la racionalidad técnica, el enfoque interpretativo y el socio crítico. Según Sanjurjo (2002, citado en Villa, 2009, p. 118), desde el *positivismo o la racionalidad técnica o instrumental (Giroux)*, la práctica es la aplicación como teoría dirigida a situaciones concretas. En la perspectiva *interpretativa*, la práctica se reconoce como la acción interpretada desde el significado que le otorgan los sujetos en tanto acción social. La articulación con la teoría se estructura a partir de procesos de confrontación entre la acción y los marcos referenciales previos. Y desde la perspectiva *sociocrítica* se integra la teoría y práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política.

En el campo educativo, el tema de la *Pp* ha generado estudios referidos, por un lado, a investigar la práctica como un aspecto de la Formación Inicial del Docente en el intento de revisar la pertinencia de sus prácticas; por otro, investigar la práctica para explicar los procesos de profesionalización de producto de una discusión paradigmática proveniente de las Ciencias Sociales en torno al advenimiento de las Ciencias de la Educación en reemplazo de la Pedagogía.

- ***La práctica profesional en la formación del profesorado***

Se desarrollan investigaciones sobre la *Pp* de la formación del profesorado circunscrito en el campo de saber pedagógico más que en las llamadas Ciencias de la Educación. La identidad y las competencias relacionadas con el desempeño de roles como la enseñanza son fuertemente dependientes de la órbita del Estado (Villa, Pedersoli y Martín, 2009, p. 115).

La *Pp* del docente se caracterizaba por una fragmentación didáctica con una secuencialidad en la distribución de contenidos que aumenta la tensión teoría-práctica en sus interrelaciones con la Pedagogía y la Didáctica (Beatriz Sayago, 2006). En esta línea, la *Pp* es entendida como la aplicación consciente de la teoría orientada a superar la práctica rutinaria y artesanal de la tarea docente, teniendo como resultado unas prácticas convertidas en saber instrumental. Desde esta perspectiva la *Pp* se entiende como acciones reproductivas por medio de las cuales se plantean desarrollar algunas actividades aisladas.

Según Henry Giroux (1990), el creciente desarrollo de ideologías instrumentales acentúa el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula negando la necesidad del pensamiento crítico. Se otorga al profesor el papel de simple ejecutor de procedimientos predeterminados legitimando “*Pedagogías de Gestión*”. Esto supone una concepción de que el profesor, como técnico, debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos y que la misma no está atravesada por la subjetividad, por problemas contextuales e ideológicos. En la necesidad de fortalecer la formación docente, más allá de la racionalidad instrumental en las últimas tres décadas y partiendo del reconocimiento de que el profesor está implicado con las acciones que realiza, se asume que es imposible “actuar sin pensar” (Liliana Sanjurjo, 2009). En este sentido, se interpela el estudio de la *Pp* del docente desde el enfoque práctico, reflexivo como el crítico, en el entendido de que la *Pp* es interpretada como un campo de formación docente no acabado y convertida en frente reflexión para ejercer la mediación crítica del significado de la práctica docente dentro de un contexto específico.

Desde la racionalidad práctica, la articulación de la teoría-práctica se estructura a partir de las construcciones que realizan los docentes en el procesos de confrontación entre la acción y marcos referenciales previos (Sanjurjo, 2009, p. 2). Se trata de que, a partir de la práctica en donde resuelve problemas prácticos, el docente puede ir reconfigurando sus esquemas teóricos. En este marco, la práctica va más allá de la interpretación y se concibe la acción no solo como interpretación, sino como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza en el aula, debido a que todo lo que hace el docente se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la institución. Esta inserción hace posible una producción de conocimientos a partir del abordaje de la práctica como un objeto de conocimiento para los sujetos que intervienen; por eso, la práctica se debe delimitar en el orden de la *praxis* como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa. Se trata de utilizar la pedagogía liberadora propuesta por Paulo Freyre (2007, p. 83), uno de los máximos exponentes de la Educación en América Latina. En palabras de nuestro educador “no hay *praxis* auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría y cada una van constituyendo haciendo y rehaciéndose en un movimiento permanente de la practica a la teoría y de esta a la nueva práctica”.

Esto significa que los problemas referidos por los futuros docentes han de inferir que sus dificultades mayormente se suscitaron en aspectos personales más que propios de su

desempeño. Por ejemplo, contrariamente a lo señalado por los tutores quienes refieren limitaciones en competencias de escritura, lectura, trabajo grupal, entre otros se aprecia, en las respuestas referidas, el predominio de la angustia, el nerviosismo y el miedo, como sentimientos que generan el desarrollo de prácticas que han de ser transformadas desde una actitud crítica del docente para configurar la condición de profesionalidad.

Estas prácticas ejercen un papel profesionalizante, en el entendido de que estén imbricadas en forma coherente en el currículo, lo cual se basa en la necesidad de construir un recorrido teórico-práctico propio, cuyos fundamentos se encuentran en la profesión docente, en el conocimiento que se valora y que sirve de base para explicar la actividad profesional (Beatriz Sayago, 2006). No se ha de reducir al ámbito escolar, sino permite realizar un análisis macroeducativo que introduce nuevos elementos para comprender los nuevos contextos virtuales que representan nuevas configuraciones de la práctica docente e interpelan la constitución clásica del campo pedagógico y sus contingencias ocupacionales, que dan cuenta de una práctica sostenida desde un discurso que traduce supuestos epistemológicos de su trabajo, del desarrollo de la profesión y de su profesionalidad (Villa, Pedersoli y Martín, 2009, pp. 115-116).

- ***La práctica profesional en las titulaciones de Ciencias de la Educación y/o Pedagogía***

Desde el punto de vista de la Sociología de las profesiones, los estudios de la *Pp* en Ciencias de la Educación permanecen especialmente relacionados con la reconfiguración del campo profesional, la profesionalidad y la profesionalización.

Estas temáticas llevan a encontrar posibilidades que tiene la Pedagogía o Ciencias de la Educación para desarrollarse como “profesión” en el entendido de que las profesiones son un caso particular de desarrollo general de campos estructurados de producción de bienes simbólicos en una sociedad. En este sentido se considera que las profesiones producen servicios, bienes simbólicos en el interior de espacios objetivos autónomos respecto del conjunto de una sociedad (Tenti y Gómez, 1988, citado en Villa, Pedersoli y Martín, 2009, p. 117).

En México, Alfredo Fernández (1989) inspirado en la Sociología de las profesiones, sostiene que la Pedagogía³ es una profesión que se encuentra en una encrucijada permanente de disputas interprofesionales por la dominación del campo profesional. En cierta medida, su ambigüedad conceptual, social, profesional, debilita a la profesión en su lucha y disputa por el dominio y la hegemonía de las prácticas profesionales de la educación.

La *Pp* se ubica dentro de un proceso dialéctico que produce cambios cualitativos. Sustituyen las prácticas decadentes o en desuso por aquellas que emergen de los requerimientos de la sociedad actual. Los rasgos en orientación, capacitación, didáctica, diseño curricular, supervisión escolar, administración, la planeación y la investigación son reconocibles en el medio laboral y productivo, pero no lo son reconocen en campos propios de la Pedagogía, sino de las Ciencias de la Educación.

A pesar del “boom” cuantitativo y cualitativo que tuvo la Pedagogía en la década de los setentas y principios de los ochentas, no ha ganado en forma definitiva, ni ha afianzado espacios académicos y profesionales propios, diferenciados de sus similares de otras profesiones del ámbito educativo. Los rasgos típicos de la Pedagogía en este momento se caracteriza por ser de poca configuración, inestables y poco consolidados. Han entrado al terreno de la policompetencia, para lo cual la falta de identidad de la pedagogía podría ser un síntoma de su sobrevivencia en el futuro, al reunirse con otras profesiones en un campo de trabajo de corte multiprofesional (Alfredo Fernández, 1989, p. 9).

En los años 90, lo atrayente en los estudios de la Práctica profesional en Ciencias de la Educación es la inclusión de algunas nociones que dan cuenta del avance en la construcción del término de la *Pp*. En el caso de las Ciencias de la Educación se las concibe no como aplicaciones derivadas de teorías pedagógicas, sino, como prácticas sociales que no han sido cubiertas totalmente por investigaciones desarrolladas en el nivel universitario. Se trata de interpretar las prácticas profesionales en Ciencias de la Educación como prácticas socialmente construidas, contextualizadas sociohistóricamente cargadas de valores e intenciones de manera que puedan analizarse no solo desde la ejecución técnica, sino desde los significados, condicionantes e intereses que las determinan (Villa, Pedersoli y Martín, 2009, p. 118).

³ En adelante nos referimos a la pedagogía reemplazando otras acepciones, tales como: Ciencias de la educación, teoría educativa, disciplinas educativas (Sociología de la Educación, Administración Educativa etcétera).

En este sentido, estos autores sostienen que las forman en un conjunto de esquemas de saber y hacer que se ponen en juego en diferentes espacios sociales, ya que no es la práctica incremental las competencias de los estudiantes, sino la práctica reflexionada es la que se reajusta y argumenta en la medida en que se ejecuta. En este sentido la Práctica se entiende como un espacio de creación donde cuenta no solo lo que formalmente se aprendió, sino lo que se vivió, experimentó y transformó. Es una actividad transformadora en la cual se produce la interrelación dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, y se destaca como la principal acción del hombre encaminada a un fin social y productivo.

De ahí que las *Pp* son socialmente construidas, y que, al reunirse con otras profesiones, aparece las Ciencias de la Educación como en un profesión de corte multiprofesional. Las posiciones y hegemonía en el campo escolar de psicólogos, psicopedagogos, relacionistas humanos, especialistas en contenidos y en disciplinas escolares marcan de alguna manera la identidad y las competencias relacionadas con el desempeño del profesional en Ciencias de la Educación.

No obstante, las diferentes nociones y características que hacen a una profesión dan cuenta que las profesiones del campo pedagógico no han sido ampliamente investigadas. En cuanto a la especificidad profesional de las Ciencias de la Educación, según autores como Furlan, Tenti, Edelstein, Coria entre otros, este campo está caracterizado por ser de poca codificación, difuso, con signos de dispersión, marcado por la heterogeneidad de prácticas, la sustituibilidad profesional y la diversidad, en el sentido de las dificultades para definir ámbitos de especialización. Para Endelstein (1993 citado por Villa, Pedersoli y Martín, 2009, p. 116) traería una inseguridad y necesidad de legitimación de saberes, prácticas y espacios de intervención.

El desarrollo de las Ciencias de la Educación como profesión tiende a definirla desde la demanda de puestos laborales y las funciones que se espera de los profesionales. La forma de ejercer esta profesión supone la referencia a un colectivo profesional, la resignificación de un trabajo socialmente necesario, la reflexión acerca del rol, la construcción de un espacio de autonomía y de un conocimiento a partir de la reflexión de su propia práctica y la contribución a la creación de teoría (Messina, 1997 citado en Villa, Pedersoli y Martín, 2009, p. 117).

Lo que ha suscitado controversia en este campo en la última década es que este campo no queda reducido, en primer término, la formación del profesorado, siendo ya que

este campo se ha extendido y diversificado hacia ámbitos de educación no formal, comunidades educativas virtuales, formación en el trabajo, legitimando nuevas posiciones que se traducen en nuevos roles y funciones ocupacionales. M^a Celia Ilvento (2006, p. 134) sostiene:

Este campo es diluido, poco reconocido socialmente, disperso en cuanto a las posibilidades de inserción laboral en ámbitos no formales de la educación, recortado según la actual demanda del sistema educativo formal, sin ningún tipo de regulación profesional más que la gremial, cuestionado por parte de otros campos profesionales afines, con solapamientos y superposiciones de competencias profesionales y con un objeto disciplinar inasible y fragmentado, entre algunas de las aristas de esta mirada compartida hacia el campo profesional en Ciencias de la Educación.

Villa, Perdersonli y Martin, (2009) reconocen que la concepción de profesión más adecuada que le cabe a las Ciencias de la Educación es la de “profesionalización” debido al devenir que viene experimentando. Es desarrollada en un contexto impredecible y en transformación que exige a los profesionales reforzar competencias y habilidades acordes a este contexto. Al respecto, el estudio de la profesionalización del licenciado en Ciencias de la Educación, está débilmente acoplado en el sentido de que el saber pedagógico legitimado disciplinariamente consiste en un conjunto de teorías construidas en relación con los procesos educativos que dan cuenta prácticas educativas en ámbitos múltiples. Esta situación tiene una incidencia en la percepción de los graduados sobre la situación socioprofesional de la titulación en Pedagogía la cual es expresada en forma evidente la poca confianza debido a la poca utilidad social y la calidad para abrirse camino en el mundo laboral (Joseph Mafokoki, 2005, p. 12). Esto se atribuye a una alta sensibilidad sobre la cuestión de la intromisión profesional, ya que la figura del pedagogo como un profesional no cualificado con funciones específicas y actitudes pasivas, carece de sentido reivindicativo dado el solapamiento de campos profesionales en Ciencias Sociales así como la inexistencia de campos profesionales específicos.

Las áreas dominantes y hegemónicas de este profesional, no solo determinados por la tradición, sino también considerados más legítimas y reconocidos como propios del campo. El rol del docente y el de asesor pedagógico, por ejemplo, son prácticas hegemónicas esperables. Entre las residuales/decadentes, las áreas tienen que ver con espacios desarrollo profesional que van desapareciendo con el tiempo y la reconfiguración del campo laboral, por ejemplo, el ejercicio de la docencia en el nivel medio es prácticamente una actividad residual; al igual que la aplicación de test psicométricos en los equipos de orientación o el tratamiento en forma individual y aislada de aula de los

niños con problemas de aprendizaje. Los roles emergentes que demandan nuevos desafíos y competencias son: capacitación de una empresa, la construcción de comunidades virtuales, los ámbitos y orientaciones de la educación no formal relacionadas con la Educación Preescolar, con la formación en el trabajo con diferentes aspectos de la vida cotidiana y social, con el ocio y la formación cultural. Son desafíos de roles ocupacionales emergentes que se han ampliado a partir de nuevas demandas de mercado laboral (Villa, Pedersoli y Martín, 2009, pp. 120-125).

En este proceso de reconfiguración el estudio de la *Pp*, las trayectorias profesionales de los graduados en Ciencias de la Educación se basan en “biografías de referencia” configuradas por las experiencias escolares y huellas familiares, las que no necesariamente son reproducidas para conferir sentido a la vida profesional de los graduados, más bien, son puestas en discusión apuntando a redefinir el sentido de las prácticas profesionales. La *Pp* en el campo de las Ciencias de la Educación nos muestra al género femenino en primacía por sobre el masculino. Se considera, además, la capacidad de los graduados en la redefinición del campo profesional. Reconocemos, así, la conquista y protagonismo de las mujeres en la construcción del campo profesional pedagógico, a través de nuevas formas de pensar y hacer la profesión.

En este marco, en los últimos cinco años el análisis de la práctica profesional en el enfoque de competencias como modelo central está siendo asumido en Europa.

2.1.3. La Práctica profesional en el enfoque de las competencias

El análisis de la práctica profesional, o también llamado *practicum*, se enmarca como una estrategia para la formación profesional, en el entendido de que las prácticas no son una aplicación del conocimiento, o la verificación de una teoría o ejercitación de conductas, sino que motivan al estudiante a buscar respuestas en los conocimientos disponibles e incorporar saberes técnicos en las acciones y diálogos concretos de la práctica (López S. y Weiss E., 2007). Se refiere a que las prácticas permiten integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en escenarios reales en el intento de adquirir competencias necesarias para el ejercicio profesional.

En esta línea, según Claudio Rama (2011), el cambio de paradigma que parte de la construcción de competencias genéricas se producen a través de las prácticas profesionales en todos los ciclos educativos y niveles como requisito obligatorio en las

diversas titulaciones. La práctica profesional es una de las formas de licenciamiento o matriculación académica que comenzó a expandirse en los sistemas de educación superior en América latina, la cual representa un componente de la certificación de las competencias como se observa en varios países y campos profesionales de la educación.

Esta manera de ver la *Pp* en el campo educativo ha sido generador para el estudio de dos temas de controversia: a) las competencias como modelo de reciente incursión en la formación profesional y su presencia en la formación y práctica profesional del pedagogo; y b) la comprensión de la relación existente entre competencias, formación y práctica profesional del pedagogo en su campo ocupacional, en el análisis de las ofertas laborales existentes y de las competencias que en ellas se requieren, es decir, el saber hacer o saber ejecutar.

El saber ejecutar comprende una visión estrecha del sentido de la competencia e implica también otra visión más amplia que implica una movilización de varios saber hacer. Este saber hacer va más vinculado con el ejecutar, mientras que la movilización implica saber actuar y saber reaccionar, es decir, es un saber qué hacer y cuándo hacerlo. He aquí el gran dilema de las competencias: Saber por saber o saber para saber hacer, lo que implica una relación entre la teoría y la práctica.

Se trata de un saber hacer de aquellas capacidades que movilizan diversos recursos cognitivos para dar solución a problemas en situaciones reales de desempeño. En este marco, la *Pp*, según Donald Schön (1992), se entiende como un proceso dinámico de orientación, acompañamiento, asesoría y aplicación de las actividades de formación inicial, que se desarrollan en variados contextos sociales, culturales y educacionales, donde el futuro profesional obtiene aprendizajes significativos sobre la realidad educativa, mediante la asunción de responsabilidades, experimentación e intervención didáctica de situaciones educativas, como investigador crítico y reflexivo, de los retos y desafíos inherentes al quehacer pedagógico.

En el campo profesional de las Ciencias de la Educación las competencias dan forma a un repertorio de saberes y haceres. Entre los más requeridos se encuentran: la Capacitación y Gestión, la Docencia y la Evaluación. Las competencias menos requeridas se observan en el área de Diseño Curricular, Orientación, Educación Virtual, Investigación y Educación Especial, siendo el campo administrativo el más representativo en el campo laboral del pedagogo. Asimismo, entre las competencias actitudinales requeridas se encuentran: el carácter firme, la afición por las ventas, el ser persuasivo, el

tener apego a su ética profesional, ser expertos en áreas específicas y concretas. Entonces, las prácticas profesionales en Ciencias de la Educación serán interpretadas como competencias profesionales contextualizadas. En este sentido, hay una necesidad de que la formación profesional del pedagogo este encaminada al desarrollo de las siguientes competencias:

- 1. Para el área de docencia,** las competencias que se piden son tanto generales como específicas. Dentro de las generales tenemos la facilidad de palabra, la apertura y la empatía. Y las específicas van de acuerdo con el nivel educativo dentro del cual se va a desarrollar.
- 2. Para el área de capacitación,** las competencias generales que se requieren están relacionadas con la actitud. Dentro de éstas se encuentran la organización, la facilidad de palabra, la proactividad, la creatividad y el manejo de conflictos. Y dentro de las específicas están: el manejo de grupos, el manejo de técnicas de enseñanza- aprendizaje, la capacitación en puntos de venta.
- 3. Para el área de reclutamiento y selección** el manejo de fuentes y medios de reclutamiento, interpretación de pruebas psicométricas, elaboración de reportes, entrevista por competencias y reclutamiento masivo (Belén Cruz, 2013, p. 8-9).

2.2. Conclusiones

El análisis de la literatura permite deducir lo siguiente:

- La práctica profesional en el ámbito de las Ciencias de la Educación es un tema de estudio inestable en constante devenir, y no está exenta de tensiones y debates que se focalizan desde concepciones como la Economía de la Educación, la Sociología de las Profesiones y recientemente desde el enfoque educativo de las competencias. Se pretende demostrar un acercamiento entre la universidad y la sociedad, por cuanto presume su configuración como objeto de estudio en el complejo mundo de lo educativo.
- El estudio de la *Pp* fluctúa entre racionalidad técnica y pasa por una racionalidad reflexiva-crítica al mundo del desarrollo de competencias profesionales en la formación profesional de educadores. Esta última una aporta significativamente en el intento de ir más allá de la simple aplicación de la teoría y reconocer que las *Pp* se construyen en un proceso dialéctico de reflexión y acción política, de

prácticas socialmente construidas y que, al reunirse con otras profesiones, aparece en un campo de trabajo de corte multiprofesional. De ahí que el estudio de la *Pp* va más allá de la práctica docente, pero, al mismo tiempo, intenta reconstituirse a partir de espacios emergentes producto de la inserción laboral, es decir, vienen sustituyendo las practicas decadentes o en desuso por aquellas que responden de manera más adecuadas a los requerimientos de la sociedad; asimismo se encuentra en un proceso de construcción ya que histórica y socialmente es resultado de un desprendimiento por fuera del Sistema Educativo y de la propia profesión docente.

- A partir del análisis de la *Pp*, como determinante del currículo de formación, puede ser un mecanismo para la empleabilidad que, en general, se presenta como una tendencia global favorable para los graduados en Ciencias de la Educación que se encuentran dentro de los sistemas educativos en los países de estudio de Europa y América Latina. Los que se encuentran fuera la empleabilidad son limitados; siendo la tendencia positiva es de construcción de proyectos sugeridos por los propios graduados.
- Con este planteamiento, se concluye que el estudio de la *Pp* conduce a identificar los campos de acción en que esta se realiza y las características de ejercicio profesional que definen las diferentes formas de abordar problemas propios de la profesión. Van emergiendo discursos y prácticas de los actores, y no queda exento de esto el *Ethos* profesional, el prestigio social, su remuneración, además de las representaciones sociales de la identidad profesional, y la reconfiguración epistemológica específica de esta realidad compleja que es el campo profesional de Ciencias de la Educación.
- En este sentido, se pone en consideración la idea de que a través del estudio de las *Pp* se colabora a la reconfiguración de las Ciencias de la Educación como un campo profesional que amerita una definición y delimitación de criterios organizadores. Ello supone maneras de optar hacia la formación un perfil especialista o generalista para hacerse visible en la sociedad y reafirmar su existencia dentro del sistema de las profesiones.

ETAPA II
CAPÍTULO 3
MARCO TEÓRICO
HACIA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN
DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Introducción

En el presente capítulo pretendemos reflexionar sobre los fundamentos teóricos y epistemológicos de nuestro objeto de estudio: la Práctica profesional (*Pp*) del graduado en Licenciatura en Ciencias de la Educación, que delimitado en el complejo mundo educativo nos lleva a enfrentarnos con el viejo conflicto epistemológico respecto a la controversia de la relación teoría–práctica y su naturaleza epistemológica.

La *Pp* amerita la congregación de varios enfoques u orientaciones teórico-epistemológicas, en el entendido de que estas validarán los procesos de formación en tanto se adaptan curricularmente ya sea como formas de enseñar, como discursos o bien como prácticas que podrían constituirse en un medio articulador de acciones integradas de efectos influyentes en la configuración del campo profesional y el restablecimiento de fines y objetivos curriculares de formación. Permitirá comunicar al profesional practicante acciones institucionalizadas dentro y fuera del espacio universitario, es decir, producidas en variedad de escenarios en los cuales este profesional observa, interviene, reflexiona reconstruye y transforma su realidad.

Se asume que en la *Pp* confluyen orientaciones teóricas. Entre los más dominantes, aparecen el Enfoque Tecnológico, el Enfoque Práctico y el Enfoque Sociocrítico los cuales tratan de interpretar las *Pp* rescatando su carácter influyente en el componente práctico del currículo y comprender su trascendencia para mejorar el perfil y el desempeño profesional a la luz de los cambios y adelantos de las nuevas realidades del campo disciplinar y del contexto universitario.

Según Beatriz Sayago (2006, p. 58), ocupan un lugar marginal en el campo de discusión teórica y en el contexto universitario, situándolas en una perspectiva teórica separada de toda mediación social con los diferentes contextos culturales y conexiones multidisciplinares. Generalmente son periodos cortos en los cuales el estudiante trasmite

y aplica sus conocimientos, atribuyendo a las prácticas el mero papel de experiencias sostenidas en comportamientos reproductores de esquemas y rutinas docentes. Por su parte, Schön refiere que las prácticas deberían convertirse en competencias que comparten las tradiciones de una profesión, es decir, de convenciones de acción lenguaje y medios repertorios, sistemas de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimientos sistemáticos y patrones de conocimientos en la acción.

En este sentido, la *Pp* ya se encuentra enmarcada en los estudios sobre las profesiones y los procesos de profesionalización, a partir del supuesto de comparar y evaluar el trabajo específico. No cabe hablar de destrezas si no se piensa en la acción donde pueden recrearse (Villa, Pedersoli, Martín, 2009; Campillo et al., 2012); no obstante, se podría decir que en el estudio de la práctica convergen diferentes significados y sentidos según el contexto, ámbitos y niveles de aplicación. No existe una teoría unificada de la práctica, sino existen diversas concepciones: se defiende el papel rector de la teoría; se concibe la práctica como algo separado de la teoría; se encuentran una relación complementaria, cuyo vínculo es imprescindible porque se encuentran en permanente interrelación; se atribuyen a la práctica un papel crucial ya que es generada a partir de la experiencia y es a partir de ella que se construye.

En esta investigación, sería una falacia evadir la dicotomía entre *la teoría y la práctica*. Por tanto, el estudio de la *Pp* se concibe en el entendido de que la relación teoría-práctica es una relación bimodal, un *interlaminado* (Ibryant), una dualidad entre el saber teórico y el saber práctico, dos formas complementarias de racionalidad.

Siendo así, se asigna a la *Pp* una función social que se enmarca dentro de procesos históricos e institucionales. El dominio de saberes como es en este caso, en el campo profesional de las Ciencias de la Educación, se configura de procesos formativos que incluyen actividades teóricas y prácticas. Se interpela la preparación de lo práctico, que se modifica de acuerdo con los cambios económicos, tecnológicos, científicos y culturales.

Al respecto, la *Pp* experimenta una redefinición conceptual y epistemológica orientada a regular su funcionamiento y explicar la dinámica en que se presenta en el contexto social. De ahí que la *Pp* actúa como un componente mediador entre la universidad y el contexto social. La influencia ejercida entre sociedad y profesión no ha de ser lineal ni mecánica ya que la participación de profesionales de la educación en el funcionamiento de los sistemas educativos, en instituciones gubernamentales como no gubernamentales, ha

introducido forzosamente modificaciones considerables que dan lugar a nuevas formas de gestión de conocimiento en educación y transformación de la realidad educativa.

La *Pp* desde sus adentros y afueras será el resultado de la aplicación de principios de acción, de un conjunto integrador de saberes teóricos, prácticos y metodológicos (contexto interno) dentro de procesos históricos, institucionales o el dominio de un saber por intelectuales o profesionales en una determinada estructura ocupacional (contexto externo) (Claudia Mosqueda, 2009, p. 2).

Entonces, mirar la *Pp* desde sus adentros significa reflexionar respecto a los diferentes enfoques teóricos respecto a esta temática. En este sentido, en este capítulo fundamentamos el trabajo de investigación con una breve aproximación del concepto de “Práctica”, desde su concepción etimológica como antesala al abordaje teórico de la *Pp* pasando por las concepciones que permitan explicarla y reorganizarla desde una mirada interna. Así como también, en esta primera parte se desarrollan las principales contribuciones que explican y permiten comprender la *Pp*. Destacamos los aportes de Donald Schön mediante el estudio de dos concepciones epistemológicas predominantes como la *racionalidad técnica* y la *reflexión en la acción*, las cuales orientan la manera de concebir y comprender los alcances de la *Pp* de los graduados. De manera complementaria, se recuperan los aportes Wilfred Carr y Stephen Kemmis referente a la concepción epistemológica como la *racionalidad técnica*, la *práctica deliberativa* y la *crítico-social*.

Asimismo, desde una mirada del contexto interno y sus variables se aborda la dimensión disciplinar y curricular de la *Pp*. Estas variables posibilitan la emergencia y organización de su propia auto constitución en relación con el contexto externo, como son los aspectos políticos, educativos y socioculturales, que más que servir de marco a la *Pp*, operan como un reflejo que le permite mirar su adentro para reordenarse y cuestionar su ejercicio.

3.1. Una mirada interna de la Práctica Profesional

3.1.1. Un acercamiento al concepto de “práctica” y sus tipologías en el ámbito educativo

De acuerdo al sentido etimológico la “Práctica” proviene del griego *praktikos* que está formado por: *Praks* que significa *praxis; pragma* del verbo *prasso* que significa *hacer*; y el sufijo *tico* (relacionada a). Por lo tanto, la práctica significa *acción* (Diccionario de la Lengua Española, 2001, s/p).

Este significado de práctica nos lleva a la idea de *acción como un ejercicio humano* y no puede analizarse como algo aislado de la visión del mundo y el ideal de sujeto en un determinado contexto y momento histórico y social. Se hace necesario precisar algunas orientaciones teóricas y epistemológicas que, sin duda, aportan a la comprensión de sus particularidades que, en sus múltiples manifestaciones, aparecen en relación con otras disciplinas.

En principio, si recurrimos a la perspectiva idealista de uno de los filósofos más importantes del siglo IV a.C. como es Aristóteles, la práctica está asociada a la idea del arte del argumento moral y político, en tanto que el hombre es capaz de moralidad, en cuanto está dotado de libertad y de razón, por ende la razón ha de ser lo esencial de la práctica (Beatriz Chaverra, 2003, p. 2).

Siguiendo esta línea de pensamiento, el filósofo Emmanuel Kant contrapone los conceptos de naturaleza y persona. La persona es el único ser que posee conciencia moral, y la conciencia moral es la que manda de modo absoluto la acción humana a través de los códigos éticos. En este sentido, la razón práctica es vista como una forma de conocimiento, fundada en la existencia de la una moral.

Desde una visión materialista, Karl Marx utiliza el término *praxis* entendiéndola como una actividad humana fundamental, en virtud de la cual el hombre produce la realidad histórica y se produce a sí mismo (González 2007, p. 196). El concepto de *praxis* es complejo es unitario y diverso, y permite fundar la concepción materialista de la historia. Esta concepción rechaza el sentido de la practicidad, criticidad y científicidad de lo práctico y más bien realza la idea del práctico sensible. En esta tipo de práctica, se articula un determinado conocimiento de la realidad social, una crítica radical de la realidad. Por ende, la práctica es resultado de las condiciones históricas específicas, resultantes de prácticas previas que se transforman en una práctica presente.

La *praxis* es un tipo de actividad propia del hombre que no solo resulta objetiva, sino subjetiva ya que permite que el ser humano se transforme a sí mismo. Por tanto, es en la *praxis* que se configuran las dos relaciones dialécticas básicas de la actividad del hombre, la acción–pensamiento o bien el trabajo material y el conocimiento.

Además de estas concepciones, en la década de los 70 aparecen planteamientos de autores contemporáneos que han configurado la “*Teoría de la Práctica*” (*Tp*) que en sentido metafórico se entiende como un *cuerpo de trabajo sobre el trabajo del cuerpo*. Bräuchler, B. y J. Postill (2010, p. 3) consideran que el cuerpo humano pasa a ser el nexo de un “conjuntos de actividades” entendidas como *prácticas* que los agentes sociales realizan con mayor o menor compromiso, destreza y gracia y son ampliamente difundidos, a través del espacio social y el tiempo. Estas prácticas son una dialéctica entre la estructura cognitiva y la acción humana, una lógica contingente de la acción, de manera que el conocimiento práctico es una forma de razonamiento competente y saber hacer.

Ahora, si bien la *Tp* se ha difundido a través del espacio epistémico, en la actualidad, Bräuchler, B. y J. Postill (2010, p. 5) afirman que nos encontramos con diferentes enfoques teóricos de subcampos diversos como la teoría de la estrategia, la antropología política, los estudios de cultura material, la sociología del consumo y la neurociencia.

Por su parte, Theodor Schatzki (2001, pp. 1-10) distingue a cuatro principales teóricos de la práctica: los filósofos (Wittgenstein, Dreyfus o Taylor), los teóricos sociales (Bourdieu y Giddens), los teóricos culturales (Foucault y Lyotard) y los teóricos de la ciencia y la tecnología (Latour, Rouse, y Pickering). Estos autores coinciden en que no hay una teoría de la práctica unificada y coherente, solo un cuerpo diverso de escritos de pensadores, que adoptan un enfoque de la práctica vagamente definida por la naturaleza compleja de la misma. El estudio trasciende aspectos disciplinares y posibilita asumir en su investigación enfoques multidisciplinarios y plurimetodológicos, donde entran en juego las construcciones de significados y sentidos de su propia delimitación según la disciplina de estudio.

En el ámbito que nos ocupa, las Ciencias de la Educación, no estamos lejos de plantear también diversas percepciones de abordar la práctica ya que cuenta con preeminencia de enunciados de disciplinas como la Sociología de la Educación y la Teoría Curricular. Dentro de la Sociología de la Educación, uno de los teóricos sociales que ha contribuido

a la *Tp*, se encuentra Pierre Bourdieu de quien nos parece útil asumir algunos elementos conceptuales para analizar las prácticas en términos sociales. Bourdieu bajo la influencia de la fenomenología orienta sus reflexiones acerca de las prácticas como *prácticas sociales* a partir del concepto de *habitus*, que son principios generadores de prácticas distintas y distintivas—pero también son esquemas clasificatorios, de visión de división según la posiciones, es decir los bienes las practicas las maneras (...) (Bourdieu, 2002, p. 20). Estos *hábitus* son un conjunto de suposiciones para realizar diferentes actividades como pensar, actuar y decidir lo que caracteriza el comportamiento de los individuos. En una suerte de analogía, el *habitus* pueden ser estrategias para actuar, por ejemplo, la forma cómo diseña el currículo un profesional, la metodología que utiliza, sus posiciones pedagógicas y psicológicas; estas operaciones, entre otras más, producen prácticas individuales y colectivas en base a principios que orientan la presencia activa de experiencias que depositadas en cada organismo bajo la forma de percepción, pensamiento y acción tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. Por ello, es irreversible y tiene una estructura temporal un ritmo y una orientación. Entonces para Bourdieu, la práctica sería el resultado de la aplicación de principios de acción y percepción no demasiado explícitos sujetos a variaciones, según la lógica de la situación y el punto de vista que esta impone.

En esta perspectiva, las prácticas son prácticas sociales, acciones intencionales que anuncian la realización de alguna cosa en particular y que hacen referencia al mundo de lo real y permite transformarla en función a una teoría. No puede analizarse como un fenómeno aislado, ya que está condicionada por unos procedimientos y técnicas empleados en un tiempo y contexto determinado. Entonces, la práctica requiere ser comprendida desde su relación con la teoría, siendo la práctica una instancia verificadora de esta, y que, una vez sistematizada, permite enriquecer la teoría o bien reformularla, refutándola, y permitiendo su avance científico.

Hasta aquí, se ha reflexionado en torno al concepto de práctica. Para construir una definición de la *Pp* se identificarán algunos aciertos que nos permitan pensar las *Pp* en el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación y que, a diferencia de otros campos, cuenta con ciertas particularidades y complejidades que despliegan diversas definiciones como prácticas educativas existen, y que de acuerdo a los espacios, ámbitos y niveles de aplicación dan lugar a diferentes tipologías en el ámbito educativo.

Las prácticas educativas, según Carlos Lerena 1997, p. 93), constituyen un proceso

materialmente llevado a cabo por sistemas concretos de agentes, utilizando para ello medios específicos, y tiene por objeto la imposición prolongada de un sistema de hábitos o reacciones básicas (*ethos*) que constituyen los principios orientadores de una cultura (modo de vida, creencias, conocimientos, patrones de valoración y de comportamiento). En la práctica educativa existen componentes institucionales, pedagógicos, psicológicos, culturales, didácticos, emocionales éticos, sociales, entre otros. De este hecho se deduce que no hay cierta uniformidad e individualidad de la práctica. Sería erróneo pensar que la práctica educativa no está impregnada de contenidos éticos y morales y se reduzca a un simple carácter instrumental; en realidad, la práctica, al estar circunscrita al entorno de la escuela y al entorno de una sociedad, encierra concepciones atravesadas por la permeabilidad del contexto.

Entonces, al hablar de las prácticas en el campo educativo, se considera conveniente hacer alusión a que estas no se reducen al ámbito escolar, es decir simplemente a situaciones didácticas, a prácticas de laboratorios, a prácticas en aula y talleres, etc., sino que las prácticas son acciones que pueden ser desarrolladas dentro y fuera del ámbito institucional.

En palabras de José Gimeno (1998), no se deben reducir las prácticas puesto que fuera del propio sistema escolar, existe práctica educativa como una experiencia antropológica de cualquier cultura. En este sentido, por las consideraciones del caso que nos ocupa, en el campo de las Ciencias de la Educación, se hacen alusiones, en este trabajo a las siguientes prácticas educativas:

1. La **práctica pedagógica**, es entendida como una noción metodológica que designa los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza, así como las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas y, por ende, está constituida por el triángulo Institución (escuela), Sujeto (el maestro) y Discurso (saber pedagógico) (Zuluaga, 1987, p. 196).
2. La **práctica docente**, se entiende como una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: “maestro y estudiante aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro” (Fierro, Fortoul y Rosas 1999 citado en Cañedo, 2013, p. 21).

3. La **Práctica formativa** es la *acción* que procura que los sujetos descubran y potencien sus posibilidades, integrando su desarrollo permanente como una totalidad en relación a la objetividad, es decir, que los marcos de referencia sean institucionales, sociales culturales. La acción formativa, si bien está dirigida por unos fines y medios, también está orientada por una motivación intrínseca al sujeto, hacia la búsqueda de su condición humana desde la capacidad de formarse y de hacerse mediante su experiencia y su aprendizaje.

Dentro de esta tipología, existen las *Pp* que dan cuenta, desde la posición que se asuma, sus particularidades y el cómo se relacionan y se apoyan en explicar el controvertido dilema de la relación entre teoría y práctica; no obstante la tendencia empírica general, se le asigna en sentido restringido como los *haceres*, entendidos como aplicación de ejercicio, habilidad, destreza o como un eje de aplicación que tradicionalmente ha sido formulado en ámbitos de la formación universitaria en función de definir el perfil profesional del graduado.

3.2. La Práctica Profesional: algunas aproximaciones teóricas y epistemológicas

Nuestro estudio se enmarca en la valoración de la Práctica profesional de los graduados en Licenciatura en Ciencias de la Educación, desde una relación dialéctica de la teoría y la práctica.

A manera de antecedente, el término de *Pp* aparece en diferentes estudios universitarios a partir del uso de diferentes expresiones, así como: la Práctica preprofesional, las prácticas laborales, las pasantías, el *practicum*, entre otros términos cuyo propósito es generar un espacio para el ejercicio de habilidades que relacionen la formación con escenarios de desempeño profesional y, por ende, configuren la profesionalidad de una determinada disciplina.

Desde esta percepción, las *Pp* orientan la configuración de la disciplina y reafirman los fines y objetivos de un currículo. Se convierten en la columna vertebral de la formación de los profesionales y en la lógica dialéctica de la totalidad están determinadas por una relación de causa-efecto con el Plan de estudios; es decir, el Plan que propicia ciertas actividades profesionales en las que se aplican los conocimientos, o bien las habilidades que son desarrolladas en los contenidos descritos, de los cuales derivan ciertas *Pp*. También es al revés: unas prácticas pueden dar lugar a transformaciones o renovaciones

curriculares del Plan.

A este respecto Niebla Guevara (1976, citado en Glazman e Ibarrola, 1987, p. 153) sostiene que el currículo contiene varias prácticas de la profesión. Siempre habrá una que actúa como factor integrador, de manera que los diferentes tipos de práctica originan distintos currículos. Puede darse también a la inversa un currículo obsoleto da lugar a una práctica reproductora dominante; un currículo desarrollista, una práctica emergente. Así, la idea es que el graduado, luego de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en su campo disciplinar, en su ejercicio profesional, se enfrente a una realidad nueva.

La *Pp* tiene que ver con concepciones de formación, con el currículo, las formas de enseñanza y de aprendizaje que cobran sentido en una relación dicotómica entre las actividades teóricas y las acciones que, si bien son institucionalizadas, tienen lugar no solo dentro del ámbito organizacional, sino fuera de él. Por ende, las interacciones entre la institución universitaria y el contexto constituyen un *habitus*, unos *modos vivendi* del egresado en los espacios laborales y profesionales. Es la práctica profesional uno de los aspectos que hace factible el enlace universidad-sociedad ya que permite comprender el sentido que tiene una carrera dentro del contexto social donde se realiza. De ahí que uno de los principios éticos que ha de normar esta relación sea el compromiso con las situaciones sociales concretas en las que se realizan las prácticas profesionales contribuyendo, así, al desarrollo de una región.

En este sentido, la condición de “profesional”, según Carr y Kemmis (1998, o 1998 citado en Sayago, 2003, pp. 20-21), lleva a establecer ciertas consideraciones que la distinguen de otras prácticas:

1. Cuando se alude a la práctica como una acción profesional se está haciendo referencia a una actividad tanto interna como externa.
2. Lo que define una práctica como profesional, es algo más que la adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas, es adquirir valores, intereses y actitudes que caracterizan la profesión.
3. Concebir la práctica profesional es a su vez aceptarla como el eje de la formación (...).

En esta apreciación subyace una noción de complementariedad de la teoría y la práctica, lo cual evita pensar la práctica como un fraccionamiento entre planteamientos teóricos y los contextos profesionales, más bien, permite la construcción de una profesionalidad intelectual con ética profesional.

En relación con este punto, en el ámbito universitario de México llaman la atención los aportes de Raquel Glazman y M^a de Ibarrola (1987, pp. 150-151) quienes en su estudio sobre la *Pp*, como una entidad interdependiente dentro del currículo, sostienen que es la especificación de las actividades de trabajo propias de las distintas carreras. Destacan que dichas prácticas tienen dos dimensiones fundamentales: a) una que se refiere al tipo de actividades que exige la delimitación del campo de acción (disciplina) en la que se ejerce y b) al nivel de comportamiento que alcanza el universitario. Con relación al primer tipo de estudio de la *Pp*, las actividades profesionales se estudian a partir de cuatro dimensiones: los objetivos, las áreas generales, las condiciones socioeconómicas en las que se desenvuelve y el número de personas a quienes afecta la actividad (Ribes y Fernández 1979 citado en Glazman e Ibarrola, 1987, p. 153).

Por su lado Gilberto Guevara (1976 citado en Glazman e Ibarrola, 1987, p. 154) establece que el análisis de la *Pp* contempla las áreas de objetos y objetos particulares, así como los procesos técnicos asociados a cada objeto, la función económica y el espacio social de cada práctica. Desde esta perspectiva, en este trabajo, la *Pp* se asume como un conjunto de saberes teóricos, metodológicos y prácticos.

En este capítulo, se desarrollan desde la mirada interna de la *Pp*, los saberes teóricos y epistemológicos mediante los cuales se produce un conocimiento relevante de la *Pp* en Ciencias de la Educación en base a los aportes prácticos, sociocríticos y reconstruccionistas en los que se enmarcan los estudios propuestos por Donald Shön, Wilfred Carr y Stephen Kemmis.

En cuanto a los saberes metodológicos y prácticos propiamente dichos de la *Pp* son desarrollados en el marco metodológico de la esta investigación.

En cuanto al significado externo de la *Pp* se refiere a todos aquellos contextos políticos sociales, económicos que más que servir de marco, operan como el reflejo que le permite mirar su adentro para reordenarse de manera continua dentro de sí misma en el constante presente, el cual será desarrollado en el capítulo siete.

3.2.1. La epistemología de la Práctica Profesional según Donald A. Schön

La valoración de las percepciones que tienen los egresados de Ciencias de la Educación de su *Pp* se fundamenta en los aportes del filósofo Donald A. Shön cuya teoría expresa que la práctica es planteada desde dos concepciones epistemológicas: *la racionalidad*

técnica y la reflexión-acción. Estas dos racionalidades han influido en las distintas concepciones que cada una de ellas tiene acerca de la naturaleza de la *Pp*, y en lo que podríamos denominar el modelo curricular de los procesos de formación profesional en educación.

1. La Racionalidad Técnica

La Racionalidad técnica (*Rt*), llamada también tecnocrática, es una epistemología de la práctica fundada al final del siglo XIX. Esta concepción, heredada del enfoque positivista de la ciencia, se basa en métodos como la observación y la experimentación para construir saberes y descubrir leyes que rigen las acciones, la práctica educativa y los procesos formación y profesionalización.

En la actualidad, en las instituciones de educación superior como la universidad, este tipo de racionalidad se encuentra arraigado en el quehacer académico y, principalmente, en el currículo adquiere un sentido prescriptivo y regulador en el que subyacen aspectos instrumentales orientados por el control y la eficacia.

Respecto a los rasgos que caracterizan a esta racionalidad, Sáez, (1989 citado por Campillo y otros, 2012, p. 9) identifica, en el ámbito de las Ciencias Sociales y Pedagógicas, tres dicotomías:

1. *Separa fines y medios*; la solución de los problemas tiene una dimensión solo técnica, que se mide por su eficiencia para lograrla. Esta característica reside en poner los medios por encima de los fines, y en desequilibrar el vínculo a favor de los medios según criterios de eficiencia.
2. *Separa teoría y práctica*; la teoría es guía y soporte de la práctica, en la *Rt* la relación teórica–práctica es una relación unidireccional que se manifiesta en la capacidad del conocimiento de controlar y determinar la práctica. El principal objetivo de este conocimiento es establecer un control técnico sobre las prácticas. Con la separación entre teoría y práctica, se establece un orden de superioridad de una sobre la otra. En este caso, si la teoría tiene supremacía sobre la práctica, al parecer, se haría evidente que se trata de dos cosas diferentes o al menos que se desarrollan en distintos planos.
3. *Separa investigación y práctica*; produciendo conocimiento y jerarquizándolo al

tiempo que tal producción es independiente de su aplicación.

En esta racionalidad, subyacen los parámetros positivistas. La *Pp* supone la aplicación de la ciencia y de la tecnología a los problemas prácticos. Es la mera aplicación de teorías derivadas de la investigación de situaciones y uso de técnicas validadas por criterios de objetividad del método científico.

Esta racionalidad instrumental de la teoría no considera las bases sociales e históricas de las prácticas, por ende, el conocimiento de los profesionales, según Schön, consistirá en:

1. Conocimiento de los principios teóricos que especifican las condiciones causales que facilitan al máximo la producción de los estados buscados.
2. Conocimiento de las técnicas específicas (tecnología) para manejar la situación problemática de manera que se ajuste a las condiciones especificadas en los principios y
3. Las habilidades solicitadas para aplicar los principios y técnicas a la situación problemática (Schön, 1983 citado en Friedson Elliot, 2000, p. 11).

A partir de estos rasgos, se podría plantear los siguientes puntos centrales de la *Rt*:

1. La práctica es guiada por la teoría en el entendido de que esta es un conjunto de conocimientos que mediante la investigación científica explica las prácticas y permite su predicción y control.
2. Esta visión ingenieril de la teoría supone la posibilidad de un abordaje neutral y el control absoluto de las prácticas y coloca al profesional en el papel técnico que aplica teorías como un aplicador entrenado e informado.
3. Este enfoque técnico, o bien llamado academicista en los espacios universitarios, es el que supedita lo práctico a la teoría, constituyéndose en el paradigma del *aplicacionismo*, con apoyo en el manejo de técnicas para el desarrollo de los contenidos disciplinares y en la planificación por objetivos.
4. En esta línea, Schön (1998, p. 33) afirma que el concepto de aplicación conduce a la visión del conocimiento profesional como una jerarquía: los principios generales ocupan el nivel más alto; y la concreta solución del problema el más bajo. Al respecto, el conocimiento profesional contempla tres componentes: 1) Una disciplina subyacente o ciencias básica sobre cual descansa la práctica y desde la cual esta se desarrolla. (*saber conocer*) 2) Una ciencia aplicada a componente de ingeniería de la cual se derivan procedimientos de diagnóstico, así como la solución a los problemas (*saber hacer*) y 3) un componente de

habilidad y actitud (*saber ser*), que tiene que ver con la real ejecución de los servicios del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente (Shein, 1973 citado en Schön, 1998, pp. 33-34).

La práctica es entendida como una entidad menor que la teoría, la práctica se guía por los principios de las ciencias aplicadas y estas, a su vez, por las ciencias básicas. Schön (1998, p. 42) sostiene que en la aplicación estos conocimientos pierden su pureza y su generalidad, se deforman y, por tanto, la práctica aparece como una anomalía incomprensible. El conocimiento práctico existe, pero no encaja en las categorías positivistas del conocimiento científico.

Una característica de esta perspectiva es la jerarquización de los niveles de conocimiento. Supone diferentes estatus académicos y sociales para los profesionales que lo generan, en el sentido de que estos cuentan con un cuerpo de conocimientos científicos y la tecnicidad objetiva les permite aplicar esos conocimientos. Al respecto, Schön (1998, p. 45) afirma que aquellos que creaban una nueva teoría se especulaban que eran superiores en status a aquellos que la aplicaban.

En esta jerarquización y los estatus académicos que supone, Glazer (1979 citado en Campillo et al. 2012, p. 6) identifica las “*profesiones mayores*” como la Medicina, la Ingeniería o el Derecho. Considera que la *Pp* de estas profesiones debe dedicarse a la solución de problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos idóneos para determinados propósitos, ya que el conocimiento con el que trabajan es fundamentalmente científico. Este conocimiento es imitado por las “*profesiones menores*”, como los urbanistas, los educadores, los asistentes sociales, que, si bien adoptan los supuestos teóricos de las profesiones mayores, son ajenos a las Ciencias Sociales. No obstante, en el intento de lograr el estatus de las profesiones mayores, se presentan como prácticos rigurosos de un conocimiento profesional científico, asumiendo que la investigación les ha preparado para responder a las demandas de la práctica.

En resumen, según la *Rt* planteada por Schön, la *práctica profesional* se concibe como una aplicación de conocimiento basada en la investigación de los problemas de elección instrumental que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y la técnica (Schön, 1998, p. 31).

En este sentido, la práctica, al ser considerada ciencia aplicada a situaciones concretas, coloca al profesional en el papel de “técnico” que aplica teorías, cuya formación está

basada en el modelo de entrenamiento de competencias; los valores que reconoce Moran en el terreno de los fines prefijados e inequívocos. Los valores entran en la selección de los fines, pero no en la de los medios. Los últimos se basan por entero en la racionalidad técnica, o sea, en la selección de medios con respecto únicamente a su eficacia y eficiencia (Friedson Elliot, 2001, p. 12).

2. La epistemología de la reflexión en la acción

Otra idea propuesta por Donald Schön es la práctica orientada por la reflexión. Respecto al concepto, se retoma la idea de John Dewey quien en su libro *Cómo pensamos*, publicado en 1910, hace alusión al pensamiento reflexivo que se entiende como el examen activo, persistente y cuidado de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostiene y las conclusiones a las que atiende.

La crisis de confianza de las profesiones y quizá también el declive en la autoimagen profesional parecen hundir sus raíces en un creciente escepticismo acerca de la efectividad profesional (Schön, 1998, p. 24). Esta preocupación es central frente a las limitaciones que se encuentra en el concepto de la *Pp* desde la racionalidad técnica que se reduce a la resolución de problemas de carácter instrumental mediante la aplicación de la teoría y técnica científica. En realidad, se sostiene que esta epistemología de la práctica no es muy adecuada para abordar los problemas sociales ni los problemas educativos ni aquellos que tienen que ver con la formación de profesionales de la educación (Campillo, et al., 2012, p. 10).

Frente a este dilema, no se trata de desconocer la situación problemática, ya que en la práctica como aplicación de la teoría, se manifiestan elementos cargados de incertidumbre, valores, percepciones y sentimientos conducidos, dando lugar a una serie de interacciones dialógicas, en donde, más que aplicarse conocimientos estandarizados técnico y científicos, se recrean en función a las formas de construcción de conocimientos de los profesionales cuando actúan en el mundo laboral.

Esta reflexión evidencia que la *Pp* es algo más que la solución de un problema determinado por situaciones a las que se ha de enfrentar el profesional que no solo es conocedor de los saberes o aplicador informado. Se rechaza la idea de estandarizar el uso de una sola técnica ya que los problemas obligan a hacer elecciones porque

no conforman un contexto estable y permanente, de modo que pensar en el problema implica abordarlo desde la realidad contextual.

Cabe resaltar que los problemas de la práctica educativa no son simples problemas instrumentales ya que tienen que ver con situaciones que se recrean en contextos donde intervienen variables no imaginables, juicios no previstos, intereses no declarados, acontecimientos fragmentarios que no están implícitos en la teoría y tampoco derivan de ella.

En palabras de Schön, las acciones de los “prácticos” están influidas de forma constante por cuatro aspectos: 1) El lenguaje y los medios usados para la comunicación; 2) los sistemas de apreciación por los que emprenden la práctica; 3) las teorías “*overarching*” (global); y 4) los marcos con que establecen sus problemas y delimitan sus situaciones (Latorre, 1992, p. 16).

Este tipo de práctica es realizado por el profesional de manera consciente, autoreflexionando y describiendo sus teorías tácitamente reflejadas en su acción. Schön, las divide en dos subcategorías: *la reflexión-sobre-la-acción* y *la reflexión –en- la acción*.

La reflexión-sobre-la acción, es el proceso mediante el cual el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad laboral, resolviendo los problemas específicos que se le presentan en un proceso de reflexión sobre nuestra acción. Se hace después del encuentro con la situaciones: este acto nos permite a través de un proceso metacognitivo reflexionar sobre el porqué actuamos como lo hicimos, lo que estaba sucediendo; en palabras de Friedson Elliot (2001, p. 13) consiste en una visión retrospectiva de la comprensión adquirida al tratar el caso concreto.

La reflexión-en-la acción es detenerse a pensar, es una reflexión efectuada a medida que se desarrolla en la acción, de modo que la duración y distribución temporal de sus episodios varía con la duración y distribución temporal de las situaciones en las que el profesional desarrolla su labor. Se trata de observar nuestras propias experiencias conectándonos con las esferas motivacional afectiva y cognitivo instrumental, atendiendo a nuestros conocimientos aprendidos en el proceso de formación y, a partir de ellos, construir nuevos conocimientos para intervenir en situaciones problemáticas específicas.

Estas formas de reflexión de la *Pp* son una oportunidad para que el profesional pueda activar su autorreflexión frente a la incoherencia entre la acción y la situación, lo que le ha de suponer plantearse conscientemente conocimientos y examinarlas en relación con las situaciones reales que pueden ser únicos en donde se encuentra.

Los procesos de reflexión sobre y la reflexión en la acción tienen su origen a causa de que la situación presente desafía las categorías habituales de problemas y de soluciones que el “práctico” ha utilizado de forma implícita en el pasado al actuar y reaccionar ante las situaciones espontáneamente. Son procesos que presumen, en oposición a la racionalidad técnica, que los contextos de la acción no siempre son estables y que los problemas prácticos que surgen a partir de esos contextos pueden ser originales y únicos en determinados aspectos.

Ahora bien, cuando se habla de la *Pp* en particular, Shön afirma que la *Pp* se orienta tácitamente a partir de normas que conforman la conducta. La puesta en práctica de estas normas no es una consecuencia extrínseca de la actividad profesional, sino se debe a la activación de determinadas cualidades en la misma actividad. La *Pp* ha de materializarse en la práctica misma y no en la cantidad que ha de producirse como resultado de la actividad. Este tipo de fines puede sentirse intuitivamente, sin articularlos de forma consciente, proporcionando la sensación de cómo ha de plasmarse en la acción en vez de predefinir con total claridad los objetivos a los que habrá que llegar (Elliott, 2001, p. 13).

Entonces, la finalidad de la *Pp*, según esta perspectiva, es la resolución de problemas. Son solucionados por los profesionales en la medida en que estos tomen decisiones influidas por cuestiones políticas, culturales económicas del contexto externo del profesional.

En el campo educativo, el profesional competente en educación podría identificar problemas educativos, sean en el aula o fuera de ella, como problemas de aprendizaje, de rendimiento, de irregularidades en la permanencia estudiantil, de deserción escolar. En su práctica diaria hace juicios de calidad y puede exhibir normas bajo criterios de la institución a la que pertenece. Cuando depende de teorías basadas en investigaciones y de técnicas, está dependiendo de hábiles actuaciones que son tácitos.

Si el profesional en educación reflexiona sobre lo que está haciendo, convierte su pensamiento a la acción y la complicidad que está implícita en la acción, así pone en

duda los conocimientos, las técnicas, las habilidades, los procedimientos utilizados. El reconocimiento que los profesionales piensen en lo que están haciendo, determina el “*aprender a hacer*”, que no solo se limita a pensar sobre el hacer, en otras palabras pensarse en hacer algo al mismo tiempo que lo hace. Este tipo de conocimiento es pararse a pensar durante la acción sin interrumpirla, es un conocimiento construido en la acción misma, es entrar en un estado metacognitivo. Al respecto, la noción de reflexión en la acción que propone Schön implica la reconstrucción de la experiencia. El diálogo y el análisis de las condiciones del ejercicio de la profesión y las condiciones de producción en este ejercicio diario están implícitos en los patrones de acción. Schön denomina a este conocimiento ordinario tácito y está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando (1998, p. 55).

Según este autor (1992, p. 41):

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos, cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa con qué alejamiento de la vida ordinaria pueda parecerse en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya posemos.

En la reflexión en la acción, el autor reconoce el conocer desde la acción, es decir, ese tipo de saber es inherente a la acción inteligente, ese conocimiento tácito que guía el saber que no siempre es susceptible de ser explicado.

En el caso de los profesionales en educación, estos son especialistas en el modo de enfrentarse a sus problemas laborales. La habilidad de reconocer estructuras en situaciones únicas e inciertas y de actuar eficazmente en tales situaciones depende de la capacidad para organizar y acotar problemas. Al hacerlo así, el profesional está construyendo sobre la base de un repertorio de experiencias pasadas y el modo de captar estas experiencias, que nos son más que habilidades que permiten reconstruir problemas a la luz de esta información.

Esta reestructuración del problema que los profesionales llevan a cabo en esa tarea de buscar soluciones auspicia cambios y efectos no pretendidos. El problema ya no es percibido como al inicio. En esa búsqueda de significados, en esa verbalización, Schön lo relaciona con un acto de reflexión que dependerá en buena parte de contar con las herramientas lingüísticas para “aprender haciendo”, que sugiere no sólo podemos pensar en hacer, sino que podemos pensar en hacer mientras lo hacemos (Schön, 1998,

p. 60).

Como se evidencia, el autor va configurando los elementos para pensar una alternativa de reconceptualizar la *Pp* orientada hacia el “*aprender haciendo*”, sin excluir que en la práctica no haya rutina, inercia y repetición.

Por tanto, el autor al relacionar la idea de la reflexión desde la acción con la práctica profesional, considera que es la práctica donde aparecen y diferencian los tipos de acción. La palabra práctica es ambigua, la práctica se refiere a la actuación de una variedad de situaciones profesionales. También se refiere a la preparación para la ejecución e incluye un elemento de repetición. Siendo el profesional un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez.

Esto está sugerido por el modo en el que los profesionales utilizan la palabra caso o proyecto, informe, comisión o trato dependiendo de la profesión. Al respecto, Schön sostiene que, cuando un profesional experimenta muchas variaciones en un pequeño número de tipos de casos, es capaz de practicar su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende a buscar y cómo responder a lo que encuentra (Schön, 1998, p. 65).

Asimismo, en esta reflexión, Schön plantea el dilema del *rigor o la relevancia* en la configuración de la *Pp*, reconociendo dos líneas de acción que opta el profesional, como: a) el permanecer en el punto seguro, el lugar más alto donde es posible lograr ser riguroso resolviendo problemas, tomando en cuenta que estos problemas son poco relevantes e insignificantes para la práctica; b) en términos metafóricos descender hasta el lago pantanoso donde los problemas si bien son relevantes pero tienen difícil solución. Entre otras razones, por el mismo hecho que supone enunciar y reconceptualizar de modo global citado problema. Para dar solución a este dilema, Schön define el conocimiento profesional, la reflexión en la acción, el conocimiento sobre la acción y el cómo se produce el conocimiento que puede ser aprendido a través de la reflexión de los propios profesionales en y desde sus actividades.

Por consiguiente, desde la *reflexión en la acción*, la *Pp* es una actividad reflexiva que plantea a los profesionales una actuación diferente a la hora de enfrentarse con los problemas en su desempeño laboral e implica el análisis, la comprensión y la posible mejora de la actividad profesional. Entonces, como practicantes reflexivos desarrollan el conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la

acción.

En todo caso el desarrollo profesional y la mejora de su desempeño en espacios laborales debe pasar por el marco de la racionalidad práctica, no así de la racionalidad técnica. La práctica viene a ser una actividad consistente en gestionar la compleja vida social del mundo laboral, que requiere considerar tanto los medios como los fines y los aspectos sociales, morales y políticos del contexto profesional.

Si bien la *Pp* en la racionalidad técnica ha sido considerada como una resolución de problemas, en la epistemología de la reflexión en la acción, pasa a ser tratada como una situación problemática; es decir, de un proceso racional de elección de posibilidades que mejor se ajusten a los fines, a una situación abierta a la confrontación entre la acción y los marcos referenciales previos, aunque no se cuestionan los condicionantes ideológicos de tales referencias.

Así, ya no se recurre al conocimiento derivado de las disciplinas académicas, ahora se toma en cuenta el conocimiento práctico personal adquirido en un espacio singular que se desarrolla en un tiempo propio, donde los sujetos no están únicamente presididos por los conceptos aprendidos en la universidad, sino, también, por su trayectoria singular, historia de vida, biografía y formas de socialización profesional.

Este conocimiento práctico puede ser tan apropiado como un conocimiento tentativo y problemático en el que se presupone respuestas a cuestiones sociales complejas que la realidad demanda. Por tanto, el conocimiento que se origina del conocimiento en la acción es de naturaleza distinta, porque en esta reflexión en la acción se desarrollan destrezas profesionales. La base de este argumento es aceptar las proposiciones siguientes como componentes de llamado conocimiento profesional:

1. Una disciplina básica o ciencia básica es sobre lo que la práctica descansa.
2. Una destreza y actitudes que conciernen a la ejecución actual de servicios a un cliente.
3. El profesional competente actúa con reflexión de la acción, creando nueva realidad experimentando etc. y que la reflexión construye estrategias de acción nuevas fórmulas de búsqueda de nuevas teorías y categorías de comprensión para afrontar y definir los problemas (Shön, 1998, p. 24).

La teoría de Schön de la reflexión en la acción representa una epistemología de la *Pp*. Lleva a planear las funciones de desempeño de los profesionales en educación, cuyo

rol según la reflexión en la acción, es el de “práctico” entendiendo que, es el que intenta resolver el problema comprendiendo la situación para cambiarla. Su indagación no se limita a una deliberación sobre los medios que dependen de un acuerdo previo sobre los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente a medida que articula una situación problemática. No separa pensamiento de acción. No depende de la teoría establecida, sino, construye en la medida en que se enfrenta a situaciones donde intercambiará, acción y reacciones complejas y catalizadoras. Se confrontan esquemas teóricos y creencias implícitas. Por medio de la reflexión en la acción el profesional tiene a enfocarse interactivamente sobre los resultados de la acción, sobre la acción misma y el conocimiento intuitivo implícito en la acción.

En esta búsqueda, los profesionales tratan de explicitar y criticar las contenciones tácitas que han crecido alrededor de las experiencias repetitivas de una práctica especializada. En un movimiento dialéctico, interactivo simultáneos que incluye la reflexión retrospectiva sobre la práctica pasada y la reflexión de la práctica mientras se está en ella. De esta manera, la teoría no se separa de la práctica, el pensamiento de la acción, los medios de los fines la formación de la práctica profesional y la profesión de los contextos de trabajo (Campillo, M. Saez, J. y Del Cerro, et al. 2012, p. 17).

En conclusión, la *Pp* pasa a ser considerada una situación problemática abierta a la confrontación y al debate de la naturaleza intuitiva del profesional práctico reflexivo que utiliza un conjunto de esquemas de saber y hacer que ponen en juego diferentes espacios sociales que a su vez reconfiguran esos esquemas.

3.2.2. La Epistemología de la Práctica Profesional según Wilfred Carr y Stephen Kemmis

Estos autores amplían la visión propuesta por Donald Schön, al incorporar la racionalidad socio-crítica en las relaciones entre lo teórico y lo práctico. Este razonamiento sostiene que la *Pp* ha de ser producto de una acción pasada en un proceso de interacción educativa y social, donde las acciones prácticas están condicionadas por juicios de los participantes desde una perspectiva dinámica, deliberativa y dialógica.

En este sentido, para el análisis de la *Pp* se recatan dos perspectivas: la práctica deliberativa y la perspectiva crítico social:

1. La perspectiva práctico–deliberativa

Desde esta perspectiva, las premisas que se defienden son discordantes con la racionalidad técnica que orientan las prácticas, ya que en cierta medida la práctica busca integrar la teoría y práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política.

Esta concepción incorpora, en el análisis de los problemas de la práctica, el concepto de “*deliberación*” que desde la perspectiva de Elliot (1983 citado en Marcos A. Latorre, 1992, p. 25) se sitúa en la obra *Ética a Nicómaco* escrito por Aristóteles. Contrapone la acción práctica a la acción técnica y señala la necesidad deliberativa sobre los asuntos prácticos, dando lugar a su idea de la investigación deliberativa.

Según Elliot, el concepto de deliberación se caracteriza por lo siguiente:

1. El resultado de la liberación es una decisión o elección acerca del mejor medio de conseguir cierto fin en una situación concreta determinada.
2. El objeto de la deliberación es la acción humana voluntaria.
3. La deliberación es un método apropiado de investigación, cuando la acción humana no puede ser gobernada por las reglas técnicas exactas.
4. La deliberación es guiada por concepciones éticas en vez de técnicas.
5. La deliberación lleva pareja la reflexión conjunta sobre medios y fines.
6. La deliberación se basa en el conocimiento tácito de la tradición (Elliot, 1986 citado por Latorre, 1992, p. 26).

Otro autor Oakshott (1975 citado en Elliot, 2000, p. 4), sostiene que la deliberación es como la reflexión relacionada a la elección; elección para la acción. En palabras de Carr y Kemmis, la deliberación es una acción humana, pero en este caso como acción ética y no así técnica como se plantea en la racionalidad técnica expuesta por Schön.

En realidad, la deliberación es un proceso práctico, en el que las expectativas, los compromisos, el conocimiento teórico y las preferencias personales de índole político social y ético, pueden ser públicamente expresados, defendidos y cuestionados (Latorre, 1992, p. 26).

Desde esta perspectiva, la *Pp*, es algo más que la adquisición de conocimientos y habilidades, sino son situaciones y problemas educativos que se pretende cambiar, solucionar y transformar. Esta transformación ha de ser un proceso de formación del profesional, en el cual reflexionan sistemáticamente sobre sus prácticas de forma que realizan juicios defendibles acerca de cómo innovar y cambiar su práctica para que sean válidas.

La transformación y/o cambio de las prácticas, implica un proceso liberador de desarrollo personal, ya que no se reduce a un proceso de intervención racional o aplicación de técnicas. Por tanto, en contraposición a la racionalidad técnica, esta perspectiva va más allá de lo meramente instrumental. Las acciones prácticas dependen del juicio deliberativo del profesional. El profesional integra lo teórico y lo práctico en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política por lo que las prácticas pueden ser analizadas no desde la ejecución técnica sino desde los significados, condiciones personales y sociales.

Este profesional trata de asumir situaciones concretas, defendidas y cuestionadas a través del diálogo que emerge en la práctica, en una interacción entre con el espacio en el que delibera e intenta comprender la situación en un proceso continuo de toma de decisiones.

Esto supone la configuración de espacios hermenéuticos de comprensión de los procesos sociales en los que el profesional ha de actuar con rectitud y conveniencia en las situaciones concretas de la práctica. La comprensión supone, a su vez, una interpretación y aplicación; que es una auto adaptación; si bien uno advierte el sentido en términos de su propia perspectiva, no es subjetivo, sino está influido por la historia y la cultura, por una tradición que puede ser profesional, institucional, informal o más una

combinación de todas.

Este razonamiento dista de ser una lógica netamente educativa e incorporar una perspectiva social. La *Pp* ha de ser producto de una acción basada en un proceso de interacción educativa y social donde las acciones prácticas están condicionadas por juicios morales y reflexivos de interpretación de los agentes desde una representación ética, dinámica, deliberativa y dialógica. Las acciones educativas constituyen espacios de comunicación en los que los juicios, expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones interactúan dialécticamente y conforman un proceso continuo de toma de decisiones.

Entonces, la *Pp* se constituye en un accionar práctico que si bien conlleva a tomar decisiones, estas están impuestas por una razón que tiene lugar en el intercambio colaborativo de reflexiones y experiencias, por lo cual, se consigue seguridad individual sobre juicios y decisiones prácticas y un saber profesional colectivo fundamentado en la deliberación.

2. La perspectiva crítica-social

Esta perspectiva, propuesta por Wifred Carr y Stephen Kemmis, se basa en la Teoría Crítica que aparece en el Siglo XX con el objeto de reconsiderar la relación entre lo teórico y lo práctico frente a los planteamientos positivista e interpretativo de la ciencia, cuyos precursores a un inicio son Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse (Stephen Kemmis, 1988, p. 2). Asimismo, estos autores sugieren una ciencia social crítica que se sitúa entre la filosofía y la ciencia propuesta por el filósofo Jürgen Habermas que explica la acción humana.

Al respecto, Habermas (1973 citado en Latorre, 1992, p. 141) señala tres esferas de interés de la acción humana: *la empírico-analítica, la interaccionista y la crítica*; las cuales se refieren a las tres actividades básicas de las personas: el trabajo, la comunicación y la reflexión. Estas actividades producen a su vez, tres formas de conocimiento: el nomológico, el situacional el interpretativo y el crítico.

Desde la perspectiva crítica, sostiene que el cambio educativo implica la aplicación de cuestiones críticas entre la relación entre educación y sociedad. El aprendizaje profesional es configurado por la comprensión de las fuerzas sociales, culturales históricas y económicas, y a través de esta comprensión se adquiere la capacidad para

actuar las mismas.

Esta perspectiva infiere que la reflexión sobre la práctica y la posición crítica que asuma el profesional permite tomar conciencia de los problemas que debe resolver; asimismo, da cabida al carácter transformador de la educación al enfrentarse a los cambios que la sociedad produce. En esta línea, el conocimiento que ha de adquirir el profesional en su ejercicio ha de producir cambios que hade generar a través de un proceso de *ideología crítica o crítica ideológica (Marx)* de reflexión sobre los objetivos y fines educativos, comprenderlos y transformarlos.

Desde la racionalidad técnica, la práctica simplemente permite la resolución de problemas técnicos de la educación; desmitificando esta interpretación de práctica, desde la perspectiva crítica, implica la autorreflexión y toma de conciencia sobre la práctica y sus problemas educativos. La práctica va más allá de un conocimiento vulgar y cotidiano; se trata de reflexionar y adoptar una posición crítica sobre las contradicciones y tensiones entre los objetivos de los sistemas educativos y los valores educativos en un contexto moderno.

Entonces, si se piensa la *Pp* desde la autorreflexión y el auto entendimiento como condiciones para la libertad y la autonomía racionales, se estaría identificando las acciones a ser develadas en sus posibilidades de distorsión para garantizar el interés autoemancipador. Esto significa que se deben crear condiciones para ese entendimiento autorreflexivo como condición necesaria para la emancipación y la abolición del dogmatismo en las prácticas educativas.

La emancipación constituye la base de las teorías críticas que buscan la libertad y la autonomía que son acciones prácticas de vida; es decir, liberarse de las falsas conciencias, las presiones, los obstáculos, que evitan actuar conforme a las creencias de su racionalidad. Es el acto de habla auténtico que permitirá la interacción humana para que el sujeto alcance su libertad.

En esta línea, la Teoría Crítica recupera el concepto de *praxis* entendido como obrar más que, como un hacer (Carr y Kemmis, 1986, p. 6). Es un componente superador de la dicotomía teoría-práctica ya que a través de la *praxis* se trata de integrar en una misma racionalidad los medios y los fines. La práctica se concibe como una actividad consciente e informada, a la par que se orienta teleológicamente. Este componente de la práctica muestra la dosis sociopolítica cuyo fin es la transformación social; y por ende

el conocimiento profesional ha de ser autoconocimiento crítico que ayude a los profesionales a emanciparse de las creencias de sentido común y de las comprensiones heredadas del hábito de la tradición y de la ideología de su formación.

Desde la teoría crítica, la práctica enfrenta al profesional a los problemas educativos de la realidad objetiva y, al estar en estrecho vínculo con su contexto inmediato, crea expectativas, motivaciones, interrelaciones y las valoraciones interactúan como acciones educativas que realzan los procesos de comunicación.

Por tanto, la *Pp* ha de surgir sobre la base de reflexiones, conjuntas y sistemáticas en el acto educativo, es decir, en un proceso interactivo en el que la planificación, la acción y la evaluación están integradas en un proceso de investigación-acción lo cual permite avanzar hacia su transformación.

Este enfoque critica a la *Pp* e intenta recuperar lo práctico de la esfera de lo puramente técnico y así reconocer en aquel la posibilidad creativa y valorativa de la razón. Se integra la teoría y la práctica en un proceso dialéctico de reflexión e ilustración política, por tanto, las prácticas en Ciencias de la Educación serán socialmente construidas e históricamente cargadas de valores, por lo cual no pueden analizarse sólo desde la ejecución técnica sino desde significados e intereses que la determinan (Villa, A., Pedersoli, C., y Martín, M., 2009, p. 118).

Esta caracterización de la lógica de las prácticas queda diferenciada de los conocimientos vinculados al modo en que una práctica profesional se realiza y el momento de realización efectiva de la misma. Se pone en juego una serie de dimensiones que propician un nuevo replanteamiento de los procesos de profesionalización.

3.3. Variables determinantes: Contexto interno de la Práctica Profesional

Se considera relevante desarrollar las variables que proporcionan un vínculo entre las partes de un todo, vínculo que evita posiciones reduccionistas sobre la que recaen y determinan la acción profesional.

3.3.1. La variable disciplinar de la *Pp*

Se ha debatido bastante sobre el estatuto epistemológico y la configuración del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación; en este estudio nuestro interés involucra planos de la conciencia histórica, la validez del conocimiento en este campo y su legitimidad social y disciplinaria.

Iniciamos abordando la noción de *campo*. Resulta estratégico porque nos permite delimitar el estudio de las Ciencias de la Educación como un Campo disciplinar en el intento de reconocer que a partir de esta noción se le confiere cierta singularidad y refuerza su estudio. En él se configuran discursos y *Pp* que le otorgan sentido y legitimidad. Forman un espacio de producción, circulación y distribución de aquellos conocimientos y prácticas que al ser monopolizados por sus miembros permiten el ejercicio exclusivo de determinada profesión.

Por este motivo, analizar las Ciencias de la Educación implica no solo centrarse en los saberes teóricos sino en el contexto sociohistórico. La noción de campo propuesta por Pierre Bourdieu (1991, p. 72) se define como todo espacio social, una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan. El agente, en este caso el profesional que ocupa la posición de empleado, de patrón o de simple practicante, puede desaparecer físicamente sin que la posición deje de existir, quedando está disponible para otro agente.

Por tanto, estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes en un espacio social. En estos espacios se pone en juego un capital específico (sea económico, cultural o político) y que, de acuerdo a los conflictos o consensos se conservan o cambian las reglas de juego y posiciones.

Desde esta perspectiva estructuralista constructivista, Bourdieu (2002) manifiesta que los sujetos sociales se agrupan en estos campos que coexisten en la esfera social y están organizados de tal modo que cada sujeto ocupa un lugar y tiene un reconocimiento social institucional en relación con otros campos. Es el campo que asigna a cada agente sus estrategias, incluyendo la que consiste en invertir el orden científico establecido según la posición que ocupen en la estructura del campo.

En esta línea, se sostiene que el *Campo* es un constructo que implica una configuración compleja, ya que es necesario comprender los componentes simbólicos y cognitivos,

desde las relaciones intersubjetivas, contextualizadas en el proceso de formación de grado en general y particularmente durante el desarrollo de las *Pp* que se encuentran demarcadas por la coyuntura social–histórica, política y económica del contexto.

Esta visión nos ayuda a comprender a las Ciencias de la Educación como un espacio en el que distintos grupos de interés en la construcción y producción de conocimientos participan de juegos de poder; no obstante, cuando se reconoce que existen diferentes colectivos en este espacio, también se asume que estos otorgan diferentes sentidos a su accionar, prácticas específicas, que se encuentran a requerimientos y demandas surgidas de diversos sectores sociales.

Reconocer que las Ciencias de la Educación son un campo implica partir de algunos supuestos: la posibilidad de teorizar sobre su objeto de estudio, reconocer su configuración como un modelo explicativo, poseer una racionalidad y una lógica, articularse con otras disciplinas de las cuales toma teorías y conceptos, pero sin perder de vista su corpus teórico propio. Delimitarse como campo es definir su conocimiento profesional que no es más que el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesionales deben poseer, procedentes tanto de los procesos de formación (currículo) en relación con otros campos, y de las funciones de desempeño profesional. La *Pp* puesta de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflictos de roles representa a su vez oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional. Esto permite advertir la complejidad que caracteriza las *Pp* ya que en ellas se interpreta, desafía, interroga y desarrolla el conocimiento en relación con la dificultad de abstraerlas y diferenciarlas de otros campos. Es claro que existen en lo social una diversidad de campos que están organizados de tal modo que los agentes ocupen lugar o una posición.

De acuerdo con María Ilvento (2006, pp. 143-144), los practicantes de las profesiones modernas conforman campos profesionales que constituyen espacios de producción, circulación y distribución de aquellos conocimientos y prácticas sociales que, al ser monopolizados por sus miembros, permiten el ejercicio exclusivo (restringido a los miembros del campo) de determinada profesión. Así, el campo profesional privilegia un abordaje dinámico y no estático ni delimitado, sino producto y proceso de transformaciones histórico- sociales, tanto desde lo estructural como de lo singular, en la doble dimensión inter e intra subjetiva.

A partir de estas consideraciones, asumiendo que las Ciencias de la Educación son

un campo profesional, se analiza su configuración como: a) un campo disciplinar que apunta a la configuración teórica y conceptual de un saber científico que comprende la delimitación del objeto, así como el debate epistemológico suscitado en las últimas décadas respecto a su estatuto científico, lo cual constituye un corpus de regulaciones y saberes y el fundamento de la autoridad científico profesional; y b) como un campo académico que supone un marco regulatorio institucional y social encargado de reproducir mediante un currículo formativo sus diferentes formas y condiciones objetivas y construidas, a través de un perfil y un título profesional.

3.3.1.1. Las Ciencias de la Educación como campo disciplinar

Desde una perspectiva genealógica, el análisis de los planteamientos teóricos y epistemológicos que configuran el campo disciplinar de las “Ciencias⁴ de la Educación” (CE. en adelante), hunde sus raíces en la “Pedagogía” (P), que desde su recorrido histórico y su epistemología⁵ como antesala al corolario del desarrollo epistemológico de las CE ha permitido la gestación de esta disciplina⁶ rodeada de la influencia dominante del modelo epistémico positivista⁷.

Entonces, desde lo teórico y metodológico, el interés de esta investigación radica en la explicación/compreensión de la producción discursiva⁸ que ha exigido una perspectiva histórica de la Pedagogía y el paso a las Ciencias de la Educación. Se intenta precisar el conflicto de fronteras de la Pedagogía dentro de las Ciencias de la Educación. Se visualizan, elementos, comunes pero también se identifican divergencias debido a la diversidad de perspectivas teóricas y epistemológicas que delimitan su naturaleza, su

⁴ La Ciencia se entiende como un conjunto de paradigmas, procedimientos que dan forma a la investigación. La ciencia es lo que distingue al conocimiento científico y se distingue por ser fáctico, racional, verificable, sistemático y explicativo.

⁵ Según el sentido etimológico del término, la Epistemología proviene del griego *episteme* (ἐπιστήμη) y *logía* que significa teoría. Según la Real Academia Española es la doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico. (Real Academia Española, 2011) En Francia e Inglaterra se identifica el término “Epistemología” con lo que en español se denomina “Gnoseología” o “teoría del conocimiento”; es decir una rama de la filosofía que se ocupa del conocimiento en general: el ordinario, el filosófico, el científico etc.

⁶ Se entiende como disciplina a un principio de control de producción del discurso a un sistema de reglas, de proposiciones y utiliza instrumentos conceptuales y técnicos definidos, se inscribe en un cierto horizonte teórico.

⁷ El positivismo, considera como único conocimiento válido al objetivismo y la objetividad del conocimiento constituye el más elevado peldaño del saber.

⁸ Puede considerarse la producción discursiva como el conjunto de referentes a través de los cuales se pueden deconstruir los procesos de cambio en lo conceptual, mediante una amplia discusión en cuanto a sus límites y alcances.

objeto de estudio, la relación de la teoría-práctica, y definen un ámbito de pertinencias e incumbencias profesionales que son propias de cada disciplina.

Por consiguiente, el análisis utiliza la descripción de las producciones discursivas desarrolladas en torno a la teoría educativa de las tradiciones alemana y francesa, que se consideran las de mayor influencia en el siglo XX, ya que permean el pensamiento en esta disciplina y marca rasgos distintivos que han atravesado el debate que históricamente se viene ocupando del estudio y reflexión de la educación y que se proyecta hasta nuestros días en los Planes de estudio de licenciatura en Ciencias de la Educación en general del Sistema Universitario Público y en particular de la Universidad Mayor de San Simón:

1. La primera tradición es trabajada por la escuela alemana. Esta posición defiende la existencia de una sola CE representada por la P. Todas las demás ciencias referidas a la Educación serían ramas de aquella, catalogadas como “Ciencias Pedagógicas”. La Ciencia de la Educación en singular tendería, como las demás ciencias humanas, a emanciparse de cualquier tutela especulativa normativa y a construir su corpus teórico y su metodología sobre la base de la observación y la experimentación de hechos, que no son más que la realidad educativa.
2. La segunda posición, representada por la tradición francesa, plantea que las CE aspiran a constituirse una disciplina específica “multireferencial”, cuyo objeto de estudio es el acto o hecho educativo. Elabora un conjunto teórico específico, una metodología de la investigación–acción con sus modalidades recientes como la investigación participativa, investigación con intervención, investigación comprometida, investigación etnológica, observación interrogante, observación interactiva, etc. (Hugon y Seubel, 1988 citado en Michael Debeauvais, 1989, p. 410). Esta posición defiende la existencia de las “Ciencias de la Educación”; es decir a las ciencias relacionadas directa o indirectamente con la educación, aunque no la tengan como objeto propio de estudio. En esta posición la Pedagogía tiende a desaparecer como ciencia general de la educación.

a) Del singular “Pedagogía” al plural “Ciencias de la Educación”

Una aproximación a la Pedagogía es sin duda uno de los ejes fundamentales para la configuración de las Ciencias de la Educación en la Universidad y a la vez permite ubicar epistemológicamente el campo de esta disciplina.

Desde un análisis etimológico, el término “Pedagogía” proviene de dos voces griegas: *paidos* que significa niño y *ago*, conducir/guiar; es decir la *paidagogía* es la ciencia o arte de conducir al niño.

Más tarde el desarrollo del término ya no designa el acto de conducción, sino que se amplía, designando al estudio y la regulación del proceso de educación. Ya no se trata de la actividad misma, sino de captar su esencia y dirección de la educación. Diferentes estudios sobre la *P* han dado sentido y vigencia a su objeto propio: la educación.⁹ Se podría decir que, en el caso de la Pedagogía, (*Aufklärung*) la denominación remite a la escuela alemana a fines del Siglo VIII y principios del siglo XIX¹⁰ como precedente de saber autónomo y saber científico, cuya aparición se explica a partir de dos raíces: la primera propuesta por Federico Herbart y la segunda por Wilhelm Dilthey.

- A comienzos del siglo XIX Federico Herbart, en su libro “Pedagogía General”, asigna a la Pedagogía un objeto formal: “la *Educabilidad*” del hombre y este es precisamente el punto de llegada de la filosofía en la medida en que para esta posición el espíritu humano es la realidad por excelencia; una realidad que despliega en su obrar y, por eso, se le da la primacía de la razón práctica. El concepto de educabilidad, en tanto ductilidad o plasticidad, es una condición humana imprescindible para recibir influencias educativas que educadores y el

⁹ Si bien existen diversidad de conceptos del término, esto no afecta el hecho de que aquí queramos puntualizar, siendo que una cosa es la Pedagogía y otra la Educación; es decir una cosa es el objeto y otra es la ciencia que ahora nos ocupa; no obstante se considera hacer una definición previa del concepto de educación, en el entendido de que es En esta perspectiva subyace, una educación teórica y una ecuación práctica, en la cual la persona fragua su propia autoconciencia que trasciende su necesidad e interés personal en educarse, pero al mismo acepta la validez de las cosas y encuentra posturas para aprenderlas, evaluar lo aprendido con una amplia sensibilidad y capacidad de percepción de la realidad en relación con sus semejantes.

¹⁰ Con la incorporación del concepto de ciencia positiva hacia mediados del siglo XIX, se inicia la polémica sobre las Ciencias Sociales en relación a las ciencias naturales y la entronización de la lógica de construcción de conocimientos matemáticos y físicos en el lugar de las teorías de conocimientos de los objetos, es decir este acenso de la física y de la matemática como parámetro para medir lo cinético aunado a la convicción de la posibilidad y la pertinencia de un método nomológico para la producción de todo tipo de conocimiento ha tenido influencia determinante en las ciencias sociales y produjo una vertiente experimentalista y cuantitativista empleada a encontrar en los procesos sociales regularidades similares a las de los fenómenos naturales que le permitirá el establecimiento de leyes (Buenfil et, al 1995 citado en Concepción Barrón, 2002, p. 39).

entorno proporcionan al educando. La educabilidad incluye el crecimiento y maduración biológica como las posibilidades psíquicas de aprender, comprender vincularse afectivamente, así como también la capacidad de asimilar los contenidos socioculturales y los valores morales de una comunidad. Este conjunto interrelacionado de las distintas capacidades para que la persona adquiera esa información constituye la educabilidad, por tanto, será aquella propiedad del educando que le da posibilidad de recorrer con garantías de éxito un proceso formativo (J. Puig, 1995, p. 39). En realidad, la educabilidad es inherente al ser humano. Sin ella es imposible recorrer el camino de su humanización, se fundamenta y tiene razón de ser en el carácter inacabado del hombre, en su potencial de perfectibilidad y de alcanzar en su formación niveles cada vez mayores de humanidad.

Para Herbartel concepto fundamental de la Pedagogía, considerada como una Ciencia de la Educación, es la educabilidad del alumno. Si bien se trasmite un conjunto interrelacionado de esas capacidades, no se la distingue de la Ciencia Filosófica, la Metafísica, la Psicología y la Ética. La relevancia de su planteamiento está dada por la consistencia y el rigor sistemático sustentados en la Filosofía, la Ética y la Psicología como ciencia fundante por excelencia, y lo que actualmente se llama como investigación social empírica y su modo de entender la relación entre teoría y práctica. La teoría pedagógica se perfila como la explicación de las leyes generales del comportamiento humano que no es más que una explicación nomológica-deductiva que tiene el mismo carácter que la predicción, de ahí la posibilidad de predecir las acciones necesarias para generar un comportamiento deseado. En este caso, la teoría funge como predicción de la práctica y la explicación científica es equiparable a la predicción tecnológica (Alicia Alba, 1990, p. 56).

La aspiración de Herbart es elevar el carácter científico-mecanicista de la Pedagogía a la cual la divide en dos ramas: *la Pedagogía Normativa* que se centra en la reflexión sobre la razón práctica concebida como autónoma o iluminada por la revelación cristiana; y *la Pedagogía Empírica* que sostiene que la filosofía ha de hablar del fin y de la naturaleza del hombre, por tanto, la Pedagogía ha de querer ser y deber ser una ciencia filosófica.

La concepción epistemológica sobre la Pedagogía, es entendida como una razón práctica en la tradición kantiana; es decir, la Pedagogía intenta deducir reglas valorativas y normativas para la práctica educativa de sistemas filosóficos. Las bases de una Ciencia

de la Educación, se orientan en lo siguiente: a) la concreción de fines que se sitúan a nivel de moralidad; b) El corpus científico propio que se sitúa en el proceso a seguir para construir esos fines, y c) y en el proceso que se analiza desde la metodología utilizada por la Sociología con la función de elaborar los objetivos educativos. Por consiguiente, la Pedagogía para Herbart es una Ciencia en tanto constituye un sistema fin-proceso-evaluación del resultado, y no así el uso de un método para analizar el fenómeno educativo. Si en el proceso de investigación, la ciencia de la educación ha de utilizar los datos de otras ciencias, estos datos serán interpretados desde el marco conceptual de la educación.

- La segunda raíz se ubica a fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX. La Pedagogía hunde sus raíces en la línea filosófica- historicista de Wilhelm Dilthey (1943) quien, desde la corriente vitalista y hermenéutica, da lugar a la P como una Ciencias del Espíritu y como un saber práctico (Praxeología). Inspirado en su obra: *Introducción a las Ciencias de la Espiritu* y en base a los planteamientos teóricos intrínsecos a estas ciencias, Dilthey sostiene por qué la educación no es propiamente un quehacer técnico, ni tampoco un dejar de crecer, sino introduce al educando a un mundo de sentido de valores del deber ser (Pedagogía Normativa). Desde esta reflexión, sostiene que la P se entrecruza con una visión contextual, determinada por los avances de la ciencia y el estado cultural de un pueblo o generación.

Este enlace abarca aspectos como: el de *formación*, es decir, el *bildung*; la *educación* como obra de la cultura, como la configuración a partir de un modelo con carácter de trascendencia histórico y cultural, algo determinado por un orden de fuerzas espirituales y en conexión con procedimientos de enseñanza. En este planteamiento se observan, los enlaces entre la filosofía, la historia, la psicología y se abren otras posibilidades en la perspectiva de un horizonte multidisciplinario determinado por un contexto y un significado profundo de las experiencias pedagógicas. Este autor sitúa sus bases en términos de una pedagogía teórica más que aplicada que proviene de la ética y la psicología. Sostiene que no existe una ciencia inductiva, con validez general, desde la cual pueda decidirse la solución de los problemas de enseñanza de acuerdo a tiempos y contextos. En este sentido procurar fundar una pedagogía de validez general en el fin de la educación con contenido cultural, es abocar a la pedagogía al fracaso porque la unidad en estos intentos no es la unidad del sistema, sino la unidad del ideal que no es

racionalmente necesaria ni derivable lógicamente de principios (Wilhelm Dilthey, 1943).

Estos criterios orientan a que la Pedagogía se presenta como una ciencia en la que es permitido usar procedimientos entre ellos los universales, como la descripción, la observación y la experimentación. La intencionalidad de orientar su desarrollo práctico, sobre todo a nivel normativo, hace que la Pedagogía se reflexione sobre los problemas educativos, a partir de compromisos ideológicos y filosóficos. No obstante, de acuerdo con Petzelt (1954 citado en Jurgen Schriewer, 1991, pp. 146-147) la Pedagogía en la tradición alemana, si bien es una ciencia filosófica es también una ciencia hermenéutico-pragmática que queda fijada como una relación entre teoría y praxis entendida como *reflexión egagéé* en el intento de construir su estructura metodológica, a partir de la clarificación de un talante pedagógico éticamente reflexionado y de la fundamentación de una conciencia de posición de consumo con la postergación de todo lo meramente técnico.

En este sentido, en la perspectiva alemana de la Pedagogía, no consiste en aplicar los conocimientos de las ciencias auxiliares, sino es una ciencia de la educación autónoma, que deduce sus proposiciones fundamentales de los conceptos que en ella prevalecen, por un análisis minucioso de los hechos que intervienen en la acción educativa que ella debe explicar y por ser de naturaleza práxica ha de estar orientada por normas de una manera racional, y con un alto nivel de especulación.

Por tanto, la tradición alemana trata de un campo de aplicación científico- tecnológico más que un ambiente de investigación básica. Resulta eficaz y es socialmente reconocido como son los otros campos de aplicación como la Medicina o las ingenierías. Así, esta razón práctica otorga a la P, como el centro de reflexión de una educación contemporánea.

Este análisis epistemológico tiene implicaciones para el diseño y organización curricular de los contenidos en la formación de maestros. Las asignaturas claves serían la Filosofía de la Educación, la Psicología la Didáctica, la Organización Escolar, la Historia de la Pedagogía. Las escuelas normales creadas principalmente en el siglo XIX para la formación del primer nivel, constituyen en Alemania la "base institucional" de la Pedagogía. Esta formación se reducía al ámbito de la enseñanza y se deja de lado el diseño de investigaciones, de manera que el estatuto científico de la Pedagogía resulta afectado y limitado a la Filosofía de la Educación y al Arte de Enseñar; lo que apuesta

la debilitación de una Ciencia de la Educación que ligada a la filosofía y a las humanidades.

Como se observa, en el siglo XIX, la Pedagogía en la Escuela alemana ocupa un lugar importante en el desarrollo de una Pedagogía Contemporánea, no solo como un saber autónomo, sino con el hecho del estatus “científico”. Esta reputación fue un elemento que se logró imponer como referencia mundial y repercutió en los países de Europa, sobre todo en España y en Latinoamérica, en cuya política educativa se buscaba fortalecer y desarrollar la educación pública, principalmente en lo que se refiere a la formación de maestros y profesores.

En el caso particular de la influencia de la pedagogía alemana en Europa occidental la idea de formación y ciencias del espíritu es objeto de estudio en el desarrollo del saber pedagógico. Los más representativos plantean un marco referencia que permite comprender la unicidad de la Pedagogía como Ciencia de la Educación, así son Domingo Tirado Benedi y Santiago Hernández Ruiz quienes inspirados en la escuela alemana, sostienen que la Pedagogía es un campo científico cuya unidad está definida por el método. Según estos autores la Pedagogía tiene la tarea especial, separar y estudiar analíticamente los hechos referentes a la educación (Pablo de Battisti, 2011, p. 4). Esta postura hace pensar en una Pedagogía con fronteras abiertas, por la regularidad con que se presentan los fenómenos educativos, es decir una pedagogía que se sumerge en otras ciencias y emplea en sus investigaciones métodos peculiares para demostrar y sistematizar sus verdades conforme a ciertas teorías.

Asimismo, en esta línea, Lorenzo Luzuriaga considera a la Pedagogía como una Ciencia de la Educación, una ciencia unificadora de carácter heurístico que no está integrada por un conjunto heterogéneo de hechos y leyes, sino que posee una estructura propia dado que constituye un conjunto organizado y sistemático de conocimientos (Luzuriaga, 1975 citado en De Battisti, 2011, p. 5). Bajo la influencia alemana, plantea en sus aportes la idea de que la Pedagogía es una ciencia del espíritu en íntima relación con la filosofía, la psicología, la sociología y las otras disciplinas, pero que no depende de ellas porque es una ciencia autónoma que si bien es una filosofía, es a la vez una técnica, que consta de tres partes: de una Pedagogía Descriptiva, Normativa y Tecnológica.

1. Una Pedagogía Descriptiva estudia los hechos, factores e influencias de la realidad educativa y aborda fenómenos que pueden observarse, experimentarse y

comprobarse con cierto rigor científico y sistematización.

2. Una Pedagogía Normativa investiga los fines e ideales de la educación. Se centra en cuestiones filosóficas y se centra en el deber ser de la educación, de manera que se podría abordar como una pedagogía axiológica.
3. Una Pedagogía Tecnológica estudia los métodos, organización e instituciones de educación.

a) *La influencia de la pedagogía alemana en Latinoamérica*

En América Latina, las repercusiones de la tradición alemana no tardaron en inspirar a Ethel Manganiello en Argentina (Manganiello 1988 citado en M^a Verónica Di Caudo, 2013, p. 3) quien considera la Pedagogía como Ciencia de la Educación que surge cuando el hombre adquiere conciencia del problema de la educación y de la posibilidad de resolverlo mediante recursos establecidos. Plantea que la Pedagogía es la ciencia que tiene por objeto el estudio del problema de la educación y la atribuye como una “Pedagogía General” como una Ciencia de la Educación y que las demás ciencias relacionadas con la educación, serían simples ramas de la Ciencia de la Educación, denominadas “Ciencias Pedagógicas”.

La Pedagogía para esta autora es una disciplina integral en el sentido de integrar la teoría con la práctica. Asimismo, la divide en: Pedagogía Teórica o Teoría Educativa y Pedagogía Tecnológica o Técnica Educativa.

La Pedagogía Teórica abarca dos partes: a) la Pedagogía Filosófica que comprende los aspectos ontológicos, axiológicos y teleológicos, y epistemológico pedagógicos; y b) la Pedagogía Científica que tiene por objeto el estudio los factores reales que intervienen en el proceso educativo, distinguiéndose la Biología Pedagógica, la Psicología de la Educación, la Sociología de la Educación, la Economía de la Educación, la Culturología de la Educación, la Historia de la Educación y la Política Educacional.

Por su parte, la Pedagogía Tecnológica se ocupa de los medios para lograr la realización de que la Pedagogía Teórica propone, abarcando dos ramas: la Didáctica y la Organización y Administración Escolar.

La clasificación que hace esta autora es más de orden terminológico que de contenido. Tanto a las Ciencias de la Educación como a las Ciencias Pedagógicas, no se les reconoce su independencia respecto a la Pedagogía, pero difieren básicamente en su

terminología.

Siguiendo esta tradición, en México, uno de los autores que ha tenido repercusión en los Planes de estudio de Ciencias de la Educación en la UMSS es Francisco Larroyo (1981) quien en su libro *La Ciencia de la Educación* propone la siguiente demarcación desde una Pedagogía Sistemática que comprende: 1) La Ontología de la Educación: estudio de lo que es el hecho de la educación, tipos, grados y leyes de la educación; 2) La Axiología y Teleología de la Educación: se plantean aquí el problema de los fines de la educación y la formación de valores en el hombre; 3) La Didáctica: el estudio de los métodos y tareas de enseñanza; y 4) La Organización y Administración Educativas: el estudio de la organización y administración del proceso pedagógico.

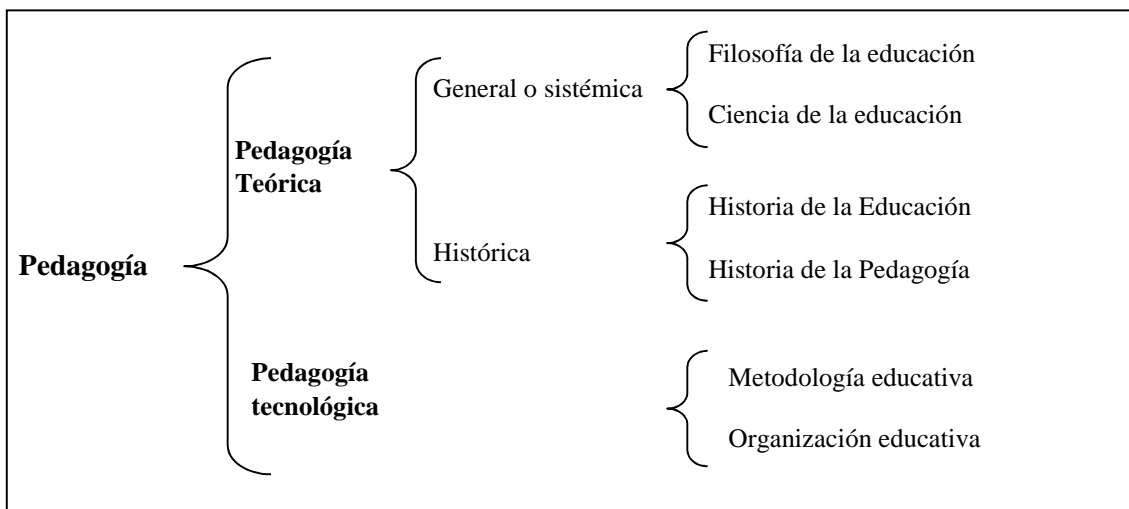
Para este autor las ciencias auxiliares de la Pedagogía son la Biología, la Psicología, las Ciencias Sociales (Sociología, Historia, Economía, Política, y el derecho) y la Filosofía (Larroyo, 1949 citado en De Battisti, 2011, p. 5)

Proseguimos con el desarrollo epistemológico de la Pedagogía. Según la tradición alemana, a fines de los años 50 los estudios sobre la teoría educativa empiezan a complejizarse recurriendo a otras disciplinas para explicar el fenómeno educativo. Algunos académicos del ámbito pedagógico se destacan en la producción académica y constituyen una referencia importante para el desarrollo investigativo. En este sentido, el posicionamiento que asumen los teóricos representativos como Víctor García Hoz en España y Ricardo Nassif en Argentina (De Battisti, 2011, p. 7) respecto a la Pedagogía es la siguiente: “La Pedagogía es la Ciencia General de la Educación; no obstante existen otras Ciencias de la Educación pero que no tiene carácter independiente”.

En cuanto a Nassif, es uno de los pedagogos de mayor influencia en Bolivia. Sus aportes fueron configurando una singular direccionalidad en las Carreras de Pedagogía y/o Ciencias de la Educación del Sistema de la Universidad Boliviana. Este autor inspirado en Dilthey sostiene: “(...) cuando nosotros afirmamos a la Pedagogía como ciencia del espíritu no nos referimos a una determinada dirección (científico-espiritual), sino a algo que ha pasado a ser patrimonio común de la mayoría de las corrientes pedagógicas contemporáneas”. En su libro *Pedagogía General*, sostiene que la Pedagogía es una ciencia en sentido amplio en relación con las distintas disciplinas. De ahí que la autonomía de la Pedagogía se define a partir del tipo de relación que mantiene con las ciencias auxiliares básicas, como la Biología, la Psicología, la Sociología y la Filosofía, las cuales se constituyen en fundamento según criterios que visualizan a la educación

como objeto de estudio. Las ciencias auxiliares especiales, como las Matemáticas, la Física, la Geografía, la Historia, son las que integran el contenido de la Educación Sistemática y forman parte de los Planes de estudios. Las ciencias auxiliares propiamente dichas ceden su conocimiento para una mejor concreción de los fundamentos que proporcionan las Ciencias Básicas (Nassif, 1958, pp. 57-58). Nassif visualiza el criterio de la coexistencia para clasificar la Pedagogía en una Pedagogía Teórica que reflexiona sobre el hecho educativo en su evolución histórica, y en una Pedagogía Tecnológica que comprende los medios que sirven a las necesidades y fines de la educación. La siguiente figura muestra el sistema propuesto por Ricardo Nassif (1958):

Figura 1. Sistema y divisiones de la pedagogía



Fuente. Elaborado en base a Nassif (1958)

Esta división evidencia al objeto de la pedagogía, como es el hecho y proceso educativo que contienen un conjunto de conocimientos sobre los fundamentos y elementos de la Pedagogía General que contempla a su vez la Filosofía de la Educación que es la ciencia que está conectada con la totalidad de la vida humana y la conciencia de la unidad y dirección de las obras educativas. Esta comprende la Ontología y la Fenomenología de la Educación, la Axiología y Teleología Pedagógica y la Ciencia de la Educación.

Por su lado, la Pedagogía Teórica comprende un conjunto de conocimientos que a través del tiempo ha ido configurando una Pedagogía Histórica que es también llamada Historia de la Educación que se ocupa del desarrollo temporal de la educación y una Historia de la Pedagogía que aborda la evolución de las doctrinas pedagógicas y de la

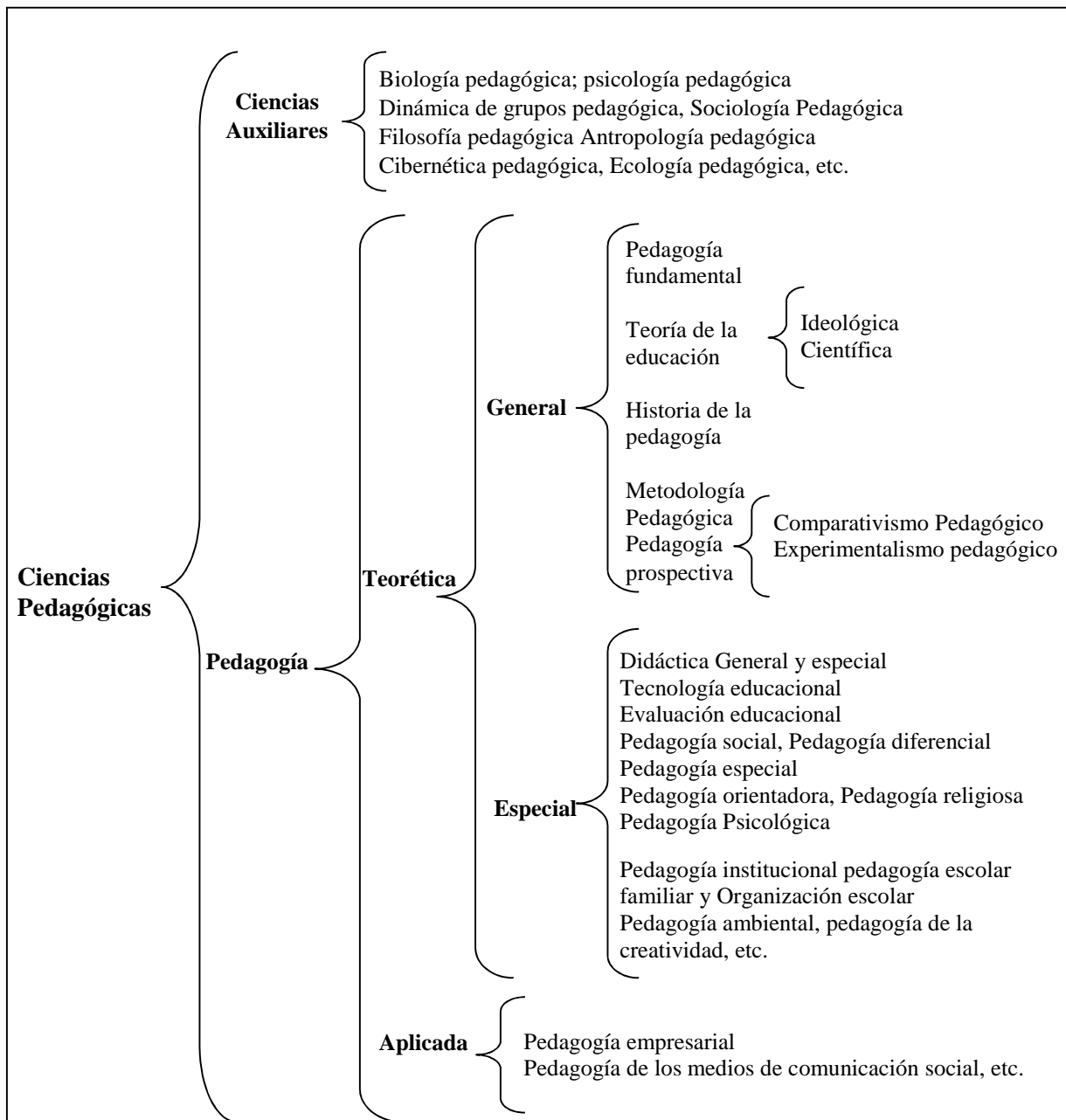
disciplina pedagógica.

La Pedagogía y la Tecnología comprenden la metodología educativa que estudia normas relativas a los métodos estimuladores, guías didácticas y correctivas; por otro lado, la Organización Escolar que se ocupa de los medios materiales de la educación, aspectos pedagógicos en relación a los ciclos, planes y programas de estudio, dirección educativa, aspectos legislativos y políticos y administración escolar (Nassif, 1958, pp. 74-76).

En esta línea, se destacan los aportes en España de José María Quintana (1983) que realiza la distinción entre las Ciencias Pedagógicas y las Ciencias de la Educación. Si bien este autor admite el papel que tiene la Pedagogía, la cual se apoya en un conjunto de disciplinas llamadas “Ciencias Pedagógicas”, sostiene que no deben ser confundidas con las Ciencias de la Educación. Por ejemplo sostiene que la Historia Pedagógica es una ciencia pedagógica, mientras que la Historia de la Educación es una Ciencia de la Educación. La diferencia epistemológica entre una y otras disciplinas es que, las ciencias pedagógicas son ciencias aplicadas se limitan a usar los conocimiento existentes para resolver problemas prácticos y las segundas son ciencias teóricas especiales que permiten ampliar los conocimientos.

Las ciencias auxiliares son pedagógicas pero no son Pedagogía, sino medios científicos para hacer Pedagogía. Las ramas de la pedagogía aplicada son muy reducidas mientras que de la pedagogía teórica son florecientes y se clasifican en Pedagogía Especial y General. Esto exige a la vez que los saberes que versan sobre el proceso estén abiertos a saberes de más amplia naturaleza, como se presenta en la siguiente figura propuesta por José María Quintana (1983).

Figura 2. Clasificación de las Ciencias Pedagógicas



Fuente. Elaboración propia en base a Quintana (1983)

Los referentes teóricos guardan estrecha relación con la tendencia taxonómica respecto a la clasificación de los saberes de las Ciencias de la Educación, así cobra un sentido abierto en permanente relación con los demás sistemas sociales.

Desde este punto de vista de la integración de las Ciencias de la Educación, aparece la Educadología como una ciencia factual y actual de la educación, en tanto que la Pedagogía es considerada una Ciencia de la Educación, junto a las demás Ciencias de la Educación, aunque distinguiendo de ellas por su carácter científico por consiguiente

formando un grupo aparte.

Se podría decir que las Ciencias de la Educación incluyen a la Pedagogía, pero la Pedagogía no incluye a las Ciencias de la Educación. Sino que por su carácter unitario sistemático e integrador se la atribuye como una Ciencia de la Educación practica y contempla dos saberes una ciencia de un hacer y una ciencia del producir.

El paso de la Pedagogía a las Ciencias de la educación estuvo dada por estas condiciones; la primera por la conformación de las Ciencias Pedagógicas que se basan en la búsqueda de una teoría del saber pedagógico orientada en las características estructurales de una teoría científica general, sistemática, prescriptiva, explicativa, dispuesta a someterse a comprobación experimental, orientada al cumplimiento de fines y objetivos e inclinada a un proceso lógico–empírico; la otra condición propugna que los cambios del contexto demandan la educación no solo del niño, sino del adulto ya no solo en contextos escolares, sino en contextos como el trabajo, las empresas, los medios de comunicación.

b) *Las Ciencias de la Educación: ¿una realidad inconclusa?*

- **Génesis de las Ciencias de la Educación**

En el periodo 1860–1910, el impulso de la continuidad hacia la cientifización y la evolución de la educación como campo de estudio específico busca legitimarse en las razones psicológicas y sociológicas, que conformarán junto con la pedagogía el clásico triángulo disciplinar que caracteriza las primeras décadas de emergencia del campo (Depaepe, 1999 citado Claudio Suasnábar, 2012, p. 1297). Presenta su desarrollo en Ginebra a través de la creación de cátedras de Pedagogía en la Universidad; por otro lado se funda en el año 1912 el Instituto de Ciencias de la Educación (*Institut de sciences de l'education*) por Claparedovet que luego cambia al *Institut Jean Jaques Rousseau* (Depaepe, 1999 citado en Suasnábar, 2013, p. 1294). Este instituto se convierte en el epicentro del movimiento de la Escuela Nueva en respuesta a las configuraciones nacionales del Sistema Educativo y la profesionalización de los docentes a nivel universitario. Se intenta estructurar comunidades de especialistas y, sobre todo, redefinir las fronteras disciplinares por la progresiva consolidación de la Psicología y la Pedagogía Científica (Antonio Novoa 1998 citado en Suasnábar, 2013, pp. 1295-1296).

Se observa, según estos autores, que la conformación de las Ciencias de la Educación se instala en los países francófonos, principalmente en Suiza y posteriormente en Francia

durante el periodo 1883-1914. El desarrollo teórico de la educación se impone el punto de esta interdisciplinar, logrando así la emergencia de esta disciplina cuyo carácter es eminentemente polémico por sus relaciones intrínsecas con la Pedagogía.

Como referencia principal del estudio de las Ciencias de la Educación, en este trabajo, se recupera la perspectiva de la Escuela francesa por el impacto que tiene en los estudios pedagógicos y educativos y en la configuración de los Planes de estudio tanto en España como en América Latina y, en el caso específico, de Bolivia.

El conocimiento teórico en el marco de la historiografía de las Ciencias de la Educación en Francia enfatiza que la enseñanza de la Pedagogía se comprendía como Educación; ambos términos eran empleados en la jerga universitaria como sinónimos y trataban la naturaleza humana como una finalidad y un objeto de estudio. De ahí que la Pedagogía se presenta como ciencia experimental orientada hacia las disciplinas humanas y sociales empíricas, a partir de un acercamiento metodológico de la Sociología y de la Psicología y distanciada de las doctrinas pedagógicas de inspiración filosófica, religiosa y política. Amplía su estudio a partir de otras ciencias humanas y sociales. De ahí, según Armando Zambrano (2006), los estudios pedagógicos y la práctica académica universitaria de “Pedagogía o Ciencia de la Educación” antecede a las Ciencias de la Educación, bajo la forma de cursos cortos a cargo de profesionales Filosofía y Psicología, quienes la consideraban una disciplina poco científica. Su estatuto como saber y disciplina para la formación de maestros fue cuestionada, desvalorizada y considerada un saber menor, una disciplina precientífica, restringida al estudio de los métodos de enseñanza y al conjunto de ciencias antropológicas que abordan el hecho educativo desde múltiples aspectos.

Al respecto Michel Debeauvais (1989, p. 409), indica que estos juicios atribuidos a la Pedagogía suceden porque designada por un lado, la reflexión filosófica e histórica sobre las finalidades de la educación, y por otro, investía un saber práctico sobre el arte de enseñar.

En cuanto al primer aspecto, se sostiene que desde comienzos del siglo XX la Pedagogía es puesta en tela de juicio por la aparición de las Ciencias del hombre y de la sociedad. Entre los partidarios de esta tesis aparecen los estudios científicos de Emile Durkheim respecto a las funciones sociales que desempeñan los sistemas educativos en cada sociedad, principalmente para transmitir de una generación a otros conocimientos de forma normativa en los programas escolares (<biblio>). En respuesta a la llamada “cuestión social”, orienta la construcción de conocimientos destinados a la resolución

de los problemas que afrontan los hombres en sus prácticas. En este marco, la Educación es definida por Durkheim como un proceso complejo, de clara implicación social, cultural y política, que busca la inserción del niño en los patrones culturales de la sociedad; de manera que constituiría a la Educación como un hecho social difícil de ser estudiado por una sola disciplina, como la Pedagogía. Se abre las posibilidades a otras ciencias que empiezan a gravitar el acto y el hecho educativo. Así este autor convierte las reflexiones sobre la educación en una ciencia positiva –de *hechos*– que trata sobre el sistema y los métodos que permitan responder a los cambios sociales.

Este acontecimiento permitió la sustitución de la Pedagogía al estudio objetivo de la Escuela desde el punto de vista social; es decir, una Ciencia de la Educación denominada Sociología de la Educación que según Gil (1997, p. 16) encuentra sus raíces en los planteamientos clásicos de Durkheim, en Saint Simón y A. Comte, desarrollando su más íntimo brote en una concepción de la educación como mecanismo de adaptación social. Con la aparición de la Sociología de la Educación, el esfuerzo epistemológico de este autor se traduce en distinguir la Pedagogía de esta Ciencia de la Educación, es decir Pedagogía ilumina la acción desde la teoría del hombre y de la sociedad (es normativa) y la Sociología de la Educación describe la realidad de la educación como hecho social; por tanto, en las reflexiones de la educación ya no es la filosofía la que da los principios sino la Sociología. Estas mutaciones se derivan en el empleo del monismo metodológico y de la racionalidad de corte empírico–analítico, en el sentido de que apunta al análisis “objetivante” en términos de causalidad y de eficacia de la educación como un auténtico hecho social en lugar de *erudition science*. Los contenidos del debate se despliegan cuando desde la perspectiva Positivista, se trata de visualizar la educación al igual que otros objetos de estudio social y utilizar al máximo las variables objetivas. Estos patrones de análisis científicos de la naciente sociología, permiten instrumentos de recopilación de información alejados de toda subjetividad del investigador en su quehacer científico (Objetividad-subjetividad científica). Así mismo la relación entre teoría y praxis en el campo educativo (Ciencia y pedagogía) y los roles asignados a quienes están involucrados en cada una de estas cuestiones, desde el punto de vista de la Teoría funcionalista de Durkheim, deberían ser desempeñado por campos de acción distintos dentro de la sociedad (Stella Vázquez, 2012, p. 3).

Este cambio metodológico significó el reconocimiento del abandono de una concepción monolítica, aunque a su vez imitaba a la antigua tradición científica de las disciplinas

físico–naturales, hacia la adopción de una concepción epistemológica plural contribuyente a generar un debate a partir de una red de las relaciones de la educación con otras disciplinas.

Durkheim objeta el carácter científico de la Pedagogía y la concibe como una teoría práctica del enseñar y del aprender, es decir, como la reflexión lo más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza. Para este autor, si bien la Pedagogía se aproxima a ser una ciencia en tanto reflexión teórica, sostiene que busca orientar la acción ofreciendo preceptos de conducta, por tanto, al ser Ciencia descriptiva basada en la observación y experimentación es normativa porque tiene sus fuentes no solo en la filosofía, sino también en la teología y en la teoría política. Estas cuestiones filosóficas y políticas aparecen desvinculadas del criterio objetivista, permitiendo dar luz verde a las ciencias de la educación y como su objeto propio, el estudio del funcionamiento del fenómeno educativo y de las instituciones a que da lugar en los diversos contextos socio-culturales; con una metodología científica (es decir, causal y no simplemente descriptiva) (Vázquez, 2012, p. 15).

El cuanto al segundo juicio atribuido a la Pedagogía, la aplicación de los métodos de la Psicología Experimental y la medición de la inteligencia de Binet permitieron calibrar los conocimientos adquiridos y aplicar una Psicopedagogía Experimental que se aproximaba a una ciencia positiva, así como la constitución de una ciencia de la didáctica que se oponía al arte de enseñar (Debeauvais, 1989, p. 409). Fueron consideradas la base funcional de las Ciencias de la Educación; el hecho educativo sería estudiado desde la perspectiva de la inteligencia, pero también desde los problemas de la anomia social, la conducta, etc.

En Francia, en la configuración de las Ciencias de la Educación predominan dos polos fuertes: la Sociología desde Durkheim y la Psicología desde Binet. Esto generó el debacle de la Pedagogía y el inicio de la búsqueda de identidad de las Ciencias de la Educación, cuyo fundamento para resolver las tensiones entre singularidad y la pluralidad se centra en la discusión de la producción de la teoría del conocimiento del objeto desde un plano epistemológico, más que en la discusión de las teorías de los objetos particulares (historia, pedagogía, etc.) (Alba, 1990, p. 20). En principio se designa como Ciencias de la Educación a la Sociología y la Filosofía, pero en virtud del crecimiento del sector educativo en extensión e intensidad, surgió la necesidad de plantear cuestiones de orden estructural y epistemológico relacionadas directa o

indirectamente con la educación. Aunque no lo tengan como objeto propio de estudio, el Hecho Educativo, funge como eje articulador de la construcción teórica de esta disciplina y se desplaza desde el objeto enseñanza hacia el objeto educación. En este sentido, las Ciencias de la Educación se entienden como el conjunto de disciplinas que estudian los presupuestos para la existencia la función y el desarrollo de situaciones y hechos educativos (Dottrens Mialaret, 1969 citado en Jürgen Schriewer, 1991, p. 142).

Esta posición, respecto a la diversidad de ciencias aplicadas al hecho educativo, se justifica por la necesidad práctica. Si bien es imposible dominar las teorías, metodológicas de todas y cada una de las propuestas de las Ciencias de la Educación, amerita especialistas propios para intervenir en un objeto formal propio; de ahí que el problema de la autonomía y de deslinde ocupan un lugar secundario en la Escuela francesa.

Es importante subrayar que, tal y como se recoge en el título, el presente trabajo versa sobre prácticas profesionales. Se coloca, desde el punto de vista epistemológico, en una perspectiva que piensa la pedagogía y la sociología como ciencias o saberes aplicados. En relación a esta última, como señaló Carlos Lerena, convenimos en que “está académicamente, escolarmente y profesionalmente *entre* las ciencias de la educación y funciona *para* las ciencias de la educación” (Lerena, 1985, p. 177). Esta investigación puede verse como un granito de arena en la línea recomendada por este pionero de la sociología de la educación en España, de someter a un “debate profundo” la organización de la formación pedagógica de cara a su reestructuración partiendo de una doble superación, del reduccionismo que identifica la educación con la enseñanza -puesto que engloba instituciones y procesos sociales que van más allá de lo que sucede en el aula-, por un lado, y de las fronteras y barreras académicas entre disciplinas relacionadas con la educación a través de un punto de vista interdisciplinar y humanístico.

- **Desarrollo epistemológico: Estatuto científico, objeto de estudio y currículo**

Los autores más representativos que defienden y consolidan la posición respecto a la unidad científica de las Ciencias de la Educación es Maurice Debesse quien, en el año 1973, publica el libro: *¿Desafío a las Ciencias de la Educación? (Defi aux Sciences de l'éducation)* y más tarde en 1976 Gastón Mialaret publica el libro: *Las Ciencias de la Educación (Les Scienies de l'éducation)*.

Maurice Debesse critica el uso generalizado de la palabra “Pedagogía”. La considera vaga y equívoca por utilizarse para referirse exclusivamente a la actividad educativa relativa a la infancia. Por eso este autor utiliza el término de “Ciencias de la Educación”. Resalta la importancia de cada una, así como su relación con las ciencias fundamentales en el campo de investigación que van más allá de la pedagogía estrictamente escolar. Enumeraba los grandes problemas de la educación planteados por los desafíos de un mundo moderno en constante evolución y crisis (Zambrano, 2013).

Asimismo, vale la pena resaltar que en sus reflexiones sobre el concepto de la educación entretiene también lo axiológico. Subraya que no solo es necesario incorporar los resultados proporcionados por las diferentes disciplinas (Psicología, Biología, Sociología posteriormente la antropología cultural, la lingüística, etc.), sino además, cabe plantearse el proceso educativo desde una perspectiva de acceso a los valores morales, ya que toda educación se basa tanto en los datos del conocimiento del niño como en el universo de los valores, en una dimensión “vertical” de lo espiritual.

Otro aspecto a destacar de este autor es el tratamiento de la complejidad que conlleva el estudio de la educación, con una pretensión de validez general como se observa en Dilthey. Al respecto Debesse estaba convencido de que la problemática educativa, cada vez más compleja, exigía un enfoque pluridisciplinario. Coincidiendo con Emile Durkheim en la afirmación de que la *pedagogía es una teoría-práctica*, hace hincapié en la importancia del análisis del universo de los valores y, por tanto, de la filosofía de la educación, la cual tenía que constituir, para la práctica pedagógica, una suerte de “armazón ético”.

Por su lado. Mialaret coincide con Debesse al reconocer la imposibilidad de explicar lo educativo desde una sola y exclusiva óptica disciplinaria. Existe la necesidad de comprender la problemática educativa a partir un conjunto de disciplinas que se justifican por una necesidad práctica y son clasificadas en función del objeto de estudio como es

el *hecho o acto educativo* el cual se difunde, es más holístico y se ocupa no solo de lo endógeno, sino de lo exógeno del aparato escolar, a partir de los cuales aparecen dos categorías fundamentales: el *acto educativo* que es el tiempo en que la acción de educar funciona en un escenario humano. Este tiempo es presente y se remite a las acciones que permiten la realización de la educación. Gracias a los métodos se alcanza los principios de la educación y sus fines. El acto se traduce en un tiempo presente y tiene lugar en un espacio que puede ser una institución. Por tanto, el acto es complejo ya que figuran y subyacen unos fines y valores que orientan las acciones de los sujetos encargados de educar. En todo acto educativo hay unas prácticas y experiencias. El acto es el momento del hecho educativo y este es explicado a partir de un conjunto de ciencias aplicadas al hecho y acto educativo orientado por fines y valores que promueven unos sujetos del proceso educativo, unos medios, técnicas y métodos utilizados, unas políticas y programas desplegados, lo cual tiene que ver con la naturaleza y política educativa de la sociedad francesa (Zambrano, 2013, pp. 93-94).

Se admite la idea de que las Ciencias de la Educación poseen el mismo objeto de estudio la “Educación”, la cual es entendida a partir de cada una de estas ciencias, constituyéndose, así cada ciencia como disciplina científica e independiente de las demás. El hecho de que todas posean el mismo objeto no es razón suficiente para negarles su independencia. Esto ha dado lugar a la diversificación de las ciencias de la educación, con el consiguiente incremento del número de estas, que ocupándose de ámbitos como el biológico el psicológico, el cultural o el social por citar algunos abarcan y utilizan métodos de las Ciencias Humanas.

1. Continuando con Mialaret, cabe destacar que, en su planteamiento marca el precedente de situar a las Ciencias de la Educación en términos de una “*familia scientifique abierta*”. Indudablemente, el sustento de esta argumentación lo constituye el pensamiento de los autores que le antecedieron y resaltan las ideas que vanaglorian a las Ciencias de la Educación en razón de una estructura enorme y compleja la cual solo resulta accesible, a través de una investigación Interdisciplinar¹¹ con un dilatado radio de incidencia (Mialaret 1976 citado en J. Schriewer, 1991, p. 142).

En este sentido, ofrece en los inicios de las Ciencias de la Educación en Francia la

¹¹ Interdisciplinariedad, se entiende como una interrelación de coordinación entre las disciplinas y al mantener sus marcos teóricos metodológicos propicia la articulación de los conocimientos para resolver un problema.

siguiente división:

- En disciplinas reflexivas, como la filosofía de la educación. Esta posición dentro de las Ciencias de la Educación resulta controvertido.
- Disciplinas históricas, como la Historia de la Educación y la Pedagogía Comparada.
- En disciplinas fundamentales, como la Biología, la Psicología, y la Sociología.
- Las que utilizan los conocimientos de las anteriores ciencias, como la Biopedagogía, Psicopedagogía y la Sociopedagogía.
- Las que estudian los métodos de la educación, como la Pedagogía experiencial y Pedagogía experimental (Zambrano, 2013, p. 11).

Más tarde, el año 1976, el mismo autor amplía esta clasificación sobre la base de tres grupos:

- Las ciencias que estudian las condiciones generales y espacio-temporales como las ciencias básicas que operan a nivel macro, como la Historiografía, la Sociología Escolar, la Demografía Pedagógicas, la Planificación Educativa, la Economía de la Educación y la Educación Comparada.
- Las que estudian la relación pedagógica y el acto educativo que operan a nivel micro: Fisiología de la Educación, Psicología Pedagógica, la Psicología Social y de grupos, las Ciencias de la Comunicación, la Didáctica, la Teoría del Plan de Estudios, la Tecnología Pedagógica y Tecnología Didáctica, la docimología (teoría y práctica de los Exámenes y la Evaluación), la Sociología, y la Psicosociología de la Educación.
- Las que tienen por objeto reflexionar y dar cuenta de las evoluciones de la educación, como la Filosofía de la Educación, la Historia de la Educación, la Planificación Educativa y las Teoría y métodos.
- Las Ciencias de los métodos y las técnicas y las Ciencias de la Evaluación (Zambrano, 2006 y Schriewer, 1991, p 137).

A partir de esta clasificación, las Ciencias de la Educación en Francia amplían su estudio más allá del campo escolar. La pluralidad confiere a las investigaciones educativas cierta flexibilidad y provee una “caja de herramientas” que generan nuevas líneas y temas de investigación en torno al objeto de estudio de las Ciencias de la Educación en el escenario universitario. Se configuran de esta manera como una disciplina en el entendido de que

Las Ciencias de la Educación tienen como base dos fuentes: un conjunto de saberes ya elaborados alrededor de diversos espacios profesionales que permiten la transformación del campo en función de demandas sociales precisas (socio-profesional, político-administrativo, económico...) y en sus orígenes, la constitución a partir de una yuxtaposición de objetos y enfoques lo cual le ha permitido progresivamente conquistar su autonomía como campo unificado académicamente conservando, alavez, suplural referencial (Hofsteter y Schneuwly 2001, citado en Zambrano, 2013, p. 8).

La unicidad de las Ciencias de la Educación no es un problema en Francia. La apertura de cara a las otras ciencias humanas y sociales, así como la actitud pluriforme en el uso de metodologías, aportaciones teóricas y ofertas explicativas, poseen una connotación positiva para su configuración como disciplina universitaria: a) mantiene una disposición política y académica al estar inscrita en la septuagésima sesión de las disciplinas universitarias en Francia, lo que le brinda un estatuto, un lugar, un espacio y una actuación; b) es una disciplina social cuyo rol relevante es hacer visibles las prácticas del hecho y del acto educativo; y c) es una disciplina autónoma en el interior de la estructura universitaria, vale decir que la presencia de métodos de otras ciencias brindan la posibilidad de mantener esta autonomía (Zambrano, 2006, p. 418).

Por su lado, Jacky Beillerot (s/a citado en Zambrano, 2006, p. 419) sostiene:

Disciplinarización es una realidad social (...) El nacimiento de una disciplina enseña que siempre se trata de un proyecto de formación y de gestión. El deber de la disciplina es formar estudiantes y responder a las demandas sociales, contribuir con la investigación y prácticas relativas a la evolución de la educación y capaz de asegurar una función de capitalización del patrimonio de saberes en y sobre la educación. Las ciencias de la educación producen nuevos conocimientos sobre los fenómenos educativos y de formación.

Esta postura nos enseña que las Ciencias de la Educación amplía su interés por explicar lo que sucede con el sujeto y su formación, lo que constituye un elemento importante de la actualidad; es decir, se trata de comprender el lugar de los sujetos en la sociedad, sus condiciones de formación, sus formas de expresión, sus mecanismos de actuación, el despliegue de sus prácticas, su acontecer. En sentido pragmático, las Ciencias de la Educación son praxeológicas porque comprenden, prescriben y practican lo que observan y estudian en el campo de las investigaciones sobre el hecho y acto educativo. En este discurso respecto a la disciplinarización de las Ciencias de la Educación, permea un discurso pragmático que a través de prácticas de investigación y de la comunicación de sus descubrimientos, el conjunto de Ciencias de la Educación podrán a este título ser clasificadas como una disciplina pluridisciplinaria, debido a la presencia en un mismo territorio de disciplinas (Zambrano, 2013, p. 9) con un objeto multireferencial

en disputa y sobre el cual no se han logrado unos consensos mínimos desde el punto de vista epistemológico. La posición del debate en la tradición francesa se orienta a saber si las Ciencias de la Educación son una disciplina multireferencial o pluridisciplinar.

En esta polémica se destaca el aporte de Jacques Ardoino (1994 citado en Zambrano, 2013, p. 9), quien incorpora al debate el concepto de *multireferencialidad*, en el entendido de que la lectura plural de los objetos (prácticos y teóricos) de una ciencia, se realizan sobre diferentes ángulos que implican visiones específicas y discursos apropiados a las descripciones requeridas en función a los unos y otros, es decir, heterogéneos. Esta multireferencialidad significa que el objeto de estudio puede ser abordado a partir de múltiples referencias; no es el objeto en sí mismo lo que debe preocupar, sino la intervención (teorías) y los modos (métodos) desplegados por las disciplinas que se agrupan en torno a la educación.

Por ejemplo, en el caso del estudio de las prácticas educativas, estas se valen de diversas aproximaciones. Cada disciplina facilita el conocimiento de las otras desde un ángulo determinado, sin que ninguna consiga agotar el análisis y dar cuenta de su complejidad (Guy Avanzini, 2001, p. 59).

Asimismo, en esta discusión Charlot (2011, citado en Zambrano, 2013 p. 10) incorpora el carácter multidisciplinario de las Ciencias de la Educación para hacer referencia a esta disciplina como un espacio pluridisciplinar, en el entendido de que cada ciencia interviene a través de sus métodos de racionalidad en el estudio del hecho educativo: Existe una cultura específica de Ciencias de la Educación y lo que define su especificidad es la circulación entre polos de saber, prácticas y finalidades; no es un azar si después de 30 años se han desarrollado “ciencias” definidas antes que todo por un objeto o un proceso de referencia más que por una arquitectura de saber (Ciencias políticas, Ciencias de la gestión, Ciencias de la salud, ciencias de la vida) y finalmente, a las Ciencias de la Educación habría que asignarle un horizonte problemático que asegure su especificidad distinguiéndola de la investigación que tiene lugar en otras áreas. Las Ciencias de la Educación estudian al hombre desde tres puntos de vista: humanización, socialización, personalización.

La *disciplinariedad* y *pluridisciplinariedad* en las Ciencias de la Educación son complementarias, ya que su identidad epistemológica reside en la articulación del singular-universal (Terrise, 2002 citado en Zambrano, 2013, p. 10) lo cual significa que la unidad no es la pluralidad sino la singularidad de su objeto, un objeto que

podríamos decir que es un espacio para la Pedagogía y para la Didáctica, pero también para algunas disciplinas interesadas en el hecho y el acto educativo.

Es en esta complementación que la Escuela francesa intenta solventar la unidad y la autonomía de las Ciencias de la Educación por la vía de la transición y, con ello, remite al problema teórico sistemático de la integración y la consolidación de su identidad disciplinar, a partir de una multidisciplinariedad externa aditiva (pluridisciplinariedad externa), a una interdisciplinariedad centrada en el objeto como su eje interno (pluridisciplinariedad interna) una complejidad simultánea de las CE entre sí a un estadio transdisciplinar superior (Marmoz, 1978 citado en Schriewer, 1991, p. 146), Es en el nivel máximo de la integración donde se borran las fronteras entre las disciplinas; las cuales ayudan a crear condiciones propicias para la interdisciplinariedad, que si bien es fructífera pero ardua, se produce en una interacción y cruzamiento entre diferentes disciplinas en orden a la comunicación de conocimientos.

La interdisciplinariedad se refiere a la clasificación de un nuevo objeto teórico entre dos ciencias previas; y a la aplicación a un mismo objeto de elementos teóricos de diferentes disciplinas (Roberto Follari, 1980, p. 12).

Por ejemplo, para reconstruir una teoría didáctica se necesita la integración de la Teoría Psicogenética del Aprendizaje Cognitivo que parte de la relación entre sujeto y objeto con la teoría del interaccionismo simbólico sobre la socialización, que a su vez parte de la interacción sujeto–objeto.

Este ejercicio aplicado a las Ciencias de la Educación, muestra que la constitución de esta interdisciplinariedad prescinde de la filosofía. Cada una de las teorías tiene sus propias normas y no hay una norma por encima de las teorías a integrarse que pueda guiar este proceso. Lo mismo vale para la epistemología que se va constituyendo cada vez como epistemologías internas de las disciplinas y como empresa interdisciplinaria, permitiendo llegar a la integración de principios epistemológicos.

El origen constitutivo de una yuxtaposición de objetos y perspectivas, en el estudio de las prácticas educativas desde diferentes disciplinas de las Ciencias de la Educación permite avanzar en su discursividad y autonomía para constituirlo en un campo disciplinar unificado; y su pluralidad referencial constituiría el objeto específico (Gautherin 1991; Louis 1988; citados en Zambrano, 2013, p. 7). Esta yuxtaposición de diversas ciencias a su vez conduce al problema de la interdisciplinariedad, según la

cual, “la distinción de las funciones de investigación permite comprender por qué es indispensable que diversas disciplinas se unan para estudiar la educación, cada una con su metodología y sus propias problemáticas” (Zambrano, 2005).

Frente a estas posturas, con una apertura epistemológica, Blanchard-Laville, 1995 citado en Zambrano (2013, p. 10), pondera que el problema epistemológico de las Ciencias de la Educación, vaya más allá de la trans, multi e interdisciplinariedad, e introduce el término de co-disciplinariedad para explicar de que las Ciencias de la Educación, más que un tejido de vínculos entre disciplinas, se trata de una co-construcción de sentido respecto de un mismo objeto, es decir, en esta co-construcción reside la posibilidad de comprender el hecho educativo en cuanto a la aceptación de su vínculo con otras ciencias y sostenerlo a partir de su renovación intrínseca e histórica. Estas posiciones logran situarse en Francia, en un terreno más cooperativo y generador de un debate científico argumentado que en el plano institucional cobran sentido. Por esta razón, las Ciencias de la Educación son una disciplina universitaria con un objeto aún en discusión: “Una disciplina supone problemas cognitivos y socio-institucionales, lugares, instancias, redes, profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos a través de la investigación científica” (Hosfteter & Schneuwly; 2002 citado en Zambrano, 2013, p. 8) Según Zambrano, una disciplina crea instrumentos de comunicación, forja prácticas de conocimiento y contribuye a la formación, a través de la reflexión y la transmisión de conocimientos, de profesionales que intervendrán en un campo profesional o disciplinario.

Por consiguiente, el estatuto institucional de las CE la ubica en un lugar importante en el conjunto de las disciplinas universitarias. Esto la lleva a separar el orden institucional y el de la racionalidad de la investigación en la construcción de un escenario en el que las CE se constituyen en una disciplina multireferencial universitaria dirigida a comprender, explicar y ofrecer soluciones a los fenómenos educativos en expansión y, por esto, los conceptos de Educación, la Pedagogía, la Didáctica y la Formación se convertirían en los cuatro pilones del paradigma (Zambrano, 2013). En estos conceptos, las Ciencias de la Educación encuentran un punto de realización, la estabilización y la maduración que se visibilizan a través de las prácticas y los sujetos de verdad que encierran los problemas de la educación entre las generaciones.

Las Ciencias de la Educación en Francia, son una disciplina multireferencial al agrupar otras subdisciplinas las cuales estudian el hecho y el acto educativo desde métodos y

enfoque teóricos distintos. Este sello hace que las Ciencias de la Educación sean institucionalmente el abrigo de los movimientos pedagógicos y el terreno de diversos discursos que ubican en las aulas universitarias. La originalidad reside en la pluralidad y su singularidad en la educación. Las prácticas son variadas y su objeto el hecho o acto educativo genera una estructura en la cual confluyen discursos y enfoques.

En esta línea, las Ciencias de la Educación aspiran a convertirse en una disciplina específica multireferencial, elaborando un conjunto teórico que correspondería a la índole específica de la educación, con su metodología procedente de la investigación-acción, y de sus modalidades recientes la investigación participativa, investigación con intervención, investigación comprometida, investigación etnológica o etnometodología, observación interrogante, observación interactiva, etc. (Hugon Seibel, 1998 citado en Debeauvais, 1989, p. 410). Así, el objeto de estudio de carácter multireferencial, se define como la única y es pertinente para tomar en cuenta el carácter específico de los hechos educativos.

La concepción de las Ciencias de la Educación en Francia tuvo influencia en Europa, principalmente en España, y América Latina no está lejos de esta situación. Por ejemplo en el caso de España, Agustín Escolano (1978, p. 22), inspirado en la tradición francesa, admite como un hecho de *inter-disciplina* el origen y el desarrollo de las Ciencias de la Educación en la medida en que pueden constatarse en la concreción de las prácticas de investigación educativa existentes hoy en día; estas se caracterizan tanto por su pluralidad disciplinaria como por su tendencia a la positividad. Es evidente que el criterio de unidad epistemológica podría justificarse en razón a la convergencia de todas las ciencias que entran en juego en el análisis de la educación, que vendría a constituirse en el objetivo aglutinante. Si la finalidad de las Ciencias de la Educación es describir y explicar condicionamientos, procesos y efectos de las acciones formativas, así como derivar una tecnología que permita optimizarlas, no hay duda que esta unidad en el objeto garantizará la coherencia interna de los estudios.

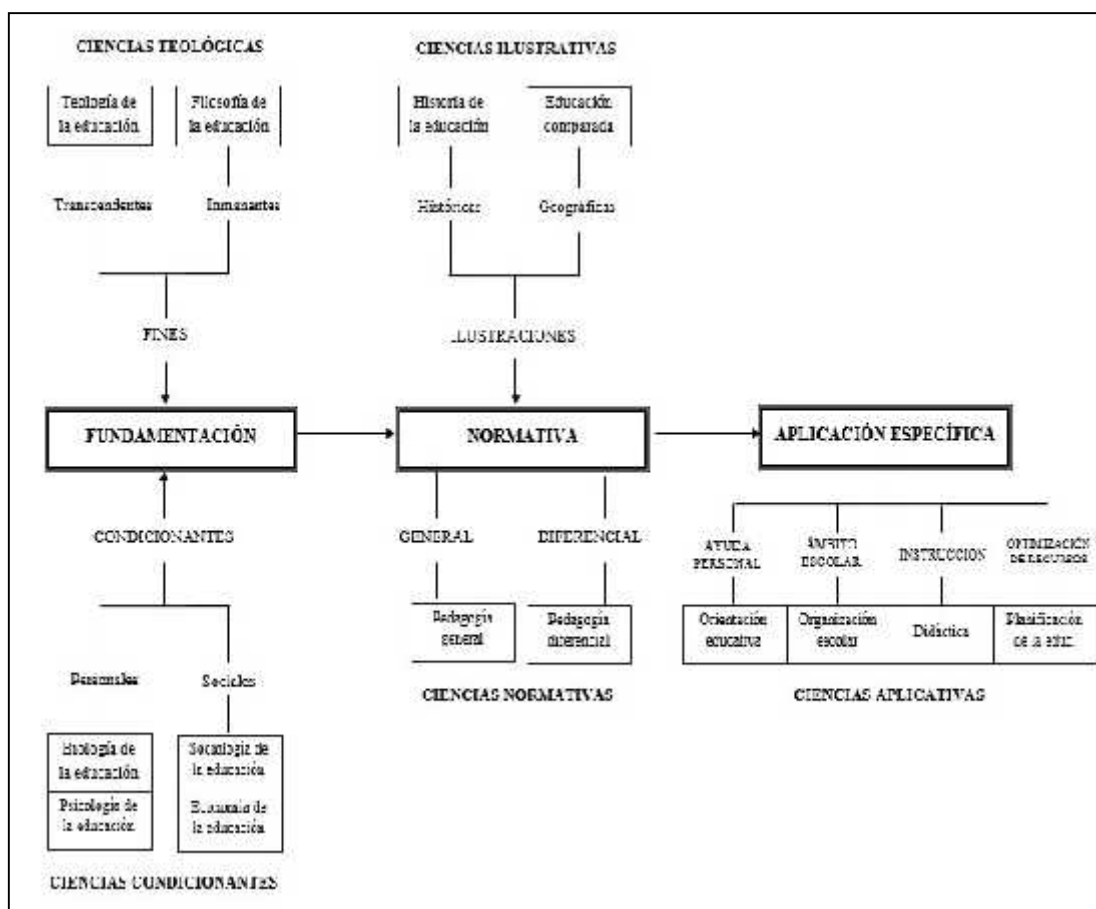
No obstante, en los años 70 todavía es significativa la influencia de la Teoría Pedagógica en el currículo de formación. El uso que se hace del término goza aún de un amplio consenso en muchos medios intelectuales y profesionales. Asimismo, el impacto de la corriente nueva, “las Ciencias de la Educación”, también se deja notar en la nomenclatura de las instituciones, en los planes de moderna factura y en el lenguaje ordinario (Escolano, 1978, p. 9).

Por esta razón, según A. Escolano (1978), las expresiones de Pedagogía y Ciencias de la Educación se entrecruzan y si bien aportan una visión histórica sobre el desarrollo de la Pedagogía en España, avanzan una serie de alternativas teóricas concretas en torno a la elaboración del currículo en Ciencias de la Educación. En ese sentido, en base al análisis de demandas académico–profesionales de los estudios de Ciencias de la Educación, se plantea un esquema para el diseño del currículum de estudios pedagógicos, en el cual distingue bloques a desarrollar:

Un primer curso consta de ciencias que hacen referencia al estudio del hombre, de la sociedad, de la cultura y de los instrumentos de investigación en las ciencias humanas; así como Antropología, la Biología humana y la Psicología general; las Ciencias de la sociedad como la Sociología y la Historia general; los estudios de carácter cultural como la historia de los sistemas filosóficos y científicos; las asignaturas relacionadas con la comunicación sector fundamental y propedéutico para las disciplinas pedagógicas, como la lingüística; la semiológica, la teoría informacional y la cibernética; y las asignaturas de carácter epistemológico, metodológico e instrumental como la teoría y metodología de la ciencia y de las ciencias humanas, los métodos de investigación (incluidas las técnicas estadísticas y los idiomas modernos.) El segundo curso contempla un tronco común articulado en torno a los ejes siguientes: Psicológico, Histórico-Sociológico, Didáctico-Tecnológico, Metodológico-Instrumental y sintético y distintas especializaciones curriculares; Planificación y Organización de la Educación, Tecnología de la Educación, Orientación escolar y profesional, educación preescolar, educación especial y educación permanente (Escolano, 1978, pp. 37-38).

Es clara la existencia de un grupo de disciplinas que configuran la estructura curricular del Plan de estudios en Ciencias de la Educación, pero a su vez esta oferta muestra una clara dispersión de ciencias, en la que según algunos autores admiten la existencia de la Pedagogía como Ciencia de la educación con un papel propio dentro de este conjunto de las Ciencias de la Educación independientes entre sí, con el común denominador de considerar a la educación como objeto formal de estudio, pero desde perspectivas diversas. Entre los autores más importantes dentro de esta perspectiva se encuentran Jaume Sarramona y José María Quintana que en los años 70 y 80, marcan, en España influencia decisiva en la organización curricular de planes de estudio para la formación en Ciencias de la Educación y su similar Pedagogía.

Figura 3. Las Ciencias de la Educación



Fuente. Extraído de Sarramona (1985).

Sarramona (1985 citado en Battisti, 2011) le asigna un lugar a la Pedagogía dentro de las Ciencias de la Educación. Reconoce que el proceso educativo se apoya en dos ámbitos: los fines y los condicionantes de la educación y, por ende, las clasifica en Ciencias Teológicas y Ciencias Ilustrativas. Las Ciencias Teológicas se caracterizan por ser trascendentales, cuyos fines son la fundamentación, la normativa y la aplicación específica. Se clasifican en la Teología y la Filosofía de la Educación (s/p).

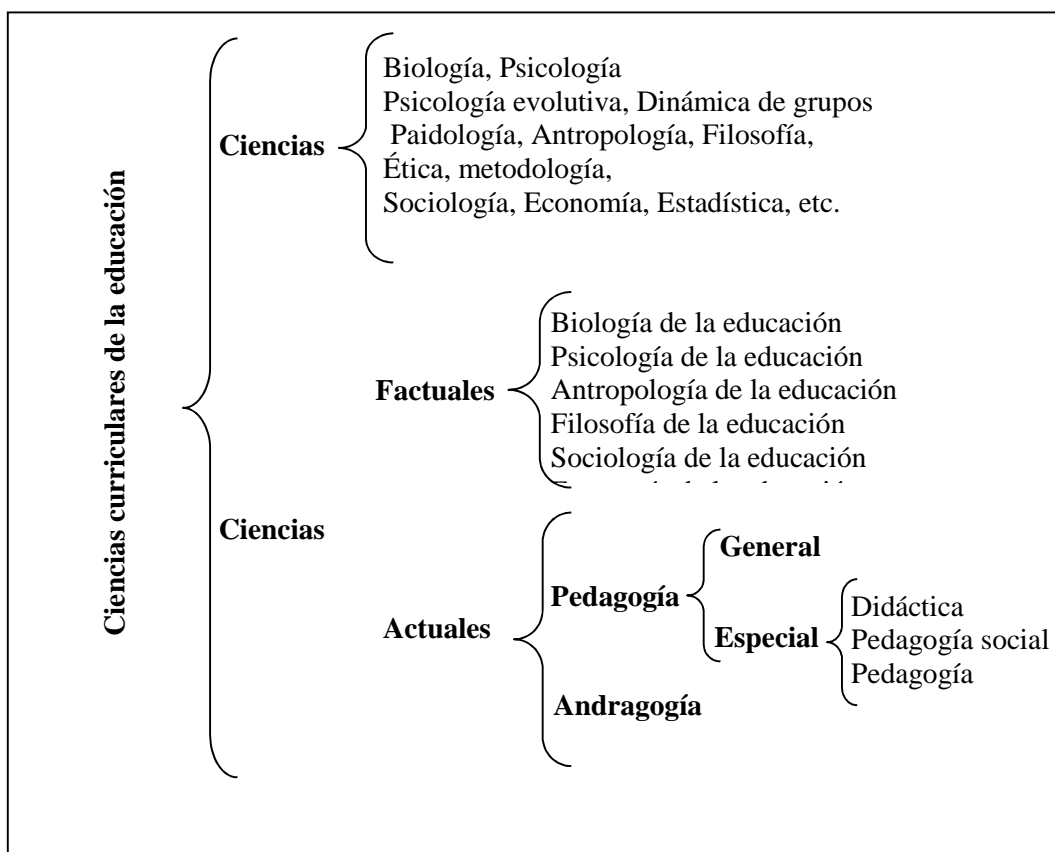
Las Ciencias ilustrativas son la Historia de la Educación y la Educación Comparada con ilustraciones basadas en una doble normativa, general y diferencial. De la normativa general radica la Pedagogía General (ciencia normativa) y la Pedagogía Diferencial. Por otro lado, están las ciencias condicionantes como la biología (ciencia de carácter personal), la Psicología de la Educación (ciencia de carácter personal), la Sociología de la educación (ciencia de carácter social), y Economía de la Educación (Ciencia de carácter económico), cuyos condiciones son la fundamentación, la normativa y la

aplicación específica, a través de asignaturas como la Orientación Educativa, la Organización Escolar, la Didáctica, y la Planificación de la Educación. Tal como lo explica Sarramona (1985):

Esta clasificación muestra que las Ciencias de la Educación están constituidas por un campo multidisciplinario, el cual ha sido abordado desde distintas ciencias que han hecho aportes en el estudio del objeto de la educación. Ayudan a explicar la educación como una realidad macro social que se expresa en el estudio del sistema educativo y las políticas educativas. Desde la realidad microsocial implica las relaciones al interior de la escuela, vínculos profesor-alumno, las dinámicas grupales, comportamientos, cultura escolar, etc. Sin embargo, cada una de las ciencias señaladas ha emergido con un objeto de estudio propio, con una cierta identidad que las diferencia entre sí y en su desarrollo posterior han dedicado parte de sus preocupaciones a comprender el fenómeno educativo. Aunque la disciplina que surgió específicamente para estudiar la educación era la Pedagogía, esta ciencia es sustituida por estas Ciencias de la Educación. En la actualidad, no está exenta de problemas en su estatus epistemológico y las relaciones que establece con estas Ciencias. Según García Hoz, va más allá y sostiene que las ciencias citadas no tienen entre sí únicamente la relación de vecindad; por ejemplo, la Psicología y la Sociología no sólo dan a la educación bases científicas condicionantes, sino que constituyen presupuestos de las técnicas pedagógicas cuyas manifestaciones se estudian en la Didáctica, Orientación y Organización. En principio estas son tratadas como ciencias esencialmente pedagógicas, pero que en el orden de inserción tecnológica, cambios y complejización del contexto ocupan un lugar importante en los currículos de formación de Ciencias de la Educación, ya que se integrarían a través de diversas relaciones.

En esta línea José M^a Quintana (1983), en su estudio sobre las Ciencias de la Educación plantea la existencia de un conjunto de Ciencias de la Educación independientes en relación a la Pedagogía. El autor sostiene que el común denominador de ambas disciplinas es la Educación considerada “objeto formal” del estudio de la Pedagogía pero también de las Ciencias de la Educación; la Pedagogía parte de estas ciencias y tienen por objeto directo la educación, otras ciencias fundamentan su conocimiento en el mismo objeto. Las ciencias propiamente dichas las clasifica en ciencias factuales y actuales, las cuales se reflejan en la siguiente figura propuesta por Quintana (1983):

Figura 4. Ciencias curriculares de la Educación



Fuente. Elaboración propia en base a Quintana (1983)

La influencia de estas divisiones o clasificaciones para el diseño y la organización curricular de los Planes de Estudio de Ciencias de la Educación muestran que las Ciencias de la Educación son un conjunto de ciencias independientes entre sí que tienen en común considerar la educación como objeto de estudio desde varios puntos de vista. La selección y organización de los contenidos toma en cuenta este principio; no obstante hace una distinción entre un Plan de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Las asignaturas clave de un Plan de Pedagogía serían la Didáctica, la Filosofía de la Educación, la Organización Escolar, la Psicología, la Sociología y la Historia, las cuales son subordinadas a las asignaturas pedagógicas las que pueden tener un eje más teórico o uno más técnico o tecnológico.

En cuanto a los Planes de Ciencias de la Educación, el fundamento estaría organizado por diversas disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Antropología, en tanto tengan un eje más teórico-científico basado en la interdisciplina y la multireferencialidad. Mediante el uso de metodología de investigación científica

empleada en diversos campos de las Ciencias de la Educación se incorporan paulatinamente, a fines de los 70 e inicios de los 80, elementos característicos y/o campos de acción que destacan en los Planes de estudio como la Evaluación Educativa, el Currículo, la Teoría de los Objetivos Educativos, la Planeación, la Administración Educativa entre otros campos (en respuesta al desarrollo industrial y a los sistemas de modernización de los sistemas escolares que reemplazan las antiguas disciplinas y fraguaron nuevos campos de conocimiento y acción (Díaz Barriga, 1990 citado en Barrón, 2003, p. 47). Se apunta a estudiar no solo al sujeto de la educación y las instituciones, sino, a los escenarios donde el objeto de estudio de las CE se revitaliza pero también se complejiza dando lugar a nuevos temas de investigación, como educación a lo largo de la vida, la formación de adultos, las prácticas educativas en centros no escolares, la educación familiar, la formación sindical, las tecnologías de la información etc. Desde esta perspectiva epistemológica se deriva que las CE no se limitan al ámbito netamente escolar ni a la sola formación de los docentes ya que los ámbitos de investigación son tan plurales como los enfoques disciplinarios que intervienen en esta disciplina.

Michel Debeauvais (1989) recupera los planteamientos de Trow (1985, p. 413) en términos de que el medio societal es favorable para el desarrollo de las investigaciones experimentales en el ámbito de la educación. La descentralización del Sistema Educativo se plasma en la diversificación de las fuentes de financiación y en una multiplicidad de contratos de investigación aplicada principalmente en las diversas formas de evaluación, evaluación de los aprendizajes, evaluación de los programas o evaluación curricular de gestión de los establecimientos de enseñanza etc. Se trata de la emergencia de “ramas de especialización”, como el currículo, la administración, métodos modernos de gestión educativa, las nuevas tecnologías educativas, y el análisis de políticas educativas. Asimismo, las esferas de la comunicación, la gestión educativa y la incorporación de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. En realidad, cualquier temática que se vincule a la educación y su problemática no puede ignorar la doble dimensión (realidad micro y macro) en la que se haya contextualizado la práctica educativa, resultado de los planteamientos teóricos e ideológicos sobre la planeación educativa y la construcción del currículo.

El currículo como campo de conocimiento e intervención corresponde, desde la primera mitad del siglo XX, a un contexto de industrialización y los sistemas escolares masificados.

En esta construcción aparecen diferentes visiones desde la pedagogía y sus corrientes; más tarde, desde las CE, cuyos aportes desde la Sociología de la Educación al currículo han sido relevantes y cuyo desarrollo resulta decisiva por los aportes de las diferentes ciencias al proporcionar un marco teórico y metodológico relevante en los procesos de formación. Por ejemplo, en Estados Unidos, el currículo ocupó un lugar preponderante en los programas de formación de profesional docente y en la producción de investigaciones (Debeauvais, 1989, p. 409). En contraste con las investigaciones de habla francesa, apenas aparecen equivalencias con los Programas Escolares y la Didáctica.

De ahí que la educación se exprese en los espacios y en los ámbitos de la expectativa escolar, social y educativa. Se siente el influjo de las propuestas de la renovación educativa para impulsar el nuevo orden social, político e ideológico en un contexto que se proyectan en diferentes corrientes, por ejemplo la Educación Popular, en el marco de una Pedagogía alternativa, cimentada en el modelo político autocrático y de revolución educativa, se convierte en América Latina, desde mediados del siglo XIX, en particular en Argentina, en una acción transformadora de los sectores populares para el mejoramiento de sus condiciones de vida; es para algunos autores la concepción dialéctica del aprendizaje, la articulación práctica-teoría-práctica, la importancia de la participación y la organización social, bajo metodologías diversas caracterizan sin lugar a dudas en los diferentes contextos y es plasmada en el currículo de formación a través de contenidos. Entre los más relevantes citamos *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire (1968), *Teología de la Liberación* (1971), *Cruzada Nacional de Alfabetización en la revolución Sandinista* (1980) entre otros.

Estos son, de manera no limitada ni exhaustiva, algunos de los rastros de la situación en torno a los planteamientos teórico y epistemológico de las principales tendencias que configuran el paso de la P a las CE, la cual desde la tradición francesa se constituye en una disciplina universitaria susceptible a diversos modos de referenciación, dado que esta se estructura a partir de otras disciplinas cuya aplicación tiene una base científica en las Ciencias Humanas y Sociales.

Al examinar los diferentes discursos, se reconoce que esta disciplina se ha configurado a partir del debate en torno al pasaje del singular Pedagogía al plural Ciencias de la Educación, pasaje que se juega entre los planteos de una Pedagogía originada a principios del siglo XIX y que es sustituida en el siglo XX por una ciencia interdisciplinaria cuya aplicación denota una inteligibilidad en la práctica educativa que

ha provocado la anexión a la llamada “*bienvenida mutación epistemológica*” (Guy Avanzini, 2001, p. 59).

Nos apoyamos en la postura francesa en el entendido de que elreemplazo de la Pedagogía a favor de las Ciencias de la Educación significó que el objeto de estudio, el *hecho educativo*, haya sido abordado por múltiples disciplinas. Se produce una pluralidad de saberes que una vez integrados en cuerpos teóricos más amplios y sistemáticos, permiten un conocimiento más completo, aunque no acabado de la realidad educativa, aspecto que va contribuyendo al fortalecimiento interno a la autonomía y las especificadas como campo profesional.

Esta tradición ha tenido influencia determinante en las estructuras curriculares de formación de profesionales en Ciencias de la Educación. Por ende la intención de este trabajo radica en ofrecer un panorama general de las similitudes y diferencias que se presentan en el estudio de la mutación epistemológica entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. Al respecto, según nuestro criterio no hay diferencias sustanciales entre Pedagogía y Ciencias de la Educación; no se trata de dos ciencias diversas, pues su objeto y método son coincidentes y hasta se podría decir que son complementarios. Las diferencias radican en tradiciones etimológicas y filosófico–culturales. Por ejemplo, en el caso de la Pedagogía, la denominación remite a la escuela alemana que pregona la unidad científica basada en el movimiento neokantiano de las llamadas Ciencias del Espíritu, entre las cuales la Pedagogía ocupa un lugar importante.

Es un saber práctico que tiene como objeto de estudio formal la “*educabilidad*” del hombre y este es precisamente el punto de llegada de toda filosofía. Para esta posición el espíritu humano es la realidad por excelencia, más aún, una realidad que se despliega en su obrar, y por eso se le da la primacía de la razón práctica. Por tanto se trata de un campo de aplicación científico tecnológica más que como un ambiente de investigación básica que puede resultar eficaz y socialmente reconocida como los otros campos de aplicación como la Medicina o las Ingenierías. La Pedagogía en los años 40 es la única ciencia de la educación a partir de la cual se comprendía la práctica educativa, y se reconocen como sus ramas la Didáctica, la Organización Escolar, la Historia de la Pedagogía y algunas Ciencias auxiliares como la Filosofía, la Psicología y la Sociología que se mueven más en el terreno descriptivo. Desde una concepción ligada a la Filosofía y a las Humanidades, corrió la suerte de estas y se disolvió su unidad disciplinaria al ser sustituida por el concepto de Ciencias de la Educación, cuya configuración se basa

en la exploración de una Teoría de la Educación que se orienta en las características estructurales de una teoría científica general y sistemática, prescriptiva, explicativa, garantizable y dispuesta a someterse a comprobación experimental. Se orienta al cumplimiento de fines y objetivos y se inclina a un proceso lógico-empírico. Si bien la Pedagogía se asienta dentro de las Ciencias del Espíritu y las Ciencias de la Educación en razón de su método y su objeto de estudio el hecho educativo; no obstante al no existir un sólo paradigma hegemónico que dé cuenta del consenso epistemológico respecto a este objeto, ha surgido convergencias y divergencias enmarcadas en diferentes tradiciones y líneas teórico epistemológicas que han llevado a la imprecisión de este objeto.

Teniendo en cuenta la problemática específica en el campo profesional de las CE, nos acercamos a la postura de Gimeno Sacristán quien señala que estas Ciencias tienen un objeto abierto, incierto y expansivo. Su esencia se capta en la práctica educativa y se va interpretando en el transcurso de nuestra experiencia. En este sentido la característica particular de las CE es la de ser racionalmente inconclusas.

La desregulación por pérdida, borrosidad y relativización del objeto, sirve, aprovecha y se acumula a otra desregulación: la del sustento epistémico de las formas pedagógicas (Gimeno, 1995 citado en M^a Celia Ilvento, 2006. p. 138).

Con una aparente identidad inacabada, dan cuenta de su complejidad y nos pone en alerta reflexionar respecto a su estatuto epistemológico el cual es susceptible a revisión crítica. La pluralidad de las CE las envuelven en un estatus inconcluso poco definido, ya que el objeto al ser abierto, está constituido por uno o varios objetos teóricos que responden a líneas teóricas divergentes aun dentro del mismo campo disciplinar.

Según Gimeno Sacristán (1978, p. 159), el objeto de la educación al ser objeto abierto, es provocado por las características propias de la naturaleza misma de la educación entendiéndola como práctica. Presenta dos aspectos diferentes que se interrelacionan para dar cuenta de la entidad científica del conocimiento que debe penetrar en el objeto de estudio: El primer aspecto da cuenta del hecho educativo como un hecho empírico; es decir, una educación reproductora por la cual la sociedad intenta transmitir su cultura a las distintas generaciones, aun las venideras (Durkheim). El segundo aspecto se refiere a una educación innovadora, por la cual la realidad educativa y el hombre son necesariamente inconclusos, abiertos a la expansión, a tal punto que se ha de construir en la medida que el sujeto comprende, interpreta la práctica educativa en el marco de

un proceso histórico y bagaje teórico y epistemológicos que van cambiando. Este objeto es bipartito. Contiene según la propuesta de Sacristán, tres componentes que lo caracterizan y delimitan. Es *normativo* ya que se ocupa de configurar una tecnológica normativa tendente a conseguir su objeto propio. De esta manera, se encuentra inclinado a asumir las prácticas cuya teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes. El segundo componente es llamado *explicativo*; se entiende en la medida que las Ciencias de la Educación contienen explicaciones sobre la totalidad o partes del objeto educación (Sacristán, 1978, p. 160). El tercer componente de las Ciencias de la Educación es el utópico, que es el que coincide con la sociedad moderna y que no está en ningún lugar. El componente utópico es el encargado de seleccionar los aspectos validos de los no validos en la traslación que se haga del componente explicativo y normativo (Sacristán, 1978, p. 164). La utopía como componente propositivo es capaz de concretarse en un proyecto social posible, y es capaz de sintetizar todas las aspiraciones de una realidad inmediata y mediata. Desde una perspectiva crítica, la utopía no supone la afirmación ingenia y optimista de un futuro ideal diseñado y programados desde el presente sino la necesidad de proyectar desde el desencanto la insatisfacción consciente de la autonomía relativa de la educación en el contexto social.

Esta afirmación de las Ciencias de la Educación como una unidad inconclusa ha llevado a plantearnos la pregunta: ¿pueden las Ciencias de la Educación tener una singularidad propia que se centre sobre el hecho educativo en sí, en su multidimensionalidad, con vistas a comprenderlo en toda su complejidad? Dar respuesta a esta pregunta nos ha llevado a poner de manifiesto la necesidad de un tipo de investigación que fuera realmente educativa, es decir, con alguna singularidad propia que abordase la especificidad de la práctica de la educación en realidades contingentes que están condicionadas por la determinación de fuerzas historias y sociales. Y en esta contingencia que el Campo Profesional de las Ciencias la Educación debe enfrentarse con las demandas de complejidad, incertidumbre y singularidad propias de su actividad profesional en la que se expresen los límites con otros campos, así como también sus razones históricos sociales.

En síntesis, hemos intentado poner de manifiesto algunos resultados luego de considerar al objeto de las Ciencias de la Educación como un objeto abierto y transmutable.

3.3.2. La variable curricular de la *Pp*

Cuando nos referimos al proceso de formación profesional en Ciencias de la Educación, es preciso puntualizar el papel que juega el currículo como un medio que sintoniza este proceso con las necesidades y problemas profesionales reflejados en la *Pp*; de ahí el carácter interdependiente de la *Pp* dentro del currículo ya que circula dialécticamente y se circunscribe como resultado de opciones metodológicas que responden a la naturaleza organizacional de los agentes involucrados en este proceso.

Somos conscientes de que el “currículo” es un término de incuestionable definición. Se sitúa en terrenos confusos, poco definidos y es resultado de la determinación curricular que ejercen los actores. No quedan exentas los conflictos, luchas de poder y tensiones que delimitan los alcances, inclusiones y exclusiones que se hacen a la hora de optar por las orientaciones, márgenes y contenidos del trayecto de formación.

El currículo universitario se ha de entender como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) que conforman una propuesta político–educativa impulsada por los actores principales de la Universidad. Esta propuesta está conformada por aspectos estructurales–formales y procesuales–prácticos que interactúan en el devenir histórico por saberse parte de un grupo social que le imprime un sello particular y limita su extrapolación a otros contextos diferentes.

En esta definición se destacan los dos planos en que se expresa el currículo: el *plano de la estructural-formal* donde se concreta el plan oficial y que se expresa en documentos, normativas, reglamentos, etc.; y el *plano práctico*, donde esta síntesis cultural cobra vida y se encarna en la dinámica institucional y los juegos entre actores (UMSS, 2005, p. 9).

Reconocer el currículo en el plano institucional implica pensar en las dimensiones, de la planificación y organización del proceso educativo (el currículo en su fase de diseño); en la aplicación progresiva del diseño (el currículo en su fase de desarrollo); y de la valoración de las posibilidades de acción, (el currículo en su fase de la evaluación).

En el presente capítulo nos abocamos a la dimensión de Diseño Curricular¹², el cual se constituye en una de las dimensiones que ha cobrado mayor importancia en el campo

¹² Desde una perspectiva procesual, Gimeno Sacristán (1992, p. 6) afirma que el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículo y a la acción misma, es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica.

de la planeación educativa en Educación Superior. Reemplaza al clásico concepto de “*Plan de Estudios*” ya que comprende un documento más complejo que incluye no sólo las asignaturas y elementos netamente pedagógicos-didácticos, sino se identifican configuraciones de carácter social, económico y político del proceso de formación profesional.

En el contexto universitario este diseño está sujeto a regulaciones institucionales de referencia, cuya consecuencia inmediata es la concreción de un currículo de formación que vinculará la universidad con la sociedad, al ser un medio que armoniza el proyecto histórico-cultural de una sociedad y el proyecto formativo de la institución universitaria.

Ahora bien, desde una aproximación de naturaleza facto-perceptible de los componentes que, desde diferentes enfoques o metodologías curriculares han permitido perfilar los currículos de formación profesional en el ámbito de la Educación Superior, no existe una sola metodología para la elaboración de Diseños Curriculares. Cada autor ha planteado fases más o menos novedosas, diferentes y con algunas similitudes metodológicas que han dado lugar a la existencia de enfoques curriculares que han generado diferentes “*modelos curriculares*”¹³ definidos por límites no siempre claros, pero que provocan un solapamiento temporal e indican las diferencias de sus supuestos epistemológicos respecto al proceso formativo que ha de seguir el estudiante.

A partir de este marco de referencia de los modelos curriculares, se adopta un conjunto de categorías útiles para tomar decisiones y elaborar diseños curriculares, en los cuales el componente estructural del currículo sea la Práctica Profesional, objeto de estudio de esta investigación.

Esta percepción se sustenta en la presentación de los siguientes modelos curriculares de formación que, de acuerdo con Concepción Barrón, et al., (2000), en la segunda mitad del siglo XX (años 70 y 80) el debate en torno a la metodologías para el Diseño Curricular oscila dentro de las posibilidades técnica y técnico-sistémica con reconocimiento de la historicidad de las demandas sociales y económicas de profesionales requeridos a partir

¹³ El modelo se entiende a un organizador de los elementos que sirven para representar y relacionar componentes de un proceso, puede ser una representación simplificada de la realidad que cumple una función heurística, porque permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto. Complementando con lo anterior, es una respuesta integral a la diversidad de elementos que se interrelacionan y sirven para la reflexión teórica sobre la práctica, como instrumentos para el análisis y evaluación del mismo. En Educación Superior existe una tipología de modelos básicos del proceso educativo en la universidad, así como Modelos académicos, pedagógicos, didácticos, curriculares, evaluativos, entre otros.

de la organización social del trabajo en la estructura de empleo.

Siguiendo el orden del discurso, la investigación sobre la *Pp* se sustenta a partir de un análisis de los principales modelos curriculares que dan lugar a la configuración del proceso de formación y es en este proceso que la *Pp* se convierte en un medio para otorgar el profundo significado social a los contenidos curriculares en su relación con el trabajo, con el medio social y educativo.

1. Modelo curricular clásico: Por objetivos

En la línea de la racionalidad técnica o tecnocrática emerge el *Modelo Curricular Clásico* propuesto por Ralph Tyler (1950). Según este modelo, el Plan de estudios es entendido como un Plan de instrucción que en la organización de los conocimientos asume una relación jerárquica de la teoría sobre la práctica. Todo debe estar planificado sobre la base de un fin determinado; es decir, en objetivos que se constituyen en eje estructurante del currículo, los cuales se plantean a partir de tres fuentes: los estudiantes, la sociedad y los especialistas.

En esta propuesta se encuentra claramente establecida la relación dialéctica de los componentes del Diseño Curricular, que configuran formaciones discursivas internas en relación con las que se encuentran en el contexto externo, a partir de identificación del contexto social y de las demandas de la cultura.

Siguiendo esta línea, Hilda Taba, con base en la epistemología funcionalista a manera de complementación, plantea la necesidad de elaborar el Diseño Curricular a partir de investigaciones de las demandas de aspectos culturales y sociales, que denomina "*Diagnostico de las necesidades, demandas y cultura de la sociedad*" intenta establecer el vínculo escuela-sociedad y sostiene que es a partir de este análisis que se elabora un programa integrado donde los componentes a considerar son: los objetivos instructivos, los contenidos, las experiencias, el tipo de actividades de aprendizaje y los sistemas de evaluación de los aprendizajes. No obstante, si bien este modelo incluye el diagnostico de necesidades, desvirtúa los análisis a efectuar reduciéndolos a demandas muy específicas, inmediatas y utilitaristas, las cuales actúan en detrimento de la necesaria formación teórica de sujeto (Frida Díaz, 1995, p. 32) Por ende, este modelo se reduce a

la redacción de objetivos conductuales terminales¹⁴ y a establecer la coherencia entre ellos. Los métodos de enseñanza y la evaluación se elaboran por un trayecto lineal, calculado, predecible y controlable con el fin de proyectar un profesional diestro, técnico y útil a los intereses del Estado.

La teoría es separada de la práctica, no interesan los aspectos técnicos, ya que primero se da la teoría y luego la practica en una relación de interdependencia entre ambas. Por tanto el resultado de este modelo sería un profesional que en su práctica desarrolla actividades y funciones apoyándose en los conocimientos que elaboran los especialistas. Se generan unos conocimientos profesionales apegados a la realidad, con búsqueda de imitación y reproducción en su ámbito de actuación. Las Prácticas profesionales son la aplicación de los conocimientos, ejecución de técnicas procedimientos desvinculados de los fundamentos teóricos débilmente estructurados en el currículo de formación.

Una de las críticas que se podría hacer a este modelo es la separación y fragmentación entre la teoría y la práctica. Los conocimientos son aprehendidos a través de la observación e imitación semejante a cómo se aprendían tradicionalmente los oficios. Esta forma de recepción de conocimientos permite al profesional enfrentarse con la realidad laboral imitando el modelo. Por un proceso de ensayo y error alcanzaría el dominio de sus destrezas, habilidades para su desempeño profesional. Entonces, de lo que se trata es que este modelo apunta a la tecnificación de los conocimientos. Con base en esa racionalidad, el graduado no solo necesita manejar la lógica del conocimiento científico, sino requiere el dominio de las técnicas, destrezas y habilidades.

2. El modelo curricular crítico y sociopolítico

Este modelo se basa en la propuesta de estructura curricular modular basada en los fundamentos de Margarita Pansza. Esta autora establece los siguientes criterios que orientan el Diseño Curricular denominado modular integrativo:

1. La integración de la docencia–investigación-servicios lleva al replanteamiento de una serie de aspectos tales como la relación teoría-práctica y

¹⁴ Los objetivos terminales tienden a sistematizar, a medir, a cumplir, a manipular, a prever, a evaluar, a clasificar, a realizar proyecciones respecto a las conductas del alumno después de la instrucción. De aquí es que emana la famosa “taxonomía de bloom” con sus objetivos cognitivos, psicomotor y afectivo precisos claros y específicos (Álvarez de Zayas, 2001, p. 18).

el paso de una visión fragmentada a una visión totalizadora que se constituye en su postulado epistemológico para lograr este cometido.

2. Cada módulo se organiza por “*Objetos de transformación*” de acuerdo a lo siguiente:

a) El Marco de referencia: consiste en lograr una aproximación a la evolución histórica de las prácticas profesionales mediante el análisis de la formación económico social en la que se lleva efecto.

b) La determinación de la *Práctica profesional* permite valorar el vínculo de una institución con la sociedad, en el marco de condiciones socio-históricas para una explicación más integral y diversificada de la realidad.

La autora sostiene que se debe partir del análisis de la *Pp* real, elaborar un análisis histórico crítico y considerar tanto la *Pp* dominante como la emergente al suministrarse un elemento objetivo para evaluar el carácter innovador del currículo que debe partir de la práctica dominante y ascender a la práctica emergente.

a) La Estructura curricular considera que la organización por áreas y por módulos intentarán posibilitar una visión integral del conocimiento, mediante objetos de transformación, que son un problema de la realidad que puede ser explicado por vía de la acción desde el punto de vista interdisciplinar.

b) La Evaluación Curricular, implica una visión integral del proceso, pero todavía se resalta aspectos eficientistas e internos y se deja de lado una evaluación externa del currículo (Margarita Pansza, 1981).

Este modelo curricular resalta la problemática social, política e ideología del contexto particular donde está inserta una institución concreta. Esta propuesta se reconstruye de acuerdo al contexto de cada institución. En este marco, la *Pp* surge como un concepto estructurante del currículo en sustitución al objetivo orientado por la racionalidad técnica. Suplanta los problemas vitales de un plan de estudios y los vínculos entre la institución educativa y la sociedad de manera que ofrece la posibilidad de entender las características histórico-sociales del ejercicio profesional.

Según este modelo, las *Pp* son determinadas socialmente, por lo cual se requiere estudiar las estructuras económico-sociales que afectan el ejercicio de una profesión Las

condiciones, del contexto determinan las condiciones reales de desempeño las posibilidades de cambio de una *Pp* establecida.

De acuerdo a este modelo, un Plan de estudios no se establece a partir de una sola noción universal de carrera si las condiciones sociales delimitan sus posibilidades reales. Es la fuente de empleo la que caracteriza una profesión al determinar el conjunto de actividades que puede realizar.

Esta metodología, al incorporar la *Pp* como eje estructurante en la elaboración del Plan de estudios pretende establecer los nexos entre el proceso formativo y las condiciones sociopolíticas e históricas en las que se realiza el ejercicio profesional dentro de la división social del trabajo. Estas implican una explicación más holística y diversa de la realidad social y educativa que registra a una serie de prácticas que se encuentran determinadas por el contexto.

Resulta conveniente considerar que la modificación de un plan de estudios se dificulta en ocasiones debido a que los gremios profesionales (colegios, asociaciones etc.) defienden y postulan como práctica profesional por excelencia aquella a la cual se vinculan y que es la más generalizada en ese momento.

Entonces, la *Pp* se constituye en un factor integrador del Plan de estudios, al resultar más enriquecedora que el “*Diagnóstico de Necesidades*” planteado por H. Taba. A su vez preserva ciertos elementos de la lógica para la elaboración de un Plan de estudios en el intento de que el contenido de aprendizaje sea determinado a partir de información respecto a la ocupación presente o futura que el sujeto reclama. En ocasiones se descuidan elementos indispensables de formación teórica básica para orientar a sujetos que no solo potencialmente puedan incorporarse al mercado, sino reflexionen sobre la problemática teórica y técnica de un campo disciplinar específico. En este caso, este proceso de práctica está dirigido hacia una transformación interna del graduado que deriva de un desarrollo profesional autónomo orientado hacia el autodescubrimiento personal.

Por lo tanto, se le proporciona un saber práctico al profesional y se lo encamina hacia la deliberación como sostienen W. Carr y S. Kemmis, para intervenir en el complejo mundo educativo en el entendido de que son el presupuesto de la teoría, se relacionan con ella y se sirve de ella como fuente de saber con la posibilidad de modificarla.

3. Modelo Curricular de Rita Álvarez de Zayas

Los componentes del Diseño Curricular según Rita Álvarez (1997) comprende las siguientes fases:

1^{ra} fase: La elaboración del marco teórico: sirve de fundamento, se elabora haciendo uso de los referencias teóricas esenciales del proceso educativo, así como el desarrollo de las opciones filosóficas, sociológicas, epistemológicas, psicológicas y didácticas, a través de las cuales se orienta y delimita el modelo curricular propuesto.

2^{da} fase: Exploración: se hace alusión al contexto y a la historia concreta y su correspondencia con los problemas y necesidades que emanan de las situaciones, de manera que el currículo esté dirigido a la preparación de un sujeto que posea un desarrollo profesional social, en sus interrelaciones dialécticas en la trilogía sujeto- profesión-sociedad.

3^{ra} Fase: Determinación de problemas y necesidades: Un problema es una situación que posee una naturaleza conflictiva y que dificulta el desenvolvimiento del proceso formativo del profesional. Las necesidades, permiten el reconocimiento del interés y problemas que se dan en la interacción del estudiante con su entorno.

En esta metodología deviene un procedimiento que revela las actividades del profesional, las habilidades, los campos de acción y esferas de actuación que, aunque se presenten en estado insuficientes ayuden a determinar esos elementos con vistas a la fase posterior de diseño

4^{ta} fase. Determinación del modelo curricular: es resultado de la reconceptualización del marco teórico, siguiendo el criterio dialéctico de la relación teoría-práctica y el que hacer científico de la investigación pedagógica, así como de la trilogía sujeto- profesión-sociedad.

5^{ta} fase. Identificación de los elementos del currículo:

a) La rama de la producción o los servicio: las bases políticas que emanan del estado, las institucionales o de organismos nacional o internacionales, y el marco operaciones instrumentación de la política.

b) La profesión; es decir, el objeto de trabajo profesional, los campos de acción que determinan los saberes para dominar la profesión y que han de organizarse en

disciplinas curriculares; las esferas de actuación que es el aspecto externo y fenómeno en que se expresa el objeto de trabajo de la profesión. Se refiere a los niveles en que se estructura y organiza el servicio o la producción del sector profesional.

c) El profesional; se identifica caracterizando el perfil profesional en la interacción del profesional con el objeto de trabajo a través de las actividades y la comunicación. Despliegan y se integran en un todo los procesos intelectuales, emocionales y volitivos expresados en cualidades. La carrera, se apoya en la historia en su génesis de los logros y el estado actual de aquellos aspectos de la conceptualización que están sirviendo de base en el diseño, el nombre de la carrera, los objetivos de formación que se expresan en términos de propósitos y aspiraciones

6^{ta} Fase: Determinación de contenidos y metodologías de la carrera: se refiere a la forma de proyectar los aspectos generales del objeto de trabajo profesional (contenido), los conocimientos habilidades y actitudes. Se organizan en tres componentes académico, laboral e investigativo.

a) **El componente académico;** está integrado por los contenidos esenciales de las ciencias, sus teorías, conceptos, métodos, leyes que requieren el desarrollo del pensamiento lógico del estudiante, la adquisición de información actualizada y la búsqueda de su sistematización. El propósito de este componente es que el futuro profesional conozca enfoques y teorías para dominar el método de la ciencia y su lógica.

b) **El componente laboral;** está constituido por contenido, que se dirigen a la labor del profesional; es decir, su intención no está ya en el conocimiento de las teorías, sino, en sus interrelación, sistematización y aplicación a la actividad laboral. Se trata de que el estudiante domine los modos de actuación del profesional aplicando las teorías a la práctica, vínculos con el campo de acción y esferas de actuación profesionales.

c) **El Componente Investigativo;** se organizan los contenidos con la intención de que el estudiante aprenda a ver la profesión desde una perspectiva científico investigativa y abandone las posturas de consumir conocimiento o ser artesano reproductor de acciones, mecánicas de generaron en generación (Rita Álvarez de

Zayas, 1997, pp. 1-14).

En cada metodología curricular están presentes visiones que orientan la relación teoría-práctica, tienen puntos coincidentes y los caracterizan a cada uno. Los puntos comunes son la determinación de objetivos, el diagnóstico de necesidades y problemas, la estructura curricular o el Plan de estudios o programas de asignaturas y la evaluación. En el análisis de los elementos comunes, se encuentra relevante, desde la perspectiva crítica y sociopolítica, el componente de la *Pp*, la cual forma parte de los elementos básicos del macrocurrículo. A su vez configuran su propia matriz generadora de procesos formativos en base a su fundamentación en las teorías para la formación en el trabajo como elemento generador de significatividad social de los conocimientos del campo profesional. Al vincularse dialécticamente con los otros componentes del diseño, y estos fundamentan un tipo de profesional específico.

La relación entre los componentes es una relación dialéctica de causa-efecto, así, no puede tratarse el currículo en términos lineales. Existen dos subsistemas en una unidad dialéctica como proceso de reconstrucción crítica de la realidad. La complejidad teórica, con todos sus componentes y relaciones, y la complejidad práctica (metodológica) hacen hincapié en aspectos tratados de modo diferente.

Entonces, si se trata de entender la *Pp* en base a un modelo socio-crítico y a su vez reconstruccionista, es en el entendido de identificar las prácticas llevan implícita una teoría y toda teoría convoca a un modo de realizar en el ejercicio profesional.

Siguiendo esta línea, las prácticas son acciones comunicativas de los profesionales mientras piensan, reflexionan, hablan, argumentan y preparan discursos, valoran lo aprendido por ende la relación de la teoría y la práctica no actúan separadamente.

Desde esta posición, las características más sobresalientes que se debe tomar en cuenta para el estudio de la *Pp* son las siguientes:

- Sintetiza las tareas de un campo de trabajo.
- Abarca tareas de requerimiento social.
- Mantiene una íntima congruencia entre profesión y problemática social.
- Se evalúa en función de la problemática social.
- Requiere establecer, para su definición, relaciones históricas con el desarrollo científico y tecnológico.
- Se constituyen a partir de indicadores como políticas presidenciales, eventos

mundiales, avances científicos e industrialización, desarrollo y masificación de servicios.

- Debe contemplar áreas de conocimientos y objetivos particulares.
- Debe apoyarse en procesos técnicos.
- Debe tener un espacio social para cada práctica.
- Debe considerar el número de personas que afecta la actividad (Díaz, 1996. p. 28).

De acuerdo con Díaz (1995, p. 27), metodológicamente la *Pp* tiene dos dimensiones de análisis en la educación superior: a) el tipo de actividad propia de la profesión y que se deriva de la disciplina, y b) el nivel de comportamiento que alcanza el egresado. Esto último es definido en términos de cuatro atributos esenciales: un alto grado de conocimiento general y sintético; una orientación primaria a la comunidad más allá de los intereses individuales; un alto grado de control del comportamiento a través de códigos éticos internalizados en los procesos de socialización en el trabajo, a través de asociaciones voluntarias organizadas y organizadas en el tramo de los mismos especialistas; y un sistema de recompensas. Estos comportamientos definen una escala de profesionalismo en la que se observan formas de desempeño ocupacional.

3.4. La formación profesional de los licenciados en Ciencias de la Educación y la Práctica profesional

Dentro de la *Pp*, es difícil ignorar el idilio que existe entre la trayectoria de formación y su práctica la cual se hace inteligible en una realidad que hoy por hoy ha producido una reconfiguración social de los campos profesionales. Desde una postura de la mítica esencia de la educación, este término se comporta, en un sentido teórico como un fenómeno dentro de un conjunto de fenómenos sociales. En nuestro caso, las Ciencias de la Educación son un espacio social que históricamente han adquirido la forma de disciplina universitaria y cuyo objeto es hacer visible los discursos y las prácticas del decir y hacer de la educación, la formación y sus condiciones de cultura (Zambrano, 2005. p. 2). Entonces, al ser las Ciencias de la Educación un espacio social, no se gesta de manera espontánea ni en forma independiente, sino que tiene lugar en el entramado de un conjunto complejo de elementos y relaciones preconstruidas que se convierten en un espacio público, y como tal, buscan la comprensión del fenómenos educativo, su comprobación y validación social de sus métodos de investigación. No solo se ocupan de investigar las prácticas educativas centradas a un nivel pedagógico, sino, concebidas

como prácticas sociales que se mueven en un territorio no agotado. Política e ideológicamente se configuran en un espacio en el que se expresan conflictividades, disputas y sentidos, así también acuerdos y visiones compartidas a la hora de asumir posturas respecto al acto intencional y sistemático, como efecto de un desarrollo perfectivo en el sujeto que lo acerca al modelo de ser humano formado bajo prescripciones institucionales y políticas que son reguladas y que avalan su preparación ofrecida mediante la certificación y título profesional.

Una forma particular de formación depende de las condiciones en las que surge del interés de quienes la promueven y del poder político de sus miembros. En la perspectiva de abordar el análisis y comprensión de la formación profesional en Ciencias de la Educación, amerita en este trabajo desarrollar algunas líneas teóricas en torno al concepto de formación, las cuales permitirán sustentar el abordaje de las principales metodologías curriculares señaladas en la variable curricular de la *Pp*, a modo de integrarlos como elementos vertebradores del papel que juega la formación y su relación con la práctica profesional.

3.4.1. Una aproximación al concepto de formación

La diversidad epistemológica y complejidad semántica del término “formación” proviene de diferentes perspectivas como la Filosofía, la Psicología del Trabajo del Psicoanálisis, la Sociopolítica y la perspectiva educativa. En las dos últimas décadas ha sido analizado el término desde estas perspectivas; lo que ha sido invariable es su relación con el ámbito educativo, sobre todo, con la llamada Educación Formal.

En este estudio, como marco de referencia del término, se recuperan las perspectivas filosóficas y sociológicas propuestas por Gadamer, Friedrich Hegel, M^a Eugenia Venegas y Guilles Ferry; no obstante, para posibilitar la comprensión del término y explicitar sus diferencias con la *educación*, se considera conveniente recurrir a la génesis del término. En este sentido, el término de *formación*, etimológicamente, proviene del latín “*formatio*”; en otras voces, por ejemplo en inglés corresponden a *form* y *formation* (en Shaftesbury); en alemán se designa como *Bildung* que significa cultura resultado de esa formación, es decir, la cultura entendida como un conjunto de modos de vivir y pensar cultivados. En palabras de Hans-George Gadamer (1991, p. 8), la formación está vinculada a la adquisición de la cultura a través de la cual se dinamiza. El significado propuesto por este autor designa, en términos de generalidad, el ascenso del espíritu (*formación centrada en el sujeto*) y, en términos de particularidad, como la posibilidad de que el sujeto muestre una actitud de apertura hacia el otro, hacia el conocimiento, para entender nuevos juicios y entender su particularidad que tiene lugar en medio de un proceso más amplio (*formación centrada en el proceso*) (Hans-George Gadamer 1980, pp. 1-2).

Desde el análisis etimológico y siguiendo la búsqueda de elementos que den claridad al concepto de “formación profesional”, las investigaciones de M^a Eugenia Venegas (2004, pp. 5-13), pone en claro que el término formación proviene del latín *formatio* que significa *forma*. Reporta un semicultismo que ofrece un campo de significaciones. Desde su ingreso a occidente toma como referencia a aquello que es exterior a la apariencia y en el plano filosófico la acepción primera de “forma”, es lo que hace que algo sea lo que es contraponiéndose a la idea de materia. Esto significa que la relación materia-forma del pensamiento griego, trasladado al occidente, permite ver que “*forma*” aparece como una de las acepciones pedagógicas del concepto formación, como *enseñar*, es decir, en el entendido de dar forma a la materia que puede ser modificada por la acción y derivar en otra forma. Así, mediante la aparición de puentes léxicos, se

ha de vincular con voces como *información, educar, perfeccionar, adiestrar, enseñar encaminar y criar*. Por tanto, al hablar de formación se evidencia la similitud conceptual con estos términos para describir el mismo fenómeno, no obstante no necesariamente se los ubica en condición de sinonimia.

A partir de esta perspectiva, la formación se entiende como el *efecto de una acción* sobre el sujeto o bien la acción a la que se somete el sujeto. Portanto, la formación es causa y efecto de la acción, porque el sujeto es materia potencialmente susceptible de ser modificada:

El sujeto denota cierta ductilidad o plasticidad para recibir influencias educativas que educadores y el entorno le proporcionan, así como para elaborar, a partir de ellas y sus capacidades, nuevas estructuras personales (Puig, 1995, p. 39).

Esta afirmación denota el sentido externo de la formación. El sujeto se forma sobre determinaciones impuestas por la institución. Por ejemplo, el currículo, las regulaciones, programas de enseñanza, políticas educativas gubernamentales, etc. son interiorizados por el sujeto a través de estrategias que le permiten resignificarlos y le permiten constituirse en la relación con los otros sujetos y consigo mismos, conforme a determinadas finalidades.

La formación se entiende como el desarrollo personal y recurriendo a su etimología consistente en encontrar “formas” para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo. Por tanto hablar de formación implica hablar de formación profesional, de poner en condiciones de ejercer una práctica profesional (Ferry, citado en Martha Rivas, 2008, p. 4) Desde esta perspectiva y de acuerdo con M^a Concepción Barrón (2002), la formación comprende un conjunto de procesos sociales de preparación del sujeto con fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral que está basado en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales sobre determinado cambio de saber, ciencia o disciplina. En cuanto es compleja la formación queda ligada a dos referentes básicos: el terreno del conocimiento y el ámbito del trabajo (Barrón, 2002, p. 21).

Desde el conocimiento profesional de las Ciencias de la Educación y al incursionar en la formación profesional se debe reconocer la estrecha relación que necesariamente se da con las prácticas educativas, en las cuales subyacen intencionalidades de la institución, una teoría pedagógica, fines del sistema educativo, condiciones económicas y políticas de un país y por otro lado un esfuerzo académico, profesional y personal que va más allá

de la simple realización de una carrera universitaria haciendo que ello se convierta en un medio y no en un fin (Olga Zuluaga, 2009, p. 240), que en el ámbito temático que corresponde al campo profesional de las Ciencias de la Educación, está referido a lo legislado y reglado en este caso al conocimiento de las incumbencias¹⁵ al perfil profesional, al alcance del título y al marco institucional y académico de regulación profesional expuesto en capítulo seis del desarrollo de la investigación.

La formación denota un problema existencial en los sujetos histórico-sociales, quienes crean y recrean un proyecto de vida (en sentido utópico de la educación) en función y en respuesta a las demandas de desarrollo histórico, social, educativo y económico de un contexto determinado. Por ejemplo, los procesos de formación han estado vinculados a las exigencias de la dinámica económica. Es a partir del siglo XX que el debate en torno a lo educativo obtuvo otra modalidad y aparece como una necesidad ante nuevas condiciones y modelos políticos. Los procesos de globalización y la sociedad del conocimiento posibilitaron la proliferación desregulada de nuevas titulaciones en el ámbito educativo. Al respecto habrá que preguntarse qué tipo profesionales se requiere formar en el campo profesional de las Ciencias de la Educación, cómo se formará en qué perspectivas. Estos cuestionamientos orientan la reflexión pero, al mismo tiempo, generan tensiones en torno a privilegiar las perspectivas de formación teórica frente a la formación práctica; la formación generalista frente a la formación especialista.

En estas acciones habrá que reconocer la intencionalidad de cada sujeto para elegir aquello que lo forma. Siendo así, se reconoce que la formación denota un problema existencial en los sujetos histórico-sociales y su proyecto de vida. En este sentido, la formación tiene que ver con un proceso de desarrollo y estructuración, en donde el sujeto adquiere su superación de la naturalidad, la apertura, la elevación y la apropiación del pensamiento.

A partir de esta perspectiva, se plantean dos clases de formación:

a) Una *formación práctica*, en la que el sujeto configura su propia autoconciencia y la autotransforma, es decir, va más allá de la inmediatez del deseo de su necesidad e interés personal;

¹⁵ Se entiende por incumbencias como el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que son atribuidas desde lo institucional y que se expresan a través de un título de grado para la habilitación profesional cuyo efecto es limitar el ejercicio de las actividades y funciones a quienes acrediten el título como garantía para la sociedad.

b) Una *formación teórica* referida a la aceptación y a la validez de las cosas; se trata de que el sujeto es capaz de encontrar posturas para aprehenderlas, sin interés ni provecho propio.

En consecuencia, en la presente investigación se perfila la “formación” como una *acción formativa* en la que se reconoce la dinámica permanente de la subjetividad del sujeto como una totalidad, en relación a la objetividad, es decir los marcos de referencia atravesados por un conjunto de regulaciones de distinta índole. Por tanto, la realización profesional del individuo obedece a la convergencia contextualizada de dos intencionalidades: la institución que cumple una función educativa (Dimensión externa), y el *sujeto* que requiere de una maduración interna y de espacios de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias para formarse profesionalmente (Dimensión interna).

3.4.2. El concepto de “Formación Profesional”

El término “formación” ofrece distintos puntos de vista. En ella coexisten significados distintos y se vinculan con otros. Por ejemplo, con el término “Profesión” de manera que para profundizar la comprensión del concepto de formación profesional se realiza el análisis siguiente.

3.4.2.1. Definición del concepto

De acuerdo al desarrollo teórico y conceptual del término profesión, se entiende la formación profesional como “aquellas actividades formativas que tienen como objetivo la adquisición de nuevas capacidades profesionales o el desarrollo o mejora de las que ya se tienen, siempre que estén relacionadas con la actual profesión de la persona o con expectativas de futuras profesiones” (Barrón, C., Rojas, I. R., & Sandoval, R., 1996, p. 3).

El concepto de formación profesional incluye la acción formativa que es resultado de la aplicación del Diseño Curricular. Este constituye un proyecto social en el cual quedan explícitos los propósitos de formación socio-laboral, orientaciones pedagógicas, así como las modalidades de formación que focalizan su acción según la población objetivo y/o saberes profesionales a impartir.

En la misma línea de reflexión, puntualizamos algunas ideas acerca de la formación

profesional:

1. *Es una acción educativa;* en tanto que el sujeto desarrolla y transfiere sus conocimientos, habilidades y destrezas de un área profesional en el desempeño de funciones en un espacio laboral. Con la salvedad de que la acción formativa no se reduce la formación de sujetos para el mercado, sino para formar ciudadanos.
2. *Es una acción vinculada a los procesos desarrollo económico; en el entendido de que* la formación profesional es una herramienta estratégica para el avance de la ciencia y la tecnología, y fortalecimiento del conocimiento como factor de desarrollo.
3. *Es un hecho laboral,* posee un lugar importante dentro de las relaciones laborales de una organización ya que genera un interés creciente de empresarios y trabajadores, en la medida que se percibe cada vez con mayor claridad la importancia de que el aumento de conocimientos y destrezas aumentan la productividad del trabajo y los ingresos; o bien el crecimiento del producto nacional (beneficio social).

3.4.2.2. Tipos de formación profesional

Siguiendo una línea, más centrada en la dimensión externa, es decir la formación como acción formativa que una institución utiliza para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, la formación profesional de acuerdo con Mariano Fernández Enguita (2006, p. 2) se clasifica en la formación profesional reglada, ocupacional y continua:

1. *La formación profesional reglada, forma parte del sistema educativo, y está dirigida a alumnos que cursan ciclos formativos conducentes a títulos académicos, con el objetivo de garantizar la obtención de la competencia necesaria para el ejercicio y el desarrollo profesional.* Este tipo de formación tiene que ver con la educación formal que se produce intencionalmente, a través de instituciones como la Universidad, que son reconocidas por el Estado, con un carácter sistemático y estructurado, que lleva a una acreditación y certificación de incumbencias profesionales.
2. *La formación profesional ocupacional,* es gestionada por los servicios públicos de empleo y está dirigida a trabajadores en situación de desempleo, con el objetivo

de su inserción o reinserción en el mercado laboral. Esta acción formativa se produce por el propio ejercicio profesional, no es una formación necesariamente intencionada ni está estructurada, ni conlleva una acreditación como tal.

3. La *formación profesional continua*, trata de una formación no reglada, que ofrece los servicios públicos de empleo. Está dirigida a los trabajadores ocupados, con el objetivo de garantizar la actualización permanente de sus competencias para el mantenimiento y la mejora del empleo, la productividad y competitividad de las empresas y del conjunto del sistema productivo.

Estos tipos de formación son representativos en la medida que aparecen como una intencionalidad explícita y potenciar el desarrollo del sujeto de formación, de acuerdo al conjunto diferenciado y circunstancial de dispositivos subjetivos y de acuerdo a determinadas finalidades, las cuales implican normas, regulaciones desde las cuales los sujetos son impulsados a interpretarse y juzgarse sobre su propia formación.

Según sea el tipo de formación que elija el sujeto, este denota un problema existencial. María Concepción Barrón (2002, p. 23) afirma que los sujetos son quienes crean y recrean un proyecto de vida en función de las elecciones que realicen en su vida. Por tanto, la formación profesional nace y evoluciona paralelamente a las exigencias planteadas por el desarrollo histórico, económico y social; exigencias que intervienen e inciden en los niveles de formación provocando diferentes experiencias. Cada tipo de formación tiene su propio campo de actuación; más si se trata en nuestro caso de incursionar la formación reglada no se debe olvidar que forma parte del sistema educativo y está en función de una institución específica que cuenta con personal orientado por un currículo de formación profesional.

Nos interesa la formación reglada de la educación superior en el contexto educativo que nos ocupa en el caso boliviano. Según la Ley Educativa N° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, la formación profesional es concebida como la formación superior universitaria en el entendido de que es un espacio de formación de profesionales, desarrollo de la investigación científica–tecnológica, de la interacción social e innovación en las diferentes áreas del conocimiento para contribuir al desarrollo productivo del país expresado en sus dimensiones política, económica y sociocultural, de manera crítica, compleja y propositiva, desde diferentes saberes y campos del conocimientos (...) (Ley 070, 2010, p. 23).

Considerando lo establecido en la Ley, se rescatan las siguientes recomendaciones relativas a la formación profesional:

1. Formar profesionales científicos, productivos y críticos que garanticen un desarrollo humano integral, capaces de articular la ciencia y la tecnología universal con los conocimientos y saberes locales que contribuyan al mejoramiento de la producción intelectual, y producción de bienes y servicios, de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad y la planificación del Estado Plurinacional.
2. Sustentar la formación universitaria como espacio de participación, convivencia democrática y práctica intracultural e intercultural que proyecte el desarrollo cultural del país.
3. Desarrollar la investigación en los campos de la ciencia, técnica, tecnológica, las artes, las humanidades y los conocimientos de las naciones y comprender la problemática de la formación profesional que implica considerar el carácter y la lógica académica y organizacional del espacio universitario en relación con la sociedad, asumiendo que la formación sugiere la integración de las funciones clásicas de la universidades, como son la formación profesional, la investigación y la interacción social, que sugieren una formación orientada a las tendencias, enfoques y demandas que en la actualidad tiene impacto en la configuración de los procesos de formación, según sean los avances científicos y tecnológicos de los campos profesionales (Ley N° 070, 2010, p. 24)

En nuestro caso, de manera particular conviene esbozar una caracterización global de la formación profesional en educación, con el ánimo de comprender los diferentes rasgos que atraviesan y configuran los procesos de formación en el campo de la educación. Para ello se ha identificado información relativa a investigaciones realizadas en España y en América Latina.

3.5. Caracterización de la formación profesional en educación

La Formación Profesional en educación está referida a una función establecida por instituciones específicas en Educación Superior o universitaria orientada por un currículum que organiza el proceso educativo y define los contenidos que se operacionalizan mediante un Plan de estudios indisolublemente vinculado al modelo

profesional que se quiere formar y del modelo de Prácticas a seguir. De algún modo, se interpelan la constitución clásica del campo profesional y sus contingencias ocupacionales que desarrollan a su vez prácticas sostenidas desde un discurso que traduce aspectos epistemológicos acerca de su trabajo en el campo disciplinar y del desarrollo de la profesión y de la profesionalidad (Villa, Pedersoli y Martín, 2009, p. 116).

En cuanto a la constitución de la formación profesional en el campo educativo, es bastante diversa, difusa y heterogénea. Becher (1987 citado en Campillo, M. Saez, J. y Del Cerro, 2012, p. 19), sostiene que la formación de educadores tiene sus propias características y ha crecido su interés a medida que la Pedagogía ha ido creciendo en las facultades universitarias. Según Friedson (2001) citado en Campillo, M. Saez, J. y Del Cerro, 2012, p. 20) la rápida expansión de la formación en la preparación de profesionales de la educación ha potenciado la revisión de supuestos y teorías, estrategias y procesos así como ha provocado la emergencia de nuevos modelos de formación orientados a la profesión.

En este sentido, uno de los estudios más relevantes es de Ronald Barnett (1987 citado en Campillo, M. Sáez, J. y Del Cerro, 2012, p. 20) quien investiga las características y naturaleza de la formación de educadores, llegando a la conclusión siguiente:

1^{ro}. Que la preparación de la profesión de educador es dinámica por naturaleza. Los valores que subyacen en la relación entre académicos y prácticos son muy dinámicos y están en función de los diferentes intereses que mueve a uno y a otro colectivo.

2^{do}. Que en el tipo de formación pueden, además de los profesionales, intervenir agencias externas de la Universidad, así como también Asociaciones y Colegios, relacionadas con la profesión de educador; los cuales si bien ponen en juego las diferentes funciones, son variables evidentes de profesionalización en esta lucha por satisfacer diversos y encontrados intereses.

3^{ro}. Que la relación entre la teoría y la práctica mantiene una variabilidad según contextos y actores: en general, la posición de formador de la profesión va ascendiendo.

Según Campillo, M. Saez, J. y Del Cerro, (2012), la formación de los profesionales de la educación va más allá de sus dimensiones credencialistas. Estos autores proponen las siguientes dimensiones y variables que son la base de un modelo de preparación de profesionales para responder a las demandas que surgen en las sociedades.

- a) La formación de los educadores debe desarrollar en los estudiantes la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su desarrollo profesional.

Ello significa que los estudiantes que se forman deben tener oportunidad de analizar y reflexionar sobre la práctica profesional así como poder tomar decisiones sobre su desarrollo profesional. Estas cuestiones conectan con un tema cada vez más candente como es el de la socialización profesional, tan asociado a los procesos de profesionalización.

b) La formación de los profesionales debe, por naturaleza, estar relacionada con el desarrollo de la pericia profesional. En la concesión de habilidades profesionales los académicos y los prácticos tendrían que trabajar conexas.

Mientras los académicos deben ofrecer la estructura teórica y la base de conocimiento para la consolidación de las habilidades profesionales y abastecer a los estudiantes de oportunidades para analizar y reflexionar sobre estas habilidades, deberían ser los prácticos, quienes estuvieran implicados fundamentalmente en el desarrollo inicial (Barnett, 1987 citado en Campillo, M. Sáez, J. y Del Cerro, 2012, p. 21).

c) El cuerpo de conocimientos ofrecido a través de los planes y programas de formación debería estar relacionado con la práctica. Los asuntos de la práctica ofrecen materia para la investigación. De ella han de construirse teorías. En la formación de las profesiones, un elemento vital a alcanzar es la destreza por la cual los prácticos saben identificar la teoría como un proceso dinámico. Los académicos no deslumbrados por el rigor de la positividad entenderán la relevancia de reconocer en la práctica (*practicum*) un factor fundamental por el que impulsar la capacidad de su formación.

En América Latina, uno de los referentes en cuanto a los procesos de formación profesional de educadores es el trabajo realizado por el Proyecto TUNING América Latina¹⁶. Los resultados del grupo de educación muestran que la formación profesional en educación conducen a titulaciones orientadas a tres grupos: a) la formación de profesores para atender niveles específicos de los sistemas escolares (educación inicial, primaria y media); b) hacia la formación de educadores en educación especial y grupos vulnerables; y c) a la formación del grado de licenciatura en Educación, Pedagogía o Ciencias de la Educación, que cubre una gama diversa de especialidades como la

¹⁶ Este informe incluye el mapa del área de la educación en la región y la presentación de los resultados de las encuestas de competencias genéricas y específicas para la formación de educadores aplicadas en diversas universidades públicas y privadas de diferentes países como Argentina, Bolivia (UMSS), Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua Paraguay, Perú y Venezuela.

Administración Educativa, el Planeamiento y la Evaluación, la Investigación Educativa, la Elaboración de Materiales, la Orientación Educativa y el Currículo. Una mayoría de estas ofertas tienen una duración de cuatro a cinco años y se desarrollan en la modalidad presencial, semipresencial y virtual. Se basan en una estructura curricular organizada en tres ejes: el primero se apoya en los fundamentos teóricos, como la Psicología de la Educación, la Filosofía de la Educación, la Sociología de la Educación, la Antropología de la Educación y Política de la educación. El segundo eje está constituido por disciplinas del campo pedagógico, tal es el caso de las didácticas, currículo, teorías pedagógicas, gestión y coordinación pedagógica, así como disciplinas específicas. El tercer eje está constituido por prácticas supervisadas, que se integran al currículo con una carga horaria específica para la práctica profesional, denominada también pasantía, estadía o *estagio*. Este indicador muestra el énfasis puesto entre la teoría y el mundo profesional. De este modelo se materializa la contribución en el dominio de habilidades prácticas por parte de los profesionales.

En relación a una minoría de ofertas de formación en Licenciatura en Pedagogía y/o Ciencias de la Educación se posee un conjunto de disciplinas orientadas a la acción en movimientos sociales, culturales y multiculturales. También se evidencia un intento para formar educadores en la investigación acción, esto es desarrollado según varios enfoques pedagógicos que enfatizan el análisis crítico de la práctica profesional, por medio de diferentes perspectivas de investigación (Pablo Beneitone y otros, 2007, pp. 132-133).

La formación de educadores tiene sus propias características en el Proyecto Tuning. Se reflejan en una Meta-Perfil de Educación a partir de las estructuras de las áreas y las combinaciones del modelo de competencias (genéricas y específicas, de acuerdo a dimensión profesional, académica y social Tiene como objetivo:

Formar profesionales en las dimensiones académicas, profesionales y sociales para el desempeño profesional en diversos contextos y funciones directivas, servicios públicos y privados, universidades, centros de investigación educacional y otras ocupaciones emergentes (Ana Montaña y otros, 2013, pp. 19-20).

De acuerdo al resultado del grupo de educación del Proyecto TUNING en cuanto al desarrollo de competencias consideradas relevantes para el desempeño profesional, a continuación se ilustra el listado de competencias seleccionadas, tanto genéricas como específicas, agrupadas en las tres dimensiones:

Tabla 2. Competencias del Metaperfil agrupadas en dimensiones

Dimensión Profesional	Dimensión Académica	Dimensión Social
CG1 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	CE18 Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.	CG22 Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.
CG7 Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	CE2 Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad	CE26 Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la sociedad para favorecer los procesos de desarrollo de la comunidad.
CG16 Capacidad de tomar decisiones.	CE16 Investiga en Educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.	CG5 Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
CG6 Capacidad de Comunicación oral y escrita.	CE5 Conoce y Aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.	CG18 Habilidades Interpersonales
CE7 Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base a criterios determinados.	CE1 Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación)	CG 17 Capacidad para trabajar en equipo
CE19 Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.		
CE12 Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.		
CE9 Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.		
CE13 Diseña e implementa acciones educativas que integra a personas con necesidades especiales.		
CG15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.		
CG8 Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.		
CE3 Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.		

Nota. Recuperado de Montaña, Ana María (coord.) (2013)

A partir de este marco, la formación profesional de educadores constituye un pilar que contribuye en el proceso de profesionalización de los diferentes tipos de educadores, en particular del profesional en Licenciatura en Ciencias de la Educación, titulación a la que se circunscribe esta investigación sobre el objeto de estudio: la Práctica Profesional y permite dar cuenta de esta profesión y su dinamización interna como campo profesional.

Se considera conveniente analizar el término profesión en el intento de analizar las características que le confieren categoría de profesión a las Ciencias de la Educación.

No obstante, aproximarnos al proceso de profesionalización a través de la *Pp* resulta complejo. Sin pretender realizar una evolución diacrónica de la profesión, de su consideración, de sus funciones y de los requisitos, se pretende un acercamiento de tipo conceptual, exponiendo las distintas percepciones asumiendo entre ellas la tendencia más influyente en la organización y configuración de la profesión y los procesos de profesionalización de las Ciencias de la Educación que es el enfoque de la Sociología de las profesiones.

En este sentido, se presentan algunos datos principales de este enfoque. Iniciamos con el estudio de la Teoría Funcionalista ya que permite ubicar el origen y desarrollo de esta profesión en función a la estructura ocupacional de las formas gremiales de producción, de la historia particular de cada profesión y la manera de ejercer la Licenciatura en Ciencias de la Educación que supone la referencia a un colectivo profesional, la resignificación de un trabajo, la reflexión acerca del rol, la construcción de un espacio de autonomía y de un conocimiento a partir de la reflexión sobre su propia práctica y la contribución a la creación de teoría (Messina, 1997 citado en Villa A. Pedersoli, C. y Martin M., 2009, p. 117).

3.6. Una mirada a la Sociología de las profesiones

La Sociología de las profesiones es una rama de la Sociología que trata del estudio de casos relacionados con la edad, la clase social, la etnia, el conocimiento, el trabajo, la ocupación, la educación, las organizaciones, entre otros temas. Según Lennard G. Svensson citado en Sánchez, M., Sáez, J., & Svensson, 2003, p. 13), esta rama se ha cultivado más en el mundo anglo-americano debido a la existencia de una distinción más pronunciada entre ocupaciones y profesiones. Los países en desarrollo

experimentan procesos de modernización e industrialización y los roles ocupacionales están en proceso también de diferenciación y especialización que, en el marco de un contexto de globalización y la sociedad del conocimiento, se convierten en la base para la aparición y desaparición de las profesiones. En la medida en que la sociedad se vuelve más compleja la emergencia de profesiones se torna más variada. Como señala Barrón (2002, p. 20):

El mundo profesional se tornó más complejo debido al desarrollo de la estructura laboral: las prácticas profesionales se insertan en organizaciones públicas y privadas y cada vez se va dejando más de lado el ejercicio libre de la profesión. De esta manera el profesional tiene a perder su identificación con la profesión y a acrecentar cada vez más la que tiene con la organización en la cual presta sus servicios.

Por esta razón, las diferentes investigaciones sobre la Sociología de las profesiones están vinculadas a la sociología del conocimiento cuyas líneas de investigación se centran a nivel macro en el estudio de las relaciones que tiene una profesión con el gobiernos de Estado, los mercados y las transformaciones sociales, a nivel micro las relaciones entre profesionales y clientes en sus reuniones y ámbitos de actuación. En ese sentido, en la última década en España, la emergencia de construir una Sociología de las profesionales resulta pertinente en la actualidad ya que o como dirían Sánchez, M., Sáez, J., & Svensson, L. (2003, p. 12) “nunca hasta ahora ha sido más urgente tratar de ir construyendo una sociología de las profesiones en la geografía española”.

Por la necesidad de construir una Sociología de las Profesiones, se desarrolla a continuación el corpus teórico que ha sido producido en este ámbito y que hoy se constituye en el eje para tener un conocimiento cabal de las profesiones y los modelos de formación para preparación a los estudiantes en los rasgos, modelos de organización y prácticas profesionales propios de cada profesión (Sánchez, M., Sáez, J., & Svensson, L., 2003, p. 3).

Desde esta perspectiva, se plantean algunas consideraciones sobre el significado de la “*profesión*” ya que constituye el objeto de estudio de este enfoque. Al respecto, investigaciones consideran que, debido a su polisemia, no resulta fácil su definición. Desde la Sociología de las profesiones ha sido tratada a partir de diferentes perspectivas y su estudio ha sido abordado desde profesiones como la Medicina, la Abogacía y la Ingeniería.

Partiendo de su concepción etimológica, el término proviene del latín *professio- onis* que significa acción y efecto de profesar, creer o confesar públicamente una creencia. En su uso común la *profesión* es asumida también como empleo, facultad u oficio que cada individuo tiene y ejerce públicamente algo (Jorge A. Fernández, 2001, p. 2). Desde su sentido etimológico, la *profesión* designa un sentido específico de saber (aspectos teóricos) y de trabajo (aspectos prácticos). A partir de estos atributos, se plantean diferentes definiciones; no obstante, de acuerdo con Ana María Farber (2005 citado en Sánchez, Saez y Svensson, 2003, p. 3), se advierte cierta dificultad, en la que es posible considerar dos cuestiones: a) las cualidades intrínsecas de la profesión para ser considerada como tal, es decir a las lógicas, los razonamientos y las prácticas que corresponden a una actividad de tipo profesional; y b) la diferencia que existe entre una profesión y una ocupación no profesional; estos conceptos no siempre aparecen claramente diferenciados. Se considera que no es importante establecer una línea continua de separación entre profesiones y ocupaciones, sino considerar a ambas como formas sociales similares que comparten características comunes (Sánchez, M, Sáez, J, Svensson, L., 2003).

3.6.1. Algunas perspectivas teóricas en el estudio de la profesión

Existen perspectivas teóricas que dan cuenta sobre el estudio de la profesión, así como la “*Sociología Francesa Clásica*” de tradición funcionalista, la cual es iniciada por Emile Durkheim quien presenta su idea de profesión como una tentativa de enmarcar lo social en el vínculo comunitario y como investigación de las condiciones óptimas que definen el bien social, cuyo objeto de estudio es la funcionalidad y las características del papel que desempeñan las profesiones en los cuerpos sociales, como parte importante de los procesos de equilibrio y regulación social. El elemento principal que lo caracteriza es la intención de aplicar para toda la sociedad las características funcionales de una profesión (Barrón, 2002, p. 14).

Dentro de este enfoque, Talcott Parsons define la profesión es un espacio intersticial de la estructura social y constituye una mediación entre la estructura y las necesidades sociales (Mosqueda, 2009, p. 43).

Otra tradición corresponde al punto de vista de la “tradicción microinteraccionista” representada por Hughes, Becker y Sutherland. Para estos autores, la profesión constituye uno de los componentes más importantes de su identidad social (Sánchez, M, Sáez, J, Svensson, L. 2003, p. 196).

Posteriores estudios corresponden a los autores llamados *Neoweberianos*. Según esta escuela, en el estudio de las *profesiones*, se observa la complementariedad de las diferentes tradiciones señaladas en el análisis del hecho profesional, a partir de aproximaciones sistémicas; es decir, se estudia la profesión como un sistema dentro de otro sistema social, no así de manera aislada. Por ejemplo, para Terry Johnson, 1972 citado en Ana M. Farber, 2005, p. 4), la nueva forma que adoptan las profesiones es la del control del Estado sobre un tipo estratégico de actividades, así como los servicios. Estas formas de organización social en las que las decisiones económicas y políticas las toman los grupos corporativistas en relación con el Estado se producen a lo largo de la historia del capitalismo monopolista en que el Estado se encarga de organizar y gestionar un tipo particular y esencial de actividades de servicio, este hecho es la que asegura la reproducción de las fuerzas de trabajo necesarias para el funcionamiento y valorización del capital.

Un concepto clave de la teoría de Johnson es la “*autonomía relativa*” acordada por el Estado a ciertos grupos de profesionales (médicos, abogados, docentes, trabajadores sociales) para realizar la función de reproducción. Para mejorar el *status* social de las profesiones, sus miembros emplean las estrategias de las antiguas corporaciones como el mantenimiento del carácter esotérico de los conocimientos adquiridos en las universidades y las justificaciones ideológicas de la idea de servicio por encima del interés personal. El estudio de Johnson se centra las relaciones entre profesiones, las elites económicas y el estado. Al parecer la profesión está ligada y reducida a un ejercicio práctico donde los conocimientos que se adquirieron en una institución educativa tienen que ser aplicados a modo de servicio. Por ser adquirido en una institución de enseñanza superior las incumbencias profesionales han de ser legitimadas por Estado, así se revela no solo el carácter del poder, sino de la institucionalidad del conocimiento formal, sistemático, formalizado y transmitido; además de ejercer poder, practicarlo y permitir al profesional de reconocimiento social en un determinado campo y contexto (Mosqueda, 2009, p. 44).

De manera coincidente, Eliot Freidson (2001 citado en Farber, 2005, p. 4), uno de los primeros autores de la escuela revisionista, plantea que las profesiones “científicas” logran su monopolio con la asociación profesional y el apoyo estatal pero, aun así, las profesiones de consulta “tienen que pasar por la prueba de la solución de problemas prácticos propuesta por su clientela profana” de manera que una profesión supone el

establecimiento colectivo de un monopolio. En la obra de Freidson E. *El Alma del profesionalismo*¹⁷. Se destaca por un lado la idea de analizar las actividades de las profesiones en términos políticos y, por otro el proceso de autorregulación de la autonomía profesional como el corazón político del profesionalismo que no trata sobre la riqueza, el poder político o sobre el conocimiento, sino, más bien, sobre la práctica de un corpus definido de conocimiento y habilidades intelectualizado de una disciplina (Friedson, 2001. p. 2).

En esta línea, el concepto base de la obra de Magali S. Larson es el de “*proyecto profesional*” (*professional project*). A partir de este concepto, la autora trata de identificar el proceso histórico por el que, determinados grupos profesionales logran establecer un monopolio sobre un segmento específico del mercado de trabajo y consiguen el reconocimiento de su dominio ante la sociedad con el apoyo del Estado.

En realidad, más que proyectos profesionales individuales, se trata de una estrategia colectiva, es decir, de una estrategia histórica de la constitución de un mercado profesional más que del ejercicio individual de una actividad profesional. El resultado al que llega esta estrategia histórica es llamado por Larson “*Cierre Social*” (*Social Closure*). Este concepto significa dos procesos distintos: 1) La construcción de un mercado cerrado de trabajo, lo que permite un monopolio legal de determinadas personas sobre ciertas actividades; y 2) el reconocimiento de un saber legítimo adquirido, sin el cual el ejercicio profesional sería imposible, que implica un aislamiento cultural de determinados grupos profesionales frente a quienes no posean dichos saberes (Sánchez, M, Sáez, J, Svensson, L., 2003, p. 219).

Larson entiende el “*mercado profesional*” como aquel restringido a los profesionales que pertenezcan al “*nicho*” cerrado y específico de una actividad de servicio. Este monopolio se garantiza por vía legal, regulando el mercado por el dominio de marcas de distinción específicas de una élite, que no son otras que las de un saber derivado de una formación recibida en una universidad prestigiosa; de manera que la certificación acordada y garantizada por el Estado sirve de puente entre el saber legítimo y el mercado profesional. Este hecho motiva a preguntarnos ¿quién controla el trabajo de los

¹⁷ Texto traducido del inglés al español por Elena Sánchez Martínez del texto original que parece con el título “*The Soul of Professionalis*”, como capítulo noveno del libro de Freidson, Eliot 2001. *Professionalism. The Third Logia*. En Sociología de las Profesiones: Pasado, Presente y Futuro. Sánchez Mariano et al. Ed. Librero. Murcia. 2003. 67-91.

profesionales? Para responder a esta pregunta, Larson incorpora el concepto de la “*autonomía profesional*” Las profesiones se controlan a sí mismas porque el proceso de aislamiento hace imposible otra forma de control. Los profesionales manejan el monopolio legal, el saber legítimo y el status social y, por tanto, pueden acabar con su aislamiento construyendo y controlando los criterios de su propio dominio. Según esta percepción, el significado de profesión tiene alcances hacia la especialización; los profesionales se hacen “peritos” controlándose a sí mismos y la élite profesional asegura las tareas de formación y control de sus compañeros.

Larson, añade que la profesionalización constituye el principal soporte ideológico del capitalismo porque mantiene los privilegios originados por la educación desigual que reciben los miembros de la sociedad (Farber, 2005, p. 4).

Por su lado, Andrew Abbott, en su libro *The System of Professions* (1988) (citado en Sánchez et al. 2003 p. 143), sostiene también que las profesiones no son entidades distintas, separadas, sino, son parte de un sistema social en el cual las ocupaciones y las profesiones están interactuando y afectándose unas a otras de acuerdo a los avances tecnológicos y cambios ocurridos en el contexto, en el cual los actores de grupos profesionales compiten con otros grupos para proteger sus aspiraciones jurisdiccionales en realizar un cierto tipo de actividad profesional con el fin de adscribirse al área de especialización. El concepto de Profesión hace alusión a que los actores que pertenecen al grupo profesional ejercen cierto control sobre un corpus específico de conocimiento y sobre su aplicación. A este corpus de conocimiento se denomina “*jurisdicciones profesionales*”, concepto utilizado para explicar que el desarrollo de las profesiones está ligado a las relaciones interprofesionales y al contenido de la actividad profesional. Las características formales de las profesiones tienen sentido en tanto están relacionadas a un sistema social, en la medida en que los sistemas de profesionales tengan su capacidad para resolver problemas. Aquí se verifica la relación de las profesiones con la estructura social las organizaciones y la política. Es en esta relación, donde los grupos profesionales conquistan y mantienen posiciones de poder y privilegio en la sociedad en tanto utilicen conocimiento abstracto para definición de problemas sociales y sus soluciones. El conocimiento se vuelve en un elemento imprescindible para la ampliación de sus jurisdicciones o bien para el desenlace de luchas interprofesionales que requieren el estudio de las organizaciones asociativas profesionales.

Por consiguiente, como afirma Sánchez, Sáez y Svensson (2003, p. 144), el modelo de

profesiones y sus interrelaciones no se centra en el conocimiento, sino en la exclusividad de control de ese conocimiento, que es lo que da a los profesionales su poder y autoridad; así, “*la profesionalización*” aparece como un proceso de creación de “jurisdicciones” que cuentan con la legitimidad exclusiva de un dominio específico de actividades y conocimiento. Las diferentes profesiones se reparten los ámbitos del conocimiento formal a través de este sistema de jurisdicciones, la competencia que se da hace que algunas logren imponerse sobre otras y obtener el reconocimiento jurídico para el ejercicio profesional.

Según Andrew Abbott (1988, p. 59), el estudio del ejercicio profesional incluye el análisis del trabajo de cada profesión a partir de las tres operaciones de base: diagnóstico, inferencia y tratamiento, o lo que es lo mismo, definir y clasificar un problema, la de razonar en torno al mismo y solucionarlo.

Este autor sostiene que la inferencia constituye el centro de la “resolución de problemas”. Articula el saber formal con la eficacia práctica, los conocimientos abstractos y los procedimientos concretos, las clasificaciones legítimas y las acciones en el ejercicio profesional. Por ende la profesión más organizada es la más efectiva en sus demandas de jurisdicción, ya que puede movilizar a sus miembros, puede conseguir el apoyo de los medios de comunicación y además puede sostener el trabajo académico efectivo que genera la legitimidad cultural para la jurisdicción de un profesional en su ámbito laboral.

Charles Derber y William Schawartz (1992), en el artículo *¿Nuevos mandarines o Nuevo proletariado?: Poder profesional en el trabajo*”, plantean que los profesionales son una clase subdominante de empleados privilegiados con intereses antagónicos a los de los empresarios y a los trabajadores, quienes buscan alcanzar posiciones de poder y privilegio en la sociedad a través de la institucionalización de regulaciones al mercado.

La “*organización logocrática*” es uno de los procesos por los cuales las profesiones imponen y sostienen posiciones de poder y privilegio en la sociedad. Su descripción de las firmas de abogados y médicos como “*logofirmas*” da cuenta de una propiedad restringida a determinadas profesiones (abogados, médicos) y el control que ejercen, lo que determina el rol restringido del mercado como instrumento regulador (Derber y Schawartz, 1992, p. 5).

A partir de estas consideraciones, se observan las características funcionales de una

profesión, en el entendido de que es un conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas aplicados a la atención de problemas específicos, los cuales están sancionados cultural o legalmente por la sociedad y delimitados tanto por la tradición histórica, social y científica de la profesión como por la trayectoria marcada por la dinámica del contexto social.

La formación y la profesión son dos conceptos relacionados; es decir, la profesión requiere de procesos específicos e institucionalizados de formación que permitan la adquisición y desarrollo de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes asociados a un determinado campo profesional ya que la profesión emerge como el proyecto vocacional más esencial del ser humano y ante el cual deben responder las instituciones de Educación Superior de un determinado contexto.

En cuanto al estudio de las profesiones en el ámbito educativo, se destacan los aportes de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1996), quienes precisan tres rasgos fundamentales que distinguen a las profesiones modernas, como la unidad entre teoría, práctica e investigación; la asunción de un compromiso ético de la profesional respecto a sus clientes y una relativa autonomía profesional.

Esto significa que las ocupaciones profesionales implican técnicas y prácticas apoyadas en un cuerpo de conocimientos elaborados sistemáticamente. Esta premisa nos da pistas para explicar la razón en virtud de la cual se designa a las prácticas de los estudiantes como profesionales esencialmente debido a que, durante su recorrido se apoyan en métodos y procedimientos basados en conocimientos teóricos.

Para Mariano Fernández Enguita (2004, pp. 184-188), los rasgos que caracterizan a una profesión son los siguientes:

1. La competencia o cualificación en un campo de conocimientos del que están excluidos del que no lo son.
2. Vocación o sentido de servicio a sus semejantes y es la justificación teórica de la prohibición de competir entre los miembros de una profesión.
3. Licencia o exclusividad en su campo de ejercicio por la función encomendada por la sociedad al grupo profesional.
4. Independencia o autonomía, tanto frente a las organizaciones y frente a los clientes.
5. Autorregulación o regulación y control ejercido por el propio colectivo

Hacia una reconceptualización de la práctica profesional

profesional, a través de su código ético y deontológico.

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Introducción

En este capítulo se aborda el proceso metodológico y la fundamentación de la investigación que se enmarca en el ámbito de las Ciencias Sociales. Si se trata de investigar en este campo, nuestros inicios en investigación educativa se desarrollaban en el marco de la tradición clásica de investigación cuantitativa basada en el enfoque positivista. Nuestra práctica investigativa se traducía desde una lógica objetiva y lineal en el planteamiento del problema, los objetivos, la hipótesis y las variables de estudio hacia la búsqueda incesante y metódica para cuantificar lo más posible el objeto de estudio, emprendiendo una relación pasiva con los sujetos investigados.

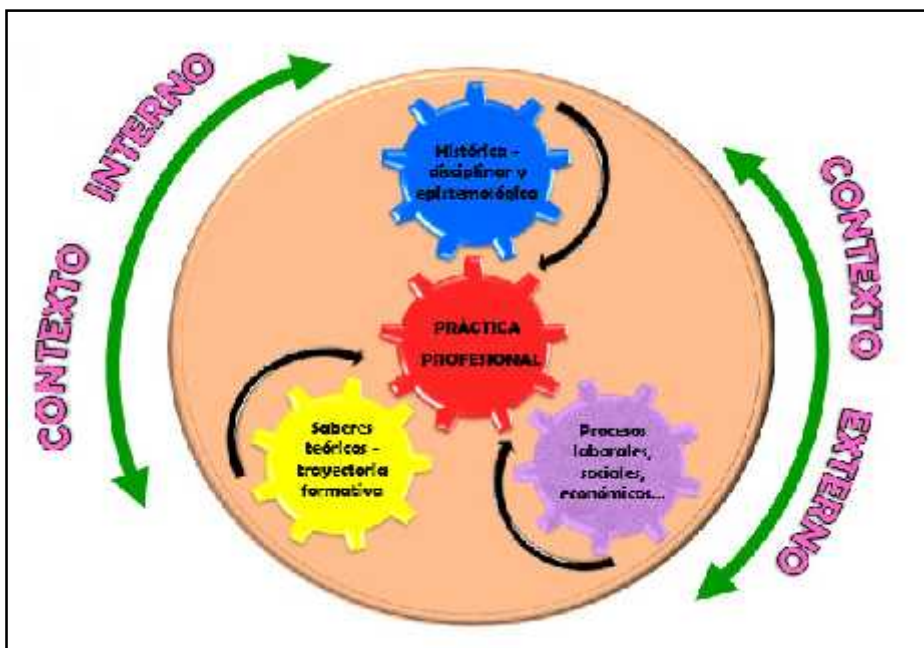
La práctica profesional, objeto de estudio de nuestra investigación, amerita hacer un alto para reflexionar y pensar la práctica en términos relacionales; es decir, en el marco de las relaciones teoría-práctica como una relación unidimensional en que teoría y práctica se retroalimentan entre sí, ya que no se puede deducir directamente de conocimientos científicos descontextualizados de las acciones en contextos sociales reales. La *Pp* como proceso de índole social y a la vez particular necesita una ubicación paradigmática, sin caer en el monoteísmo metodológico ya que la construcción de nuestro objeto de estudio -la práctica profesional- vislumbra nuevos desafíos de investigar y usar métodos más acordes a la naturaleza y características de la práctica profesional en el marco de la Investigación Educativa.

De acuerdo a las preguntas y objetivos de nuestro estudio, se siguió una serie de pasos metodológicos para asegurar el rigor científico de la investigación. En principio, se desarrolla la orientación general de la investigación basada en el paradigma interpretativo-cualitativo y, en el marco de la estrategia estudio de casos se realiza el trabajo de campo a partir de la aplicación de técnicas cualitativas que permitieron recoger información sobre nuestro objeto de estudio.

4.1. Objeto de estudio de la investigación

El objeto de estudio de nuestra investigación es la *práctica profesional*. Se configura desde una lógica dialéctica como un conjunto integrador de saberes teórico- prácticos dentro de la articulación del *contexto interno* y el *contexto externo* como elementos constitutivos de la *Pp* que fungen como reflejo que le permite reinventarse dentro de un *continuum* con los acontecimientos y tendencias actuales. La siguiente figura ilustra la definición de nuestro objeto de investigación:

Figura 5. Elementos que configuran la construcción de la práctica profesional



Fuente. Elaboración propia (2015)

A. El proceso de investigación de la Práctica profesional

En base a los objetivos y preguntas de investigación, el desarrollo de la investigación se ha organizado en dos fases que se ilustran en la siguiente figura:

Figura 6. Fases de investigación

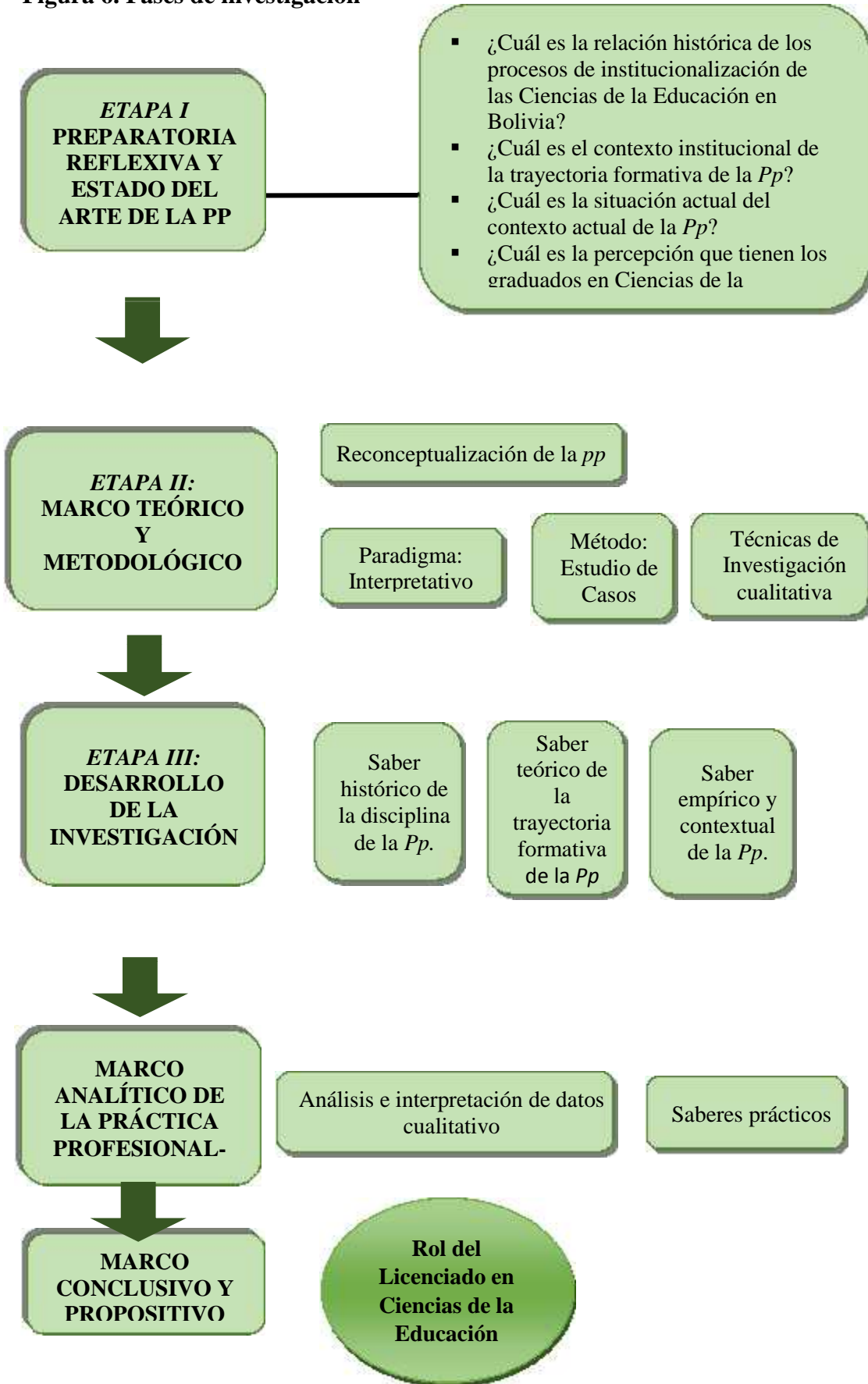


Tabla 3. Secuencia temporal del desarrollo de la investigación

ETAPAS /CRONOGRAMA			
1^{ra} Fase: Preparatoria, reflexiva y estado del arte	2^{da} Fase: Fundamentación teórica y metodológica	3^{ra} Fase: Desarrollo de la investigación–trabajo empírico	4^{ta} Fase: Análisis de la Práctica profesional
Enero a junio de 2012	Junio de 2012 a diciembre 2013	Enero a diciembre de 2014	Enero a Mayo de 2015
<ol style="list-style-type: none"> 1. Acceso al campo: Acercamiento informal a la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS y al Colegio Departamental de profesionales en Ciencias de la Educación 2. Levantamiento de datos, fuentes primarias y secundarias. 3. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación. 4. Revisión de estudios sobre el estado del arte del objeto de estudio y desarrollo del estado del arte 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nueva revisión bibliográfica. 2. Desarrollo de la fundamentación teórica: reconceptualización de la práctica profesional. 3. Fundamentación metodológica y desarrollo de la investigación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de la relación histórica de la institucionalización de las Ciencias de la Educación. 2. Análisis de las condiciones institucionales y académicas de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS. 3. Desarrollo del trabajo empírico de la descripción de la situación actual del contexto político, socioeconómico, educativo y tecnológico. 4. Análisis de las percepciones de los graduados de la Carrera de Ciencias de la Educación. 	<p>Análisis de los resultados en función a los objetivos de la investigación y el marco teórico mediante un proceso de triangulación de datos.</p>

Nota. Fuente Elaboración propia

b. Ubicación paradigmática de la investigación

Se considera que la Investigación Educativa (IE) dentro las investigaciones en Ciencias Sociales y Humanas revisten una complejidad ya que es abordada desde una diversidad de estrategias y metodologías orientadas a estudiar los fenómenos educativos. Según Shulman (1990), esta situación pluriparadigmática hace que las Ciencias de la Educación sean calificadas como en estado de gran madurez. Habría que buscar una nueva base epistemológica en el sentido de realizar ciertas modificaciones de los procedimientos de investigación vigentes. Primero, en el entendido de que habría que sustituir la idea de que la teoría pueda comprobarse científicamente con independencia de la práctica, utilizándola después para corregir o evaluar cualquier práctica educativa por la idea de que la teoría de la educación solo adquiere un carácter científico que puede corregirse y evaluarse a la luz de la sus consecuencias prácticas. Segundo, cambiar el hecho de que

las interpretaciones de los profesionales en educación constituyan la materia de la investigación y abandonar todas las divisiones y distinciones que separan a la comunidad investigadora de la comunidad educativa (Carr 1996 citado en José Moya, p. 4).

Esto significa la apertura de un amplio campo de posibilidades de intervención educativa, lo cual ha dado lugar a una disciplina académica con una metodología y objetivos de investigación específicos sobre la base de un pluralismo epistemológico que da cuenta de los saberes educativos en su más amplia dimensión, que es lo que caracteriza de otras investigaciones en ciencias sociales en términos de: a) la objetividad e imprecisión en los resultados; b) el carácter irrepetible de muchos fenómenos educativos que dificulta su replicación; c) disposición de mayor número de perspectivas y métodos difíciles de conciliar que le confieren un carácter pluriparadigmático y multiforme la investigación educativa.

No obstante, en educación, ningún paradigma domina el panorama investigador. El pluralismo teórico está fomentando una gran diversidad de estrategias y metodológicas de acceso al conocimiento que hacen de las Ciencias de la Educación un campo en continuo desarrollo y avance científico. Estas características nos llevan a reflexionar y pensar en nuevas formas de hacer investigación para acceder a la esencia misma de en nuestro caso de la *Pp* en Ciencias de la Educación, sin ningún instrumento de percepción unívoca, sino estando dispuesto a ubicarnos en uno de los siguientes paradigmas que han orientado la investigación educativa:

Tabla 4. Perspectivas de investigación científica

Dimensión	Positivista (Racionalista, Cuantitativo)	Interpretativo (Naturalista, Cualitativo)	Sociocrítico
Fundamentos	Positivismo lógico, Empirismo	Fenomenología, Teoría interpretativa	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprender, interpretar la realidad, las percepciones, intenciones, acciones	Emancipar sujetos, identificar el potencial para el cambio. Analizar la realidad
Relación sujeto-objeto	Independiente, neutral No se afectan. Investigador externo. Sujeto como objeto de investigación libre de valores	Dependencia. Se afectan. Implicación del investigador. Interrelación	Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio. El investigador es un sujeto más
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Valores dados influyen en la selección del problema, teoría método y análisis	Compartidos. Valores dados, crítica de ideología
Teoría/práctica	Desasociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica.	Relacionadas Retroalimentación mutua teoría en acción	Indisociables. Relación dialéctica La práctica es
Técnicas, instrumentos, estrategias	Cuantitativos, medición de test, cuestionarios, Observación sistemática Experimentación	Cualitativos, descriptivos Investigador principal Instrumento Perspectiva participantes	Estudio de casos Técnicas sistemática
Análisis de datos	Cuantitativo. Estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica Triangulación	Intersubjetivo, dialéctico

Nota. Fuente. Recuperado de Koetting (1984)

Según el cuadro, los paradigmas manifiestan las diversas maneras de acceder al conocimiento en educación, constituyéndose en marco de referencia que orienta las actividades y metodologías de investigación, y que actúan como filtros dentro de su racionalidad, sin descartar la posibilidad de utilizar una, o ambas perspectivas a su vez.

En este estudio, el desarrollo de la investigación se orienta en el Paradigma Interpretativo, la cual es contemporánea al Positivismo. Se desarrolla entre los años 60 y 80 en los países anglosajones cuya influencia en América Latina llega a partir de tradiciones epistemológicas y metodológicas como el interaccionismo simbólico, la etnografía la hermenéutica, la etnometodología, el estudio de caso, la fenomenológica, etc. Este paradigma establece el acceso al conocimiento en educación a partir de la vivencia subjetiva porque ha permitido investigar la práctica profesional desde la perspectiva de los actores (graduados), con el fin de comprender e interpretar el marco referencial, contextual e histórico en la que está inserta su práctica. También se considera el amplio mundo de posibilidades en la exploración de escenarios, sin control previo ni condiciones preestablecidas, para recoger sus estilos y trayectorias institucionales y personales.

La riqueza de esta información ha permitido construir marcos de interpretación que explican con rigurosidad lo que piensan, viven y construyen dentro de contextos, espacios y tiempos específicos. Se ha tratado de tomar la *Pp* como un objeto de reflexión, análisis e interpretación que está situado en un contexto interno (trayectorias de formación y disciplinar epistemológico,) y un contexto externo (trayectorias empíricas de la *Pp* en relación a la situación política, educativa socioeconómica), haciendo una manera particular y holística de comprender su naturaleza de estudio.

Desde la perspectiva interpretativa se intenta explicitar los significados subjetivos a través de las percepciones de la *Pp*, asignados por los actores a sus acciones, se descubren un conjunto de regulaciones que dan sentido a las actividades sociales que revelan la estructura de inteligibilidad que explica por qué dichas acciones tiene sentido para los sujetos que las emprenden (Carr y Kemmis, 1998, pp. 103-104).

Esta perspectiva ha influido en la práctica al ofrecer a los sujetos la posibilidad de reconsiderar sus actitudes, creencias y maneras típicas de razonamiento. Según Miguel Martínez (1997 citado en Beatriz Sayago, 2003), la investigación interpretativa se inscribe en el contexto de una orientación pospositivista donde el conocimiento es el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica o diálogo entre el investigador y el objeto o sujeto investigador. S. J. Taylor y R. Bogdan (1984, p. 20) sostiene que “la investigación interpretativa es un conjunto de procedimientos o técnicas para recoger datos descriptivos sobre las palabras habladas y escritas y sobre las conductas (...) de las personas sometidas a investigación”. Este conjunto de datos posee una base

individual y subjetiva, sustentada en una profunda base interpretativa y representativa de las maneras de significar que se reconstruyen en un espacio generado por el investigador.

Se trata de una investigación basada en el enfoque de investigación cualitativa. Desde el punto de vista etimológico, cualidad proviene del latín *qualitas*, y este deriva de *qualis* (cuál, qué). En sujeción al *Diccionario de la Real Academia se define la cualidad como la “manera de ser de una persona o cosa”*, lo que representa la naturaleza aplicable en el concepto de “metodología cualitativa”.

El concepto de cualitativo se enmarca en el reconocimiento del carácter reflexivo de la investigación social. En este marco, el papel del investigador no está fuera del objeto de estudio sino es parte del mundo social que se estudia convirtiéndose en actor principal del proceso de investigación.

El uso del método cualitativo no se acerca al fenómeno con una teoría estructurada; sino que desde un acontecimiento real pretende construir un concepto, a partir no de la experimentación y observación (enfoque cuantitativo), sino de la comprensión del acontecimiento que está inmerso en un contexto particular. El método cualitativo se basa en el modelo conceptual-inductivo cuya primera tarea es delimitar el fenómeno a estudiar. Posteriormente, surgirán otras interrogantes acerca de las características del fenómeno y sus cualidades particulares.

Según Steinar Kvale (2011), pretende acercarse al mundo de “*ahí fuera*” y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior de varias maneras diferentes, como:

- Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas y profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias.
- Analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen. Esto se puede basar en la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación, y el análisis de ese material.
- Analizando documentos (textos, imágenes, películas o música) o huellas similares de las experiencias o interacciones.

Por tanto, los postulados básicos en el que se basa la investigación son los siguientes:

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino está contextualizada. Los significados de los individuos participantes en la investigación se dan en un marco de relaciones concretas y particulares.
- La conducta humana es compleja y diferenciada.
- Las teorías son relativas, no tienen un carácter normativo, más bien ideográfico y particular, dado que la realidad educativa es múltiple y, por ello, debe ser abordada de forma holística, no será posible determinar una visión única y caer en reduccionismos.
- La finalidad es comprender los hechos educativos, a través de las percepciones e interpretaciones de sus participantes. No se trata de explicar, predecir controlar estos hechos, sino de comprender e interpretar las imágenes sociales, las significaciones y los aspectos emocionales que orientan los comportamientos de los actores sociales.
- No se busca la generalización, no se pretende llegar a abstracciones universales, sino a concretar perspectivas de actuación sobre la realidad. Se generan teorías que tiene un carácter orientativo para la construcción de situaciones educativas de sus propias interpretaciones.

En este sentido, en la investigación cualitativa lo que se establece es una relación sujeto-sujeto; un sujeto intérprete de las interpretaciones de otros, orientada a la búsqueda de la comprensión de los discursos personales y grupales que los sujetos expresan en contextos espontáneos y que poseen una complejidad de diferente naturaleza a la del mundo medible. La estrategia de investigación, para que la subjetividad pueda ser ubicada y registrada, no requiere de una precisión inicial de lo que se va comprender (José Serbia, 2007, p. 10).

En el caso de investigación que nos ocupa, la práctica profesional de los graduados en Ciencias de la Educación se considera necesario entender su naturaleza y su topografía en base a metodologías de investigación cualitativa ya que esta rechaza la pretensión irracional de cuantificar toda realidad y destaca la importancia del contexto, la función y el significado de las acciones como actos sociales. Por consiguiente, se reitera que desde este enfoque, la *Pp* es una acción, un hecho social, pero vista no como una cosa, sino como una realidad que es vivida por el graduado valorando los aspectos que han ido apareciendo en el acto de investigar no previstas en la investigación.

De esta forma la investigación cualitativa se inclina en diferentes tradiciones entre ellas el método de estudio de caso, a partir del cual se ha realizado el trabajo de campo de la presente investigación.

4.2. Estrategia y diseño de la investigación

4.2.1. El estudio de casos

Siguiendo las orientaciones del enfoque cualitativo, el instrumento útil para valorar la práctica profesional de graduados en Ciencias de la Educación de la UMSS es el *Estudio de casos* entendido como un método que se utiliza en base a los propósitos de la investigación interpretativa.

Según Stake (1999, p. 16), el estudio de casos es algo específico y a su vez algo complejo en su funcionamiento. Ello quiere decir que, como diseño, puede ser utilizado para estudiar sistemáticamente un fenómeno, de manera que nos sirve para entender y describir procesos y no esperar que a través de él se describan comportamientos esperados.

Eisenhardt K.M. (1989, citado por Piedad Martínez, 2006) sostiene que es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos.

Esto significa que a través del uso de casos podemos abordar la *Pp* como un fenómeno, una acción compleja influenciada por el contexto particular que tiene significado por la percepción, por sus interacciones, comprensiones e interpretación de aspectos reales que conciernen a un grupo que es interactivo en su cotidianidad. Se considera al Estudio de Caso una metodología que admite la percepción subjetiva, tanto de la investigadora como de los participantes que forman parte del foco de atención de esta investigación, describiendo e interpretando de la mejor manera la complejidad y diversidad de situaciones y procesos particulares que se dan en el transcurso de la investigación; es decir, supuestos que aporta una persona asimismo un entendimiento profundo de los involucrados en el problema.

Siguiendo los planteamientos metodológicos, puntualizamos los siguientes rasgos que caracterizan a este método:

1. Es parte de la totalidad; quiere decir que se visualizan otros elementos de nuestro objeto de estudio. En nuestro caso, la Práctica profesional se complementa con elementos de contexto interno y externo.
2. Es particular. Como realidad específica, la investigación sobre la *Pp* de graduados en Ciencias de la Educación en el periodo 1994-2012 de la UMSS en el departamento de Cochabamba, es propia de ellos ya que son los protagonistas quienes muestran una realidad concreta, producto de una trayectoria profesional. Por tanto esta investigación se hace irrepetible.
3. Es parte de la realidad; se ha realizado la investigación de la *Pp* dentro de un contexto particular, en nuestro caso, en el área del Cercado del departamento de Cochabamba. Existe un nivel de imbricación con el estado y entorno natural y cultural en que tiene lugar y se desarrolla. En este caso, nuestro objeto de estudio está inmerso en un contexto universitario y los espacios laborales donde cada graduado desempeña su ejercicio profesional.
4. Confidencialidad, con los “*informantes estratégicos*” que son graduados. Para involucrarnos en la investigación, previamente, se han establecido acuerdos sobre el carácter anónimo de sus declaraciones e informaciones. Se tuvo especial cuidado sobre los conceptos emitidos durante las entrevistas, de manera que se rescaten en las grabaciones sus visiones y el modo cómo funcionan sus prácticas singulares y sus microproblemas en la *Pp*. El papel de la investigadora no fue encubierta, sino presentó desde el inicio los objetivos de la investigación para alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio.

4.2.1.1. Tipología de estudio de casos

Los estudios de caso se clasifican atendiendo a los criterios de número de casos o unidades de análisis y objetivos del estudio. Al respecto en IE aparecen los siguientes tipos de estudio de caso:

1. El *estudio intrínseco de casos*; se trata de alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo, pero sin generar teoría o generalizar los datos. El resultado final es un informe descriptivo.
2. El *estudio instrumental de casos*; implica analizar para obtener una mayor claridad

sobre un tema o aspecto teórico (el caso concreto sería secundario). El caso es el instrumento para conseguir otros fines indagatorios.

3. El *estudio colectivo de casos*; el interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. El investigador elige varios casos de mutaciones extremas de un contexto del objeto de estudio. Al maximizar diferencias y similitudes de cada caso, se permite que afloren las dimensiones del problema de forma clara.

Por las características y naturaleza de nuestro objeto de estudio, la *Pp* de los graduados, se orienta el diseño en la tipología de estudio colectivo de *casos* ya que se trata de buscar análisis de casos que sean relevantes cuya similitud es la práctica profesional. Dentro de este tipo de estudios de caso en educación, Sharan Merriam (1998) plantea, a su vez, el estudio de caso descriptivo, el interpretativo y el evaluativo. Según Lijphart (1971, citado en Merriam 1998, 32) se llama “*ateórico*” a los estudios de caso descriptivos. Se mueven en un vacío teórico, que no son guiados por generalizaciones establecidas ni hipótesis generales¹⁸. Mientras que el *interpretativo*, contiene también información detallada, pero se utiliza para desarrollar categorías conceptuales o ilustrar supuestos teóricos para sustentar ciertas asunciones teóricas establecidas con anterioridad al proceso de recolección de datos, su procedimiento es inductivo. Finalmente, el estudio de caso *evaluativo* implica la descripción, explicación y la emisión de juicios. Es la que proporciona información detallada y se fundamenta en datos holísticos y realistas sobre el fenómeno de estudio (Merriam, 1998, p. 39).

En nuestros casos, los resultados de la valoración configuraron la base fundamental para tomar decisiones respecto a la redefinición del perfil profesional de los licenciados en Ciencias de la Educación.

La naturaleza que puede asumir el estudio de casos colectivo es evaluativo. A partir de una descripción y explicación se emitieron juicios de valor respecto a las prácticas profesionales de los graduados en Ciencias de la Educación. Los casos múltiples proveerán un apoyo sustancial para la proposición inicial en el intento de recoger información disponible sobre el tema abriendo posibilidades para elaborar ámbitos de interpretación que permitan la replicación teórica o producir resultados contrastantes por

¹⁸ Traducción mía.

razones teóricas predecibles en el marco teórico.

Para el estudio de la *Pp* se ha elegido el estudio colectivo. Nos hemos enfocado en dos o más unidades de análisis dentro del objeto de estudio y que, a través de inducción analítica, se buscó insertar las significaciones singulares en un contexto ampliado. Se pretendió producir teoría partiendo del cruce de contextos; es decir del contexto interno y externo de la *Pp*. El contexto interno está vinculado con la comprensión de las dimensiones que determinan su funcionamiento: trayectoria profesional y epistemológica disciplinar de donde emergen las prácticas, en las que las *Pp* aparecen y no aparecen como eje estructurante del currículo. El análisis del contexto externo contempla a los actores implicados en fuente de información única e irrepetible en la construcción de conocimiento profesional de la *Pp* a partir de las dimensiones de desempeño profesional (especificación de las funciones propias de cada carrera, la conjunción de actividades y tareas en un área y/o campo de acción), las trayectorias laborales (las posibilidades que brinda el contexto en rigor y de su inserción en la división social del trabajo).

4.3. Selección de la muestra: Tamaño y características

El muestreo se entiende como la posibilidad de establecer afirmaciones sobre un conjunto de elementos partiendo de la información obtenida a partir de un número limitado y menor de elementos; es decir se efectúa una afirmación general partiendo de una evidencia particular conocida como generalización empírica y forma parte esencial del método empírico (Alaminos C. y Castejon C, 2006, p. 41). Por inducción se pretende llegar a conclusiones que exceden la información contenida en las premisas teóricas, no obstante se sostiene que una afirmación inductiva basada en una observación muestral es que sea probablemente cierta, pero, de acuerdo con Barker (1974 citado en Alaminos y Castejon, 2006), se sugiere realizar las siguientes reflexiones:

- En general cuanto más parecidas sean las observaciones, en características diferentes a las evaluadas, más débil será la inferencia. Es decir, si los casos son homogéneos en muchas características, tenderán a parecer casos particulares dentro de una clase total más diversa.
- Y la afirmación complementaria, cuanto más diversos son los casos, es decir, heterogéneos en características diferentes a la considerada, más sólido será el

argumento inductivo.

- Asimismo, en principio, cuanto mayor sea el número de casos que apoyan la inferencia, más sólido es el argumento, siempre que se suponga una asociación entre el incremento del número de casos y el incremento de la heterogeneidad de los casos.

En cuanto al tamaño de la muestra algunos autores como Perry (1998) sostienen que no hay una guía precisa acerca del número de casos que deben ser incluidos, por lo que “esta decisión se deja al investigador” (Perry citado en Martínez, 2006, p. 36). Lincoln y Guba (1985, citado en Martínez, 2006 p. 204) recomiendan la selección de la muestra hasta “el punto de la redundancia”. Al respecto, M.Q. Patton (1990, citado en Martínez, 2006. p. 181) afirma que no existe un número exacto o rango de casos que podrían servir como guía a los investigadores, y afirma que “*no hay reglas*” para el tamaño de la muestra en una investigación cualitativa. Sin embargo, algunos autores, teniendo en cuenta que es necesario suministrar una guía a los investigadores interesados en este tipo de metodología, recomiendan un rango desde el cual nos basamos para definir el tamaño de nuestro caso de estudio. Eisenhardt (1989 citado en Martínez, 2006, p. 545) quien sugiere entre cuatro y diez casos, y afirma que “mientras no existe un número ideal de casos, con un rango entre cuatro y diez casos se trabaja bien. Con menos de cuatro casos, es difícil generar teoría con mucha complejidad, y es empíricamente es probablemente inconveniente”.

Nuestro estudio se encuadra en la ***Muestreo de criterio***. De acuerdo a Quinn (1988 citado en Alaminos y Castejon, 2006, p. 54) en el muestreo de criterio la cuestión es estar seguro de comprender bien aquellos casos que probablemente posean mucha información, porque puedan revelar las principales debilidades de sistema; o el fenómeno de estudio en nuestro caso la Práctica profesional. En este sentido, nuestra muestra está compuesta por graduados en Licenciatura en Ciencias de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS quienes poseen la mayor información sobre la práctica profesional, los cuales han sido seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios:

1. Estar trabajando en instituciones públicas y privadas, ubicadas dentro de la estructura social del área urbana y rural del departamento de Cochabamba. Los cuales a su vez han sido seleccionados en base a las siguientes variables principales de control de proximidad y familiaridad y el criterio de significación máxima. El criterio trayectoria profesional. Nuestro estudio se basa en la

valoración de la percepción que tienen de su Práctica profesional los graduados en Ciencias de la Educación en el periodo 1994-2012. Para la definición de la muestra se tuvo en cuenta los siguientes datos: el número total de graduados en ese periodo en la UMSS es de 997 titulados (Universidad en Cifras, 2014 s/p). En base a esta información el criterio principal de la muestra es estar titulado durante el periodo mencionado.

2. En cuanto a la variable de disponibilidad, se ha seleccionado a profesionales con disponibilidad de tiempo, con capacidad de describir detalladamente sus experiencias profesionales. Se tuvo presente cuatro inhibidores de los participantes: falta de tiempo, la amenaza al ego profesional (es decir, temor a que la información les perjudique laboralmente), la frustración, sentimiento desagradable al revivir experiencias.
3. El criterio de significación máxima. Se identificó a profesionales con amplia experiencia profesional en diferentes campos de ejercicio profesional, líderes y representantes de instituciones que dentro del ámbito educativo ocupan un lugar importante en el espacio laboral; es decir, graduados que ocupan posiciones socialmente estratégicas en la toma de decisiones de políticas educativas de la institución.
4. En base a estas variables, la selección de los informantes clave se realizó luego de un profundo análisis situacional de los posibles casos de estudio que obedecen a la particularidad de un contexto cuya representatividad geográfica ha sido posible, aunque al principio del trabajo de campo no pudieron concretarse por razones externas a nuestro estudio. La distribución geográfica de la ubicación de los profesionales que forman parte del estudio de casos se ilustra en el anexo X.

a) **Tamaño de la muestra**

Para nuestro estudio se eligió como muestra a 14 graduados en Licenciatura en Ciencias de la Educación graduados en el periodo 1994-2012 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS del Departamento de Cochabamba. A partir de los criterios mencionados, se han seleccionado **14 casos** divididos en estratos de acuerdo a la tabla 5.

Tabla 5. Muestra final de profesionales en Ciencias de la Educación según espacio laboral

Nº	Identificación	Nombre Espacio Laboral	Cargo	Edad	Experiencia Profesional
INSTITUCIONES PÚBLICAS LIGADAS AL ESTADO					
2	JLC	Ministerio de Educación	Técnico en Educación	57	20 años
	JJG	Dirección Distrital de Educación–Cliza	Técnico en educación	39	12 años
	ZL	Universidad Pública UMSS	Docente del Taller de Modalidades de Graduación e Investigación Educativa	S/R	21 años
3		Carrera de Ciencias de la Educación–UMSS		68	20 años
	NRR	Carrera de Ciencias de la Educación–UMSS	Docente del Taller de Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo e Investigación Educativa		
	DT	Programa desconcentrado de Pedagogía Social	Docente de investigación educativa–Posgrado en educación FLACSO	36	5 años
2	FQ	Gobierno Municipal de Vinto	Técnico en Educación	31	4 años
	RA	Alcaldía Municipal de Tiquipaya	Técnico en Educación	37	13 años
INSTITUCIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL					
1	GEH	Colegio de profesionales y Fe y Alegría	Secretario ejecutivo Técnico en TIC's	S/R	5 años
2	MRG	INFOCAL–Carrera de Parvulario	Docente de pedagogía general	49	10 años
	IR	INFOCAL- carrera de parvulario	Docente de planificación educativa	51	10 años
2	EB	Centro Preescolar de Educación Especial	Directora del Centro COMPARTIR	49	17 años
	TL	Centro de educación Preescolar Montessori Ragazzini	Directora Académica	36	13 años
2	ACL	Universidad Privada del Valle	Responsable del Departamento Pedagógico	39	15 años
	MA	Universidad Católica	Docente de Investigación Educativa	44	14 años
14	TOTAL CASOS				
<p><i>Nota.</i> Elaboración propia en base a datos de la entrevista, 2015. **No se registraron los nombres en atención a la solicitud de confidencialidad.</p>					

b) Caracterización de la muestra de estudio y las instituciones

- **Características de la muestra**

La muestra de estudio está formada por profesionales en Ciencias de la Educación. La proporción en relación a género y edad no es homogénea, es decir, son cuatro mujeres y diez varones, cuyas edades oscilan entre 31 y 65 años. La mayoría son de clase media y pertenecen a familias con recursos económicos estables ya que cuentan con un trabajo remunerado. Constituye un conjunto de casos únicos pertenecientes laboralmente a diferentes contextos institucionales de carácter público y privado: 1) Profesionales ligados laboralmente al Estado que cumplen un rol social dentro del Ministerio de Educación y/o la Dirección Departamental de Educación. Las funciones de desempeño en la toma de decisiones son determinantes y a su vez es influyente en la administración y gestión educativa. Dentro de esta tipología, se encuentran graduados que ejercen funciones en calidad de técnicos de educación y docencia. 2) Profesionales ligados a la sociedad civil a través de instituciones que, en su ejercicio profesional, marcan roles, estatus que son compartidos en interacciones con los demás actores. Dentro de esta tipología, ejercen funciones como docentes o, en su caso, como directores en áreas de planificación y gestión curricular, investigación educativa, psicopedagogía y educación especial, educación popular, y tecnologías de la información y comunicación.

Si bien las anteriores áreas tienen en común la homogeneidad interna de su *Pp* que es el perfil profesional, presentan unas características propias y diferentes al mismo tiempo debido a ciertas prácticas profesionales que vienen ejerciendo en sus espacios de trabajo ya sea en el área urbana como rural del departamento de Cochabamba. Estos espacios laborales y trayectorias profesionales son diversas y permiten comprender la realidad social del colectivo a través del conocimiento profesional en Ciencias de la Educación con más peso dentro del colectivo profesional en éste campo.

En el ámbito público, trabajan ocho profesionales y, en el privado, seis. La mayoría se consideran informantes claves, ya que son especialistas en el tema de investigación o bien pertenecen a grupos que vienen trabajando en la reivindicación profesional del profesional en Ciencias de la Educación ante el Ministerio de Educación.

c) Características de los escenarios laborales Instituciones públicas:

- **El Estado**, a través del Ministerio de Educación y la Dirección Departamental de Educación.

El **Ministerio de Educación** tiene la misión de diseñar, implementar y ejecutar políticas, estrategias educativas inclusivas, equitativas, intraculturales, interculturales, plurilingües, científicas, técnica-tecnológicas, de calidad, con participación social desde el ámbito territorial, comunitario productivo y descolonizador a través del Sistema Educativo Plurinacional.

La **Dirección Departamental de Educación**, en cada uno de los departamentos, tiene la misión de implementar de manera transparente y oportuna las políticas educativas y de administración curricular así como la administración y gestión de los recursos en el ámbito de su jurisdicción, competencias y funciones. En coordinación con las Direcciones Distritales de educación ubicadas en cada municipio se cuenta con unidades de asuntos administrativos, subdirección de educación regular, alternativa y especial, educación superior de formación profesional y auditoría integrada.

- **La Universidad Pública: la Universidad Mayor de San Simón (UMSS)**

La UMSS es una institución de Educación Superior perteneciente al Sistema Autónomo de Universidades Públicas. Desde el año 1976 asume la formación de profesionales en la carrera de Ciencias de la Educación con una duración de cinco años.

- **Los Gobiernos Autónomos Municipales (Vinto y Tiquipaya)**

El gobierno municipal es una institución que realiza funciones de órgano locales que administran servicios y tributos dentro de un territorio determinado, en este caso de Vinto y Tiquipaya. El municipio es el enlace entre los problemas micro y macro para su solución a través de planteamiento de políticas locales, regionales y nacionales. Cada Municipio está presidido por un Alcalde que funge como presidente municipal para la administración local. Esta institución orienta sus funciones en sujeción a la Ley N° 482 de Gobiernos Autónomos Municipales. Cuentan con las direcciones siguientes: Desarrollo Humano, Desarrollo Económico, Oficina de cultura y Dirección de Turismo.

d) Instituciones de la sociedad civil:

- **El Colegio Departamental de Profesionales en Ciencias de la Educación**

Es una asociación que representa, en todo el departamento de Cochabamba, a sus miembros debidamente registrados y matriculados. Tienen entre sus fines: amparar institucionalmente a los profesionales licenciados en Ciencias de la Educación en el ejercicio o desempeño libre de la profesión (Estatuto Orgánico del CDPCE, s/a, p. 1). Aunque se advierte que no es condición *sine qua non* el estar matriculado para ejercer mencionada profesión.

- **Instituciones empresariales-INFOCAL**

Es una organización educacional a nivel técnico profesional que, a partir de aportes económicos del mundo privado, tiene como misión gestionar de manera autónoma procesos de formación técnica a la población de sectores socioeconómicos bajos y que requieran conocimientos teórico-prácticos en: Educación (parvulario), Mecánica automotriz, Sistemas informáticos, Electrónica Industrial, Mecánica industrial, Turismo y Gastronomía.

Universidades privadas:

- **Universidad UNIVALLE**

Es una institución particular que tiene como misión la divulgación y propagación del conocimiento, correspondiente a las diversas áreas de la ciencia, y fundamentalmente, programas de Pregrado, Postgrado, Investigación y Extensión Universitaria para contribuir al avance de la ciencia y tecnología y a la creación de bienestar social.

- **Universidad Católica Boliviana (UCB)**

La UCB es una institución de paga que tiene como misión ser portadora de los valores del evangelio. Forma profesionales a nivel de pregrado y postgrado en diferentes áreas como educación (pedagogía), Ciencias Sociales y Humanas, Administración, Salud y Teología, a partir de una investigación pertinente, de calidad y desde una visión humanista cristiana de la sociedad. Está regida por una administración participativa y una gestión eficiente y descentralizada, basadas en el principio de subsidiariedad. Todo ello en el marco de una sólida estabilidad financiera y atendiendo su sustentabilidad futura.

e) Instituciones autogestionadas

Se entiende como una entidad autogestionada que otorga servicios en diferentes rubros. Está constituida como sociedad jurídica independiente del estado o una asociación de trabajadores. Los propietarios la dirigen y administran de acuerdo a reglamentos elaborados según sus finalidades ya que son los directos responsables del volumen de la inversión. Constituyen normalmente la principal fuente de ingresos y medios de vida para sus integrantes. Responden a una misión y visión institucional para el funcionamiento permanente de acuerdo a normas establecidas por el Estado.

- **Centro Preescolar de Educación Especial “COMPARTIR”**

El Centro Preescolar de Educación Especial de la Fundación COMPARTIR, Cochabamba, es una fundación que cuenta con infraestructura y equipamiento adecuado para brindar atención especializada de nivel inicial a niños y niñas entre 3 y 8 años de edad con dificultades educativas derivadas de distintos tipos de discapacidad intelectual. Se dinamiza un proceso de educación integral grupal en sala, cubriendo todas las áreas de desarrollo del niño. A su vez, los niños tienen sesiones individuales de fisioterapia así como estimulación del lenguaje y comunicación. También brinda asesoría y apoyo a los padres de familia; además, acompaña y asesora procesos de integración social y/o escolar.

- **Educación Preescolar RAGAZZINI Montessori**

Es una institución de Educación Preescolar que tiene como misión coadyuvar al niño en su desarrollo integral a través de su creatividad y el esfuerzo de su trabajo logre desarrollar sus potencialidades, en un ambiente de libertad respeto y amor, formándose personas plenas creativas valiosas y sensibles, seres humanos en conciencia a partir de las áreas: Vida Práctica, Sensorial, Matemáticas, Lenguaje, Ciencias y Artes.

4.4. Técnicas de recolección de información

En el diseño de una investigación existen técnicas e instrumentos que permiten recolectar información de acuerdo al enfoque de estudio. La presente investigación se trata de un estudio de casos basado en el enfoque interpretativo de naturaleza cualitativa. Dentro

de los estudios de casos, como afirma Tesch (1990), se aplican técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, pero teniendo en cuenta la finalidad perseguida por este tipo de estudio.

De acuerdo con algunos autores, existen técnicas e instrumentos de modalidad cuantitativa y cualitativa. Según McMillan (2005), las diferencias principales se ilustran en la siguiente tabla:

Tabla 6. Técnicas de recolección de datos

	<i>Cuantitativas</i>	<i>Cualitativas</i>
<i>Tipos</i>	Observaciones estructuradas Entrevistas estandarizadas Test de lápiz y papel Cuestionarios Evaluaciones alternativas	Observación participante Observación de campo Entrevistas en profundidad Documentos y artefactos Técnicas suplementarias
<i>Características</i>	Utilizan instrumentos para la recolección de datos. Los datos son números Decisión a priori en la presentación de resultados. Los datos toman una forma, la respuesta está determinada por la prueba. Los datos se tabulan y describen estadísticamente. El significado se deriva de los procedimientos estadísticos empleados.	Los datos se recogen sin instrumentos Los datos son palabras No hay decisión a priori con respecto a la presentación de los datos depende de los datos recogidos. Los datos se configuran en: normas de campo, documentos, notas de entrevista, grabaciones, artefactos. La tabulación se limita a ayudar a identificar patrones usados como apoyo de los significados cualitativos. El significado se deriva de las estrategias cualitativas empleadas.

Nota. Fuente. Recuperado de McMillan (2005)

Los aspectos que diferencian el uso de una técnica ya sea cuantitativa de otra cualitativa tiene que ver con los objetivos que se persiguen en la investigación, las formas de registro y el tipo de datos:

1. Los datos recolectados con técnicas cualitativas son fuertes en validez interna pero no generalizable a la población en general, en cambio los datos recolectados por las técnicas cuantitativas son débiles en términos de validez interna pero se pueden generalizar a toda la población.
2. En el registro de datos, las técnicas cualitativas tienen la afición a comunicarse con el sujeto de estudio a partir de un diálogo flexible; las técnicas cuantitativas tienden a servirse de sujeto de estudio a partir de una comunicación vertical.

3. El tipo de registro a través de técnicas cualitativas son palabras y narraciones en tanto que las técnicas cuantitativas recogen representaciones numéricas.

En investigación educativa los investigadores utilizan indistintamente las dos técnicas; pero también existen comunidades científico-académicas que utilizan ambas simultáneamente para el abordaje de un mismo objeto de estudio, siendo que el contexto educativo actual supone un enfoque nuevo, multidisciplinario, dialéctico e integral y desestima el arraigo a una sola perspectiva.

Otros autores, como Colas Bravo (1998), dividen las técnicas cualitativas en:

Técnicas directas o interactivas (observaciones participantes, entrevistas cualitativas y las historias de vida) *técnicas indirectas o no interactivas* (documentos oficiales como registros, documentos internos, dossier, estatutos, expedientes personales; y documentos personales como diarios, cartas, autobiografías).

En el marco de nuestro estudio caso y a partir de estas consideraciones para valorar la Práctica profesional, se consideró pertinente aplicar las técnicas siguientes: el análisis de documentos, el método histórico lógico y la entrevista semiestructurada.

4.4.1. El análisis documental

El análisis documental, según la clasificación de Colas Bravo (1998), es una técnica indirecta o no interactiva de recogida de información. El objeto del análisis documental es el *documento* que se delinea en fuentes fidedignas ya que contiene un conjunto de palabras que constituyen su representación condensada.

Al respecto Sabariego, M. Massol, I. y Dorio, I. *al.* (2004, p. 349), sostiene que

El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto”. El análisis documental se refiere a la sistematización y planificación del proceso de exploración de documentos ya escritos que abarcan una amplia tipología que se pueden agrupar según el soporte físico, los documentos gráficos iconográficos, fónicos y multimedia, que desde la perspectiva de su contenido informativo o resultado de la objetivación pueden ser primarios, secundarios y terciarios. En razón a su producción pueden ser informados, recientes y reservados.

Otra clasificación que fundamenta el uso de la técnica análisis de contenido en nuestra investigación la ofrece Del Rincón (1995 citado en Rafael Bisquerra (Coord., 2004), quien agrupa los documentos escritos en dos: los documentos oficiales y los documentos personales. Se entiende por *documentos oficiales* toda clase de documentos, registros

y materiales oficiales y públicos disponibles como fuente de información: artículos de periódicos, registros de organismos, documentos de organizaciones, informes gubernamentales, transcripciones judiciales, horarios, actas de reuniones, programas planificaciones y notas de lecciones, registros de alumnos, manuales escolares, fichas de trabajos, murales y fotografías, películas y diplomas. Estos materiales son internos o externos. Los documentos oficiales tienen un status especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional. El contexto narrativo en el cual estos documentos se han escrito y se utilizan es crucial para su interpretación posterior.

Los *documentos personales* se refieren a cualquier tipo de registros no motivados o incentivados por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posean un valor afectivo o simbólico, es decir, relatos en primera persona producido por un individuo que describe sus propias experiencias y creencias.

Colás Bravo (1998) realizala siguiente clasificación, a la cual nos adherimos:

Tabla 7. Clasificación de los documentos como fuente de información

Documentos	Objetivos	Utilidad	Ejemplos
Internos	Circular dentro de la organización facilitando la comunicación interna	Información de cuestiones organizativas, aplicación de autoridad de poder, reglamentos, compromisos, etc.	Actas de reuniones, reglamentos internos, archivos estadísticos. Registros de asistencia
Externos	Son producidos por el sistema escolar para su comunicación con elementos externos	Permiten comprender la perspectiva oficial (posicionamientos, dinámicas, valores) sobre diversos aspectos del sistema escolar	Cartas, divulgaciones, notas a los padres.

Nota. Fuente. Elaboración propia en base a Colás Bravo (1998)

Asimismo, el análisis documental se ha realizado de fuentes de información como los recursos que contienen datos formales e informales escritos, orales o multimedia y son de tres tipos: primarias, secundarias y terciarias, las cuales se ilustran en la siguiente tabla:

Tabla 8. Clasificación de fuentes de información

<i>Fuentes Primarias</i>	<i>Fuentes Secundarias</i>	<i>Fuentes Terciarias</i>
Formato impreso: 1. Libros 2. Publicaciones seriadas	Contienen información primaria, sintetizada y reorganizada. Están diseñadas para facilitar y maximizar el acceso a las fuentes primarias. Componen la colección de referencia de la biblioteca y facilitan el control y el acceso a las fuentes primarias.	Son guías físicas o virtuales que contienen información sobre las fuentes secundarias. Forman parte de la colección de referencia de la biblioteca. Facilitan el control y el acceso a toda gama de repertorios de referencia como las guías de obras de referencia o a un solo tipo, fuentes primarias, como las bibliografías.
Formato especial 1. Microformas 2. Los videocasetes 3. Discos compactos		

Nota. Fuente. Elaboración propia en base a Silvestrini y Vargas (2008)

Las fuentes de información sustentaron teórica y metodológicamente el estudio así como también permitieron el acceso y desarrollo del conocimiento sobre nuestro objeto de estudio.

Dependiendo del tipo de información de las fuentes se utilizaron las siguientes:

- **Fuentes primarias:** Libros, Documentos de Archivos, Diccionarios de lengua. Diagnósticos de la Carrera.
- **Fuentes secundarias:** Base del INE, Censos, Anuarios estadísticos, Ministerio de Educación, informes Proyecto Tuning, ANECA, Leyes, Decretos, entre otros.

Sobre la bibliografía consultada para la parte histórica en su mayoría se utilizó material de la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Mariscal Sucre (Sucre), de la Biblioteca Centenaria y Archivo Histórico de la Escuela Superior de Formación de Maestros Mariscal Sucre Normal de Maestros (Sucre). Asimismo, se utilizaron fuentes electrónicas en Internet: sitios web, revistas electrónicas de ciencias de la educación, tesis doctorales, entre otros.

De acuerdo a estas consideraciones, el análisis documental ha sido utilizado como técnica de recolección de información con el propósito de apoyar la recogida de datos a través de la entrevista, y validar y contrastar la información obtenida permitiendo integrar ideas con las unidades de significado. El análisis contempló tres partes:

- El establecimiento de su procedencia.
- La clasificación del contenido a través de la técnica del fichaje y el subrayado.
- La vinculación y al ámbito de su aporte.

El análisis de contenido se operacionalizó a través de las siguientes unidades de análisis:

- Temas, autores clásicos, memorias, artículos de revistas y categorías de análisis como aspectos, conjuntos de elementos según características espacio temporales.
- Informes de investigaciones, tesis de maestrías y doctorales.
- Decretos y leyes emitidas por el gobierno.
- Libros y/o textos relacionados con historia de la educación en España, América Latina y Bolivia.
- Diseños curriculares, planes de estudio y programas de las asignaturas de la Carrera de Ciencias de la Educación.
- Informes de los diferentes seminarios de transformación curricular.
- Reglamentos internos de la carrera de Ciencias de la Educación, archivos, Actas de reuniones.
- Estatutos, Decretos, Leyes.

Las fuentes documentales se encontraron a través de base de datos de materiales bibliográficos en línea y publicaciones de los institutos de Ciencias de la Educación de las diferentes universidades latinoamericanas y europeas y redes de investigación educativa y formación docente.

El instrumento que permitió materializar esta técnica incluye las unidades y categorías de análisis siguientes:

Tabla 9. Relación histórica y contexto institucional de la Pp

	<i>Unidades de Análisis</i>	<i>Categorías de Análisis (Ejemplos)</i>
Parte 1	Libros o textos sobre historia de la educación en Bolivia	Etapas de institucionalización. Tendencias educativas-teorías. Precusores, planes de enseñanza. Procesos de formación Formas de institucionalización
Parte 2	Diseño curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación	Creación Fundamentos del currículo Perfil profesional Plan de estudios Programas de estudios Producción Matrícula, eficiencia terminal

Nota. Fuente Elaboración propia.

4.4.2. El método histórico-lógico

En la redacción del presente estudio se ha aplicado el método histórico lógico, según Dalem y Meyer (1981, citado en Daniel Behar, 2008), se emplea para asegurar el significado y confiabilidad de hechos pasado en las ciencias, permitiendo establecer las relaciones existentes entre los hechos acontecidos en el desarrollo de las ciencias.

En nuestro caso, las Ciencias de la Educación que, como acontecimiento de saber, a partir de un análisis histórico tendencial de contenidos respecto a su institucionalización, identifica puntos de referencia para la práctica profesional, lo cual ha permitido contrastar y complementar los datos recolectados en el estudio empírico. Asimismo, proporcionó una síntesis de pruebas sistematizadas con el fin de establecer hechos, dependencias históricas y esclarecer antecedentes gnoseológicos que demuestren la interacción y extraigan conclusiones sobre acontecimientos pasados que explican vínculos y permitan encontrar y comprender los hechos que justifiquen el estado actual. En base a estos criterios, se realizó un análisis de contenido de documentos respecto a la práctica profesional en el contexto universitario en general y en el contexto de la UMSS en particular.

4.4.3. Técnica: Entrevista semiestructurada

Por las características y naturaleza cualitativa, en el trabajo empírico, se ha considerado abordar el objeto de nuestra investigación: la Práctica profesional de los graduados en Ciencias de la Educación a través de la *Entrevista semiestructurada cualitativa*. Según Miguel Valles (2014, p. 43), la noción del término ha ido configurándose en distintos momentos, como resultado de las aportaciones en el que se aprecia un encadenamiento de influencias y un proceso de invención, innovación y reconceptualización.

Frente a la necesidad de intervenir una realidad social cambiante y compleja, la entrevista dispone no como mera técnica de recogida de información, sino es parte esencial de nuestra sociedad y cultura; y su empleo se hace evidente en el impacto en la vida contemporánea. Al respecto, Silverman (1997 citado en Valles 2014) sostiene que vivimos en una "*sociedad de entrevistas*" que se caracteriza por el surgimiento y reconocimiento de una subjetividad individual con competencia narrativa; la existencia de una tecnología de lo confesional; y la disponibilidad de una extensa tecnología de

comunicación de masas. En primera instancia, es una conversación, una confesión. No es un simple ejercicio de erudición sino de una reflexión metodológica en los encuentros cara a cara entre entrevistado y entrevistador que son propios de la vida cotidiana, es una confesión profesional.

Estas ideas reestablecidas orientan la entrevista como una conversación y una forma antigua de obtener conocimiento sistemático (Steinar Kvale, 2011). Su variedad abarca modalidades equiparables a las conversaciones informales, casuales, es decir, un encuentro cara a cara en la vida cotidiana en la que se crea una conversación prolongada que puede extenderse a una o varias sesiones de entrevistas. Pero, estas difieren de las conversaciones entre amigos porque el entrevistador persigue el uso de información obtenida en la interacción para otros propósitos. En este sentido se precisan conversaciones cotidianas y conversaciones profesionales (Kvale, 2011), las cuales se distinguen de las cotidianas porque se hace uso de técnicas y propósitos propios orientados a la investigación social que exige del entrevistador gran preparación, habilidad conversacional, capacidad analítica (Wengraf, 2001, citado en Miguel Valles, 2014. pp. 4-5). Por su parte, Valles añade que el entrevistador debe adaptarse o considerar las nuevas posibilidades que permiten los dispositivos electrónicos.

La entrevista cualitativa se encuentra en medio de un camino entre las conversaciones cotidianas y la entrevista formal. De un intercambio de ideas de acuerdo a un objetivo determinado, el entrevistador construye un lugar de reflexión de reconstruir de ideas. Se trata de una visión, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan un tema de interés común (Kvale, 2011).

Se entiende la entrevista como un diálogo, un intercambio social que implica una situación única con el propósito específico de dar significados a las expresiones espontáneas del entrevistado en que intervienen sus rasgos de personalidad, sean estos culturales, sociales, conductuales a la hora de comunicar sus puntos de vista, sus perspectivas e interpretaciones. En el modo en que ven, clasifican y experimentan, en las están involucradas actitudes, creencias, opiniones, sentimientos, valores y conocimiento.

El uso pertinente de la entrevista cualitativa en esta investigación se fundamenta en las siguientes características propuestas por Rubin y Rubin (citados por Lucca y Berríos, 2003, p. 320).

1. La entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice.
2. Los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.
3. Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambian de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente.

En este marco, las entrevistas cualitativas incluyen una variedad de formas como:

1. Entrevista estandarizada y en parte programada, es un proceso de entrevista altamente intensiva, rápida, claramente focalizada que busca disminuir la indeterminación y redundancia de los procesos de investigación más desestructurados. La entrevista larga requiere preparación y estructura especiales, incluyendo el uso de un cuestionario abierto, de manera que el investigador pueda rentabilizar el tiempo emplea con el entrevistado (McCracken, 1988, p. 7 citado en Valles, 2014, 34). Este tipo de entrevista a todos se les hace las mismas preguntas, en el mismo orden, a través de un cuestionario de preguntas abiertas, pero que introducen un fuerte elemento de rigidez en la dinámica de la entrevista.
2. La entrevista semiestructurada es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero la redacción exacta y el orden de las preguntas está predeterminada. En este tipo de entrevista, el investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas (Erlandson, Haris, Skipper y Allen 1993 citado en Valles, 2014, pp. 44-45). A través de un guión recogen los temas a tratar a través de estas preguntas que se dejan a libre decisión y valoración del entrevistador que construyen su estilo propio y personal de conversación.

Según Wengraf (2001 citado en Valles 2014), a través de la entrevista semiestructurada normalmente se implica al entrevistador en un proceso tanto de construcción como de comprobación de modelos y de verificación de teoría, dentro de una misma sesión o de una serie de sesiones.

En este sentido, en nuestra investigación se ha empleado la entrevista semiestructurada, que está constituida por partes más estructuradas y menos estructuradas para obtener información referente a la Práctica Profesional de los graduados en Ciencias de la Educación.

a) **Diseño de la Guía de entrevista semiestructurada**

Según Taylor y Bogdan (1984), se entiende que el protocolo o guía de la entrevista es un instrumento diseñado para obtener información que tribute conocimientos a un campo temático y al progreso profesional.

En nuestro estudio, el instrumento guión de la entrevista se ha diseñado con el objeto de obtener información que contemple los conocimientos empíricos respecto a nuestro objeto de estudio: la *Pp* de los profesionales en Ciencias de la Educación. Su elaboración partió de los objetivos de la investigación y de la fundamentación teórica– conceptual, que supuso un proceso reflexivo de auto-descubrimiento de significados y toma de posiciones respecto a los principios teóricos que guían las prácticas profesionales en el campo educativo. Para ello, la elaboración contempló lo siguiente:

1. Objetivo. Analizar e interpretar las percepciones que tienen respecto a su *Pp* los graduados de la Carrera de Ciencias de la Educación en el periodo 1994-2012 en la ciudad de Cochabamba en la Gestión 2015.

2. Objeto de estudio: La Práctica Profesional

3. Variables de estudio:

a) **Variable contexto interno de la *Pp*, Trayectoria formativa.** Se entiende como el recorrido que hace un estudiante que, orientado a través de un currículo está destinado a abordar saberes teórico y prácticos en función al campo disciplinar en una determinada carreras y de acuerdo a desarrollo continuo del contexto.

- **Indicadores:** valoración de la trayectoria formación; Dimensión epistemológica disciplinar del campo profesional.

b) **Variable contexto externo,** desempeño profesional y situación sociolaboral. Se entiende como desempeño a la capacitación que tiene un profesional para efectuar funciones ligadas a un campo profesional que ejercen en un escenario laboral y esta expresado en los siguientes indicadores:

- **Indicadores de desempeño:** Áreas, funciones y espacios laborales.

- **Indicadores de la situación sociolaboral:** se entiende como el desarrollo

de unas competencias profesionales que son desarrolladas y empleadas en la práctica profesional que sitúan a la profesional en una posición favorable o desfavorable ante la posibilidad de acceso y mantenimiento de un puesto de trabajo.

En base al objeto de estudio, el objetivo y las variables, se procedió a elaborar el Protocolo de entrevista para su validación por expertos (Ver anexo 1).

b) Validez y confiabilidad del instrumento

La validez de un instrumento consiste en que la estructura de contenido de la guía contenga una información exacta y relevante, que sea congruente (menor tiempo de reflexión para responder) y que se relacione con los fundamentos teóricos de la investigación. Para determinar la validez del instrumento se seleccionó bajo el “criterio de expertos” a cinco profesores de diferentes universidades de América Latina, Canadá y Europa, según el siguiente detalle:

Tabla 10. Caracterización del grupo de expertos en el área de estudio

Edad	Formación Académica	Espacio Laboral	Ámbito de Trabajo	Motivo de Consulta	Cargo Actual	Grado
72	Licenciada en Pedagogía	Universidad Nacional Autónoma de México (México)	Dirección de desarrollo Educativo	Experto de Didáctica, Currículo, formación docente, y Tic's.	Investigadora titular A. jefe del departamento de formación docente en la CUAED-UNAM	Magister
57	Licenciada en Ciencias Psicopedagógicas	Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)	Formación de profesorado universitario	Experto en Teoría Educativa, didáctica de la formación, TICs	Investigadora categoría II	Doctor/a
60	Licenciado en Ciencias de la Educación	Universidad Stoas (Holanda)	Currículo, pedagogía	Experto en Innovación curricular, internacionalización de la educación	Profesor /Asesor pedagógico	Master of Arts en Ciencias de la Educación
71	Licenciada en Educación	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)	Pesquisador CNPq- Docente Pós Graduação Educação	Experto (a) en Avaliação	Educação	Post-Doctora
45	Licenciada en Ciencias de la Educación	Universitat autónoma de Barcelona (España)	Formación de profesores	Experto(a) en Política, Currículo e Inclusión educativa	Profesora	Doctor/a
39	Sociólogo	Universidad de McGill (Canadá)	Educación Popular, no formal e informal	Experto en Investigación y Producción de conocimiento y procesos de aprendizaje en los movimiento sociales	Asistente de investigación	Máster, Candidato a Doctor

Nota. Fuente. Elaboración propia en base a datos de los expertos, 2015

Tabla 11. Escala de valoración de la guía de entrevista

Ítem	Escala de valoración del ítem					Observaciones y/o sugerencias
	Inaceptable	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	
.....	1	2	3	4	5	

Nota. Elaboración propia

El grupo de expertos calificados se seleccionó de diferentes universidades de diversos contextos como el norteamericano, latinoamericano, europeo y el español. La selección se realizó en base a criterios de disponibilidad de tiempo y experticia profesional en la validación de instrumentos de investigación en el área de estudio. Además, se tomó como característica global la diversidad en edad, categoría profesional y desempeño profesional.

La validación de la guía de entrevista bajo el criterio de expertos, se desarrolló de la siguiente manera:

1. Se invitó e informó a los siguientes expertos respecto al desarrollo de la investigación: Dra. Mónica Matilla Galdame, Dra. Ofelia Eusse Zuluaga, Mgr. Ronald Knust Graichen, Dra. Denise Leite Cavalheiro, Dra. Crista Weise Vargas y Mgr. Manuel Salamanca Cardona, quienes mostraron disposición y disponibilidad para la validación del instrumento (Ver anexo 2).
2. Se envió la Guía de Entrevista Semiestructurada a cada uno de los expertos mediante correo electrónico.
3. Los cinco expertos validaron el instrumento en base a la calificación en escala de Likert, y la emisión de observaciones y/o sugerencias de redacción de cada ítem.
4. Una vez entregada la guía de entrevista (consulta a expertos), las sugerencias en cuanto a contenido y la pluralidad de perspectivas permitió corregir el instrumento definitivo. Asimismo, en base a la calificación de los puntajes establecidos por cada experto, se han medido los atributos del instrumento mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems de la entrevista.

El cálculo se realizó a partir de fórmula siguiente con el apoyo del paquete estadístico SPSS.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} * \left(\frac{1 - \sum S_i^2}{S_t^2} \right), \quad \text{donde}$$

α = Coeficiente de Confiabilidad

k = Número de ítems del instrumento

S_i^2 = Varianza de cada ítem

S_t^2 = Varianza del instrumento

El programa SPSS permitió medir el Modelo ALFA de Cronbach, cuyo resultado de la fiabilidad del índice es de 0.916. El valor teórico de Alfa es 1 y, en general, 0.80 se considera un valor aceptable. Por tanto, nuestro instrumento tiene un elevado índice de fiabilidad, según nos muestra el cuadro de índice de fiabilidad y el cuadro de diálogo estadístico de los elementos extraídos del SPSS.

5. En base a las sugerencias, observaciones y al índice de fiabilidad, se ha definido la corrección y adecuación muestral manteniendo el total de los ítems, para proseguir con el diseño final de la Guía de entrevista (Ver anexo 3).

c) Aplicación del instrumento: Guía de Entrevista

La aplicación de la entrevista, se inició con la demarcación de los aspectos logísticos en cuanto al tiempo, lugar y el uso de medios electrónicos para registrar los datos.

Los lugares de la entrevista fueron los salones de reuniones u oficinas de las distintas instituciones de Educación Superior, así como y algunos cafés o sitios de encuentro no formal del ámbito académico, bajo condiciones ideales para tal fin.

El registro de la información se realizó en una grabadora de voz. Se solicitó autorización del entrevistado para los 60 a 70 minutos. Se grabó toda la información relativa al contexto de la entrevista, buscando rescatar el valor de las voces de los profesionales en Ciencias de la Educación respecto a la configuración de su práctica profesional.

El desarrollo de la entrevista se efectivizó a partir del guion y contempló tres fases:

1. **Fase introductoria:** Se explicó la intencionalidad de la investigación dando a

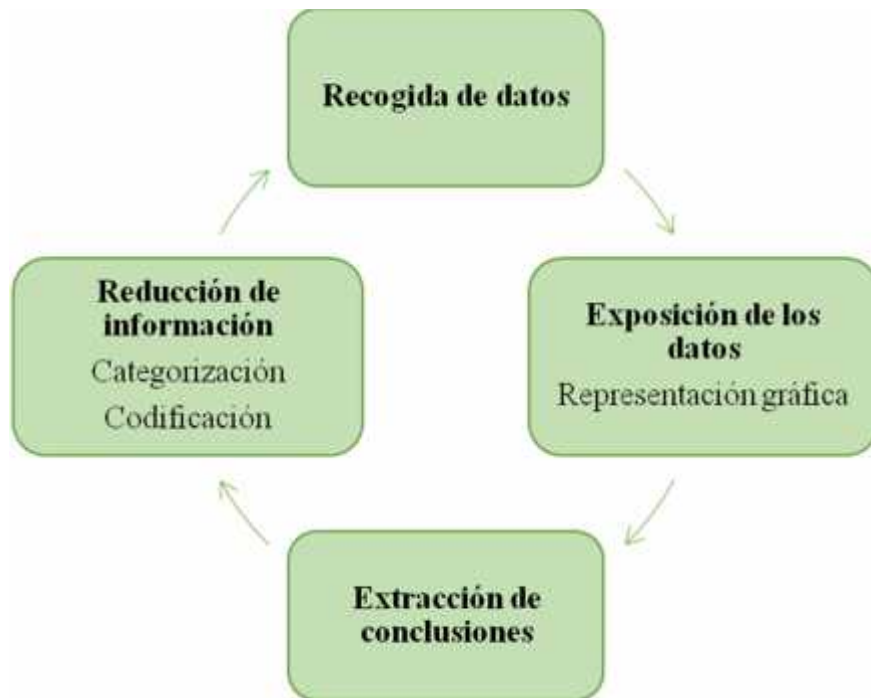
conocer el objetivo de la entrevista. Se generó un espacio favorable por medio de la interacción cara a cara, lo que permitió responder y aclarar los intereses y preocupaciones de los entrevistados. Asimismo, se resaltó la confidencialidad y anonimato de la información, la cual se entregaría al final de la investigación.

2. **Fase de desarrollo de la entrevista:** Pormotivos de registro de los participantes, se inició con preguntas exploratorias sobre datos personales, las cuales fueron respondidas con intercambios rápidos de pregunta-respuesta. Posteriormente, manteniendo el orden del instrumento, se formularon las preguntas principales y secundarias, las cuales fueron respondidas con flexibilidad y sin ninguna limitación en el marco de la pregunta hecha.
3. **Fase de cierre de la entrevista:** En esta fase, se formularon preguntas abiertas para recabar información importante según el entrevistado. Al finalizar se efectuó una síntesis que se aclaró las inquietudes pendientes.

d) Análisis e interpretación de la información de la entrevistas

La información obtenida y registrada en la grabadora, fue transcrita y registrada en Microsoft Word para su análisis correspondiente. El análisis de contenidos se ha desarrollado de acuerdo con la ubicación paradigmática y el enfoque cualitativo. Cuando se habla del método cualitativo de análisis de contenido es para referirse al proceso de datos cualitativos. Al respecto, un *dato cualitativo* es “no cuantitativo”, por tanto, no puede ser traducible a términos matemáticos; de esta manera, se lo entiende como una elaboración primaria que nos informa acerca de la existencia de una realidad, sus propiedades o el grado en que se manifiestan y son expresadas a través del lenguaje (Hernández O. F. García Sanz, M.P. y Maquilón, J.J., 1995, pp. 3-4). Este lenguaje considera registros grabados de las propias palabras pronunciadas o escritos que dan crédito de las cualidades de una realidad o hecho o acción. Su análisis es un proceso cualitativo que involucra un continuo entre la teoría y la práctica. Es el proceso de colocar datos en un conjunto, de hacer invisible lo obvio, de reconocer lo significativo a partir de lo insignificante, de poner juntos datos aparentemente no relacionados lógicamente, de hacer caber unas categorías dentro de otras y de atribuir consecuencias a antecedentes (Orlando Mella, 1998, p. 15).

Figura 7. Proceso general del análisis de datos



Fuente: Elaboración propia en base a Miles y Huberman (1994)

En este sentido, se asume el proceso general de análisis de datos cualitativos propuesto por Miles y Huberman (1994, p. 429), el cual contempla la reducción de datos, disposición y transformación de los mismos y obtención de resultados y verificación de conclusiones:

Este conjunto de actividades y operaciones se organizan en tres tareas principales:

- 1. Reducir la información.** Implica dividir los datos brutos en unidades de significado; es decir, unidades de análisis de contenido y unidades de registro, las cuales deben separarse en base a criterios espaciales, temporales, gramaticales, temáticos, conversacionales y sociales. Estas unidades deben ser identificadas y clasificadas en base a la categorización deductiva/inductiva.
- 2. Exposición y agrupamiento de los datos** en gráficos y matrices. Permitirán no solo presentar los datos, sino, advertir relaciones y descubrir su escritura profunda a partir de matrices de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal.
- 3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones.** Esta tarea implica el uso de metáforas y analogías, así como la inclusión de viñetas donde aparezca

con fragmentos narrativos e interpretaciones producto de un *continuum* de análisis y reflexión del investigador. Se concluye utilizando estrategias de triangulación, auditoría y validación “cara a cara” con otros investigadores (Carlos Rodríguez 2003, pp. 9-15).

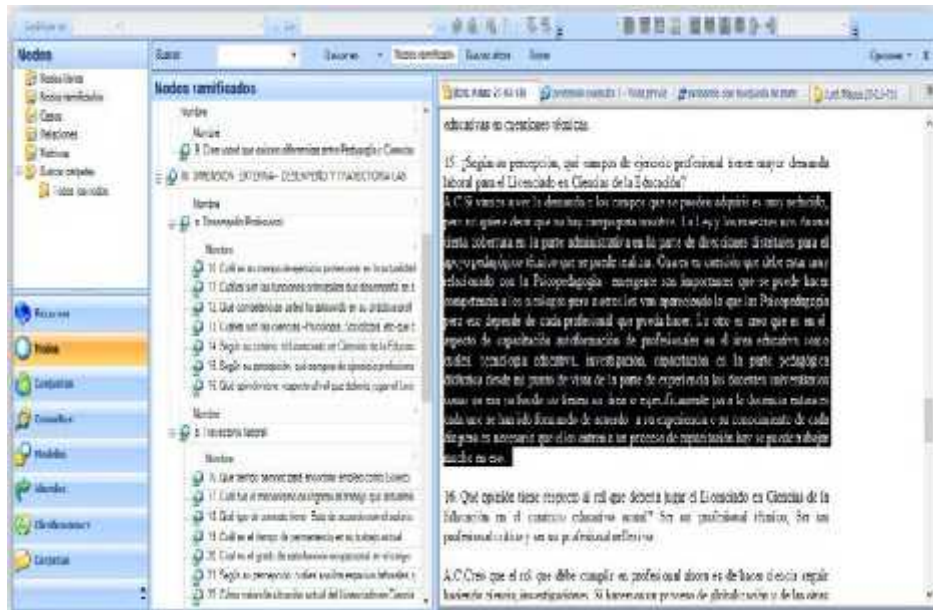
En base a estas actividades se analizaron los datos cualitativos utilizando el software de análisis cualitativo NVIVO en la versión 8.0, el cual ha facilitado la organización de los datos; no obstante, Miles y Weitzman (1995), un paquete informático de tratamiento y análisis de datos en investigación cualitativa nunca podrá ‘construir’ teoría en nuestro lugar, pero sí puede darnos un apoyo explícito para nuestros esfuerzos intelectuales ayudándonos a pensar coherentemente sobre el significado de nuestros datos. En este sentido este paquete nos permitió almacenar, organizar y reorganizar los datos comprendiendo en su conjunto. En este sentido ha facilitado las siguientes actividades:

1. Categorización y codificación de los datos de la entrevista según graduado estudio de caso. A las entrevistas realizadas a los graduados se asignó un número y su respectiva inicial, de manera para efectos de la interpretación de los datos se ilustra en el siguiente cuadro:



Nombre	Origen	Referencias	Estado	Creación	Modificación	Multiplicidad
Ent 01-01-01	01	01	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-02	01	02	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-03	01	03	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-04	01	04	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-05	01	05	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-06	01	06	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-07	01	07	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-08	01	08	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-09	01	09	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-10	01	10	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-11	01	11	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-12	01	12	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-13	01	13	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-14	01	14	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1
Ent 01-01-15	01	15	Entrevista	01/01/2011	01/01/2011	1

2. La división de los textos en unidades de significado (Nodos)



3. La asignación de códigos y meta códigos.
4. El recuento de unidades de texto codificadas.
5. El establecimiento de relaciones jerárquicas entre las categorías.
6. La modificación de los sistemas de categorías.

Tabla 12. Categorías provisional y final

Categorías	Subcategorías provisional	Subcategoría final
Trayectoria Formativa	<p>Perfil profesional desarrollado durante su trayectoria formativa: funciones</p> <p>Valoración de la formación recibida: fortalezas y debilidades; relación teórica-práctica; generalista–especialista, las áreas de acción (talleres),</p> <p>Importancia de las experiencias prácticas en su recorrido por las diferentes asignaturas y/o talleres</p> <p>Pertinencia del Plan de estudios en el contexto actual</p> <p>Áreas de acción necesarias</p>	<p>Razones que fundamentan la elección de la carrera</p> <p>Perfil desarrollado: funciones: Docencia, coordinación, gestión asesoría pedagógica, técnico.</p> <p>Fortalezas y debilidades de la formación, relaciones de teórica y práctica; generalista-especialista: tendencia de formación, áreas de acción</p> <p>Experiencias prácticas; ciclos de formación brecha entre teoría y práctica</p> <p>Áreas de acción con más practica: planificación, Psicopedagogía, orientación educativa,</p> <p>Incorporación de eje de prácticas en el Plan de Estudios</p> <p>Áreas de acción necesarias; emergente y dominantes</p>
Epistemológica y Disciplinar	<p>Significado de Ciencias de la Educación</p> <p>Objeto de estudio de las Ciencias de la Educación:</p> <p>Campos de acción</p>	<p>Significado de las Ciencias de la Educación: complejidad del objeto de estudio: reconfiguración, diferenciación entre Pedagogía y Ciencias de la Educación</p>
Desempeño laboral	<p>Funciones principales</p> <p>Ciencias que orientan la práctica profesional</p> <p>Tipo de racionalidad que subyace en la practica</p> <p>Demanda de campos de acción.</p>	<p>Campos de acción: planificación, diseño curricular, investigación, educación especial Orientación educativa, didáctica, Sociología educativa</p> <p>Funciones docencia, enseñanza, coordinación gestión</p> <p>Competencias desarrolladas:</p> <p>Ciencias que orientan la práctica profesional</p> <p>Tipo de racionalidad que subyace en la práctica: teoría, academicista, especialidades. Demanda de campos de acción</p> <p>Jurisdicciones profesiones, Autonomía profesional</p> <p>Redefinición del rol : profesional técnico, especialista, critico, transformación agente cambio</p> <p>Tiempo de demora para encontrar empleo</p>
Situación socio ocupacional	<p>Tiempo para encontrar empleo</p> <p>Mecanismos de ingreso</p> <p>Tipo de contrato</p> <p>Tiempo de permanencia en el trabajo</p>	<p>Mecanismo de ingreso laboral</p> <p>Mecanismos de ingreso</p> <p>Tipo de contrato</p> <p>Tiempo de permanencia en el trabajo</p>

	Espacios laborales Valoración de la situación del profesional en el mercado Factores que obstaculizan	Satisfacción ocupacional Espacios laborales dominantes y emergentes Valoración de la situación del profesional en el mercado Factores que obstaculizan y facilitan la Inserción laboral, Mecanismos de inserción Sistema Educativo,
--	---	---

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a datos del Programa NVivo

7. El examen y la investigación de los documentos (marco teórico, relación histórica, condiciones institucionales, análisis de contextos externo).
8. La recuperación de textos a partir de la codificación realizada.
9. La construcción de matrices textuales.

e) Estrategia de triangulación de datos

Una vez concluida la etapa de codificación y categorización de datos, se realizó el análisis de contenido propiamente dicho, en base a la estrategia de la triangulación de datos para visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos de la investigación.

Nuestro objeto de estudio, la práctica profesional, se ha analizado en función de la integración de datos respecto a los contextos interno y externo. Los datos de cada contexto han sido contrastados con los resultados de la entrevista para constatar si las percepciones de los graduados son similares o diferentes, de acuerdo con Wendy Olsen (2004), se recurre a la mezcla de tipos de datos para validar los resultados de un estudio piloto inicial, en nuestro el estudio tanto del a relación histórica como de las condiciones institucionales y académicas de las trayectorias de formación.

La confrontación de datos del contexto interno y externo, se basó en criterios espacio-temporales y niveles de análisis. La triangulación de datos en el tiempo implica validar una proposición teórica relativa a un fenómeno en distintos momentos (caso análisis histórico).

4.5. Cuestiones éticas y limitaciones del estudio

Las diferentes etapas del proceso de investigación nos permitieron triangular los datos recogidos, así como a validar las preguntas y variables de objeto de estudio. En relación al aspecto ético se tomó en cuenta desde la primera etapa hasta el final en el marco de las regulaciones de la Universidad Mayor de San Simón y la Universidad de Salamanca en cuanto al acceso, disponibilidad y tratamiento de la información; no obstante se tuvo muchas limitaciones en el acceso siendo que no se contaba con información actualizada lo que dificultó el avance de la investigación.

En cuanto al desarrollo de la entrevista, si bien los informantes dieron su consentimiento para realizar las entrevistas en periodos de trabajo, no han facilitado su consentimiento de manera escrita por los problemas y tensiones que podrían tener con la Carrera. Si bien no sugirieron los actores el anonimato y la confidencialidad se supuso por su situación de liderazgo actual que tienen en sus instituciones, que los resultados de la investigación son confiables y garantizar desde el primer momento la calidad de este proceso de investigación.

Siendo así, como investigadora reconocemos que somos las responsables de los datos recogidos, y que al final se presentaran los informes a cada actor de manera que sea de utilidad en su trayectoria de formación profesional.

El levantamiento de información de la Carrera la investigadora realizó en calidad de representante del Área educativa en el Proyecto Tuning. Esta situación favoreció el acceso a la información, pero de manera informal al Diseño Curricular (1994-2012), Planes Globales de los asignaturas, y talleres del Plan de estudios (1994-2012). Asimismo se recopiló información, entrevistas, informes de seminarios de actores claves que fungían de directores, profesores de la Carrera que ya se habían jubilado.

En un estudio complejo como este, se considera que es difícil hacer generalizaciones, porque los resultados vienen de catorce casos de diferentes fuentes y variables. Sin embargo, se sostiene que permite tener una visión completa de la situación de la Práctica profesional de los graduados en Ciencias de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS e la ciudad de Cochabamba.

En síntesis, los aspectos que hacen legítimo y sólido este estudio respecto al procedimiento holístico utilizado en la metodología de abordar el objeto de estudio y que, al mismo tiempo, hacen válidos nuestros resultados:

- El paradigma interpretativo que fundamenta el estudio de casos de la *Pp*. La cual permite ver su complejidad y a su vez concretizar como fenómeno de estudio.
- La reproducción en las medidas de selección de datos asegura la fiabilidad.
- La consistencia interna mediante las distintas etapas de investigación.

ETAPA III

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA Y LAS RAZONES DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN: PUNTOS DE REFERENCIA PARA ACTUAR

*Sincronía de las
positividades, instantaneidad de las
sustituciones, el tiempo es eludido, y
con él la posibilidad de una
descripción histórica desaparece. El
discurso se arranca de la ley del
devenir y se establece en una
intemporalidad discontinua.
Michel Foucault*

Introducción

Desde una perspectiva histórica, en el presente capítulo, se aborda el desarrollo de las Ciencias de la Educación a partir de su institucionalización en Bolivia desde principios del siglo XIX y el siglo XXI como expresión de acontecimientos destacados en relación a las posibilidades y razones de su consolidación. Se busca recuperar su historicidad que pasa por una red de relaciones entre lo *socio-histórico* y *político* y lo *disciplinar* en la perspectiva de que este entretejido de relaciones permita llevar a cabo una aproximación que rebase significaciones internas (proyecto educativo–ideológico, objeto de estudio/epistémico) o visiones externas (procesos, prácticas determinadas por lo social, político y económico).

En la búsqueda de la objetividad científica y el acercamiento progresivo a la genealogía de los saberes y discursos de Ciencias de la Educación que se han consolidado institucionalmente en Escuelas Normales y las Universidades, se rescata el *método histórico–lógico* como hilo conductor del presente estudio analítico y valorativo. Permite, a través de procedimientos lógicos, la descripción histórica del objeto, su estructuración histórica, su análisis contextual, una representación más concreta de las condiciones socio-históricas que la determinaron en el proceso de institucionalización como

acontecimiento de saber¹⁹ que fueron gestadas en instancias gubernamentales circunscritas a la legislación.

No se trata de incursionar estrictamente en el oficio de historiar a través de reglas de la Historia de la Educación, sino se busca analizar y valorar las diferentes condiciones socio-históricas, políticas e ideológicas que permitieron la “institucionalización” de las Ciencias de la Educación asumiendo la importancia que tiene: la conservación de la memoria de los procesos educativos y de todo lo que se teje a su alrededor; es decir, desde las políticas educativas y los sistemas de enseñanza hasta los protagonistas (instituciones), desde el discursos hasta las prácticas profesionales que dependen de sus razones y de sus circunstancias de este proceso.

Esto implica recoger un cuerpo de saberes sobre lo educativo, estructurarlos y darles un significado histórico-social de manera oportuna. Asimismo, se asume que se debe identificar a los personajes notables como pioneros, investigadores que en determinadas épocas aportaron en el campo educativo. Cuando se “analiza la constitución de un campo de saber viene a colación la disputa en relación con los pioneros, los padres, los fundadores los que inician un discurso o una práctica” (Georgina Aguirre, 1998, p. 34), se debe reconocer que en cada momento histórico existen sus propios fundadores y precursores que, en el caso de Bolivia, marcaron hitos dentro de la historiografía de la Educación Boliviana que ha sido fuertemente moldeada por la influencia el Sistema educativo de Bélgica, Francia, Suiza y España fue desarrollado por ilustres educadores cada periodo de cuyos planteamientos se han ocupado en el caso de Bolivia Faustino Suárez, Ángel Peñaranda y en el caso de España Carlos Lerena Alesón, entre los que se merece destacarse dentro de Sociología Histórica de la Educación en Bolivia y España.

El análisis histórico se realiza a partir de la identificación de tres etapas que corresponden a periodos particulares en acontecimientos y formulación de políticas educativas relacionadas con los sistemas de formación e institucionalización de las Ciencias de la Educación. Estos hechos pertenecen a tendencias educativas de la primera mitad del Siglo XX que se exponen a partir de la exégesis de un estudio bibliográfico y ejercicio hermenéutico de fuentes primarias como estatutos, congresos, leyes de

¹⁹ Se entiende la institucionalización de un saber cómo un conjunto de reglas que delimitan la práctica del mismo saber en una formación; este conjunto delimitan la aparición de una carrera universitaria y se constituye en momentos en la institucionalización del campo que precisamente revelan el proceso histórico de configuración y desarrollo de espacios especializados en un campo de conocimiento.

educación, memorias, informes, decretos, entre otros documentos.

Siguiendo estos criterios, a continuación se describen las etapas principales en la institucionalización de las Ciencias de la Educación en Bolivia estrechamente ligada a la aparición, expansión y consolidación de los Sistemas de Enseñanza porque constituye la organización institucional de las prácticas profesionales y que históricamente aparecen materializada su estructura y su sistema de funciones:

1. Etapa fundacional de las Ciencias de la Educación en Bolivia: La política educativa del liberalismo (1909).
2. Etapa pre constituyente del campo profesional de las Ciencias de la Educación: El Código de la Educación Boliviana (1955).
3. Etapa constituyente. De la Pedagogía a las Ciencias de la Educación. Bolivia. Ley de las Escuelas Normales y la Ley General de Universidades (1970-1979).
4. Las Ciencias de la Educación en la Ley 1565 de Reforma Educativa (1994–2005).
5. Las Ciencias de la Educación. De las Universidades a Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros. Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2006-2011).

5.1. Etapa fundacional de las Ciencias de la Educación en Bolivia: La política educativa del liberalismo

Durante el gobierno de Ismael Montes, en 1908, en el ámbito educativo se aprueba el Plan de Enseñanza bajo los principios del Sistema de Enseñanza Liberal que establece una política progresista y democratizante de extensión de los servicios educativos a los distintos sectores sociales. Según Carlos Lerena A. (1976), este sistema tiene como primer cometido dividir la población escolar en dos compartimientos estancos: la población que cursa estudios primarios, y la población que sigue estudios medios o superiores. En Bolivia, se declara la gratuidad de ambos niveles; no obstante, igual que en España, se hace una distinción en las calidades de la educación: una pública y otra privada; para la población citadina y otra para población indígena y obrera. De esta manera, el sistema de enseñanza liberal contribuye de manera decisiva a la legitimación y a la reproducción de la estructura de clases. La posición ocupada en el doble sistema escolar constituye un simple correlato de la posición ocupada en dicha estructura de

clases que es en sí mismo de carácter dual. La división dicotómica en clases sociales, el sistema escolar responde con una división también dicotómica en su organización interna (Lerena, 1976, pp. 710-711).

El gobierno liberal orienta sus esfuerzos al reclutamiento de las élites intelectuales y la inculcación de procesos de profesionalización de los maestros, quienes serían los encargados de llevar adelante y dar nuevos rumbos a la educación boliviana, bajo los preceptos de la ideología liberal sustentada en los principios teóricos como el evolucionismo, el positivismo y el naturalismo en filosofía y sociología, se preocupan por estudiar los problemas nacionales y por interpretar el *phatos* indígena y mestizo (César Chávez, 1995, p. 5).

Al respecto, Françoise Martínez (2001, p. 4) sostiene:

El postulado evolucionista consideraba que el Estado no sólo debía garantizar las libertades sociales sino las posibilidades de existencia y evolución de la sociedad; así mismo se recuperó el concepto de “*selección natural*”, fenómeno descrito por Herbert Spencer y principio básico del transformismo de Darwin para referirse a la “*lucha universal*” de la que ningún pueblo podía escapar. La influencia del Positivismo, cuyo fin era el conocimiento científico de la realidad, reforzó entre los liberales la conciencia de encaminar al pueblo hacia el progreso y la modernidad a través de la formación del espíritu, siguiendo el ejemplo de las naciones llamadas civilizadas.

Estos principios orientaron la necesidad de formular una regeneración nacional mediante el desarrollo de un sistema de enseñanza como medio más eficaz para formar “espíritus positivos”. En este sentido, en el informe del Análisis y Valoración del Periodo Liberal (1900-1920), se declara que el ejercicio de los maestros era profesional y, por ende, el Estado debía hacerse cargo de su formación. Se plantea por primera vez una política de formación de cuadros profesionales con perfil de sujeto con capacidad de emprendimiento y de renovación pedagógica orientada al laicismo y la coeducación como hecho ideológico y como política educativa de la acción nacionalizada (Centro de Investigación y Capacitación Sindical, 1991, Tomo I. pp. 326–327).

Otro acontecimiento importante es el Plan de reformas propuesta por el Dr. Daniel Sánchez B. en diciembre de 1908. En este año se contrata al Dr. George Rouma, pedagogo belga, para llevar adelante la formación de maestros con el propósito de modernizar el sistema educativo y fomentar la modernización nacional.

Con esta propuesta, el presidente Ismael Montes forja el ideal de la “*Escuela Única*” en oposición a la gestión dual del sistema escolar. Pretende otorgar el carácter propio a

cada pueblo; vivificar y unificar el alma nacionalidad. Su discurso en el acto de fundación de la Escuela Normal sostenía:

Quando se trata de difundir y mejorar la cultura popular, el agente principal es el maestro; por consiguiente, lo primero a que debe aspirarse para establecer un buen sistema de educación, es a tener un maestro, formándolo por medios adecuados e instituciones que respondan ampliamente a su objeto (...) Confío en que de este plantel saldrán los apóstoles de las grandes ideas y en que, así como los revolucionarios de mayo se esparcieron por el suelo de América para realizar la magna obra de la independenciam, los maestros y profesores que se formen en esta Escuela Normal, llevarán a todos los confines de la República la semilla de las sanas doctrinas, despertando por todas partes, con acción, un elevado sentimiento boliviano que extinga para siempre las pequeñas rencillas de vecindario (Acto Fundación Escuela Normal de Sucre, 1909).

En 1909, por orden suprema del 28 de marzo, se decreta formar maestros de instrucción primaria en la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República²⁰ con el objeto de servir en los establecimientos del Estado, aplicando métodos científicos de enseñanza. Asimismo, esta ordenanza dictó: La Escuela Normal constará de dos secciones: la primera que se destinará a preparar los preceptores de instrucción primaria y secundaria, dándoles las aptitudes que requiere la profesión de educar al pueblo; y la segunda que se propondrá la formación de profesores especialistas en algunas ramas que abarca la enseñanza secundaria. La sección de normalistas de instrucción primaria comprendía cuatro años de estudio, debiendo dedicarse los tres primeros años a la instrucción general como: El Idioma Nacional, Cálculo y Matemáticas elementales, Geografía, Dibujo y Caligrafía, Música y Canto, Gimnasia y Trabajos Manuales. El último año comprendía la preparación y práctica pedagógica en los principios de la Psicología y la Moral aplicada ala Educación (Decreto Supremo 28 de marzo de 1909, pp. 1-2).

Estas secciones constituyen los primeros indicios que hicieron visible el surgimiento de las Ciencias de la Educación en Bolivia como un saber que permitió organizar la discursividad en la Escuela Normal y, así, configurar nuevas prácticas de saber, no solo para la formación de maestros, sino de autoridades y dirigentes de la educación nacional. En palabras de Faustino Suárez (1963, p. 241):

El plan de Rouma fue fundar primero la Escuela Normal de preceptores y profesores de la república; maestros de primaria y de secundaria, para luego organizar con estos maestros centros de especialización que preparen directores,

²⁰ Primer nombre asignado a la Escuela. En 1938 adopta el nombre de Escuela Nacional de Maestros; en 1975 por Ley de Escuelas Normales cambia al nombre de Escuela Integrada Mariscal Sucre; en 1997 se denomina Instituto Normal Superior Mariscal Sucre y en 1999 Universidad Pedagógica.

inspectores y supervisores, ensanchando y completando cada vez sus conocimientos con las ciencias y técnicas propias de cada actividad; porque lo lógico es pensar que no todos pueden ser todo.

En 1910, la obra pedagógica de la misión belga, dirigida por Jorge Rouma, inicia sus actividades impartiendo un curso de pedagogía y de metodología a sus propios colaboradores que carecían de formación pedagógica. Se buscaba unificar los métodos de enseñanza y desterrar los dictados. Rene Halconruy (1980, p. 36) señala:

Con el apoyo de estos elabora nuevos programas y toma a su cargo las Ciencias de la Educación que incluyen las siguientes ramas: Metodología, Psicología general, Psicología del niño, Psicología experimental y Pedagogía. Asimismo añade estudios relativos a la Pedagogía de los niños anormales, Historia crítica de algunos sistemas pedagógicos antiguos y modernos.

Con la introducción de las Ciencias de la Educación en la Escuela Normal los saberes y las prácticas pedagógicas se transforman en base a la aplicación de métodos experimentales. De acuerdo con Halconruy (1980, p. 37), este cambio se registra en lo siguiente: “Rouma rechaza el dogmatismo del magister y la pasividad del alumno, y sostiene que en la medida de lo posible el laboratorio debe reemplazar al oyente, la investigación personal debe sustituir a la exposición de materias”.

La Escuela Normal tiende a formar un espíritu científico a partir de experiencias y prácticas utilizando el método experimental, lo cual significó la apertura hacia la aplicación de una pedagogía renovada generando un gran movimiento por el carácter ecléctico de su plan de enseñanza. Según Georges Rouma (1911, p. 6), se optó por un sistema esencialmente ecléctico a partir de la práctica pedagógica científica sobre la triple y sólida base de la psico-fisiología, de la biología y de la sociología. La introducción de las Ciencias Sociales en la práctica pedagógica de la Escuela Normal trajo cambios en la práctica de los maestros. Dio lugar a la reelaboración de estas prácticas, ya no desde un saber específico como es la Pedagogía, sino inspirados en la Escuela Francesa, desde el saber en plural, de las Ciencias de la Educación que articula la formación de maestros y fortalece la enseñanza en el marco de la nueva concepción integral del ser humano (niño) y de sociedad.

La concepción de maestro como regente, sustentado en el método memorístico y repetitivo propio de la pedagogía clásica, se fue transformando con la institucionalización de las Ciencias de la Educación hacia un maestro con un cierto humanismo científico; conocedor de las teorías sociológicas, psicológicas y biológicas del niño; capaz de realizar prácticas de observación y experimentación, a través del método de inducción.

Los principios de la Educación boliviana se establecieron sobre la base cuádruple de la armonía, la actividad, el esfuerzo y la felicidad. Se perfilaba, así, la formación de un maestro con espíritu libre y generoso, con amor al trabajo, altruismo y abnegación al servicio de la comunidad. No se perfilaba hacia el servicio social, sino también para formar lazos entre educadores que tendrían que trabajar en la obra común, la “*unificación escolar y laizar la educación*”. Estos esfuerzos determinaron la concreción de cambios a nivel institucional y discursivo que permitieron a la Escuela Normal constituirse no solo como un “(...) centro de capacitación docente, sino también de extensión cultural a través de sus discípulos encargados de la formación ética y cívica del país” (Suárez, 1963, p. 236).

Para coadyuvar nuevas condiciones para el desarrollo cultural de Bolivia, la Misión Belga realizó producciones educativas en las cuales se exponían teorías pedagógicas de la Educación Moderna en general y los principios que orientaron la Escuela Normal. Este acontecimiento significó la apropiación del concepto “educación” tomando la instrucción como medio para dicho fin. Lo importante era el desarrollo de conocimientos, de la personalidad y de las facultades del niño de manera integral y científica. Asimismo, de acuerdo con Faustino Suárez (1963, p. 237):

Hasta la iniciación de labores de este establecimiento, apenas si aparecían en el texto de nuestras leyes y en las publicaciones de índole escolar las palabras de educación y pedagogía, ya que en ese momento, no se había mostrado el problema educativo en su totalidad orgánica y en sus relaciones científicas y por ende no se afrontaba su solución de manera sistemática.

Este proceso de cambio que emprendió la Misión belga fue clave para mejorar los procesos educativos en las escuelas de Educación Primaria, ya que se da a la enseñanza un carácter científico a través de estudios referentes a los niños bolivianos y el análisis de los problemas educativos desde el punto de vista pedagógico, sociológico y antropológico.

Estos estudios orientaron los procesos de formación y práctica pedagógica de los maestros en la Escuela Normal; también se hace visible una ruptura con el saber pedagógico que pone en riesgo el carácter autónomo de la *Pedagogía* por el apoyo de las llamadas Ciencias Auxiliares (Psicología, Biología, Sociología y Antropología). Se da lugar al cultivo de la Ciencia de la Educación y la Pedagogía es considerada una ciencia de la educación relacionada con estos saberes, cuya tarea es el conocimiento del niño, sus características y necesidades de aprendizaje en el proceso educativo, lo cual puede

ser abordado desde diferentes disciplinas. Esto remite a la idea de que la educación para Rouma se determinaba por un cuerpo de conocimientos organizados en diferentes disciplinas como la Psicología, la Biología y la Sociología. Esta multireferencialidad, al mismo tiempo, debilitó el sentido unitario y autónomo de la Pedagogía.

Estas nuevas relaciones de la Pedagogía con otras disciplinas científicas se explican en parte con la fundación de la Sociedad Nacional de Educación en 1910. Tenía el propósito de interesar a los educadores sobre los problemas educativos del país, por un lado con la organización de un “Curso público de Ciencias de la Educación” para proyectar las concepciones de educación vigentes en la Escuela Normal. Por otro lado extender su campo de acción a favor de estudiantes adolescentes a través de la organización de un “Curso complementario de Educación”, el cual, en 1912, es transformado en Liceo de Señoritas.

Otro hecho de apropiación de las Ciencias de la Educación es la creación, por decreto del 26 de enero de 1917, del Instituto Normal Superior “Simón Bolívar”, cuyo propósito era orientar la enseñanza de los adolescentes sin desplazar a la infancia. Si en la enseñanza primaria se tenía como objeto de estudio a la niñez para conocerla desde saberes como la Paidología, la Psicología del niño, la Pedagogía y la Puericultura; la enseñanza secundaria estaba dirigida al objeto de la adolescencia desde saberes como la Antropología, la Sociología, Filosofía, Historia, la Geografía, hecho que dio lugar a la existencia discursiva de las Ciencias de la Educación. En ese momento, esas Ciencias dirigieron su atención al maestro para transformar y ampliar sus prácticas a través de una formación profesional no solo en Educación Primaria, sino también Secundaria. Esta situación se debió a que los profesores de enseñanza secundaria provenían del sector primario y en su mayoría no acreditaban ninguna formación pedagógica científica.

El interés en hacer las distinciones entre el niño de la primaria y el joven de la secundaria significó la creación de Instituto Normal Superior “Simón Bolívar” que formaría maestros del ciclo secundario. En tanto que las Ciencias de la Educación ampliaron las expectativas de formación de acuerdo al plan de enseñanza de: Ciencias Matemáticas y Físicas, Ciencias Naturales y Químicas, Historia y Geografía y la Sección de Letras. Se creó la sección de Pedagogía y Psicología con miras a convertir en un centro superior de estudios y perfeccionamiento de los maestros y de especialización futura para optar los cargos directivos (Suárez, 1963, pp. 246–247).

Asimismo, se crean las escuelas normales rurales en lugares estratégicos en: Sakawa

(Cochabamba) y Puna (Potosí). Se pretendía formar maestros para las escuelas del campo e incorporar a la población indígena a la vida nacional. Según el Ministerio de Instrucción Pública (1916) los programas de las normales rurales eran predominantemente prácticos para que el maestro fuera capaz de responder a las múltiples necesidades que se presentan en los pequeños centros y en las áreas netamente rurales.

Esta acción pedagógica permitió solucionar el problema de la Educación Rural. Introdujo a las prácticas pedagógicas las primeras nociones de comunidad de trabajo manual, el aprendizaje de los oficios, la producción agrícola, ganadería, puericultura, etc. quedando reflejada en los programas de estudio dirigido a varones, como las Ciencias Naturales, la Agricultura, trabajos manuales, el Ganado, Jardinería; y dirigido a mujeres, como la Economía Doméstica, la puericultura y las labores femeninas. Asimismo, se incorporó el uso de métodos de enseñanza eminentemente realistas e intuitivos, como el método experimental en el intento de enseñar a los estudiantes indígenas a observar los fenómenos y los oficios, hacer comprender la verdadera significación de las palabras asociándolas íntimamente a las ideas que debían expresar. La enseñanza de la geografía resultó importante, especialmente sobre la acción de los fenómenos geográficos y su relación con la vida humana.

De esta manera, la Escuela Normal Rural se convirtió en el campo natural de prácticas de demostración y experimentación de saberes pedagógicos en base a una concepción de educación que transcendía el espacio áulico. Este aspecto influyó en la apropiación de nuevas prácticas pedagógicas que servirían para dar dirección científica a la enseñanza, impulsar la Educación Popular y encarar la formación de los maestros rurales en base a condiciones étnicas, lingüísticas y etnológicas de esa población (Choque y Quisbert, 2006, pp. 95-97). Sin embargo, las Escuelas Normales si bien contaban con programas y métodos pedagógicos, no lograron sus aspiraciones pedagógicas ya que ninguna de estas instituciones beneficiaba a los campesinos y a los indígenas. Esto motivó al presidente Hernando Siles a proclamar la “cruzada nacional pro indio” debido a la presencia indígena en el Estado ya que significaba el retraso en su desarrollo. La cruzada estaba orientada a civilizar al indio. Fracasó debido a las condiciones sociales existentes y a la oposición de los gamonales de entonces (Ministerio de Educación, 2011, p. 9).

En 1920, la política educativa del liberalismo concluye con la aprobación del Estatuto y un Reglamento General de las Escuelas Normales Rurales, en el marco de una política

progresista y democratizante y principios pedagógicos de la Escuela Activa. Se extienden los servicios educativos a la población indígena a través de un sistema de enseñanza primaria y secundaria de carácter gratuito.

Siguiendo la lógica progresista se inscribe una distinción en la calidad de la educación a través de la creación del colegios privados para la educación de la población citadina, otras destinadas a la educación de las masas indígenas y obreros. Se oficializa la presencia de mujeres en la Escuela Normal, denominada en ese momento Escuela Normal Mixta. Dura hasta octubre de 1921, fecha en que se suprime la sección de mujeres. No obstante, en 1922, se crea la Escuela Normal de Señoritas por Decreto especial de Hernando Siles, quien reorganiza esta institución para que se refundara la Escuela de Maestras de Kindergarten. Esta normal funcionó hasta el 24 de enero de 1924 y, en 1926, la Escuela Normal de Señoritas es reorganizada para la enseñanza de la pedagogía y metodología para fortalecer la coeducación y la igualdad que en ese momento era fue la causa principal para que los intelectuales se opusieran a la conformación de una Escuela Nacional.

En 1928 se dispone la creación de la Escuela Normal de Educación Física con la intención de estimular tanto la formación del intelecto como del cuerpo. Al respecto Suárez (1970, p. 211) sostuvo:

Los ejercicios físicos son educativos a más de saludables y desarrollares del organismo. En toda edad debe hacerse deporte, gimnasia. Los alumnos deben hacer ejercicios físicos gimnásticos no sólo con voluntad sino con entusiasmo; creando también la cátedra de laicismo.

Después de varios intentos de fortalecimiento y consolidación de los procesos de formación de profesores y preceptores para las áreas rurales, el 2 de agosto de 1931 se funda la Escuela Normal Profesional de Indígenas Warisata o también llamada Escuela Ayllu (La Paz) para formar a los futuros profesores rurales y crear una Escuela Única bajo los principios pedagógicos de la coeducación, la enseñanza laica, el bilingüismo y el enfoque técnico y productivo (Lozada, 2004, p. 20). En 1937, como resultado de la aprobación del reglamento del Estatuto de Educación Indígenal, se consolida su funcionamiento.

En sus inicios, las labores de la Escuela se restringieron a atender las necesidades de alfabetización y enseñanza básica de los niños y jóvenes de las comunidades del entorno. Posteriormente, se elaboraron programas de enseñanza que comprendían dos secciones:

1. De *conocimientos generales*, como la Alfabetización, la Lectura y Escritura, el Cálculo, el Sistema métrico y la Geometría, la Educación Física, la Historia y Geografía, las Ciencias Musicales y el Dibujo, la Educación Estética y las Artes Decorativas; 2. De conocimientos especiales, así como: Carpintería, Mecánica Albañilería, Tejería, Ladrillaría y Alfarería, Tejidos, Agricultura, Floricultura, Horticultura y Arboricultura, Zootecnia y Ciencias de la Educación (Choque y Quisbert, 2006, pp. 134-135). Según el Informe de Elizardo Pérez, fundador y principal impulsor de la escuela, esta última sección fue implementada después de cuatro a cinco años ya que no se contaban con docentes preparados para una mejor orientación de la carrera del magisterio (...) (Pérez, citado en Choque y Quisbert, 2006, p. 135).

Las prácticas educativas no estaban orientadas por principios de las ciencias auxiliares (Psicología, la Sociología, la Biología) como se implementó en la Escuela Normal urbana. La organización escolar estaba orientada por principios de la Pedagogía del trabajo productivo, que fortalecía el saber y las prácticas pedagógicas en la Escuela Ayllu, los cuales eran de carácter sistémico ya que se integraba dimensiones institucionales con aspectos pedagógicos y sociales. Se preveía una preparación docente profesional y moral en base a una cultura y los conocimientos pedagógicos y metodológicos, en la adquisición de conocimientos de agricultura, industria, así como también la preparación de materiales pedagógicos y organización de talleres de trabajo para desarrollar prácticas de experimentación, e inculcar deportes y gimnasia.

La visión holista del imaginario andino configuró la Escuela Normal de Warisata como una parte integrada a las necesidades de la comunidad, a la vida de los individuos y como una entidad vinculada y vinculante con el Estado. En base a la integración de aspectos institucionales, pedagógicos y sociales, y como escuela única para la población indígena, se basaba en los principios de la coeducación, la enseñanza laica, el bilingüismo y el enfoque técnico y productivo y en los fundamentos ancestrales de la moral andina: *ama llulla* (no mientas), *ama sua* (no robes) y *ama quella* (no seas flojo).

Siguiendo las orientaciones pedagógicas de la Escuela Ayllu, se crearon más escuelas normales en Caquiaviri (La Paz) y la Escuela Normal de Vacas (Cochabamba) las cuales se constituyen en experiencias importantes de Educación Indígena en Bolivia siguiendo el modelo de Warisata. En 1930, por Decreto Ley del 25 de julio, la junta Militar de Gobierno promulga el Estatuto General de Educación Pública, conocido también como el “Estatuto Sánchez Bustamante”, cuyo contenido notable fue el

reconocimiento de la autonomía universitaria para resolver el problema de la autonomía de la enseñanza. Una de las iniciativas que plantea el Estatuto es la creación de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, contemplada por el Artículo 24: “la Universidad de Chuquisaca abarcará dentro de su propio distrito, además de sus Facultades actuales, la Escuela Normal, debiendo organizar sobre ella la Facultad de “Ciencias Pedagógicas” en el intento de hacer realidad esta autonomía educacional, se necesitaba el elemento motriz que era el maestro, cuya función principal consistía no solo en enseñar una ciencia y arte, sino de auscultadores de tendencias, incitadores de actividades, sugeridores de ideales, creadores de vida espiritual” (Universidad Pedagógica Mariscal Sucre, s/a, pp. 136-137).

En palabras de Daniel Sánchez Bustamente, Ministro de Instrucción, la educación es:

Un proceso de dirección del crecimiento del niño, del adolescente y del joven para la vida social; una fuerza que descubre, despierta, canaliza, sublima y orienta las energías humanas hacia un fin de utilidad social (...), de manera que la preparación del maestro es cosa seria y compleja, y esta preparación no se la puede conseguir en las Escuelas Normales que padecen de defectos generales de todas las Escuelas especializadas, elementales, curanderistas y dogmáticas. Por otra parte la Escuela Nueva requiere maestros nuevos; por su preparación y sus conocimientos bio, psico, sociológicos nuevos por el pensamiento y acción; y esta clase de maestros sólo puede dar la Universidad, cuya función principal es realizar la alta cultura desinteresada, mediante la investigación científica. Es por esta razón que existe la necesidad de elevar la escuela normal a la categoría de Facultad (Facultad de Ciencias Pedagógicas, 1998, p. 139).

En respuesta a esta tarea, el 25 de septiembre de 1930, el gobierno instruye al director de la Escuela Normal de Sucre, Vicente Donoso T. presentar un plan para la transformación de la Escuela Normal de Sucre en Facultad de Ciencias Pedagógicas o Ciencias de la Educación (Donoso, 1930 citado en Yapu, 2003, p. 78). Esta determinación permitió al maestro optar al título de *Doctor en Ciencias Pedagógicas* cuyo perfil forjó un maestro capaz de comprender las cuestiones políticas y sociales, analizar los hechos y las leyes; ser un trabajador que transforma las condiciones de trabajo desde una visión amplia y no sólo pedagógica, entendiendo que la educación tiene relación con las actividades económico-sociales y políticas (Suárez, 1963, p. 315). Este plan de transformación amplió el sistema de formación para dictar cátedras del Ciclo Inmediato Superior de acuerdo a los avances científicos en materia educativa y comprendía cuatro ciclos: El preparatorio, el universitario, de especialización y de doctorado.

El ciclo preparatorio con una duración de dos años serviría de complementación a los

tres años de estudios en secundaria a través de la introducción de estudios filosóficos como la Psicología y la Lógica.

El primer ciclo era el universitario de dos años de duración, comprendía temas de cultura pedagógica general. El segundo ciclo es el de especialización destinada al perfeccionamiento de las siguientes secciones: a) Maestros Normales; b) Maestros Técnicos; c) Profesores Normales. El tercer ciclo comprendía el doctorado con un año de estudios de profundización de conocimientos a base de investigaciones.

Otra clasificación de los niveles de formación es propuesta por Suárez (1963). Este autor sostiene que la primera sección se dividía en las ramas: Maestros Normales; Maestros de Anormales y Jardineras de niños.

La Segunda Sección comprendía las ramas: Educación Física, Música y Gimnasia rítmica, Dibujo y Caligrafía, Trabajos Manuales Laborales, Economía Doméstica y Puericultura, Visitadoras Sociales.

La Tercera Sección comprendía las ramas: Profesores de Filosofía y Ciencias Pedagógicas, de Letras, Castellano y Literatura, Idiomas (Francés e Inglés), Geografía e Historia, Química y Biología, Física y Matemáticas, y la cuarta Sección estaba dividida en tres ramas: Doctorado en Ciencias o Letras, Profesores de la Universidad y Médicos Escolares (pp. 315–316).

Gracias a la experiencia de formación de maestros, se elabora el proyecto de creación de Facultad de Ciencias Pedagógicas. Se sostenía que no podía haber una disciplina que monopolice a las otras y que a través de esta entidad se pueda diferenciar de las Escuelas cuyos planes estaban orientados a la enseñanza de metodologías. Esta obra de transformación de Escuela Normal a Facultad de Ciencias Pedagógicas significó el paso del discurso de la Pedagogía a las Ciencias de la Educación bajo el legado educativo de la tradición de la Escuela Francesa cuya aplicación denotó una inteligibilidad en la práctica educativa en el que se otorga al maestro como soporte pedagógico del Sistema de Enseñanza Liberal.

En este contexto la preparación del docente pasa por ideas como el perfeccionamiento y la especialización en Ciencias de la Educación, dando lugar a transformaciones en las prácticas del maestro a través de una formación técnico- profesional. No obstante, este nuevo plan no fue bien comprendido por convencionalismos, falta de debate y simple oposición de los intelectuales. Algunos autores sostenían que si bien se basaba en los

estatutos y las aspiraciones de crear grandes núcleos culturales centralizados en el país, el plan se alejaba de la realidad económica y social de Bolivia. En oposición a este proyecto, se sostuvo que convenía la fundación de institutos pedagógicos para profesores de Educación Secundaria con las mismas etapas de formación. Para realizar estudios superiores se crearía una sección dentro la Escuela Normal con la finalidad de aprender con profundidad las Ciencias de la Educación y otras ciencias afines así como la administración, supervisión y las diversas formas de investigación psicopedagógica (Suárez, 1970, p. 252).

Este proyecto derivó en una política educativa concreta que reforzó el vínculo entre el desarrollo de la pedagogía y los procesos de consolidación de la formación docente. También dio origen al debate acerca de las diferencias en los términos “Ciencias Pedagógicas” y “Ciencias de la Educación”. Esto afectó profundamente la consolidación de este proyecto de formación, ya que tradicionalmente se había reducido a cursos de información pedagógica que tuvieron como objeto su capacitación en saberes experimentales y técnicas, con el fin de ocupar cargos en la enseñanza primaria y secundaria, así como también de la Dirección de la educación pública.

5.2. Etapa pre-constituyente de las Ciencias de la Educación. El Código de la Educación Boliviana (CEB)

En 1952, en Bolivia, se gesta la “Revolución Nacional” durante el gobierno de Víctor Paz Estensoro. El Estado se constituye en eje articulador de la economía y la vida social, dando lugar a transformaciones de orden económico (centralización económica mediante la nacionalización de los principales rubros productivos); político (encuentro entre el estado y la Central Obrera Boliviana); y cultural (visión homogénea de la nación).

En el ámbito educativo, estas transformaciones significaron el establecimiento de un nuevo sistema nacional de enseñanza centralizado. Se pasó del enfoque sociopolítico de la escuela y del maestro, hacia un enfoque tecnocrático del quehacer educativo en el que las prácticas escolares son vistas como procedimientos técnicos (Yapu, 2006, p. 12), ya que el desarrollo económico y social del país estaba relacionado con la evolución tecnológica y científica y el sistema productivo.

Para llevar adelante este proceso, en 1955, se plantea la Reforma Educativa mediante

la promulgación del Código de la Educación Boliviana (CEB). Este documento se circunscribe el marco nacional del Sistema de Enseñanza en Bolivia en cuyas bases se establecen los fundamentos que orientan la educación boliviana que es: “suprema función de Estado, universal, gratuita y obligatoria, democrática y única, nacional revolucionaria, activa, vitalista y de trabajo, globalizadora, coeducativa, progresista y científica” (Ministerio de la Educación, 1956, p. 2).

Este precepto promovió la construcción de un Estado Nacional respondiendo a las demandas sociales y regionales bajo orientaciones del Enfoque de la Escuela Activa. Se consideró una Pedagogía del trabajo productivo con el propósito de consolidar la universalización de la educación nacional y la regeneración social. Se posibilitó una pedagogía que no solo enfatizaba el mejoramiento de la cultura del indígena, sino de su morfología; es decir, en sujeción a una pedagogía moderna que en ese momento aspiraba adoptar al educando de un cuerpo sano, vigoroso y bello; de un corazón sensible y generoso; de una inteligencia rica en ideas y propias y ágil y vibrante (...) y sobre todo de una voluntad, de una firme voluntad que marque el rumbo hacia un ideal supremo (Romero, 1910 citado en Félix Patzi, 2000, p. 114).

En este contexto, los maestros constituían la fuerza motriz de los cambios históricos de la Revolución educativa ya que, inspirados en las aportaciones de E. Durkheim, tenían la responsabilidad de transmitir a las generaciones futuras los deberes cívicos de construcción de la conciencia nacional, de modo que formaran a los ciudadanos celosos de cumplir sus obligaciones y de fortalecer el espíritu del pueblo mejorando el nivel de vida. Al respecto, el Código sostiene que los profesores y directores de establecimientos educativos debían mejorar continuamente su aptitud académica y sus competencias de gestión.

En cumplimiento a esta normativa, según el capítulo relativo a la Educación Normal y Mejoramiento Docente, se establece el Sistema de Educación Normal y Mejoramiento del Magisterio conformado por las Escuelas Normales Rurales, la Escuela Nacional de Maestros, el Instituto Normal Superior, el Instituto Normal de Educación Física y el Departamento de Ciencias de la Educación. El objetivo persigue formar al magisterio en los ciclos preescolar, primario y secundario, tanto urbano como rural y al personal docente especializado en educación musical, lenguas extranjeras, artes plásticas, educación física, enseñanza vocacional y profesional, economía doméstica y labores femeninas (Ministerio Educación, 1986, p. 222).

Las Ciencias de la Educación, en este contexto basan su condición de existencia institucional en la creación del Departamento Superior de Ciencias de la Educación cuyo propósito era especializar a los maestros en funciones directivas y técnicas. Desarrollar estudios de posgrado para la preparación de maestros –guía, directores, inspectores supervisores y otros cargos jerárquicos. La misión de esta entidad no se redujo a completar la formación de los maestros que cumplían la función de directores o administradores de la educación, sino dirigió la atención a un solo campo de estudios como la administración y la supervisión escolar, a fin de no dispersar al maestro en una diversidad de materias.

Esta situación explicitó el status social del maestro frente a otros profesionales de nivel universitario e influyó en la necesidad de reflexionar el tipo de prácticas pedagógicas que configuraban una ocupación diferente a la práctica pedagógica que se ejercía en aula. En base a este criterio de diferenciación, se hizo evidente el quehacer del maestro en las escuelas normales cuyas prácticas pedagógicas de experimentación y ensayo se constituirían escenarios de innovación pedagógica o centros de observación para evaluar posibles cambios educativos dirigidos por los conocimientos y habilidades suministrados por el Departamento Superior de Ciencias de la Educación. En este espacio de análisis, se consideró a la Pedagogía como una disciplina central, pero hizo visible el apoyo de las ciencias auxiliares (Psicología, Sociología, Antropología) para tener un carácter científico y fundamentar sus prácticas en las Ciencias de la Educación (la Psicología Educativa, la Antropología Educativa, la Administración Educativa y la Sociología Educativa). De esta manera, se constituiría la Pedagogía una ciencia unitaria, sistemática e integradora. Se consideraba bajo la influencia de la Escuela Alemana y configuraba una Ciencia de la Educación orientada a la formación de un profesional docente de amplia cultura general, preparación científica, capacidad técnico-pedagógica y sensibilidad social para la aplicación de una pedagogía para el trabajo productivo. En este marco, entre 1960 y 1961, se crean nuevas escuelas normales (Blithz Lozada, 2004, p. 74) y, en 1963, se crea el Instituto Superior de Educación Rural ISER (Tarija). El plan de este instituto estaba orientado a la especialización en áreas como la Supervisión y Administración, Currículo, Planificación, Evaluación, Investigación en base al enfoque intelectualista (Yapu, 2006, p. 20).

La formación de maestros en esta etapa contribuyó a identificar los saberes pedagógicos prácticos propios del profesor normalista. Esto orientó a una fuerte insistencia de renovación pedagógica, transformándose la práctica de los profesores en enseñanza activa centrada no solo en el trabajo productivo, sino en un proceso de gestión y sistematización de experiencias en estas áreas.

Al realizar estas transformaciones, la pedagogía reforzaba su situación como objeto de estudio de los procesos de formación docente en un contexto en el que la intervención estatal y la centralización administrativa comenzaban a fijar nuevas prácticas. Si bien estaban relacionadas con el saber pedagógico, implicaban una reorganización de los campos del saber, es decir, de las Ciencias de la Educación poniendo límites entre las distintas ramas especializadas de estos campos de saber como la estadística, la orientación, la administración, la psicología, y, así, desarrollar reflexiones científicas de la educación. Estos saberes tuvieron existencia discursiva e institucional a través de la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas que, según el Código, constituía un laboratorio científico, destinado al estudio, registro y solución de problemas educativos, el conocimiento del niño y adolescente boliviano, la organización escolar, los medios educativos y el proceso de aprendizaje y enseñanza. Estaba organizado en tres secciones: a) de Investigaciones pedagógicas; preescolar primaria secundaria y vocacional; b) de Estadística Aplicada; y c) de orientación escolar, vocacional, técnica y profesional. Una de sus funciones estaba relacionada con la formación docente que consistía en colaborar con las Escuelas Normales y la Universidad en la creación de secciones especiales para preparar auxiliares de orientación escolar y profesional, consejeros de orientación profesional y aplicación de pruebas psicotécnicas (Ley Fundamental de la Universidad Boliviana, 1973, p. 60).

El Código de la Educación Boliviana tuvo implicaciones en el saber y prácticas pedagógicas, y produjo dos tensiones: una tensión entre “conocimientos disciplinares y pedagógicos” que abrió al maestro a nexos con otras disciplinas a partir de sus relaciones, en condiciones de igualdad con la comunidad intelectual, y porque le propició identidad en su saber, al definir la pedagogía como un ámbito de reflexión específico. Esta nueva concepción de la pedagogía desafió a las escuelas normales para transformar la situación subalterna y marginal de los maestros como reproductores de saber.

Otra tensión estaba relacionada con la nueva dimensión incorporada: las Ciencias de la Educación formadora del futuro maestro para ocupar cargos directivos y de

investigación. Esto afectó tanto a la pedagogía en su proceso de constitución, como ámbito de reflexión autónoma, que su práctica participaban profesionales de otras disciplinas.

5.3. Etapa constituyente: de la Pedagogía a las Ciencias de la Educación: Ley de las Escuelas Normales a la Ley General de las Universidades

5.3.1. La Reforma Educativa del Gobierno de la Revolución Restauradora (1964-1969)

Durante el gobierno de la revolución restauradora presidida por el Gral. René Barrientos Ortuño en 1968 se aprueba la Reforma Educativa. Esta Ley favorece la existencia institucional de las Ciencias de la Educación a través de la creación del Departamento de Ciencias Pedagógicas en las Escuelas Normales consolidadas en una de las modalidades del Nivel Superior de Educación No Universitaria con diferentes ciclos de profesionalización. El objetivo de este departamento era promover la formación regular y superior de la docencia, la especialización y perfeccionamiento del docente en ejercicio, así como la promover la investigación pedagógica a partir de la organización y estructura departamentalizada (Centro de Investigación y Capacitación Sindical. 1991, pp. 207-209).

En 1969, en un contexto político de unificación y jerarquización de la formación del maestro, el cual debía ser despolitizado, y gozar de un amplio dominio de técnicas pedagógicas y adquirir suficiente capacidad para emplear la tecnología educativa (Yapu, 2006, p. 21), se aprueba, por Decreto Supremo 08717, el Estatuto de la Educación Normal y se eleva el estatus de la formación de docentes al nivel de Educación Superior. Este hecho convierte a la Escuela Normal en Escuela Superior con el objeto de ser un organismo encargado de la investigación pedagógica y científica. De orientar, dirigir y controlar el perfeccionamiento de los docentes graduados a nivel de posgrado, en las ramas de la Investigación, Administración, el desarrollo de la ciencia y la técnica y poder obtener el título de Licenciatura y Doctorado en el campo de las Ciencias de la Educación.

Este Estatuto establece, en la estructura del Sistema de Educación Normal, el funcionamiento de institutos y departamentos. Los institutos son organismos encargados de orientar dirigir y controlar la formación de los docentes, así como la capacitación

pedagógica del profesional con título no docente y la profesionalización de los docentes habilitados. Comprende el Instituto de Educación Primaria para la especialización en los ciclos: Pre-primario, Básico e Intermedio, de Educación Media con especializaciones, y el de Capacitación y Profesionalización del Magisterio.

Los departamentos estaban constituidos por profesores de asignaturas afines en: Ciencias Pedagógicas, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lenguaje e Idiomas, Filosofía, Educación Física, Bellas Artes, Técnicas diferenciadas (Centro de Investigación y Capacitación Sindical, 1991, pp. 251-252).

A partir de este marco normativo, las Ciencias de la Educación en Bolivia ocupan un lugar como acontecimiento de saber jerarquizado en el sistema de formación docente, al elevarse el estatus al nivel de licenciatura y doctorado. Este hecho abrió un nuevo umbral en la formación de maestros ya que en Bolivia no se contaba con una institución específica en estos niveles de Educación Superior. De esta manera, las Ciencias de la Educación cambian la concepción del maestro; es decir de un maestro como apóstol con espíritu libre y generoso, con amor al trabajo, altruismo y abnegación al servicio de la comunidad propios de la pedagogía clásica, a un maestro conocedor de las leyes científicas de la educación.

Segundo, ocupan un lugar importante como acontecimiento de saber que pretendió institucionalizar un nuevo discurso en la comprensión de la educación unificada y moderna, críticas al sistema vertical y rígido de la formación docente, separación de los docentes urbanos y rurales, educación integral, formación científica, cultural y pedagógica, investigación científica y pedagógica, temas que eran pensados y desde las Ciencias de la Educación.

Tercero, en el periodo liberal, la institucionalización de las Ciencias de la Educación concretiza el intento de convertir la Escuela Normal a rango de Facultad de Ciencias Pedagógicas. En este periodo se avizora la tendencia hacia la delimitación de las Ciencias de la Educación como un campo profesional con funciones específicas. El Estatuto establece la estructura de la Educación Normal en departamentos como: de Ciencias de la Educación o Ciencias Pedagógicas, según el Capítulo Quinto, Art. 32 del Estatuto de la Educación Normal (Centro de Investigación y Capacitación Sindical, 1991, pp. 246-247).

La estructura departamentalizada permitió la organización de funciones de trabajo desempeñadas por los maestros para proponer investigaciones puras y aplicadas en las diferentes asignaturas pedagógicas, mediante el uso de métodos y procedimientos modernos.

Este tipo de estructura permitió también la delimitación de campos de acción a través de la especialización en investigación, administración, planificación, orientación educativa, etc. en respuesta a las necesidades de profesionalización docente y mejoramiento de los procesos educativos. Asimismo, se reforzó el desarrollo de la Pedagogía entendida como una Ciencia de la Educación cuya vinculación con las Ciencias de la Educación se gestó en el marco de proyecto nacional para la puesta en marcha de programas de profesionalización de los maestros y el desarrollo del sistema educativo centrado en la producción.

5.3.2. Las Ciencias de la Educación en el marco de la Ley de las Escuelas Normales y la Ley Fundamental de la Universidad Boliviana (1971–1978)

La propuesta del gobierno de Hugo Bánzer Suárez en el ámbito educativo se inicia, por un lado, con la Ley de Educación emitida por Decreto Supremo de febrero de 1973, en respuesta a una educación que no se adecuaba a las condiciones sociales ni a las necesidades económicas del país. Esta propuesta de Ley se caracterizó por una política eficientista basada en la corriente conductista, la planificación tecnocrática y la evaluación por objetivos. Se inicia con la aprobación de un Reglamento de Evaluación que establece los fines de la educación nacional, como: Educar para un Estado Nacionalista de Orden y Trabajo de Paz y Justicia. En este marco se propicia la actualización del currículo y se considera a los objetivos eje estructurante para determinar la funcionalidad del sistema de enseñanza, la elaboración de nuevos planes y programas de estudio, así como el mejoramiento de técnicas pedagógicas y la organización del tiempo de estudios para cada nivel se constituyeron en parte importante de de las políticas de formación.

Por otro lado, en 1975 se propicia la actualización y formación del magisterio mediante la emisión de la “Ley de las Escuelas Normales” con el propósito de que los maestros sean constructores de una educación con nuevos fines y contribuyan eficazmente en la construcción de un Estado ligado a los postulados del gobierno. Por este motivo, en las

Escuelas Normales se incorporan contenidos que promueven el autodesarrollo y la evaluación permanente; se impuso el sistema semestral; se aprueba un “índice académico” que reemplazó el vencimiento por grados, fijando asignaturas y actividades, y se decide que el tiempo mínimo de estudio sería de seis semestres para profesores de Primaria y ocho para Secundaria (Lozada, 2004, p. 75).

Con la promulgación de esta Ley se amplía la especialización de docentes de los diferentes niveles, ciclos y modalidades del Sistema Educativo, es decir, este proceso abarca la formación de profesores de Nivel Medio por especialidades, de profesores de Nivel Primario (Ciclo Prebásico, Básico, Intermedio), y la formación de profesores para centros especializados, politécnicos, de idiomas, educación física y deportes y educación artística. También se impulsó la formación de expertos en Currículum, Orientación, Evaluación, Investigación, Administración Teleeducación, y catedráticos de Escuelas Normales (Centro de Investigación y Capacitación Sindical, 1991, Tomo III, p. 300).

Para llevar adelante la formación en los diferentes niveles, ciclos y centros especializados, la Ley establece una estructura académica organizada por direcciones y departamentos, como: Ciencias de la Educación, Práctica Docente, Orientación e Investigación. Las funciones que se señalan para el Departamento de Ciencias de la Educación son: “Coordinar con los directores de carreras los servicios que prestan las asignaturas pedagógicas para cada nivel y ciclo de especialidad; Elaborar proyectos de programas analíticos, supervisar, orientar y evaluar la enseñanza de cada asignatura; Planificar y programar los exámenes pedagógicos de grado; e Investigar los factores concurrentes al procesos educativo para elaborar una pedagogía nacional” (Centro de Investigación y Capacitación Sindical, Tomo III, p. 305).

Con este hecho, se hace visible la incorporación de las Ciencias de la Educación en los cursos de formación en las escuelas normales, en base a conocimientos no solo en una disciplina como la Pedagogía sino se fortalece el estudio en las ramas de Evaluación, Currículo y Administración para el desempeño en cargos directivos. Así, se crean la Dirección Académica y las Direcciones de carrera encargadas de programar requisitos, asignaturas e índices y se introduce las Carreras como formación docente terminal diferenciada estableciendo particularidades para la educación urbana y rural (Lozada, 2004, p. 75).

En las Escuelas Normales, se reforzaron estas concepciones introduciendo cambios en el discurso del saber pedagógico de los maestros. Según Mario Yapu (2003, p. 84), el enfoque de maestro era de un profesional reconocido legalmente con competencias técnicas y objetivos claramente establecidos, con los métodos sustentados “científicamente” con miras a una eficacia social, o lo que se denomina la enseñanza “proceso-producto”. En este contexto, las experiencias de “Educación Popular” permitieron reconceptualizar el trabajo docente haciendo hincapié a la relación de la pedagógica horizontal y un maestro animador y amigo del educando.

En este sentido, la institucionalización de las Ciencias de la Educación en las Escuelas Normales mediante esta ley acogió nuevos saberes sobre el currículo, la didáctica y la administración e incorporó nuevas concepciones sobre la educación introduciendo la planificación por objetivos. De hecho, las Ciencias de la Educación pretendían transformar al maestro en sus prácticas de enseñanza a través de su formación profesional y científica para introducir una cultura de planificación y evaluación educativa.

En el marco de la Ley fundamental de Universidad, aprobada por Decreto Supremo 10298 del 02 de Junio de 1972, se fortalece el ámbito de la Educación Superior en la perspectiva de conculcar la autonomía universitaria y las libertades democráticas proclamando que la nueva Bolivia difundiría en los educandos los santos principios de “Dios, patria y hogar”, lejos de la perniciosa influencia que ejercían los maestros comunistas (Lozada, 2004, p. 75).

En relación a la institucionalización de las Ciencias de la Educación, en la mencionada Ley, se establece en el artículo 66 que “la Educación Superior se imparte en la Universidad Boliviana en las siguientes facultades: Arquitectura y Artes, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Ciencias Puras y Naturales, Tecnología y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Ley Fundamental de Universidades, 1972, p. 156).

En sujeción a esta normativa en agosto de 1972, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) cambia de nombre a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y funciona con las especialidades de Filosofía, Historia y Letras. Desde 1966, se crea la especialidad de Pedagogía y, en 1979, cambia de denominación a Carrera de Ciencias de la Educación.

Ese mismo año, en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Cochabamba se funda la Facultad de Ciencias Puras y Naturales con los departamentos de Matemáticas, Física Biología y Humanidades y Ciencias de la Educación para prestar servicios a todas las carreras de la universidad en las áreas de Pedagogía, Psicología, Lenguaje, Idiomas, Historia Geografía y Educación Física.

En este marco, la Carrera de Pedagogía inicia sus actividades para la formación de maestros con tendencia técnico pedagógico instrumentalista, con el objeto de: formar científicos en Ciencias de la Educación para realizar estudios sobre Educación; formar en investigación, educativa, administración educativa, orientación educativa, planificación para plantear la política y estrategia educativa con criterios científicos en la perspectiva de contribuir a la creación de una pedagogía nacional (UMSS, 1992, p. 10).

Cuatro años después, el 11 de diciembre de 1976, mediante la Resolución N° 63/76 de la Conferencia Nacional de Universidades, se aprueba en la UMSS la creación de la “Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación” con las carreras de Psicometría, Idiomas y la Carrera de Pedagogía a Nivel de licenciatura con una duración de ocho semestres, con el propósito de brindar al magisterio nacional la oportunidad de mejorar la calidad de su servicio profesional e iniciar procesos de investigación de la realidad educativa nacional, comprender su problemática y proponer soluciones pedagógicas. Al respecto, el Vicepresidente de la Comisión de Reforma Universitaria sostiene que frente a lo que llama el fracaso de las Normales Superiores en la formación de maestros, “la implantación de un sistema educativo racionalizado y moderno exige la creación de facultades universitarias que asuman la tarea de elevar el nivel de la enseñanza media y de la vida cultural del país en general” (Siles citado en Claire, José Luis, 1999, p. 47). En 1979 cambia de denominación a Carrera de Ciencias de la Educación, por la cual adopta un plan de estudios organizado en el ciclo común y el ciclo diferenciado.

El año 1997, se crean programas de formación con el denominativo de Licenciaturas Especiales en Administración Escolar, Educación Física y Educación Intercultural y Bilingüe para la formación complementaria de maestros normalistas.

De acuerdo a este modelo, se crearon estructuras académicas y administrativas consideradas “Carreras”, las cuales han sido diseñadas a partir de planes de estudios para la obtención de un título profesional a nivel de licenciatura, con objetivos y perfiles profesionales definidos, a partir de la “Pedagogía” como acontecimiento de saber

compreensivo y articulador para la profesionalización superior de los maestros, hecho que incidió en su aparición con el denominativo: “Carrera de Pedagogía” orientada a la formación básica pedagógico- instrumentalista a través de áreas ligadas al hecho educativo, como la investigación pedagógica y moderna, la didáctica, la psicología evolutiva, historia, planeamiento educativo, dirección y supervisión, orientación educativa, estadística pedagógica, etc. (UMSS, 1996, p. 5). Este aspecto, el año 1979 en la UMSS y el año 1979 en la UMSA, advierte la consolidación de las carreras con el denominativo de “Ciencias de la Educación” y por ende la institucionalización y apropiación del plural: Ciencias de la Educación en el discurso universitario. En estos espacios se definían condiciones para construir una perspectiva de educación más amplia, vinculada a la idea de una ciencia multidisciplinaria, que remite a un sector profesional amplio, por la naturaleza misma de los procesos y prácticas desarrolladas en estos espacios considerados como verdaderos laboratorios científicos para la producción y experimentación con base en las Ciencias de la Educación.5.4. Las Ciencias de la Educación en la Ley 1565 de Reforma Educativa (1994–2002).

Previamente a la promulgación de la Ley de Reforma Educativa 1565, en 1994, se publican el Libro Blanco y el Libro Rosado los cuales constituyen documentos fundamentales que abren el camino a la Reforma Educativa. *El Libro Blanco* (1986) uno de los tópicos que contempla es el Seminario Pedagógico Nacional cuyo tema de discusión, reflexión y análisis es la formación docente. Asimismo, una de las recomendaciones que da existencia a la apropiación de las Ciencias de la Educación es formación de los maestros en las universidades a través de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, así como la creación de la Universidad de Ciencias de la Educación sobre la base de las Escuelas Normales con la finalidad de coadyuvar la formación profesional docente para el sistema de educación regular, especial, no formal en las especialidades de educación técnica; investigación y experimentación pedagógicas, difusión de la cultura pedagógica a través de cursos de temporada, publicaciones, conferencias. Esta propuesta de formación plantea tres niveles de formación: el nivel de Licenciatura (duración de cuatro años para carreras que exigen solo el Bachillerato); las que exigen dominio de especialidad (nivel de Maestría con una duración de dos años para licenciados con cinco años de servicio en la docencia para su preparación en: Dirección, Supervisión, Planificación, Evaluación, Investigación, Planes y programas y técnicas de enseñanza, etc.; y el Doctorado en Ciencias de la Educación

con duración de un año para especialistas excepcionales con grado de maestría y con cinco años de servicio en su especialidad. Asimismo, se desarrolla el Congreso Nacional de Educación llevado a cabo en La Paz durante el gobierno de Jaime Paz Zamora. Este evento sentó las bases, objetivos y fines para la transformación efectiva del Sistema Educativo en todos sus niveles en respuesta a una realidad educativa construida colectiva y democráticamente. Este evento abre la posibilidad de desformalizar y desgraduar la educación a partir de un currículo abierto flexible intercultural y bilingüe, participativo, integrado, sistemático formativo productivo, científico y tecnológico y con un enfoque de evaluación procesual y democrático.

En este marco, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca es elevada formalmente al rango de Facultad y, el año 1993, se crea la Carrera de Pedagogía dirigida a estudiantes bachilleres y otro de formación complementaria a nivel de licenciatura para maestros en ejercicio. Este mismo año, se consolida formalmente la Facultad de Humanidades en la Universidad Gabriel René Moreno de Santa Cruz y se funda la carrera de Ciencias de la Educación con una duración de cinco años dirigida a bachilleres; esta contaba, además, con un programa a nivel de Técnico Superior bajo la modalidad semi-presencial y de Educación a Distancia en educación primaria y secundaria para la profesionalización de maestros normalistas del área urbana y rural en las siguientes menciones: Administración y Supervisión; Planificación y Evaluación, y Psicopedagógica y Orientación. Esta recomendación respecto a la creación de la Universidad de Ciencias de la Educación, se produce como consecuencia de la apropiación discursiva realizada en la Ley de Escuelas Normales y la Ley Fundamental de la Universidad Boliviana. Incluyó sus esfuerzos hacia procesos de formación de maestros en Ciencias Sociales, y Humanas.

Este acontecimiento permitió definir de manera oficial el carácter universitario de la práctica y la teoría pedagógica a fin de crear condiciones intelectuales, legales y disciplinares para la carrera universitaria de los maestros, elevar su función social y disciplinar a la categoría de una profesión comparable a cualquier otra profesión. El año 1994, en el marco de la transformación de la Constitución Política del Estado que reconoce a Bolivia como un país pluricultural y multiétnico, se promulgan la Ley de Pensiones, la Ley de Descentralización Administrativa y Participación Popular y la Ley 1565 de Reforma Educativa. A partir de este marco legal, la apropiación e

institucionalización de las Ciencias de la Educación en Bolivia logra su máxima consolidación ya que en cuanto a formación docente, en el capítulo referente al nivel de Educación Superior, el Artículo 15 establece que las Escuelas Normales urbanas y rurales se constituyen en Institutos Normales Superiores para llevar a cabo la formación y capacitación de los docentes, que el sistema educativo requiera. Y que estos institutos podrán estar adscritos a las universidades, mediante convenios para el desarrollo de programas de Licenciatura para la Formación Docente (Ley de Reforma Educativa, 1994, p. 12).

Es decir, la Reforma del Sistema de Formación Docente se inicia con el proceso que condujo a la transformación de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores; asimismo, en diferentes universidades del sistema se da existencia institucional a las Ciencias de la Educación a través de estructuras de carreras. El año 1995 en la Universidad Técnica del Beni “José Ballivián” se crea la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se ofrece la Licenciatura en Pedagogía para la nivelación y extensión de maestros normalistas con una duración de dos años de estudio. El 2000 se crea la Carrera de Ciencias de la Educación con una duración de 5 años. El 2001 extiende sus servicios de profesionalización en Licenciatura en Pedagogía; el 2002 a nivel de Técnico Superior en Pedagogía para la formación de maestros del área rural. Y el 2005, se crea la Carrera de Licenciatura en Pedagogía con una duración de 4 años de estudio.

En la ciudad de Potosí, el año 1995, se crea en la Universidad Nacional Siglo XX el área de las Ciencias Sociales, el Programa de Licenciatura en Educación para trabajadores en educación con una duración de dos años (Ministerio de educación, 2011, p. 19). En 1997, se crea la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación con una duración de cinco años, y el 2003 el Programa a distancia de Licenciatura en Educación con cinco años de duración.

El año 2001 en la Universidad Pública del Alto se crea la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación con una duración de cinco años y en 2005 se extiende su oferta al área rural.

La institucionalización de las Ciencias de la Educación marca su existencia en una institución privada: la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”. Está orientada a formar profesionales de prestigio científico y de auténtico compromiso con el país, en el campo de la educación para investigar, diseñar, proponer y gestionar programas de mejoramiento y transformación educativa en sujeción a la Ley de Reforma Educativa.

Más tarde, en 1993, se crea la Carrera de Pedagogía Social con una duración de nueve semestres, con el objetivo de formar profesionales (pedagogos sociales) con sólidos conocimientos de los fundamentos teóricos y de la praxis educativa; profesionales conocedores de la realidad y problemática de los grupos sociales en riesgo y comprometidos con esta realidad; capaces de transformar las situaciones de problemas, a través de propuestas educativas para el desarrollo social y productivo de la comunidad; profesionales que integren de forma coherente y seria sus conocimientos adquiridos, sus competencias, con la investigación y la interacción social.

En el contexto de la formación docente en las Escuelas Normales, un hecho importante es el cambio de nombre de la Escuela Normal de Sucre. Si bien, en 1997, en sujeción al Estatuto de formación docente, cambia al nombre de Instituto Normal Superior Mariscal Sucre, por Decreto Supremo N° 25386 del 21 de mayo de 1999, este Instituto pasa al rango de Universidad Pedagógica Nacional “Mariscal Sucre” dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Esta institución constituye el eje principal de formación de maestros en todos los niveles y áreas de las Ciencias de la Educación, así como el desarrollo de procesos sostenidos de investigación educativa e interacción social dirigida a especialidades educativas como investigación educativa, manejo de las ciencias, métodos y técnicas educativas, a través de una estructura organizada en Carreras de Educación Inicial, Primaria y Secundaria con las carreras de: Matemáticas, Comunicación, Lenguaje y Literatura, Ciencias Biológicas, Física–Química, Ciencias Sociales, Psicología, Filosofía, Lógica, y Educación Física y Deportes a fin de responder a las demandas y tendencias de la educación nacional y a las necesidades del desarrollo sustentable de una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe (Universidad Pedagógica Mariscal Sucre , 2011, p. s/p).

En este proceso de reforma, fue clave la institucionalización de las Ciencias de la Educación ya que continuó siendo, en este periodo, el eje principal de la transformación del Sistema de formación de maestros y saber articulador entre la Universidad y los Institutos Normales Superiores en el entendido que estas se constituyan, en organizaciones en constante diálogo e interrelación con la sociedad y el sistema del cual forman parte y que sean espacios de gestión democrática en un ambiente de colaboración que sirva de vivencia para los futuros licenciados en Ciencias de la Educación y que respondan a las necesidades cualitativas de la sociedad.

En este periodo, la oleada del saber de las Ciencias de la Educación en la Universidad y en los Institutos Normales significó la institucionalización de la Pedagogía a través de programas de formación con una duración determinada por las necesidades específicas de formación de cada región, orientadas a dar continuidad y complementación a la formación de profesores del magisterio. Tanto las Ciencias de la Educación y la Pedagogía ofrecen un panorama de posibilidades para la formación profesional de los maestros. Las Ciencias de la Educación en relación a la Pedagogía logran mayor legitimidad social y científica en espacios académicos legalmente consolidados como son las diferentes Universidades del Sistema.

No obstante, la Pedagogía cobra vitalidad como saber y práctica autónoma y comprensiva en el proceso de Reforma la cual acoge con preeminencia nuevas concepciones de niño y la sociedad. La característica principal de esta reforma fue asumir la necesidad de brindar atención a la diversidad, estructurándose a partir de dos grandes ejes: la participación popular y la interculturalidad, los mismos que transversalizan todos los procesos de aprendizaje y se incorporan en el desarrollo curricular de los niveles inicial y primario (Ministerio de Educación, 2011, p. 12).

De esta manera, en la Universidad Pedagógica se apropiaron de nuevos saberes y prácticas en bases psicopedagógicas del Enfoque Constructivista. La Pedagogía ya no sería simplemente el uso de métodos, técnicas y procedimientos para resolver problemas de enseñanza, sino un conjunto de reglas para trabajar con los alumnos: es el resultado de un conocimiento práctico que el maestro aplica con sensibilidad y tacto. Los saberes pedagógicos se orientan bajo principios de una “Pedagogía diferenciada”, en el entendido de que el aprendizaje de los educandos difiere de sus características individuales, culturales y lingüísticas, de sus experiencias de vida y de sus necesidades e intereses. En una pedagogía centrada en el alumno, como referente principal de todo el trabajo pedagógico, se introducen módulos y rincones de aprendizaje, las bibliotecas de aula, elaboración de proyectos y la participación de los alumnos en la comunidad.

De la concepción de maestro como técnico profesional y científico, propio de una pedagogía instrumentalista y eficientista, que pregonó la Ley del 1973, pasó a ser un maestro mediador, investigador, organizador iniciador y comunicador intercultural, características de la práctica docente que suponen una nueva forma de ver la enseñanza, estrechamente comprometida con el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo profesional de los maestros.

Esta formación se ubica en el primer plano de las transformaciones de los Sistemas Educativos y que el criterio de calidad centrada en el logro de la eficiencia, la eficacia pretende asegurar la pertinencia y relevancia social de la educación, a través de la profesionalización de la formación de educadores, las cuales representan nuevas configuraciones en las prácticas profesionales de las ciencias de la educación y de alguna manera interpelan la constitución clásica de las ciencias de la educación la pedagógico, así como también sus contingencias ocupacionales.

En este sentido, en el caso particular de Bolivia confiere importancia en este trabajo de investigación hacer una diferenciación de las tendencias encontradas en los procesos de formación de profesionales en educación a partir de la institucionalización de las Ciencias de la Educación o Pedagogía consolidadas en estructuras de carreras o bien de programas complementarios a nivel de Licenciatura en Ciencias de la Educación, con una duración de dos años y según los itinerarios de formación establecidos por los Institutos Normales Superiores en Educación, inicial, primaria y secundaria. Se pretendía formar en base al siguiente perfil: Investigar el fenómeno educativo, abordar los problemas educativos del país y proponer soluciones alternativas en función de mejorar la calidad de la educación, elaborar planes programas y proyectos educativos que respondan a las necesidades, expectativas y problemas del medio sociocultural; apoyar, asesorar y dirigir la acción educativa para guiar los procesos de transformación social; realizar diagnósticos de la problemática educativa desde sus diferentes vertientes o dimensiones; desarrollar procesos de evaluación del sistema educativo nacional; proponga políticas orientadas a la educación pluricultural; elaborar y ejecutar proyectos de orientación y educación alternativa, y mejorar y promueva experiencias de formación y actualización docente (Lozada, 2004, p. 10).

Asimismo, el año 1994, en la Universidad Mayor de San Simón, se impulsa la formación de docentes a nivel de licenciatura y maestría en Educación Intercultural y Bilingüe a través de la creación de la Sede Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes).

Al respecto, presentamos una síntesis comparativa de las distintas propuestas curriculares existentes que en la actualidad se vienen desarrollando en el Sistema de la Universidad Pública en el ámbito de la formación complementaria para maestros en servicio (de cuatro semestres o dos años), así como las ofertas académicas de formación de profesionales a nivel de licenciatura en Ciencias de la Educación con una duración

de cuatro a cinco años.

En cuanto a las ofertas de formación área de estudio, la educación se concentra en las carreras de Ciencias de la Educación, las cuales presentan mayor diversificación, según se observa en el cuadro siguiente:

Tabla 13. Oferta académica en educación el SUB, 2012

Nombre de la Universidad	Carreras a Nivel Licenciatura	Duración	Fecha de Fundación
UMRPSFXCH	Pedagogía	10 sem.	1993
UMSA	Ciencias de la Educación	10 sem.	1979
UMSS	Ciencias de la Educación	10 sem.	1976
	Educación Intercultural y Bilingüe (Sólo para MN)	4 sem.	1994
	Educación Básica	4 sem.	1997
	Administración Escolar	4 sem.	1997
	Educación Física y Deportes	4 sem.	1997
	Educación básica con mención en Educación Especial	4 sem.	1997
UATF	Pedagogía Intercultural	10 sem.	2009
UAGRM	Ciencias de la Educación	10 sem.	1993
UAB “José Ballivián”	Ciencias de la Educación	10 sem.	2000
	Pedagogía	8 sem.	2005
	Pedagogía (Sólo para MN)	4 sem.	1995
UNSXX	Educación Intercultural	10 sem.	1998
	Ciencias de la Educación	10 sem.	1997
	Educación Parvularia (TS) ¹	6 sem.	2009
	Educación (Programa a distancia)	10 sem.	2003
UPA	Educación	4 sem.	1995
	Ciencias de la Educación	10 sem.	2001
UCB ²¹	Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa	4 sem.	1994
	Pedagogía Social	9 sem.	

Nota. Fuente: Recuperado de Guía de Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia (Dirección de Universidades Públicas y Privadas, 2012).

La tabla muestra que solo cuatro universidades del SUB se han hecho cargo de la formación complementaria de maestros normalistas a nivel de licenciatura, con una duración de 4 semestres y las siguientes titulaciones: Educación Intercultural y Bilingüe, Educación Básica, Administración Escolar, Educación Física y Deportes, Educación Básica con mención en Educación Especial (en el caso UMSS los programas funcionaron

²¹ Universidades de Régimen Especial, junio de 2012.

hasta el año 2001); en Educación Intercultural en la UAJB; en Educación (U Siglo XX); en Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa en el caso de la UCB (Cochabamba). Es notoria la única oferta de la UNSXX a nivel Técnico Superior Educación Parvularia con una duración de tres años.

Estas ofertas se asientan en estructuras administrativas consolidadas, con relacionamiento académico, que, jurisdiccionalmente funcionan en las sedes principales de las capitales de departamento.

Tabla 14. Oferta profesionales en Ciencias de la Educación en el SUB, 2012

Nombre de la Universidad	Carreras a Nivel Licenciatura	Duración	Fecha de Fundación
UMRPSFXCH	Pedagogía	10 sem.	1993
UMSA	Ciencias de la Educación	10 sem.	1979
UMSS	Ciencias de la Educación	10 sem.	1976
	Educación Intercultural y Bilingüe Asterisco	4 sem.	1994
UATF	Pedagogía Intercultural	10 sem.	2009
UAGRM	Ciencias de la Educación	10 sem.	1993
	Ciencias de la Educación	10 sem.	2000
UAB “José Ballivián”	Pedagogía	8 sem.	2005
	Pedagogía (asterisco)”	4 sem.	1995
	Educación Intercultural	10 sem.	1998
UNS XX	Ciencias de la Educación	10 sem.	1997
	Educación Parvularia (TS)’	6 sem.	2009
	Educación (Programa a distancia)	10 sem.	2003
	Educación	4 sem.	1995
UPA	Ciencias de la Educación	10 sem.	2001
UCB ²²	Ciencias de la Educación con mención en Administración Educativa	4 sem.	1994
	Pedagogía Social	9 sem.	

Nota. Fuente: Recuperado de Guía de Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia (Dirección de Universidades Públicas y Privadas, 2012).

*Sólo para maestros normalistas

Asimismo, a partir del año 1994, las universidades extienden estas ofertas y se asientan en estructuras administrativas consolidadas con relacionamiento académico que jurisdiccionalmente funcionan en regiones del área rural y provincial y en diferentes sedes regionales de las capitales de departamento, como se observa en el siguiente

²² Universidades de Régimen Especial, junio de 2011.

cuadro:

Tabla 15. Oferta Académica en Educación según redes regionales del SUB, 2014

<i>Universidad</i>	<i>Carrera/Nivel Licenciatura</i>	<i>Duración</i>	<i>Sede Regional/Municipio</i>
UMSA	Ciencias de la Educación	10 sem.	Buenaventura Chulumani- Huarina-Puerto Acosta- Luribay-Apolo Pallapi San Agustín
UMSS	Pedagogía Social Productiva	9 sem.	Valle de Sacta (Trópico de Cbba)
	TS Educación Infantil	6 sem.	
	TS Educación Ambiental TS. Salud Comunitaria	6 sem. 6 sem.	
UAGRM	Ciencias de la Educación TS Ciencias de la Educación	10 sem. 6 sem.	Valle Grande
	Ciencias de la Educación	10 sem.	San Julián
	Ciencias de la Educación	10 sem.	Camiri
	Ciencias de la Educación	10 sem.	Yapacani
	Ciencias de la Educación	10 sem.	Montero
	Ciencias de la Educación	10 sem.	Marrana
	TS Ciencias de la Educación	6 sem.	Charagua
UAB “JB”	Pedagogía	8 sem.	San Ignacio-Santa Rosa- Santa Ana-Riberalta
	Pedagogía	10 sem.	Riberalta
	TS. Pedagogía	6 sem.	Reyes
	Pedagogía (Sólo para MN)’	3 sem.	Guayaramerín-San Ramón- San Joaquín
	Pedagogía (Curso de nivelación a Lic. para TS)	3 sem.	San Ramón-San Joaquín- San Ignacio
	Educación Intercultural (Sólo para MN)	4 sem.	San Ignacio-Rurrenabaque
	Gestión Cultural (Sólo para MN)	4 sem.	San Ignacio
UPA	Ciencias de la Educación	10 sem.	Achacachi, Chaguaya, Qurpa, Guaqui, San Antonio Alto Beni, Mapiri, Larecaja Tropical.

Nota. Fuente: Recuperado de Guía de Universidades del EPB, 2013.

En el marco de la política de desconcentración universitaria, las universidades públicas en las áreas rurales, ofrecen doce ofertas formativas a nivel de Licenciatura en Ciencias de la Educación y/o Pedagogía con una duración de 8 a 10 semestres; seis ofertas a nivel de Técnico Superior en Ciencias de la Educación y/o Pedagogía; y cuatro programas de formación complementaria Pedagogía, Gestión cultural y Educación

intercultural administrados en 27 sedes regionales correspondientes a la región occidental, oriental y de los Valles del Estado Plurinacional de Bolivia.

Según el cuadro, la oferta se ha diversificado en las sedes regionales. Es notoria la oferta orientada a la profesionalización en Ciencias de la Educación, Pedagogía u otras subespecialidades a nivel de Licenciatura (4 a 5 años); Técnico Superior (6 semestres) y formación complementaria para maestros normalistas (4 semestres). Estas ofertas se concentran de manera significativa en la UMSA, la UAGRM, la UPA y la UABJB. En cambio, en la UMSS, la oferta es mínima. En el caso de la UABJB, los perfiles se orientan en el ámbito de las prácticas profesionales e intervenciones lo cual ha permitido afianzar espacios académicos consolidados y legitimados para el desempeño laboral de maestros pertenecientes al magisterio.

En el conjunto del SUB se cuenta con veinte y tres perfiles profesionales en Ciencias de la Educación o Pedagogía a nivel de licenciatura; seis a nivel de técnico superior; siete ofertas complementarias para la formación de profesores normalistas; una oferta complementaria de licenciatura para técnico superior, haciendo un total de treinta y siete perfiles universitarios en el área de Ciencias de la Educación, Pedagogía y Pedagogía Intercultural o ramas afines.

La expansión de las licenciaturas universitarias en Ciencias de la Educación y la Pedagogía ocurre de manera progresiva en el periodo comprendido entre 1994 y 2009. Este crecimiento y diversidad de proyectos de formación tiene relación directa con las políticas educativas planteadas por el gobierno. Basta recordar que en ese periodo se establece el proceso de transformación del sistema de formación docente establecido por la Ley 1565 (artículos 15 y 16), hecho que obedeció a un efecto múltiple, como el crecimiento de la matrícula en las diferentes Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación favoreciendo la consolidación de estructuras académicas bajo el denominativo de “carrera” para la profesionalización del maestro a nivel superior.

En cuanto a las universidades privadas, el cuadro muestra que la mayoría (catorce) de universidades privadas ofrecen programas de formación en Ciencias de la Educación a nivel de pregrado (licenciatura) y una minoría (solo dos) a nivel de posgrado (doctorado y maestría). En relación a los programas complementarios para maestros en servicios, las universidades privadas en relación a las públicas, han ampliado desde 1994 su oferta de formación en Ciencias de la Educación, Pedagogía y Educación intercultural.

Tabla 16. Oferta de Carreras en Ciencias de la Educación, según universidades privadas y sedes regionales, 2012

Universidad	Carreras a Nivel Licenciatura	Duración	Sede Regional /Municipio	Año de creación
Universidad Central	Ciencias de la Educación	9 sem.	Cochabamba	2008
Universidad Cristiana	Ciencias de la Educación	10 sem.		1993
Universidad de la Amazonia Boliviana	Pedagogía (Lic. complementaria para docentes en servicio)	4 sem.	Beni y Riberalta	1996
Universidad Indígena Tawantinsuyu Axlla-UTA	Ciencias de la Educación indígena	10 sem.		2005
	TS en Ciencias de la Educación	6 sem.		
Universidad Privada del Valle	Ciencias de la Educación	4 sem.	San Ignacio	2005
	Ciencias de la Educación Doctorado	3 años	Cbba, La Paz	2006
Universidad Técnica Privada Cosmos	Pedagogía (Programa de mejoramiento docente)	4 sem.	La Paz	2006
Universidad Latinoamericana	Ciencias de la Educación	9 sem.		2002–2009
Universidad la Cordillera	Educación Intercultural bilingüe (Curso complementario para profesores en ejercicio)	5 sem.	La Paz	2004
Universidad Evangélica Boliviana	Ciencias de la Educación	Maestría 4 sem.	La Paz	1993
	Ciencias Educativas (Curso complementario para docentes en servicio)	4 sem.	La Paz	1995
Universidad la Salle	Educación	8 sem.	La Paz	2003
Universidad Nur	Ciencias de la Educación	4 sem.	Cbba y La Paz, Oruro (Caracollo) - Tarija - Chuquisaca– Beni	1995
Universidad Abierta Latinoamericana	Educación	4 sem.	Cbba	1995
Universidad Unión Bolivariana	Ciencias de la Educación	5 años	El alto	2003
Universidad Adventista	Ciencias de la Educaron	10 sem.	Cbba	1997

Universidad privada Domingo Sabio	Ciencias de la Educación (Programa complementario para docentes en servicio)	4 sem.		2007
	Ciencias de la Educación	10 sem.	Cbba	2007
	Ciencias de la Educación (programa complementario para docentes en servicio)	4 sem.	Tariha	2007
	Psicopedagogía	8 sem.	Tarija	2008
Universidad privada San Francisco de Asís	Ciencias de la Educación	8 sem.	La Paz y Tupiza	1998
Universidad Salesiana de Bolivia	Ciencias de la Educación	10 sem.	La Paz	1998
	Ciencias de la Educación	10 sem.	Camiri	2008
	Ciencias de la Educación (programa complementario para docentes en servicio)	2 años	La Paz	1999
Universidad de Aquino Bolivia	Ciencias de la Educación	10 sem.	La Paz	1995
Universidad Cefi Saint Paul	Ciencias de la Educación	10 sem.	La Paz	2003
	Ciencias de la Educación (programa complementario para docentes en servicio)	4 sem.	La Paz	2003
Universidad Boliviana de Informática	Ciencias de la Educación (programa complementario para docentes en servicio)	4 sem.	La Paz	2005–2008

Nota. Fuente: Recuperado de Guía de Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia (Dirección de Universidades Públicas y Privadas, 2012)

Los datos muestran que las universidades privadas, a partir del año 1994, diversifican sus ofertas de profesionalización para catedráticos de los INS y eventualmente para maestros en servicio en los campos de las Ciencias de la Educación, Pedagogía, Gestión Cultural, Educación Intercultural, entre otras. Según Blithz Lozada (2005, p. 150) esto se explica, entre otras razones, porque en los INS estaban en la situación de imponer a los catedráticos la necesidad de que obtengan el título de licenciatura a riesgo de ser substituidos.

La política en torno a la formación y profesionalización permitió diversificar las ofertas en licenciatura en Ciencias de la Educación para docentes del magisterio, así como la expansión de carreras universitarias públicas y privadas que se ubican alrededor de veinte y cinco espacios formativos en Licenciatura en Ciencias de la Educación y a nivel de pregrado y posgrado, los cuales son identificados en la *Guía de Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia* publicada por el Ministerio de Educación en agosto

del 2013. No obstante, trajo consigo las siguientes implicaciones en el campo profesional de las Ciencias de la Educación:

1. Desde una perspectiva pedagógica, se marcan dos diferencias que determinaron los procesos de formación y profesionalización una del sector normalista y otra del sector universitario. Por ejemplo, en el caso del sector normalista su tarea principal es la formación de maestros de instrucción escolar para difundir la formación inicial primaria y secundaria de acuerdo a la política educativa establecida por la ley. En cuanto a la universidad, su tarea está orientada a la formación superior del docente en Investigación, Planeación, Evaluación y la Reflexión Crítica y Filosófica sobre la problemática educativa del país.
2. Se establece un proceso de renovación de las relaciones entre la universidad y el Estado, ya que hubo mayor articulación de las universidades con el Sistema Educativo Nacional fortaleciendo los espacios académicos y profesionalización en Ciencias de la Educación y/o Pedagogía²³ en dependencias universitarias con cierta autonomía gubernamental.
3. El crecimiento del profesorado en los INS, y por ende, la creciente intervención del Estado en la instrucción pública afianza la responsabilidad que tiene el Estado en insertar laboralmente o facilitar la movilidad de los docentes con título de licenciatura en Ciencias de la Educación. Esta situación redefine y fortalece los vínculos tradicionales del Estado con la Educación Formal y amplía las prácticas profesionales a espacios de Educación No Formal, resultado de la desconcentración universitaria en la apertura de ofertas en el ámbito rural.

5.3.3. Las Ciencias de la Educación. De las Universidades a las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez 2007-2011)

En Bolivia, el año 2007, se promueve la revolución democrática y cultural a partir de la implementación de la Nueva Constitución Política del Estado que promueve la refundación de Bolivia como Estado Plurinacional. Se incorpora el concepto de Vivir Bien en las políticas sociales y se asume el desafío de consolidar la transformación y

²³ En el contexto educativo Boliviano desde los orígenes de su institucionalización las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, son empleados como sinónimo

revolución educativa en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Plurinacional través de la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (ASEP) promulgada el 20 de diciembre de 2010.

Está orientada al desarrollo de una educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras sociales; a una educación comunitaria, democrática, participativa; a una educación universal, única diversa y plural, unitaria e integradora, laica, pluralista y espiritual, intracultural, intercultural y plurilingüe, productiva y territorial. Una Educación científica, técnica, tecnológica y artística, liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome consciencia de su realidad para transformarla, desarrollando su personal y pensamiento crítico (Ministerio de Educación, 2011, pp. 3-4).

En este sentido, en la Gestión 2011, se establecen los fundamentos práctico- teóricos que orientan las normas del nuevo Modelo Educativo de la Ley de Educación con carácter sociocomunitario productivo en respuesta al cambio político y sociocultural que vive el Estado Plurinacional de Bolivia.

Este modelo educativo está enmarcado en el enfoque de formación integral y holística del y la estudiante, a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir a partir de la convivencia comunitaria con la Madre Tierra, el Cosmos y una formación (Ministerio de Educación, 2011, p. 21)

Los saberes pedagógicos de la mencionada Ley se sustentan en conocimientos y valores culturales que trascienden las experiencias educativas desarrolladas por las comunidades indígenas originario campesinas que se dan en la práctica sociocomunitaria y se transmiten de generación en generación de manera directa con el entorno sociocultural, la Madre Tierra y el Cosmos. Asimismo, la Pedagogía del trabajo productivo basada en la experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata, así como la apropiación de teorías socio críticas en la educación, el Enfoque Histórico- cultural (Lev Vygotsky) y la Pedagogía Liberadora (Paulo Freire) se constituyen en las bases psicopedagógicas de este modelo educativo.

Por otro lado, el nuevo modelo de educación introduce concepciones filosóficas basadas en el paradigma del “Vivir Bien”; concepciones sociológicas orientadas en la Educación Productiva y Socio comunitaria; y concepciones epistemológicas para responder al desarrollo del saber, la sabiduría y el conocimiento desde la visión de los pueblos indígena originario campesinos, en diálogo con las teorías del conocimiento sustentadas desde la visión occidental (Ministerio de Educación, 2011, pp. 25-27).

Con la Ley de Educación ASEP, los fundamentos psicopedagógicos del nuevo modelo, marcan la existencia de la Pedagogía en la apropiación del discurso bajo el singular de “Pedagogía del trabajo productivo”, “Pedagogía Liberadora”, que orientan la adquisición de conocimientos prácticos y teóricos sobre la Escuela. La formación y la enseñanza comienzan a desplazar su especialización a las Escuelas Superiores de formación de maestras y maestros, no obstante, las Ciencias de la Educación se posicionan de manera subyacente a través de las concepciones filosóficas, epistemológicas y sociológicas del modelo educativo.

Estas concepciones, enmarcadas en un discurso de una educación holística e integral, permiten la existencia de un saber más comprensivo las Ciencias de la Educación. Su institucionalización aparece en Ley condicionada por la delimitación de los campos de acción de los profesionales en Ciencias de la Educación y Pedagogía tal como señala el Artículo 67 cuando hace referencia a que los profesionales en “Ciencias de la Educación y Pedagogía, apoyan y fortalecen al Sistema Educativo Plurinacional, cuyas funciones son desarrollar metodologías y técnicas de orientación educativa, psicopedagogía, educación a distancia, formación pedagógica, investigación, diseño curricular, evaluación de proyectos y procesos educativos, planificación y gestión educativa” (Ministerio de Educación 2011, p. 12).

Con relación a la Educación Superior, la mencionada Ley dedica el Capítulo III a la Educación Superior con el subtítulo: “*El Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional*”. Abarca con 20 artículos que establecen cuatro tipos de formación superior: a) La formación de maestros; b) La formación técnica y tecnológica; c) La formación artística; y d) La formación universitaria.

Con relación al proceso de formación de docentes, se desprenden y configuran las prácticas profesionales en el campo de las Ciencias de la Educación. Se considera importante discernir la nueva política educativa, la cual se basa en los siguientes lineamientos:

1. La estructuración del Sistema Plurinacional de Formación de Maestros que busca el desarrollo profesional (conocimientos teóricos disciplinares, pedagógicos y didácticos y excelencia académica) y personal (desarrollo de la dimensiones ética, compromiso social y vocación de servicio) de maestros y maestras que recibirán una formación integral en los distintos niveles de formación inicial, continua y postgradual (Ministerio de Educación, 2011, p. 10) a través de un currículo de

formación que plantea un perfil de maestro profesional descolonizador, intra-intercultural; plurilingüe, comunitario, investigador.

2. En lo referente a la Formación Inicial, el Ministerio de Educación otorga los títulos en: Educación en Familia Comunitaria (inicial); Educación Comunitaria Vocacional Básica (primaria); Educación Comunitaria Vocacional Avanzada (secundaria); Educación Comunitaria Productiva; Educación en Matemática y en Áreas Productivas Tecnológicas; Educación en Ciencias de la Naturaleza: Biología, Geografía, Física y Química; Educación en Comunicación y Lenguas: Lenguaje y Literatura y Castellano y Lengua Extranjera; Educación en Comunicación y Lengua Originaria; Educación en Ciencias Sociales: Historia, Sociología, Antropología y Educación Ciudadana; Educación en Cosmovisiones, Filosofía y Psicología; Educación en Espiritualidad Religiones; Educación en Artes Plásticas y Visuales; Educación en Artes Musicales; Educación Física y Deportes. Para el subsistema de Educación Comunitaria Alternativa y Especial se incluyó la siguiente licenciatura: Educación Inclusiva en la Diversidad: Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Discapacidad Intelectual, Discapacidad Física-Motora y, por último, una Licenciatura en Educación de Adultos.
3. En Formación Continua, se implementa el Programa de Formación Complementaria Para Maestros y Maestras en Ejercicio (PROFOCOM). Este programa, comprende dos componentes:
 - a) La formación a nivel de Licenciatura a desarrollarse en las Escuelas Superiores de Formación Docente, sobre el enfoque del Sistema Educativo Plurinacional, Diseño Curricular, Metodología, Planificación y Gestión, Tecnologías Información y Comunicación, didácticas de especialidad para normalistas con Grado Académico de Técnico Superior o equivalente (Ministerio de Educación, 2011, p. 1).
 - b) La formación postgradual a cargo de la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre”, está dirigida al desarrollo de procesos formativos a nivel de maestría y doctorado para el personal directivo, técnico y docentes del sistema educativo en las siguientes áreas. Ciencias de la Educación, Investigación Educativa con Enfoque Socio Crítico, Práctica Educativa Comunitaria, Modelos de Gestión Institucional Educativo, Comunitario y Productivo.

En relación a la profesionalización en Ciencias de la Educación, queda bajo la responsabilidad y exclusividad de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (antes Institutos Normales Superiores) y la Universidad Pedagógica de Sucre. Esta situación ha generado una ruptura Universidades Públicas y Privadas, las cuales quedan al margen de los procesos de formación y de profesionalización de los maestros en Ciencias de la Educación, situación que induce a la definición de campos profesionales en Ciencias de la Educación como se establece en la Ley 070, en el Artículo 67, subtítulo Profesionales en Ciencias de la Educación y Pedagogía. Establece lo siguiente: *“Los profesionales en Ciencias de la Educación y Pedagogía apoyan y fortalecen al Sistema Educativo Plurinacional, cuyas funciones son desarrollar metodologías y técnicas de orientación educativa, psicopedagogía, educación a distancia, formación pedagógica, investigación, diseño curricular, evaluación de proyectos y procesos educativos, planificación y gestión educativa, sin incorporarse al escalafón docente”* (Ley 070, Oficial del Estado Plurinacional, 2010, p. 28).

5.4. Conclusiones

A partir del abordaje histórico realizado, la institucionalización de las Ciencias de la Educación en Bolivia está representada de manera directa con la puesta en marcha de políticas educativas gubernamentales a escala nacional, donde el elemento decisivo fue la profesionalización de maestro a través de las propuestas de formación que se derivan de este campo de conocimiento: la educación.

1. La formación profesional en Ciencias de la Educación tiene sus orígenes en la política educativa del gobierno liberal. Bajo los principios de una política progresiva, democratizante y de unificación escolar el elemento decisivo fue la apertura de las Escuelas Normales para la formación docente que implicó incorporar en los planes de estudio las Ciencias de la Educación. Bajo la influencia de la tradición francesa²⁴ se consagra en ese momento histórico como un saber articulador de la formación de un maestro humanístico y científico a partir del conocimiento de teorías científicas sociológicas, psicológicas y biológicas, con competencias para la observación y

²⁴ Las “Sciences de l’éducation” (traducido al español Ciencias de la Educación) es propia de la tradición francesa, que bajo la influencia principal de Emile Durkheim y Claude Bernard se acentúa como ciencia experimental, y pädagogik, en menor medida *erziehungswissenschaft* en Alemania o *Onderwijswetenschappen* Ciencias de la educación en Holanda (Suasnábar, 2013, p. 1285).

experimentación a través del método de las ciencias naturales y orientada al cumplimiento de ciertos fines y objetivos e inclinada a un proceso lógico- empírico.

La apropiación de las Ciencias de la Educación en las Escuelas Normales, si bien se caracterizó en sus inicios por su incipiente consolidación, puso en riesgo el carácter autónomo de la Pedagogía por la influencia de los neopositivistas al reconocer que los problemas educativos pueden ser resueltos con el apoyo de las ciencias auxiliares como la Psicología, la Biología, la Sociología y la Antropología dando lugar al cultivo de las Ciencias de la Educación sobre la base de la multidisciplinariedad del proceso educativo.

En consecuencia, en esta primera etapa, se identifican dos posiciones en cuanto al objeto de estudio del saber educativo de los programas de formación de profesionales, que representó una modalidad de institucionalización de las Ciencias de la Educación en el área urbana y rural. En el área urbana, la posición caracterizada por la tendencia filosófica-idealista sostiene que el maestro, además de contar con valores éticos (espíritu libre, generoso, con amor al trabajo), se debe apoyar en conocimientos de Filosofía, Psicología, Antropología, Sociología que no ofrecen herramientas para la resolución inmediata de problemas educativos, pero permiten cuestionar y reflexionar el fenómeno educativo. La otra posición es la tendencia científico-técnica que define el quehacer pedagógico como un conocimiento técnico de la educación con la finalidad de ocupar cargos directivos a partir de tareas específicas como la planeación, evaluación, programas de entrenamiento de docente, investigación, etc.

La posibilidad de pasar de la Pedagogía a las Ciencias de la Educación estuvo dada en ese momento histórico como una respuesta a la modernización educativa que estuvo presente en las premisas del ideario político nacional.

En el área rural, se reconoce la maestría con que la “Pedagogía del trabajo productivo” sienta sus raíces en la acción pedagógica centrada en el aprendizaje de oficios, la producción y la resolución de problemas del ámbito comunitario y social. Su apropiación dio lugar a los principios de la Escuela Ayllu en Warisata la cual constituyó una de las primeras experiencias creadas desde una realidad educativa diferente, lo cual resultó disfuncional frente al desarrollo teórico e influencia de la pedagogía de tradición alemana y francesa.

2. En la etapa pre-constituyente, la institucionalización de las Ciencias de la Educación, estuvo representada por el establecimiento de un nuevo Sistema Nacional de enseñanza centralizado. Se produce un desplazamiento del Enfoque sociopolítico de la Escuela y de la formación del maestro a un Enfoque Tecnocrático de quehacer educativo en respuesta a los avances tecnológicos y científicos del contexto del gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario, en el cual, el Estado es benefactor a pesar de que el interés radica en planificar el desarrollo del país y la educación al servicio de las grandes mayorías, es decir, una Educación para todos (democratización) en el entendido de que se debía educar para modernizar.

Asimismo, se pregona y fortalece la construcción del Estado Nacional bajo orientaciones de la Escuela Nueva, el Constructivismo y la Pedagogía para el trabajo productivo, también nace una pedagogía moderna, a cargo de maestros en ejercicio y de directivos. En este escenario, aparecen las Ciencias de la Educación ligadas a las funciones directivas configurando, así, un tipo de ocupación específica diferente a las prácticas pedagógicas de las Escuelas Normales vislumbrando la reorganización del campo de las Ciencias de la Educación y poniendo límites entre las ramas especializadas. Se producen a su vez dos tensiones: a) una tensión entre “conocimientos disciplinares y pedagógicos” ya que abrió al maestro a múltiples nexos con otras disciplinas a partir de sus relaciones, en condiciones de igualdad con la comunidad intelectual y porque le propició identidad en su saber, al definir la pedagogía como un ámbito de reflexión específico; y b) la tensión relacionada con la nueva dimensión que configura el aporte de las Ciencias de la Educación en la formación de un maestro con competencias profesionales para ocupar cargos directivos y de investigación. Esto marcó la consolidación del poder centralizado del Estado y la apropiación de una serie de tradiciones que delinearon el perfil que asumió la burocracia educativa en el Ministerio de Educación.

En esta etapa, se sientan las bases de las Ciencias de la Educación como un campo profesional dotado de teorías científicas, creencias, saberes y habilidades aceptados socialmente dentro de las Escuelas Normales. En la etapa constituyente la institucionalización de las Ciencias de la Educación no mostró ninguna dificultad, al contrario, en este contexto político de unificación se eleva el status de la formación docente convirtiendo la Escuela Normal en Escuela Superior de Educación para ofrecer licenciaturas y doctorados en Ciencias de la Educación y/o Ciencias Pedagógicas. En

esta etapa, la Pedagogía aparece como una Ciencia de la Educación vinculada al Plural de las Ciencias de la Educación.

3. En la Etapa constituyente, a partir de la Reforma Educativa del gobierno de la revolución restauradora del General Barrientos Ortuño, la promulgación de la Ley de las Escuelas Normales y la Ley de Universidades plantean las estructuras departamentalizadas que representan una modalidad de institucionalización de las Ciencias de la Educación enmarcada en una política de consolidación de funciones específicas en áreas como la Administración, Supervisión, Currículo, Investigación pura y aplicada y Orientación Educativa. No sólo se limitó su enseñanza en las Escuelas, sino también, en las facultades de Ciencias de la Educación que se constituyeron en espacios de formación y en verdaderos laboratorios científicos de investigación educativa.

Con la Ley de las Escuelas Normales y la Ley Fundamental de Universidades en el gobierno del general Hugo Bánzer, no sólo se influyó en el fortalecimiento del Estado Nación Capitalista dependiente a través de las propuestas de Reforma Educativa en los ámbitos primario y secundario, sino, se fortalecieron los procesos de formación profesional de los maestros en el ámbito de la Educación Superior. Así emerge en el discurso universitario reflexiones en torno a las Ciencias de la Educación para construir una perspectiva de educación más científica y amplia, vinculada a la idea de una ciencia multidisciplinaria, lo que significó la constitución del campo profesional de las Ciencias de la Educación representado en estructuras académicas universitarias denominadas carreras.

4. En la década de los años 80 y 90, en el marco de un Estado Regulador, las Escuelas Normales se convierten en Institutos Normales Superiores para fortalecer la formación de maestros. Las universidades públicas mediante convenios desarrollan programas complementarios en licenciatura en Ciencias de la Educación para la profesionalización de maestros. Y consolidan las licenciaturas en Ciencias de la Educación (cinco años) para bachilleres marcando tres aspectos importantes: la expansión gradual de las licenciaturas universitarias, mejorando las relaciones entre la universidad y el estado, se consolida las Ciencias de la Educación como campo profesional con una fuerte dependencia laboral en el Sistema Educativo Nacional.

A partir de los años 80, en Bolivia, emerge una concepción científica de la Pedagogía que, ligada al enfoque positivista, se pasa al estudio de las Ciencias de la Educación

en la búsqueda de una teoría educativa con características estructurales de una teoría científica, general sistemática y en una perspectiva experimental orientada al cumplimiento de ciertos fines. La institucionalización de las Ciencias de la Educación se extiende a las universidades y emerge un problema de delimitación teórica y conceptual de las Ciencias de la Educación como campo profesional. Se observa la similitud de estas propuestas curriculares con los planes de las Escuelas Normales que ofrecerían una formación profesional en Pedagogía o en Ciencias de la Educación.

5. El año 2005, bajo las directrices del Estado descolonizador, la educación es vista como un derecho fundamental, es decir, una Educación para el “Vivir Bien” y descolonizar al ciudadano. A través de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez se marca indudablemente una nueva etapa para la producción de conocimientos en Ciencias de la Educación. Este contexto de cambio y revolución del proceso educativo en Bolivia marca nuevas configuraciones sociohistóricas e epistemológicas de las Ciencias de la Educación, las cuales desembocan en el rechazo y cuestionamiento de la linealidad, la mirada unívoca y unidimensional de la construcción de la esta ciencia. Pero al mismo tiempo se plantean desafíos para configurar una ciencia a partir de nuevos enfoques que permita concebir los procesos educativos en relación con el contexto, la temporalidad la condición humana, en apego a las teorías subjetivas.

Si bien su institucionalización fue representada por la formación de profesionales en Ciencias de la Educación que han estado oscilando entre acercamientos y distancias entre las Escuelas Normales y las Universidades, actualmente, con la nueva ley se delimitan las condiciones para diferenciar los saberes pedagógicos en el despliegue de prácticas profesionales que den lugar a una conformación de espacios sociales demarcados por las luchas y relaciones de fuerza entre profesiones del magisterio y profesionales titulados de las universidades por la producción y circulación y consagración de conocimientos considerados legítimos.

En el caso de los profesionales en Ciencias de la Educación formados en las universidades, se asentó el prestigio de la ciencia experimental como fuente de legitimidad de sus postulados. Este avance no dejó de inscribirse en el modelo tradicional de universidades, donde los criterios de reconocimiento se fundaban en el prestigio derivado de la actividad profesional o de la pertenencia a la élite dirigente y no la de una comunidad académica dispuesta a fortalecer los vínculos entre las actividades de investigación y docencia como pilar de la profesionalidad académica en este campo.

Por consiguiente, la formación de profesionales en Ciencias de la Educación, en el contexto boliviano se encuentra relacionada con los procesos de institucionalización y por ende, con la profesionalización del magisterio en las Escuelas Normales sobre la base de la política de estado nación.

No obstante la falta de claridad acerca de las diferencias en los términos de Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación, ha ido generando discusión en torno a la especificidad teórica del ámbito educativo y su estatuto de legitimidad frente a otras disciplinas sociales. Se considera que para tener claridad con respecto a estas cuestiones de la formación de profesionales en Ciencias de la educación (desde la educación elemental hasta la universitaria), se considera necesario desarrollar el estatus científico de la disciplina, el cual ha sido desarrollado en el marco teórico de la presente investigación.

CAPÍTULO 6

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA UMSS: ALGUNOS RASGOS

El complejo entramado de ideas y emociones que confluyen en la vivencia de la autonomía universitaria boliviana es el fruto maduro de su historia...

Ortega y Gasset

Introducción

En el presente capítulo, se aborda en una primera parte el análisis del contexto del Sistema Universitario Público en sus aspectos como: la estructura normativa, el modelo académico y la oferta académica con el objetivo de identificar la *Pp* como política universitaria en el ámbito nacional del SUB y en la UMSS en particular.

En el marco del estudio de caso, en la segunda parte se desarrolla las condiciones institucionales y académicas de la práctica profesional en relación a la trayectoria de formación profesional en este caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la cual se encuentra constituida y regulada legalmente en la estructura de la Carrera²⁵ en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Esta institución, desde su creación, ha pasado por diferentes revisiones para la reformulación del plan de estudios y actualización de contenidos, sin afectar la estructura curricular y el perfil profesional. En este sentido, el diseño curricular se constituye en una fuente primaria para realizar el análisis documental de la información respecto a la trayectoria de formación de profesionales en Ciencias de la Educación, a partir de lo cual se ha ido configurando y regulando las incumbencias profesionales en este campo, el alcance del título y el marco regulatorio y la actuación profesional de la generación

²⁵ Carrera, en el Sistema de la Universidad Boliviana es la unidad académica fundamental, bajo la dependencia de una Facultad y que cuenta con una gestión administrativa, infraestructura y recursos humanos académicos y administrativos; y administra uno o más Programas de profesionalización (CEUB, 2011, p. 96).

de graduados.

Por tanto, se asume que los modelos de formación reflejados en el Diseño Curricular mantienen relaciones de intercambio entre sus componentes, en los cuales la *Pp* objeto de estudio aparece como una categoría estructural del diseño que, en términos generales, garantiza la relación universidad–sociedad. Las prácticas profesionales remiten a un determinado modelo de formación; en el entendido de que la propuesta formativa y la práctica profesional como sistemas relacionales entran en contacto y llegan a una condición de “*isomorfismo*”.

Por consiguiente, el análisis de las condiciones académicas e institucionales se realiza en base a categorías como: a) la Génesis de la fundación de la Carrera, efectuando una retrospectiva para retomar los acontecimientos que permitieron su institucionalización, a partir de una revisión curricular de los primeros planes de estudio y las tendencias de formación; b) el estado de situación del conocimiento profesional referente a las Metodologías de Diseño Curricular propuestas en los procesos de *Tc*, con la finalidad de identificar la *Pp* como eje estructurante del diseño; c) y el análisis del proceso formativo, el cual ha propiciado y validado el trayecto de formación profesional de los graduados en Ciencias de la Educación, adecuándose curricularmente en las *Pp* que hoy caracterizan y dan identidad al quehacer académico e institucional de la Carrera.

Para ello, se ha recurrido al *modelo teórico de la sistematización* de la información, el cual está sujeto a los procedimientos que da investigación histórica. Se ha utilizado fuentes primarias y secundarias como documentos bibliográficos y hemerográficos, entrevistas y tesis sobre la Carrera.

Para la redacción de la primera parte, se ha utilizado documentos del CEUB aprobados por la Conferencia Nacional de Universidades y la Guía de Universidades 2012-2013 publicada por el Ministerio de Educación. Para la segunda parte, se revisó y retomó las fuentes primarias como documentos producidos sobre la fundación de la Facultad y la Carrera, que hacen parte de la base de datos institucional, los cuales incluyen Informes parciales y finales, correspondencias, actas de Consejos de Carrera; y Fuentes Secundarias, es decir, Trabajos de Grado (Tesis, Trabajos de Adscripción y Trabajos Dirigidos) realizados sobre la Carrera y resultados de los Talleres de Modalidades de titulación.

6.1. La Universidad en tiempos de cambio: una “caja negra” en curso

a) Breve reseña histórica de las Universidades Públicas Autónomas

La Universidad en Bolivia, igual a otras universidades hispanoamericanas como Santo Domingo, Lima, México y Guatemala, fue creada en la época colonial durante los siglos XVII y XVIII en el contexto de la política cultural trazada por el imperio español, con el propósito de atender los intereses de la Corona, la Iglesia Católica y las clases superiores de la sociedad.

La Universidad de Salamanca y la de Alcalá de Henares sirvieron de inspiración para la formación de un imperio y de un señorío espiritual y cultural basado en la filosofía escolástica para la enseñanza en principio del Derecho, la Teología y la Medicina bajo orientación del modelo profesionalista de corte napoleónico. Bolivia, heredera de esta tradición, funda la primera universidad en el año 1624 con el nombre de “Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca” impulsada por la Compañía de Jesús. Funciona de manera regular a partir de estas tres cátedras escolásticas y más tarde se dicta las cátedras de Prima Cánones, Vísperas en Cánones y la de Instituta a nivel de Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor (Maruja Serrudo, 2006, p. 56). Con este acontecimiento, la universidad boliviana inicia su historia consolidándose después de la independencia de Bolivia. El Sistema de la Universidad Boliviana (SUB), y que de acuerdo a las jurisdicciones geográficas organizadas en distritos universitarios²⁶ se han ido configurando según el siguiente orden cronológico:

²⁶ Los distritos universitarios tenían no sólo a su cargo la Educación Superior, sino también la administración de la educación primaria y secundaria de todo el territorio del Distrito.

Tabla 17. Universidades Públicas Autónomas del SUB, 2015

Nombre de la Universidad	Fecha de Fundación	Departamento
UMRPSFXCH	1624	Chuquisaca
UMSA	1830	La Paz
UMSS	1832	Cochabamba
UATF	1892	Potosí
UTO	1892	Oruro
UGRM	1879	Santa Cruz
UAJMS		Tarija
UTB	1967	Beni
UPSXX	1985	Potosí
UAP	2004	Pando
UPA	2004	El Alto–La Paz
UCB	1966	La Paz
EMI	1950	La Paz

Nota. Fuente: Recuperado del CEUB (2014)

El cuadro muestra que el SUB está conformado por once universidades públicas autónomas y cuatro universidades de régimen especial. Este proceso de consolidación del Sistema es producto de los diferentes acontecimientos sociales, políticos y económicos que ha atravesado en diferentes momentos nuestro país y que marcaron hitos en la vida institucional definiendo las relaciones de la Universidad con el Estado a través de políticas y leyes, pero, que en apego a la Autonomía no dejan sus propias normas que regulan su funcionamiento interno con influencia directa en el establecimiento de las posibilidades y límites intra universitarios que a continuación se explican:

b) La Estructura Normativa: El Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana

Las universidades en general y la UMSS en particular regulan sus normas internas bajo principios del “Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana” que establece lo siguiente:

Tabla 18. Algunos conceptos del Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana

<i>Autonomía Universitaria</i>	En la NCPE se ratificó la “Libre administración de sus recursos, del nombramiento de sus autoridades, personal docente y administrativo, la elaboración y aprobación de sus estatutos, planes de estudio y presupuestos anuales, y la aceptación de legados y donaciones, así como la celebración de contratos, para realizar sus fines y sostener y perfeccionar sus Institutos y Facultades. Las universidades públicas podrán negociar empréstito con garantía de sus bienes y recursos, previa aprobación legislativa” (CEUB, 2011, p. 19)
<i>Cogobierno paritario Docente Estudiantil</i>	Participación de docentes y estudiantes en todos sus niveles de programación, y decisión de las actividades y políticas universitarias.
<i>Libertad Académica</i>	Comprende la libertad de cátedra, de investigación, de interacción y de estudio, al mismo tiempo que garantiza los derechos de libre expresión y difusión del pensamiento, de producción, creación artística, humanística, científica y técnica, en correspondencia con el diseño curricular vigente.

Nota. Fuente: Recuperado del Modelo Académico del SUB, 2011

El sistema universitario apoyado en su tradición planificadora, plantea su Visión en la que expresa ser una institución pública y autónoma que bajo fundamentos de equidad y oportunidad sustenta una educación permanente, a partir de un modelo integrador y pertinente a las demandas sociales para el desarrollo sostenible del país. La UMSS no está lejos de seguir estos principios visionarios. Añade a este compromiso, ser una comunidad transdisciplinaria e intercultural acercándose de esta manera al mandato constitucional.

En cuanto a la misión y visión del sistema en apego a la Nueva Constitución Política del Estado, el sistema universitario asume como función principal, la formación profesional con el compromiso de contribuir a la defensa de soberanía del país y la liberación nacional y social, además de recuperar los saberes ancestrales.

En cumplimiento a la misión y visión del SUB, el rol histórico social está dirigido por un Gobierno universitario constituido por un Congreso Nacional de Universidades una Conferencia Nacional de Universidades. El Órgano de Programación Coordinación y Ejecución de las políticas y el plan de desarrollo universitario es el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). El ente que coordina la Reunión Académica Nacional, como también las Reuniones Sectoriales por áreas de conocimiento, es la Secretaría Nacional de Planificación Académica.

Uno de los hechos más importantes que ha realizado el CEUB en el área de las Ciencias de la Educación son las reuniones sectoriales, cuyo propósito es orientar el accionar de las diferentes ofertas de formación profesional a nivel de licenciatura en respuesta a

las transformaciones de la educación. Una de las recomendaciones de la Sectoriales del 1997 y el año 2000, giran en torno a la revisión y actualización de contenidos de aprendizaje, la redefinición del perfil a la realización de estudios de mercado y la clarificación de la práctica profesional, según los componentes del diseño curricular, así como: *el objeto de trabajo, función, campo de acción y mercado profesional* (ver anexo 4). Al respecto interesa señalar que el objeto de estudio que nos ocupa la *Pp* no es considerado como un componente dentro de la estructura curricular de formación. Este estudio se sustenta en este marco regulatorio del SUB.

Otro hecho es la aprobación del Modelo Académico del Sistema de la Universidad Boliviana en la III Conferencia Nacional Ordinaria de Universidades llevada el año 2011 en la Universidad de Pando. En base a los principios, fines y objetivos, misión y visión del SUB se caracteriza por lo siguiente:

1. El Modelo Académico. Se define en una estructura sistémica de funcionamiento que regula las funciones sustantivas de la Universidad Boliviana, a partir de una metodología que integra los siguientes elementos analíticos: los fundamentos, la Estructura de Gestión, el Plan Nacional de Desarrollo Universitario y la Evaluación y Acreditación.

En la UMSS se intenta recoger esta metodología concretizando un Modelo Educativo el que recupera los fundamentos sociopolíticos del sistema universitario e incorpora los fundamentos culturales, lingüísticos, ambientales, pedagógicos y psicológicos en el intento de responder con pertinencia al contexto social y cultural de Bolivia, así como las preocupaciones ambientales que se viene enfrentando a nivel mundial.

2. Estructura de gestión organizacional. Este componente se estructura de acuerdo con la trilogía: formación-investigación-interacción o extensión social universitaria.

En el nuevo modelo de la UMSS esta estructura queda en el plano incógnito. De manera que no se proyectan transformaciones estructurales en los próximos años.

No obstante, se visualiza el componente de la *estructura académica*, la cual plantea posibilitar la implementación de cambios e innovaciones en dos ejes: el eje estructurador (*formación basada en competencias, la integración de la formación –investigación –interacción, la integración de las Tics, y la integración*

grado y posgrado); y el eje transversal (*la Interculturalidad y el Cuidado y preservación del medio ambiente*) (UMSS, 2013a, pp. 43-44)

3. Estructura curricular. Se analiza a partir de las ofertas de formación, así como el diseño curricular.

En cuanto a las ofertas de formación profesional, según el modelo, se inscriben en áreas de conocimiento científico, disciplinar e interdisciplinar: “Ciencias Puras y Naturales, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Agrícolas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanísticas y Ciencias Económicas” (CEUB, 2011, p. 49).

Estas áreas están organizadas en Facultades²⁷ e Institutos que constituyen estructuras de administración y gestión académica de carreras y programas²⁸ de formación profesional, cuyas ofertas están localizadas en el eje central y en las sedes regionales en el marco de la política de desconcentración universitaria (CEUB, 2011), como se observa en la siguiente tabla:

²⁷ La Facultad es una organización académico-administrativa en la que se sustenta estructuralmente la Universidad, para desarrollar sus funciones sustantivas de formación profesional, investigación científica e interacción social (CEUB, 2011, p. 122).

²⁸ El programa es un conjunto de actividades académicas, comprendidos en el diseño curricular. (cursos, proyectos de investigación e interacción curricular, eventos científicos, estudios de campaña, entre otros) interrelacionados y orientados al logro de los objetivos generales del plan de desarrollo académico expresado en resultados en materia de enseñanza aprendizaje, investigación, interacción social y extensión; su duración es determinada en función de la persistencia de las demandas que la originan (CEUB, 2011, p. 133).

Tabla 19. Estructura académica concentrada y desconcentrada, 2014

Nombre de la Universidad	Fac.	Carr.	Prog.	Prog. Des.*
Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier	15	61	82	19
Universidad Mayor de San Andrés	14	55	137	29
Universidad Mayor de Simón	16	36	86	25
Universidad autónoma Gabriel Rene Moreno	23	129	129	73
Universidad Autónoma Tomas Frías	13	39	57	11
Universidad Técnica de Oruro	7	32	58	19
Universidad Autónoma Juan Misael	11	37	39	17
Universidad Técnica del Beni	8	24	36	18
Universidad Nacional Siglo XX	3	16	37	9
Universidad Amazónica de Pando	8	25	25	9
Universidad Pública del Alto	1	35	105	23
Universidad Católica Boliviana		112	135	10
Escuela Militar de Ingeniería		25	25	2

Nota. Fuente: Recuperado del Modelo Académico (CEUB, 2014)

* Programas desconcentrados en provincias del área rural.

La revisión de la oferta académica del sistema universitario, la organización académica de la mayoría de las universidades corresponde a una estructura curricular rígida, la cual ha generado problemas de administración y gobierno, ya que la tendencia de convertir las carreras a facultades o los programas a carreras ha estado impulsada por interés político y no así por diversificar con pertinencia las ofertas de formación.

En apego a la propuesta de estructura académica del modelo, solo dos universidades han emprendido una organización académica por áreas de gestión, como son la USXX y la UAP, y ha permitido un recorrido articulado entre el pre y el posgrado y ha favorecido a la articulación entre las teoría-práctica promoviendo la inserción laboral.

De acuerdo a la “Guía de Universidades 2013”, publicada por el Viceministerio de Educación Superior y coincidiendo con FUNDAPRO-UPB (2006), la oferta académica del Sistema Universitario Boliviano en estos últimos cinco años no ha sufrido innovaciones y diversificaciones curriculares. Continúa concentrada en el área de Ingeniería y Tecnología; en segundo lugar, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades; y, en tercer lugar, en Ciencias Económicas y Tecnología.

Si relacionamos la oferta universitaria con las demandas de la economía, la mayoría de las ofertas forman recursos humanos orientados al sector de servicios y educación, y

una minoría al sector productivo.

La oferta a nivel de licenciaturas (cinco años) es mayor al del nivel de técnico, ya que implica mayor inversión en maquinaria y equipamiento de manera que el desplazamiento de la oferta de carreras de nivel técnico por el nivel licenciatura no respondía a ningún criterio de eficiencia externa y de rendimiento académico. Según Gustavo Rodríguez y Crista Weise (2006, p. 112), los factores socioculturales, asociados a imagen y status determinaban dicho desplazamiento. La única área cuyas carreras de nivel técnico sobrepasaban al de licenciatura es de Ciencias del Hábitat, donde predominaban las carreras de Diseño de Interiores. Sin embargo, en el área Agropecuaria y Forestal, así como en Ciencias Económicas y Financieras, Medicina, Ciencias de la Salud, y Ciencias Jurídicas la oferta de carreras a nivel técnico era baja.

Por otro lado, la mayoría de ofertas desconcentradas del área metropolitana se encuentran en las sedes regionales de la UAGRM, le sigue la UMSA, y en tercer lugar se encuentra la UMSS. Esta política en los últimos cinco años ha permitido que la UMSS responda con pertinencia a las demandas de las poblaciones originarias y campesinas del departamento de Cochabamba. Según “Universidad en cifras 2014”, el año 2009 contaba con 9 ofertas a nivel de licenciatura; en la gestión 2013, esta cifra subió a 17 programas que se encuentran funcionamiento en las cuatro regiones del departamento de Cochabamba (Región Trópico, Valles, Cono Sur y andina) (UMSS, 2014, p. 3).

En relación al Modelo Académico, los componentes del Diseño Curricular propuesto visualizan una metodología que refleja los siguientes componentes:

- a) El estudio de contexto y referentes.
- b) Los fundamentos.
- c) El Perfil profesional.
- d) La estructura curricular (Plan de estudios).
- e) El programa de enseñanza.
- f) Los lineamientos de gestión.
- g) La evaluación y la validación del diseño (CEUB, 2011, pp. 65-66).

En el marco de los componentes de esta metodología, la *Pp* aparece como un componente del *Estudio de contexto*, e incluye el estudio a partir de los siguientes elementos: *áreas de acción, funciones y espacios laborales* (CEUB, 2011, p. 66).

En la UMSS esta metodología no es aplicada. De manera muy difusa se plantea la política curricular, como el Enfoque Basado en Competencias; la flexibilidad (estructura organizada por ciclos) y el criterio de integración curricular de las TIC (UMSS, 2013a, p. 34).

Referente al objeto de estudio de nuestra investigación, la *Pp*, la Formación Basada en Competencias, refiere que una de las preocupaciones supone que “la teoría y la práctica están integradas como un todo, en diversas actividades” (UMSS, 2013a, p. 34). Esta explicación adolece de una fundamentación teórica y metodológica para la implementación de la *Pp* en el currículo.

Interesa señalar que la *Pp* no ha sido considerada dentro de la estructura curricular del Enfoque Basado en Competencias; no obstante, este modelo educativo ha sido aprobado en la gestión 2013, siendo su aplicación una experiencia ilusoria que previamente ameritan un análisis de factibilidad financiera, académica, de infraestructura. Le antecede a este modelo varias iniciativas de reforma del currículo universitario, las cuales en su mayoría estaban financiadas por la cooperación holandesa (MHO) y otras por fondos concursables provenientes del Estado boliviano como FOMCALIDAD.

Haciendo un balance, estas experiencias no fueron positivas. Si bien se iniciaron los procesos de transformación curricular en diferentes carreras, hasta el año 2006, ninguna logró cambiar su oferta curricular. Lo que se podría rescatar de estas experiencias es el modelo curricular que consistió en una metodología elaborada desde la gestión 2001. En la gestión 2003, se empieza a consolidar y aplicar una Metodología de Diseño Curricular en la cual aparece la *Pp* como componente de la estructura curricular. Operacionalmente es aplicada en base a la definición *de áreas o campos de acción, funciones de desempeño y determinación de espacios laborales* (UMSS, 2007, p. 16).

Según la revisión de los planes de estudio de la UMSS, la *Pp* aparece como asignatura y/o taller en los planes de la Carrera de Psicología como *Práctica Institucional*, en Ing. Industrial como *Práctica Industrial*, en Administración de Empresas como *Práctica Empresarial* y en la Carrera de Ciencias de la Educación como ejes de talleres según los campos de acción definidas y modalidades de titulación como internado, trabajo dirigido y adscripción (UMSS, 2009, pp. 72, 108-150) ubicadas para ser cursadas al final de la carrera. En la mayoría de la estas Carreras, las prácticas están bajo regulaciones que contemplan bases metodológicas y aspectos evaluativos.

6.2. Escenario institucional y académico de la trayectoria de formación profesional en la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón

6.2.1. La Génesis de la Carrera

La formación profesional en Ciencias de la Educación se encuentra constituida en estructura de Carrera. Tiene como antecedente inmediato la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en un contexto en el que se promulga la “*Ley Fundamental de Universidades*” el 2 de junio de 1972 por Decreto Supremo N° 10928 en el Gobierno Nacionalista del Gral. Hugo Bánzer Suárez. En este gobierno se sustentan las propuestas y se pretende justificar las acciones político-administrativas, en busca de la construcción de un Estado Nacionalista de “*orden, trabajo, paz y justicia*” a través de la formación del hombre boliviano, en función de las necesidades del desarrollo económico y social de la nación.

Este marco orienta la Reforma de la universidad boliviana para establecer una organización académica departamentalizada; es decir, se sustituye la estructura de Facultad a Departamento, hecho que condicionó, en la Universidad Mayor de San Simón, a la creación el año 1972 del Departamento de Humanidades como parte de la Facultad de Ciencias Puras y Naturales²⁹.

En sujeción a la Ley y el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES), este Departamento se encarga de administrar las materias Lenguaje, Historia, Filosofía, Sociología, Estudios Sociales, Geografía Historia de la Cultura, Historia de las Ciencias, Idiomas (Inglés y Francés), Educación Física, Sociología Rural, Sociología General y Sociología del Desarrollo.

Antonio Cabrerizo Ríos, fundador de la Facultad de Humanidades, afirma:

Fue tal la complejidad de esta administración académica que el Departamento de Humanidades tuvo que organizarse en cinco secciones especializadas, cada una bajo la dirección de un responsable de sección y dejar, poco más tarde, de depender de la Facultad de Ciencias Puras y convertirse en un Departamento dependiente del Vicerrectorado (...) (UMSS, 1996, p. 2).

²⁹ Esta instancia nace en 1968 como Instituto de Ciencias Básicas, sobre la base de este Instituto en 1972 se crea la Facultad de Ciencias Puras y Naturales. Y el año 1979 se aprueba e cambio de denominación a Facultad de Ciencias y Tecnología. (UMSS, 1997, p. 2).

Debido a la excesiva cantidad de asignaturas que administraba el Departamento de Humanidades y a la imposibilidad de atender desde una sola jefatura, se fue gestando la idea de su conversión a Facultad de Humanidades. Asimismo, la idea de que la Universidad no era realmente “*Universitas*” sin Humanidades, convertía a esta en la cabeza rectora de la Universidad para encarar las problemáticas de la Educación boliviana (UMSS, 1996, p. 2).

La conversión de este Departamento a Facultad se convirtió en una necesidad para el rol que cumplía la UMSS en ese momento. Así, en octubre de 1976, se conforma una comisión para la elaboración del documento *Bases y Principios para la Creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón* que según normas exigidas por el CNES contempla la justificación para su creación, los propósitos y objetivos, su estructura orgánica, presupuesto general y la definición de las tres carreras a nivel de licenciatura: Pedagogía, Psicología e Idiomas extranjeros (UMSS, 2010, p. 19).

En base a esta propuesta, la Conferencia Nacional de Rectores, llevada a cabo en la Universidad Tomas Frías de Potosí, el 11 de diciembre de 1976, autoriza la creación y funcionamiento de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con los siguientes departamentos: Historia, Geografía, Pedagogía, Psicología, Filosofía, Lingüística e Idiomas y Educación Física y Deportes; así también una dirección de estudios que coordinara la gestión de las Carreras de Licenciatura en Idiomas, la Licenciatura en Pedagogía y el Técnico Superior en Psicometría con una duración de seis semestres de estudio.

Esta Facultad, en sus inicios, se constituyó en un espacio de investigación y creación del conocimiento, promoción y análisis objetivo de todas las escuelas, corrientes y doctrinas del pensamiento en los campos de la Psicología y la Pedagogía; así, también, en un espacio de defensa y libertad de expresión académica dentro de un marco de rigor científico, pluralismo político y convivencia, contribuyendo de esta manera al desarrollo académico y pedagógico no solo de la UMSS, sino de la Universidad Boliviana (UMSS, 2011, p. 19).

6.2.2. Análisis curricular de los Planes de estudio: Los primeros pasos

Durante el periodo 1976–1978, la Ley Fundamental de Universidades influye en la consolidación e institucionalización de las Ciencias de la Educación la cual nace con la denominación de “*Carrera de Pedagogía*” con el propósito de consolidar la formación de los docentes normalistas.

La oferta curricular que originó a esta carrera está configurada por áreas ligadas al hecho educativo escolar. Se resta importancia a las áreas de conocimiento de las Ciencias de la Educación (UMSS, 1990a, p. 10) propiamente dichas. El primer Plan de Estudios está organizado bajo el sistema semestral, con materias obligatorias distribuidas en ocho semestres:

Tabla 20. Primer Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación

<i>Plan de Estudios 1976–1978</i>	
1 ^{er} semestre	Curso monográfico de Historia General. Lenguaje I, Introducción a las Matemáticas, Elementos de Filosofía, Historia de la cultura I, Problemática de la Educación
2 ^{do} semestre	Lenguaje II, Introducción a la Sociología, Psicología General, Pedagogía General, Historia de la Cultura II, Educación Física I.
3 ^{er} semestre	Biología Pedagógica, Sociología Pedagógica, Psicología Diferencial, Estadística Pedagógica, Idioma Moderno I. Educación Física II.
4 ^{to} semestre	Organización y Administración Escolar, Psicología Pedagógica, Psicología Evolutiva. Historia Pedagógica, Idioma Moderno II.
5 ^{to} Semestre	Dirección y Supervisión Educativa, Didáctica general I, Legislación Educativa, Historia de la Pedagogía II, Idioma Moderno III.
6 ^{to} Semestre	Programación y Currículo, Didáctica General II, Psicología y Orientación Profesional, Pedagogía Comparada, Idioma Moderno IV.
7 ^{mo} semestre	Planteamiento Educativo I, Didáctica Especial I, Filosofía de la Educación, Investigación Pedagógica, Idioma Moderno V. Historia de la Educación Latinoamericana.
8 ^{vo} semestre	Planteamiento Educativo II, Didáctica Especial II, Historia de la Educación Boliviana. Examen de grado.

Nota. Fuente: UMSS Carrera de Ciencias de la Educación, 2011

Esta primera oferta se basa en la tendencia de formación pedagógico instrumentalista, (UMSS, 1990b, p. 13). A partir de la línea de la racionalidad técnica propuesta por Ralph Tyler que el eje estructurante del currículo se constituye el objetivo. Desde una perspectiva técnica del currículo, se pone énfasis en el *Saber pedagógico* para la formación de maestros en ramas específicas como las Matemáticas, Lenguaje y Educación Física, con rasgos de la perspectiva Filosófica, Psicológica, Sociológica, Historia y Pedagogía, se remite apoyar los procesos en los ámbitos de la programación, el currículo, las didácticas especiales del nivel básico y medio, y la orientación apoyadas

tangencialmente por la investigación pedagógica.

Los objetivos planteados son:

1. Formar científicos en Ciencias de la Educación que deben tener como objetivos de investigación y estudio a la educación.
2. Formar profesionales capacitados en investigación educativa, elaborar la pedagogía nacional, planificar la política y estrategia educativa con criterios científicos nacionales.
3. Formar expertos en Ciencias de la Educación, para la Administración Educativa y Orientación Educativa (UMSS, 1990b, p. 13).

La Carrera tempranamente se institucionalizó y no es casual que en su creación predomine una visión ligada a la tradición pedagógica del fenómeno educativo, tendiente a la formación de profesores de educación primaria y secundaria a partir del eje de materias pedagógicas, lenguaje, didáctica, filosofía, organización escolar y materias que están subordinadas al eje de materias pedagógicas como la Psicología, la Historia, y la Sociología.

En 1979, en un contexto de restauración democrática del país, irrumpe el golpe militar, se restituye la autonomía y el cogobierno universitario, la Carrera asume una tendencia de formación es Sociológica con orientación profesional para el desarrollo de conocimientos científicos y técnicamente eficientes con compromiso político (UMSS, 1990b, p. 16).

En el marco de las deposiciones del V Congreso Nacional de Universidades, se realizan diez sectoriales por áreas de conocimiento. En el caso de las Carreras de Pedagogía, el año 1979, la UMSA y la UMSS realizan la Sectorial de las Carreras de Pedagogía para conformar el Plan de Estudios (De la Rocha 1999, p. 10) en base a un enfoque científico y positivista con énfasis en Investigación y la Administración.

En sujeción a las disposiciones de la primera Sectorial, la Carrera de Pedagogía cambia de denominación a Carrera de Ciencias de la Educación. Se constituye en una estructura curricular organizada en dos ciclos de formación: el Ciclo Común y el Ciclo Diferenciado, con las siguientes áreas: Currículo, Planificación, Psicopedagogía, Orientación, Educación Popular y No Formal, organizadas en talleres de especialización en base a un sistema anualizado. Si bien esta oferta pretende destacar innovaciones

académicas en la formación profesional reconociendo el avance del conocimiento de las Ciencias de la Educación incorporando estas áreas, el perfil profesional planteado se reduce a una enumeración de características generales y formales para legitimar un determinado título, como se evidencia a continuación:

- a) Formar profesionales en Ciencias de la Educación.
- b) Ofrecer especialización en Ciencias de la Educación a profesionales de otras especialidades para los ciclos, intermedio, medio y superior.
- c) Ofrecer título académico a profesores normalistas.
- d) Investigar científicamente el fenómeno educativo en el contexto de la realidad boliviana.
- e) Fomentar el desarrollo de la teoría y la práctica educativa. f) Contribuir el enriquecimiento del patrimonio bibliográfico.

El nuevo Plan pone en evidencia el traspaso de la Pedagogía a Ciencias de la Educación, según se evidencia a continuación:

Tabla 21. Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación de 1979

Ciclo	Año	Materias
Ciclo Común	1 ^{er}	Investigación Pedagógica I, Filosofía de la Educación, Psicología Evolutiva, Sociología y Educación, Electiva. Lengua moderna o nativa.
	2 ^{do}	Investigación Pedagógica II, Pedagogía General, Psicología Educativa, Sociología de la Educación y Electiva.
	3 ^{er}	Seminario de Introducción a las especialidades, Historia de la Educación Boliviana, Legislación Educativa y Electiva.
Ciclo Diferenciado	4 ^{to}	Sistema práctico: Administración y Planeamiento. Currículo, Educación No Formal, Psicopedagogía, Evaluación Educativa. Seminario de Tesis.

Nota. Recuperado de UMSS carrera de Ciencias de la Educación, (1990)

El reemplazo de la denominación de Pedagogía a Ciencias de la Educación significó abordar el hecho educativo en sentido amplio, ya que lo educativo es analizado a través de diversas disciplinas constituidas como la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía y cuyas reflexiones no se circunscriben a la parcialidad de una disciplina en el marco de la interdisciplinariedad reflejada en una estructura curricular flexible organizada por ciclos: el ciclo básico y ciclo diferenciado (de especialidades)

compuestas por asignaturas obligatorias y electivas.

El ciclo básico incluye un sistema teórico conformado por asignaturas cuya orientación apunta al ámbito práctico en el ciclo de especialidades de formación específica que permita desempeñar funciones directivas a través de talleres de: Administración, Planeamiento, Currículo. Se incorpora el ámbito de la Educación No formal, la Psicopedagogía y el área de la Evaluación.

Este ámbito posibilitó la aplicación concreta de conocimientos adquiridos en estas áreas cuyas funciones se vinculaban con la producción y gestión de nuevos tipos de conocimiento e información. Se establece una diferenciación respecto de los tradicionales organismos de prestación de servicios (direcciones de colegios o unidades educativas) y de gestión administrativa (Ministerio de Educación).

En general, esta etapa de la formación de profesionales en Ciencias de la Educación, comprende un conjunto de procesos sociales de entrenamiento y preparación de un profesional con competencias específicas para ocupar cargos directivos en espacios laborales como el Sistema Educativo.

Desde una lógica funcionalista, las funciones del profesional en Ciencias de la Educación constituyen una mediación entre la necesidad individual y las necesidades funcionales que contribuyen a la regulación y al control social que posibilita el funcionamiento en este caso del Sistema Educativo Nacional y de las instituciones ligadas al Ministerio de Educación.

En el periodo 1981-1983, después de la dictadura militar en Bolivia, se restituyen las libertades democráticas y la universidad recupera su autonomía. En este marco, en sujeción a la Constitución Política del Estado que establece en su artículo 185 la autonomía universitaria y el artículo 235 declara la vigencia la “Ley Fundamental de Universidades” (D. S. 10298) y la “Nueva Ley Fundamental de la Universidad Boliviana” (D.S.12972) junto al funcionamiento del CNES y todas sus disposiciones, se realiza el VI Congreso Nacional de Universidades. Se reflexiona en torno a lo educativo-pedagógico y se rescatan los planteamientos del pensamiento educativo de Paulo Freire expuesto en sus libros *La Educación como práctica de Liberación*, *la Pedagogía del Oprimido* y *Sobre la Acción Cultural*. También se retoman los planteamientos de la Revolución Universitaria de París de 1968 los cuales influyeron en el quehacer académico de las disciplinas del área de las Ciencias Sociales, como la

Sociología, Educación, Trabajo Social, Antropología, Comunicación Social, Economía, Historia etc. Estas carreras universitarias consideraron ingresar a una profunda revisión, cuestionamiento y reconceptualización de los paradigmas que hasta ese entonces sustentaban sus procesos de formación y concepciones sobre educación. Se precisaban concepciones educativas ligadas a la política, a la dimensión humana del poder, y al servicio de un proyecto popular de las grandes mayorías.

Para realizar este cometido, se organizan Sectoriales por áreas de conocimiento, con el objetivo de reordenar los problemas ocasionados por el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES) respecto a la medidas de semestralización, cuatrimestralización, el sistema de créditos, la departamentalización, la creación de coordinadores de materias afines, y debido al incremento de la burocracia académico–administrativa en las carreras universitarias.

Se dispuso la revisión de los reglamentos de Régimen docente, estudiantil y administrativo, aplicados ad referendum para su presentación y aprobación en el VI Congreso. En este contexto, se ofrece un Plan de estudios para la formación de científicos de la educación a nivel de licenciatura con énfasis en el enfoque sociológico.

Los objetivos de formación de profesionales en la Carrera de Ciencias de la Educación están dirigidos a:

1. Investigar científicamente el fenómeno educativo, descubriendo los mecanismos que utiliza el sistema para perpetuarlo.
2. Investigar científicamente el proceso educativo buscando elementos que contribuyan a las transformaciones sociales.
3. Contribuir en la formación de profesionales en Ciencias de la Educación como agentes de cambio.
4. Ayudar a ampliar la visión de los agentes educativos hacia la educación permanente y no formal.
5. Contribuir en la interpretación de nuestras diferencias culturales.
6. Cualificar a los docentes universitarios.
7. Contribuir el enriquecimiento del patrimonio bibliográfico.

La orientación de los mencionados objetivos continúan siendo generales y no reflejan las características de formación: Se reestructura el plan de la siguiente manera:

Tabla 22. Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de 1983

<i>Plan de estudios 1983</i>			
Ciclo Común	Materias obligatorias	1 ^{er} semestre	Introducción a las Ciencias de la Educación, Fundamentos Biológicos de la Educación, Fundamentos Psicológicos de la Educación, Estadística I, Fundamentos de Filosofía, Sociología General.
		2 ^{do} semestre	Desarrollo de la Educación I, Psicología Evolutiva, Sociología General II, Estadística II, Filosofía de la Educación I.
		3 ^{er} semestre	Desarrollo de la Educación II, Antropología Educativa I, Investigación I, Filosofía de la Educación II y Psicología Evolutiva II
		4 ^{to} semestre	Pedagogía general, Investigación II, Sociología de la Educación I, Psicología de la Educación I, Antropología Educativa II.
		5 ^{to} semestre	Pedagogía General II, Investigación III, Sociología de la Educación II, Psicología Educativa II, Antropología Desarrollo de la Educación Boliviana.
		6 ^{to} Semestre	Legislación de la Educación Boliviana, Investigación IV, Técnicas de la Comunicación en Educación.
	Materias electivas		Didáctica General, Pedagogía Comparada, Lenguaje.
Ciclo diferenciado de Pre-especialización		7 ^{mo} semestre	Taller I: Taller de Planeamiento, Administración y Currículo, Taller de Psicopedagogía, Taller de Educación No formal, Taller de Orientación.
		8 ^{vo} semestre	Taller II: Taller de Planificación, Taller de Psicopedagogía, Taller de Educación No formal, Taller de Orientación.
		9 ^{no} Semestre	Proceso de graduación: Internado en base a un reglamento especial. **En este ciclo el estudiante puede elegir sólo dos talleres.
		10 ^{mo} semestre	Seminario de Tesis.

Nota. Recuperado de UMSS. Carrera de Ciencias de la Educación, 1990

En este plan de estudios se incorpora el criterio de organización curricular por Ciclos en base a un enfoque científico de la educación. Se consolida el área de la investigación y el área filosófica. En el Ciclo básico se incorpora una asignatura metodológico-instrumental como la Estadística y otra de formación teórica básica como la Antropología, las cuales complementan saberes teóricos que permiten que el conocimiento científico en Ciencias de la Educación se convierta en un Saber Hacer en el Ciclo de Especialización compuesto por Talleres: Planeamiento, Orientación,

Psicopedagogía, Educación Popular, entre otros, que aluden un repertorio de conocimientos especializados para su aplicación en instancias de socialización profesional en que retroalimentan como es el Internado. En este plan el interno se constituye en un espacio de práctica profesional desarrollado en base a regulaciones de la Universidad y de la Carrera.

En ese momento el Plan de estudios refuerza un recorrido formativo basado en el dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teórico e instrumental, ligado a las Ciencias de la Educación y a las necesidades de la realidad educativa. El proceso de formación queda enmarcado en el ámbito institucional y está condicionado por el contexto económico, político y social que en ese momento estaba orientado por el modelo de Estado Nacional Popular. Este modelo permea orientaciones de las asignaturas de los planes de estudios de formación de maestros, cumpliendo así su función de reproducción del Sistema como una Carrera universitaria que produjo profesionales en Ciencias de la Educación que pasaron a servir al Sistema Educativo Nacional.

Este hecho abrió el camino para reducir la brecha que separaba la Universidad con el Sistema Educativo Nacional, también se dio paso a nuevas proyecciones orientadas a su consolidación como un espacio científico de producción de conocimiento e innovación de las Ciencias de la Educación, cuyo protagonismo alcanzó un sitial en el quehacer y transformación institucional de la UMSS.

Frente a este punto de vista, el profesor Antonio Cabrerizo sostiene lo siguiente:

Hemos sido protagonistas, en toda la vida de la UMSS, con planificación académica, ahora a través de la creación de Departamento de Evaluación y Acreditación Universitaria, con cursos, talleres y cursillos en todas las universidades del sistema, hemos logrado que la universidad asumiera un modelo de administración académica, surgido desde la Carrera (...) con esa clara visión de ser la cabeza rectora de la UMSS (...) (De la Rocha, 1996, p. 17).

En este sentido, la Carrera, en la tarea de lograr su consolidación e institucionalización a través de un currículo pertinente y factible para responder a las demandas y necesidades del contexto educativo, ha estado condicionada por procesos de cambio educativo, económico, político, social e institucional que le han exigido en determinados momentos históricos realizar mejoras y/o transformaciones curriculares. Hoy se constituyen en acontecimientos que permiten comprender las determinaciones curriculares asumidas que influyen en la delimitación de un campo instituido y regulado

como son las Ciencias de la Educación.

6.2.3. El conocimiento profesional de la Pp: Algunos rasgos desde la Transformación Curricular (Tc)

A partir del regreso de la democracia en los años 80, el tema de la *Transformación Curricular* representa un antecedente central para comprender las configuraciones teórico-metodológicas que orientaron la elaboración de un documento de diseño curricular el cual es aplicado hasta el 2012. Este diseño incluye aspectos constitutivos que interpelan, trascienden y limitan las demandas mediatas e inmediatas derivadas en la práctica profesional.

Desde el año 1988 la Carrera de Ciencias de la Educación en repetidas ocasiones ha venido llevando a cabo procesos de *Tc* que, si bien no llegaron a niveles de concertación aplicativa, permitieron, a las diferentes comisiones de trabajo de cada etapa, construir conocimientos profesionales referentes a las Metodologías de Diseño Curricular.

a) El Taller de Reestructuración (1987-1988)

En el año 1988 se inicia el primer proceso de *Tc* en un contexto en el que la Educación Pública ha sido fuertemente impactada por el Programa de Ajuste Estructural impulsado por las políticas económicas neoliberales.

Frente a esta situación, emergen movimientos políticos y se desarrolla el sindicalismo campesino independiente, dando lugar a nuevas acciones sistemáticas en el marco de la Educación Popular cuyo rasgo característico en este proceso determina la forma de concebir el currículo en el proceso de *Tc* denominado: “**Reestructuración curricular**”.

En esta experiencia los círculos de estudio realizan tres trabajos de diagnóstico referentes a:

1. Sistematización de los diagnósticos educativos e identificación del objeto de estudio.
2. Práctica social del licenciado en Ciencias de la Educación y análisis de mercado profesional.
3. Características del estudiante que ingresa a la carrera de Ciencias de la Educación (UMSS 1990b, pp. 19-21).

La metodología de diseño curricular que subyace en este proceso es resultado de un proceso de participación de los actores y a través de la investigación–acción se rescata los siguientes elementos:

1. El *objeto de estudio* como elemento que tiende a dar direccionalidad a una propuesta curricular en tanto es modelo conceptual construido por aproximaciones sucesivas a la realidad empírica definida por una época y un lugar determinado y cuya utilidad es conocer realidad para transformarla.
2. La *Práctica profesional* del licenciado es entendida como las características sociales de las diferentes formas de ejercicio de una profesión, y está íntimamente relacionada con el mercado profesional.
3. El *mercado profesional* o campos de acción en los que desenvuelve el licenciado en Ciencias de la Educación.
4. Las *características del estudiante* entendidas como el conjunto de peculiaridades propias del estudiante que postula a la Carrera (UMSS, 1990b, p. 38).

En este proceso, se hace evidente la influencia del contexto social político en la formación del estudiante, de modo que la interpretación del diagnóstico se convierte, desde una perspectiva funcionalista (enfoque sociológico), en el estudio de la *Pp* a partir de *áreas de acción, las tareas y actividades del profesional en Ciencias de la Educación* en una muestra de 16 titulados de un total de 33.

La Práctica profesional muestra los siguientes resultados:

1. En el actual momento (1988) la *Pp* dominante o vigente es la docencia seguida de la investigación y planificación.
2. Las *Pp* emergentes se abren espacios en el área de las comunicaciones, la dirección y la orientación. Por las condiciones de carrera nueva es difícil determinar los tres tipos de práctica con exactitud.
3. El mayor número de profesionales trabaja en instituciones públicas
4. No es determinante la institución en la que trabaja el profesional cuando definimos la predominancia de la práctica del licenciado.
5. Respecto al número de materias que debe enfatizarse en la carrera, por su importancia, tenemos el área de investigación, pedagogía y didáctica

6. La sociedad boliviana desconoce el rol del profesional en Ciencias de la Educación en otros casos, le asignan el rol de “maestro” (UMSS, 1990b, p. 65).

En cuanto a los resultados del estudio de mercado, se destaca los siguientes:

1. La sociedad no le asigna un rol específico al licenciado en Ciencias de la Educación, debido al desconocimiento y a la confusión de su rol con el de maestro.
2. Los espacios para los profesionales en Ciencias de la Educación que se están abriendo vislumbran prácticas emergentes en el área de la comunicación, dirección, orientación y terapias.
3. El rol del licenciado en Ciencias de la Educación no está definido en la carrera, así como también el mercado de trabajo no está definido.
4. La demanda de trabajo del Licenciado se encuentra en el campo de la investigación y la planificación educativa.
5. Las instituciones en las que trabaja el licenciado en Ciencias de la Educación son los siguientes: UMSS, colegios, las ONG's, institutos, Ministerio de Educación (UMSS 1990b, pp. 65-66).

Las conclusiones del estudio de las características de los estudiantes que postulan a esta carrera son las siguientes:

1. La población de maestros muestra un amplio interés por ingresar la Carrera de Ciencias de la Educación.
2. La población de bachilleres, en un número reducido desea ingresar a la Carrera.
3. La mayor parte de los alumnos regulares de la Carrera ingresó directamente sin antes haber estado en otra carrera (UMSS, 1990b, p. 77).

En este proceso, ante la inexistencia de estudios actualizados y vigentes referente a la *Pp* y el objeto de estudio, se toma el factor de expectativas estudiantiles como elemento principal que integra y da coherencia al Plan de estudios en base a las dimensiones: epistemológica y psicosocial (UMSS, 1990b, p. 6) y las líneas de formación pedagógica, psicológica, sociológica y de investigación.

La oferta del 88 enfrenta el dilema de dar respuesta específica a las demandas inmediatas del mercado y, así, ahondar una formación en sentido amplio para enfrentar el problema de la niñez boliviana y el problema de la realidad plurilingüe y pluricultural del país.

Ambas temáticas son trabajadas en todas las líneas y será el eje temático de la línea de formación psicológica (UMSS, 1990b, p. 8). Asimismo se presenta un panorama de debate del objeto de estudio (no así en torno a la Pedagogía y las Ciencias de la Educación) lo cual permitiría definirlo claramente en la perspectiva de fraguar nuevos campos de conocimiento y acción emergentes.

b) *Primer Seminario Interno de la Carrera de Ciencias de la Educación (1991)*

Un rasgo característico de este evento el abordaje de las líneas de investigación respecto al a identidad profesional; valoración de la carrera; el debate del objetivos del perfil y planes de estudio de la Carrera; y recuperación histórica de la reestructuración.

A partir del trabajo realizado, se organizan comisiones para abordar la problemática académica, política y financiera. En el repertorio informativo de la comisión académica, se identifica una configuración metodológica curricular siguiente:

1er. Paso: Identificación de los núcleos problema, está condicionado por el contexto económico, social y cultural en que se originan y evolucionan el quehacer social, en este caso, del profesional en Ciencias de la Educación. Estos problemas son:

1. Desarticulación con el sistema educativo nacional.
2. Ausencia de programas y métodos apropiados a la realidad pluricultural y plurilingüe.
3. Desconocimiento de la complejidad pluricultural y plurilingüe.
4. Analfabetismo.
5. Deserción, marginación y retención escolar.
6. Dicotomía entre la teoría y la práctica.
7. Falta de recursos humanos capacitados para cumplir funciones en distintas áreas del Sistema educativo Nacional y dentro de las diferentes modalidades de la educación.
8. Falta de claridad y conocimiento de las diferentes modalidades educativas existentes en el País.
9. Falta de atención a niños especiales y/o de alto riesgo (sin exclusión de jóvenes y adultos).
10. Marginamiento de las grandes mayorías en el acceso a la educación formal.

11. Distorsión de la praxis educativa (UMSS, 1991b, pp. 1-2).

2do. Paso: Definición de los objetivos como indicadores del Perfil Profesional del licenciado en Ciencias de la Educación:

1. Investigar científicamente el fenómeno educativo para proponer soluciones alternativas en función a la liberación nacional.
2. Desarrollar (crear y recrear) teorías y prácticas educativas para contribuir en la construcción de una pedagogía nacional.
3. Situarse críticamente en la realidad sociocultural boliviana para participar activamente en procesos de transformación sociocultural y del sistema educativo nacional.
4. Ampliar la visión de los agentes educativos más allá de la educación formal para asumir los retos de la educación permanente, especial, no formal y popular y enfrentar la problemática sociocultural.
5. Aportar a la interpretación, aceptación y retomar de nuestras identidades culturales.
6. Aportar en el mejoramiento de docentes del sistema educativo nacional para articular acciones de formación de docentes con el Sistema Educativo nacional.
7. Especializar a profesionales universitarios en docencia: intermedio, medio y superior.
8. Enriquecer el patrimonio bibliográfico nacional (UMSS, 1991b, p. 2).

En la revisión de los objetivos se consideró la construcción de un marco teórico en base a lo siguiente: la Liberación Nacional, la Investigación, Identidad Cultural, la Pedagogía Nacional, Sistema Educativo Nacional, Educación Permanente, No Formal y Popular, Informal, la problemática sociocultural; agentes educativos, pluriculturalidad, etc. los cuales, de alguna forma, enfocaron los problemas y la filosofía de la Carrera.

3er Paso. Relación existente entre núcleos-problema y los objetivos. Se llega a plantear la siguiente metodología curricular:

1. Construcción y elaboración del marco teórico.
2. Validación y corrección de los núcleos problema como objetos de transformación de la Carrera.
3. Validación y corrección de los objetivos de la carrera como un perfil profesional.

4. Consideración de conclusiones del análisis de la práctica social de la profesión, como indicador de perfil real.
5. Revisión del perfil ideal (objetivos de la carrera) a la luz del anterior indicador.
6. Definición de un perfil factible.
7. Relación del objeto de estudio y sus dimensiones con los objetos de transformación (Núcleos problema).
8. Redefinición del perfil factible en base al objeto de estudio.
9. Redefinición de los objetivos de cada asignatura y taller en función del perfil factible y el objeto de estudio.
10. Redefinición de la denominación del profesional titulado por la carrera.

En este proceso, de algún modo, se rescatan las creencias curriculares en torno a una metodología que oscila dentro las posibilidades técnica y técnico–sistemática con reconocimiento a las demandas profesionales identificadas en el diagnóstico (H. Taba). En la línea de la racionalidad técnica que orienta la metodología curricular clásica (Tyler), aparecen los objetivos como indicadores de perfil. Se percibe el intento por superar esta perspectiva tradicional a través de planteamientos de “Objetos de Transformación” que orientan el Diseño Curricular.

c) Segundo Seminario Interno: Reorganización del Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación (1993)

El año 1992 con base en los resultados del Taller de Reestructuración del año 1988 y los informes del Seminario Interno del año 1991 se retoma el proceso de *Tc* bajo orientaciones de la metodología de investigación-acción (UMSS, 1993, 1). Esta propuesta comprende el estudio del modelo curricular siguiente:

1. Construcción de los fundamentos psicológicos y socioculturales a partir de la definición de los siguientes términos: educación, fenómeno educativo, pedagogía, pedagogía nacional, ciencias de la educación, pedagogía, hecho educativo, aprendizaje, enseñanza, esquemas mentales, didáctica, instrucción, entre otros.
2. Definición de núcleos problema, se describen los problemas en la realidad educativa nacional y se plantean los objetivos de la carrera recuperando de los Planes

de estudios de 1988 con el aditamento de ampliar la visión de los agentes educativos más allá de la educación formal como la educación permanente, especial, no formal y popular. Todo con una profunda reflexión sobre lo sociocultural, pluricultural y plurilingüe.

3. Relación de los objetos de transformación, se definen núcleos problema en base a las dimensiones del objeto de estudio: filosófica, fenoménica, socio-histórica.

4. Estudio de la Práctica Profesional que comprendía el estudio del tipo de institución, el área de trabajo, el rango laboral y las funciones específicas, el tipo de población beneficiaria de los servicios educativos y los criterios acerca las funciones que debería realizar el licenciado en Ciencias de la Educación (UMSS, 1993, p. 20).

Las conclusiones de este estudio se sintetizan en lo siguiente:

a) La práctica social dominante del pedagogo es la Administración Educativa con las funciones de planificación, organización y evaluación.

b) El cargo de docencia constituye un espacio laboral dominante, sin embargo, al implicar esta las funciones de planificación, organización, capacitación y evaluación no parece como función principal.

c) La *Pp* emergente del pedagogo está constituida por la Investigación, la Orientación y la Educación Especial.

d) El Área y/o campo de acción de desempeño del pedagogo es principalmente la Educación Formal, y en menor grado, el área de Educación No Formal y Popular. e) Los espacios de acción no consolidadas son el área de Educación Especial y la Psicopedagogía.

f) Los principales demandantes de los servicios profesionales del pedagogo son en primer lugar, las instituciones privadas, y luego, las instituciones públicas.

g) La *Pp* decadente del pedagogo no es susceptible a ser identificada por ser las Ciencias de la Educación, una carrera de reciente formación.

h) A partir de este estudio, se ve la necesidad de crear grados de especialización, principalmente en Educación Especial (UMSS, 1993, p. 25).

5. La definición del Perfil Profesional del licenciado en Ciencias de la Educación en base al establecimiento de las relaciones entre núcleos problema del diagnóstico de la

educación boliviana, los objetivos, los objetos de transformación y el objeto de estudio, como:

- a) Investigar científicamente al fenómeno educativo para proponer alternativas en función de una educación liberadora.
- b) Desarrollar teorías y prácticas educativas para contribuir a la construcción de una pedagogía nacional
- c) Situarse críticamente en la realidad sociocultural boliviana para participar activamente en procesos de transformación sociocultural y del SEN.
- d) Ampliar la visión de los agentes educativa más allá de la educación foral para asumir los retos de la educación permanente, especial, no formal y popular y la problemática sociocultural
- e) Aportar alternativas de solución a la problemática pluricultural y plurilingüe
- f) Aportar a la formación y mejoramiento docente del Sistema Educativo Nacional y especializar a profesionales universitarios en docencia” (UMSS, 1993, p. 32).

En base al estudio de estos componentes, se reorganiza el Plan de Estudios en las áreas Pedagógica, Psicopedagógica, Sociocultural, Filosófica, el Eje de Investigación y se configuran las siguientes etapas:

Etapa Inicial, comprende seis talleres curriculares que proporcionan los aspectos teóricos para la nivelación e introducción a la Carrera.

Etapa analítico-instrumental, brinda elementos teóricos e instrumentales para el desempeño profesional. Abarca del 2do al 6to nivel con un total de 27

Talleres y 3 módulos integrados, así como un diagnóstico de la realidad educativa, los procesos de transformación sociocultural y el módulo de mejoramiento docente (UMSS, 1993, p. 34).

Etapa Práctico Profesional, inicia al estudiante en la práctica a través de un trabajo supervisado que permite la confrontación y enriquecimiento de los elementos adquiridos en la realidad educativa. Esta etapa abarca del 7mo al 10mo semestre y comprende un Taller de Tesis y cuatro módulos: Desarrollo y fortalecimiento de propuestas educativas en realidades socioculturales concretas; administración de proyectos educativos; modalidades y agentes educativos; y el módulo de elaboración de material educativo.

En esta propuesta aparece con mayor precisión la *Pp* con base en una orientación analítico–instrumental en la cual se configura la relación teórica (reflexión)–práctica (aplicación) del proceso formativo. Se logra una mayor articulación entre la oferta formativa y la ocupación, bajo prescripciones institucionales que regulan las prácticas profesionales necesarias y pertinentes al contexto y a la demanda de profesionales en este campo; asimismo, les permite interactuar de manera que, de ahí en adelante, constituirá su lugar natural de trabajo y desarrollo profesional.

d) Tercer Seminario Interno de la Carrera de Ciencias de la Educación, 1995

En el marco del Congreso Nacional de la Educación Boliviana y la promulgación de la Ley de Reforma Educativa (1565), la Carrera experimentó hechos que influyeron en la configuración de la nueva oferta curricular de formación, orientada hacia la búsqueda del liderazgo y la eficiencia académica en materia educativa.

Por ejemplo, la firma del convenio con el Ministerio de Educación y la Confederación de Maestros de Bolivia para profesionalizar a los maestros en Educación Intercultural y Bilingüe, Educación Básica, Administración Escolar, Educación Física y Deportes y Educación Básica con mención en Educación Especial, permitió a la Carrera convertirse en un espacio de servicio integrado y sistemático que responda a la necesidades de capacitación formación y actualización de los recursos humanos intentando de esta manera consolidar la articulación con el sistema educativo nacional. En este sentido, los egresados en este momento se constituyeron en un contingente para ocupar no sólo cargos técnicos, sino administrativos como nuevas autoridades administrativas del Sistema Educativo Nacional y como los asesores pedagógicos para coadyuvar la implementación de la Reforma Educativa.

Esta experiencia de profesionalización en la UMSS se ha constituido en un referente para otras Universidades del Sistema, así como para elaborar una propuesta que permita a la UMSS participar de la licitación que el Ministerio de Educación lanzó para la adjudicación de la administración de los Institutos Normales Superiores con la intención de mejorar la calidad de la formación de los maestros.

Ambas experiencias se llevan a cabo en un contexto de tensión y conflicto, la primera al interior de la misma Carrera, la segunda en la UMSS y el país.

Frente a este escenario la Carrera realiza el III Seminario Interno con el propósito de profundizar el análisis y revisión de los resultados del II Seminario. Se inicia la reflexión

y mejora de los componentes, como: Fundamentos teóricos del currículum, el análisis de la factibilidad académica, económica y política de la propuesta de Malla Curricular a través de la organización en base al “*Sistema Modular y la Tallerización*” (UMSS, 1995, pp. 1-2).

e) *Proceso de Transformación Curricular, (Taller ZOOP-2005)*

En el marco de la Nueva Constitución Política del Estado que plantea la revolución educativa y la transformación del Sistema Educativo Plurinacional, la Carrera inicia un proceso de *Tc* cuyo eje del diseño es la identificación de los rasgos principales del perfil profesional de Ciencias de la Educación, el cual es elaborado en base a la realidad educativa, al perfil actual y a las demandas y necesidades en ese campo (UMSS, 2005, p. 46).

Esta propuesta, es resultado de la aplicación del Método ZOOP (*Ziel Orientierte Project Planung*) que quiere decir: Planificación de Proyectos Orientada a Objetivos. Permitió llegar a consensos entre los actores en la formulación de objetivos e identificación de los problemas. Se realizó el análisis de lo siguiente:

1. El Perfil Profesional de Ciencias de la Educación. En base a la formulación de las *demandas y necesidades*, se llega a definir los siguientes campos de acción: Planificación Educativa, Educación Alternativa, Investigación, Psicopedagogía, Tecnologías de Información y Comunicación, Formación Docente, Orientación Educativa, Contar con una visión Intra, Intercultural, Multicultural y Plurilingüe, Interacción Social, Gestión de Políticas Educativas Pedagogía y Didáctica, Educación en valores y Liderazgo.

En el marco de un enfoque sistémico y crítico del proceso de formación, se ha considerado las variables que tiene que ver con el “saber y saber hacer” con el “ser” y “querer ser” del licenciado en Ciencias de la Educación.

1. Las propuesta general del perfil ideal del licenciado en Ciencias de la Educación, considera las variables: “La Planificación y Gestión Educativa, Educación No Formal y Popular, Investigación, Orientación Educativa, Formación con visión Intra-Inter-Multi-Plurilingüe, Interacción con la sociedad, Psicopedagogía, Tecnologías de Información y Comunicación, Formador de formadores, Creación de Políticas Educativas, Cuestión Pedagógica, Especialización e Interdisciplinariedad, Valores, Liderazgo, creatividad, disposición para el trabajo urbano y rural, Visión práctica,

Capacidad Crítica y Formación autónoma” (UMSS, 2005, p. 46).

2. Áreas para responder al perfil ideal. Área Pedagógica, Formación Humana y Artística, Psicopedagogía y Orientación Educativa, Educación No Formal, Popular y Alternativa, Formación de formadores Didáctica, Educación Sociedad y Política, Gestión Educativa.

Al respecto, se sostiene que las áreas, como la Pedagógica, Formación Humana y Artística, Psicopedagogía y Orientación Educativa, Educación No Formal, Popular y Alternativa, Formación de Formadores y Didáctica, Educación, Sociedad y Política, Gestión Educativa, amplían el espectro de la formación en relación a lo que actualmente existe en el plan estudios. En cuanto a la Interculturalidad y Plurilingüismo, Tecnologías de Información y comunicación, Investigación, Especialización e Interdisciplinariedad, son consideradas líneas transversales que dan mayor impulso y renovación al nuevo currículo; siempre y cuando se traduzcan en hechos concretos (UMSS, 2005, p. 47).

En el Plan se refleja la tendencia científica de la educación, a través de áreas identificadas del estudio de demandas, lo cual indica la pertinencia de la formación, en el marco de una oferta curricular que comprende orientaciones teóricas y metodológicas. Estas reflejan los avances y los enfoques actuales vigentes en Ciencias de la Educación, y se recupera la formación específica a través de algunas áreas de acción.

El valor agregado de este proceso de *Tc* puso en evidencia la necesidad de transformar con la participación de todos los estamentos de la Universidad (Docentes y estudiantes). Asimismo, la técnica del “*Metaplan*” estratégicamente facilitó el aporte de los participantes, creando un clima común de renovación y de necesidad de cambio. No obstante, después de 25 años de un currículo con muy pocos cambios, este esfuerzo colectivo por transformar contenidos y estructuras, en función de los tiempos, habla muy bien de este proceso en todos sus niveles” (UMSS, 2005, p. 50).

Una de las limitaciones de esta metodología es la falta de reflexión en torno a la relación teórica y práctica y menos aún en la *Pp* como categoría del diseño curricular.

f) Propuesta de Rediseño del Plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación (2009)

El proceso de *Tc* tiene como resultado una propuesta de rediseño curricular elaborada en el 2009, la cual rescata informes, propuestas y diseños curriculares anteriores. El documento de esta propuesta contempla lo siguiente:

1. Aspectos históricos de la carrera; se describen datos referentes a su fundación, desarrollo curricular y consolidación de la misma.
2. Análisis del contexto actual de la carrera de Ciencias de la Educación; se rescata la siguiente información de la evaluación realizada el año 2004.

Tabla 23. Evaluación curricular de la carrera de Ciencias de la Educación

Aspectos Estado	Situacional del Plan Curricular
Marco contextual	Presenta un diagnóstico de necesidades socioeconómicas, culturales y educativas. Presenta los resultados de un estudio de mercado y de la práctica social de la profesión, en base a la datos de 1988 y del 2005. Tiene formulado los núcleos problema y el objeto de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
Objetivos generales	Se derivan de los núcleos problema. Si bien los planes globales de las materias y talleres contemplan objetivos, no se tienen precisado objetivos para todas las líneas o niveles de formación.
Perfil profesional	Se tiene un perfil profesional que sirve de base para la elaboración de los planes globales. Está organizado en dos ciclos: el ciclo común y el diferenciado. El ciclo común incluye materias y el ciclo diferenciado talleres. La malla curricular se caracteriza por ser rígida, casi todas las materias y talleres tienen pre- requisitos y son esencialmente teóricas.
Malla Curricular	No se tienen contenidos mínimos establecidos institucionalmente para las diferentes materias y talleres. Cada docente imprime en los contenidos su experiencia y conocimientos sin previa relación horizontal y vertical con asignaturas de otras áreas. No presenta materias optativas. Mayor carga horaria en el área de investigación. La coordinación horizontal y vertical entre las materias y los talleres de la Carrera es mínima. En el ciclo de talleres se tienen cuatro líneas de formación. Las modalidades de titulación son curriculares y se inician en el octavo semestre, como: tesis, proyecto y trabajo dirigido. Existe un sistema de rotación aplicado para satisfacer la comodidad de estudiantes y monopolizar la enseñanza por parte de los docentes en octavo, noveno y décimo semestre. Algunos talleres no cuentan con contenidos mínimos.

Nota. Fuente. Recuperado de Rediseño Curricular de la Carrera Ciencias de la Educación, UMSS 2004

4. El marco teórico conceptual se fundamenta en la identificación de núcleos problema, a partir de los siguientes conceptos:

a) **El objeto de estudio**, es el *hecho educativo* mismo que representa los problemas de la realidad educativa y se manifiesta en distintas modalidades de educación.

b) **Los campos de acción**, en esta propuesta, se rescatan resultados del estudio realizado el año 1996, los cuales se sintetizan en lo siguiente:

1. La práctica social dominante del Licenciado en Ciencias de la Educación es la Psicopedagogía y Educación Especial y la Administración Educativa con las funciones de Planificación, Organización, Evaluación y la Capacitación.

2. La docencia se constituye en el primer espacio laboral dominante (al implicar esta las funciones de planificación, organización, capacitación y la evaluación aparece como segundo espacio laboral dominante).

3. La práctica social emergente está constituida por la investigación, la orientación y la educación especial.

4. Los espacios de trabajo consolidados son principalmente el área de educación formal y en menor grado el área de educación no formal y popular.

5. Los espacios de trabajo no consolidados son el área de la Investigación y Orientación Educativa.

6. Las principales instituciones que demandan servicios son la privadas y luego las públicas, seguidas de las ONG's, consultoría e institutos privados de Educación Formal y No Formal (UMSS, 2009, p. 19).

Respecto a la Práctica Profesional, según el Informe de investigación titulado: ***“Relación entre la Práctica y Perfil Profesional de los Egresados de la Carrera de Ciencias de la Educación”***, elaborado el año 2009, por egresados del Programa de Titulación para Alumnos No Graduados (PTANNG), los campos de acción del titulado en Ciencias de la Educación, son: magisterio (36.9%), dirección educativa (27.4%) y porcentajes nada significativos, como Asesor Pedagógico, Psicopedagogía, Educación Especial, Consultoría y Educación Popular (UMSS, 2009, p. 20).

Asimismo, este estudio evidencia la situación del mercado profesional. Las conclusiones sintetizan lo siguiente:

1. La mayoría de profesionales en Ciencias de la Educación (51,95%) trabaja en instituciones privadas, el 45,45% en instituciones públicas y solo un 3.9% en instituciones mixtas.

2. Según la modalidad de trabajo; la modalidad de Educación Formal es un ámbito de acción que absorbe a la mayoría de los profesionales (52.06%), seguido por la Educación No Formal y Popular (42.45%); el espacio laboral con menor porcentaje de profesionales es Educación Especial.

3. La población que recibe con mayor frecuencia los servicios de los profesionales en Ciencias de la Educación son por orden de importancia: los jóvenes, los adultos y los niños. Entre las poblaciones menos atendidas se encuentran las personas con dificultades de aprendizaje o personas discapacitadas de alto riesgo (UMSS, 2009, p. 21).

4. Un porcentaje significativo (85%) de los profesionales en Ciencias de la Educación desempeñan funciones en instituciones del área urbana y sub-urbana, y un porcentaje nada significativo (14.8%) en el área rural.

6.2.4. La trayectoria formativa en la Carrera Ciencias de la Educación: periodo de estudio 2000-2012

En este periodo las condiciones académicas que caracterizan a las trayectorias de formación se encuentran reflejadas en el Diseño Curricular de la Carrera Ciencias de la Educación (1987), datos de la “Guía del Estudiante UMSS” (2009). Estos documentos constituyen el marco regulatorio y oficial que orienta la gestión académica.

En la Carrera, el concepto de Diseño Curricular reemplaza al clásico concepto de Plan de estudios. La oferta académica, aplicada desde su fundación hasta la 1983, refleja un plan de estudios cuya finalidad enuncia la formación, en términos genéricos y a través de un ordenamiento temporal, las materias que se deben enseñar. El diseño curricular es un documento más amplio que incluye los distintos componentes y regulaciones institucionales que orientan la formación profesional. En el análisis se ha tomado en cuenta los siguientes componentes que son resultado de la revisión documental y, para fines investigativos, se sintetiza en lo siguiente:

1. Requisitos de admisión a la carrera

Los requisitos de ingreso a la carrera son:

El Curso Preparatorio presencial para el examen de admisión, que tiene una duración de 6 semanas, contempla la aprobación de dos Módulos: Lenguaje y Desarrollo

del pensamiento, y Teorías Básicas en Cs. de la Educación.

Examen de ingreso, comprende la aprobación de las siguientes pruebas: Aptitud académica (50%) y de Conocimientos (50%) que comprende Lenguaje, Literatura, Historia, Filosofía y Psicología.

Modalidades de titulación. De acuerdo a lo establecido en el 8vo Congreso Nacional de Universidades, en las carreras de Ciencias de la Educación, se adoptan las siguientes modalidades de titulación, las cuales contemplan para su ejecución los respectivos reglamentos: Excelencia Académica, Tesis, Proyecto de Grado y Trabajo Dirigido. Mediante convenios interinstitucionales, los estudiantes cuentan con alrededor de 25 espacios de intervención para realizar el trabajo de titulación bajo la supervisión de un docente.

2. Los objetivos formativos: Son una generalización de las cualidades, capacidades y modos de actuación del profesional que se expresan que términos de aspiraciones de una formación integral, adecuada a las características del contexto nacional y orientada a la solución de problemas que van más allá de la educación formal, el mejoramiento docente y la producción intelectual. Se expresan de la siguiente manera:

- a) Contribuir a la formación profesional en Ciencias de la Educación, que situados críticamente en la realidad boliviana, sean activos partícipes del cambio, tanto en la sociedad global como en el sistema educativo nacional.
- b) Ayudar a ampliar la visión de los agentes educativos para que más allá de la escuela formal, perciban los retos de la educación permanente, especial, no formal, popular, y la problemática sociocultural.
- c) Contribuir a la interpretación de nuestras diferencias culturales, su aceptación e integración, respondiendo a la problemática de la educación pluri-multicultural y lingüística del país.
- d) Aportar a la formación y mejoramiento docente del Sistema Educativo Nacional y enriquecer la producción bibliográfica educacional” (UMSS, 2010, pp. 109-110).

3. El Objeto de Estudio, una parte de la realidad objetiva, sobre la que recae la acción del profesional en licenciatura en Ciencias de la Educación, es el *hecho o proceso educativo* que se manifiesta en tres dimensiones: fenoménica, histórica e ideológica.

4. El Perfil Profesional. El perfil plantea elementos teóricos generales y específicos. Los niveles de intervención de los egresados se dirigen a la solución de problemas en diferentes dimensiones, como la Investigación, la Planificación, la Evaluación, la Educación Alternativa y Especial. Se privilegian los conocimientos y habilidades en los procesos de intervención, y dejan de lado el desarrollo de actitudes (valores), y se refleja en lo siguiente:

- a) Investigar el fenómeno educativo.
- b) Abordar los problemas educativos de nuestro país y proponer soluciones alternativas en función de mejorar la calidad de la educación.
- c) Elaborar planes, programas y proyectos educativos que respondan a necesidades, expectativas del medio sociocultural.
- d) Apoyar, asesorar y dirigir la acción educativa que guie los procesos de transformación social.
- e) Diagnosticar la problemática educativa desde sus diferentes vertientes o dimensiones.
- f) Desarrollar procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional. g) Proponer políticas orientadas a la educación pluricultural.
- h) Elaborar y ejecutar proyectos de orientación, educación alternativa (Educación Especial, Educación Permanente y Educación de Adultos).
- i) Rescatar, mejorar y proponer experiencias de formación y actualización docente (UMSS, 2010, s/p).

5. La Estructura Curricular, los contenidos traducidos en el perfil profesional se organizan en asignaturas y talleres distribuidos en dos ciclos de formación: Un ciclo común y un ciclo diferenciado, los cuales permiten al profesional contribuir a la explicación del hecho educativo desde el punto de vista teórico y práctico.

- a) El Ciclo Común (1ro a 6to semestre) brinda al estudiante los fundamentos teóricos -conceptuales esenciales para orientar el desarrollo de prácticas educativas en el Ciclo Diferenciado. Contempla áreas de formación disciplinar organizadas en 33 asignaturas de 1ro a 6to semestre correspondientes a las áreas siguientes: Filosofía, Psicología, Pedagogía, Sociología, e Investigación.

b) El Ciclo Diferenciado contempla 19 talleres de 7mo a 10 semestres. Tiene el propósito de integrar los contenidos con los procesos investigativos y con el contexto social, a través de acciones que permiten al estudiante definir su propio perfil profesional de acuerdo al bagaje de conocimientos, destrezas desarrolladas en los talleres de Administración, Supervisión y Currículo, Psicopedagogía y Educación Especial, Educación No formal y Popular, Orientación Educativa, los cuales a su vez se constituyen en modo de actuación profesional. El taller de modalidades de graduación es elegido por el estudiante para la elaboración y desarrollo del trabajo de grado, el cual está orientado hacia alguno de los cursos y talleres mencionados que permiten una orientación generalista y profesionalizante.

Los aspectos descritos evidencian que la Carrera de Ciencias de la Educación ha adoptado una clasificación y organización de contenidos en ciclos y áreas de formación. En la actualidad, la oferta es rígida y lineal con alto grado de segmentación del conocimiento, debido a la organización de asignaturas de carácter obligatorio y prerrequisitos de nivel (Ver anexo 5).

El mencionado Plan es aplicado hasta el año 2012. Contempla una excesiva fragmentación y una carga horaria exagerada en el Ciclo Básico, la cual incluye la organización de asignaturas secuencialmente distribuidas en 10 semestres. En este Ciclo, se promueve una formación orientada al análisis de los fundamentos teóricos cuya carga horaria oscila entre 3 a 6 horas teóricas semana y entre 2 a 4 horas semana prácticas y de 80 a 160 horas semestre. En el Ciclo diferenciado, comprende talleres con una carga horaria mayor, entre 4 a 8 horas teóricas por semana, de 80 a 160 horas semestre haciendo un total de 5440 horas académicas para la titulación de nivel de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

6. Análisis curricular de contenidos de aprendizaje según áreas y ciclo de formación. El siguiente estudiopretende dar cuenta de los contenidos de aprendizaje³⁰

³⁰ El análisis de contenidos se ha realizado en base a la recopilación de los Programas de estudio de cada asignatura y taller del Plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación, vigentes hasta la gestión 2012. (UMSS, Cochabamba 2012) y en base a los criterios de *vigencia* que se refiere a la actualidad del plan curricular y su relación con los avances científicos de las disciplinas que lo sustentan, así como el reconocimiento de los cambios sociales y económicos asociados a las prácticas profesionales; el de *congruencia*, la equilibrio y proporción de los elementos del plan curricular, con la finalidad de detectar omisiones, contradicciones y repeticiones; el de *cobertura y suficiencia*, se refiere a la visión amplia de los contenidos disciplinarios en función del perfil propuesto; el de *relevancia* indica la pertinencia de la formación en el marco del plan de estudios (Barrón, 2002, p. 75).

según las áreas de formación que propician determinadas *Pp*; objeto de estudio de la presente investigación:

Ciclo Básico de Formación

a) Área Pedagógica: esta área concentra el 3% de un grupo de asignaturas que responden a orientaciones básicas como: Introducción a las Ciencias de la Educación y Pedagogía General. Tienen un valor fundamental porque están estrechamente vinculadas a teorías educativas, los modelos, tendencias pedagógicas, pedagogía nacional. Asimismo, contempla asignaturas como Pedagogía Latinoamericana y Pedagogía Comparada. La primera desarrolla contenidos con una visión antropológica como la Educación de adultos, criterios y enfoques de planificación de los procesos educativos en América Latina, reformas educacionales, políticas fundamentales para la educación secundaria, educación de adultos y educación popular, instrumentos de hegemonía en Bolivia, nuevas perspectivas de la Educación Popular, problemática educativa y niñez abandonada, Educación Superior en América Latina.

Los contenidos de la asignatura de Pedagogía Comparada responden a los aspectos teóricos y metodológicos de intervención de procesos educativos en el contexto boliviano y latinoamericano.

Asimismo en esta área se identifica la asignatura de Didáctica General que es de carácter teórico-instrumental. Incluye contenidos respecto al proceso de enseñanza–aprendizaje, las relaciones entre la didáctica y el currículo, las estrategias, la evaluación y los medios didácticos.

Esta área apoya directamente y es congruente con el taller de la línea de Planificación, Administración, Supervisión y Currículo como medio que aglutina requerimientos de orden teórico de los fundamentos pedagógicos y didácticos, debido a la importancia que reviste en la elaboración de proyectos educativos, diseños curriculares y programas de enseñanza–aprendizaje.

b) Área Psicológica: Esta área agrupa el 3% de asignaturas del Plan de Estudios. Se distribuye del primer al quinto semestre. Directamente apoya al área de pedagogía, investigación e indirectamente a las áreas sociológica y filosófica. Propician una formación teórica, a través de contenidos como: fundamentos biológicos; la Psicología Evolutiva y la Psicología de la Educación, cuyos contenidos puntualizan, por un lado, teorías de aprendizaje y, por otro, el desarrollo de la personalidad del ser humano

desde su infancia, la adolescencia, desarrollo biopsicosocial de la juventud, la adultez media y la tercera edad. Se llevan a cabo por esferas de maneja integral, para su desenvolvimiento en contextos interculturales, prácticas de salud y educación, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Los contenidos referentes al ámbito de la Educación Especial, como dificultades de aprendizaje dan una visión general del campo y sobresale el tratamiento de un conjunto de temas para intervenir en el ámbito de Educación Escolar.

Asimismo, existen omisiones de asignaturas cuyos contenidos responden a dos orientaciones básicas: a pruebas pedagógicas de rendimiento escolar y manejo de test psicotécnicos.

c) Área Filosófica: Esta área concentra cuatro asignaturas que establecen el ideario universitario, enfatiza la concepción del mundo del hombre y de la educación. Cuenta con la asignatura de Fundamentos de Filosofía la cual privilegia una postura histórica evolucionista de la filosofía; desde la filosofía antigua pasando por la moderna y finalizando en la filosofía contemporánea en la cual se detectan los contenidos, la influencia del pensamiento positivista, la hermenéutica, y la filosofía boliviana. Esta asignatura es la base teórica de la asignatura de Filosofía de la Educación I y II y la Epistemología Educativa.

La Filosofía de la Educación I, contempla la teoría de los clásicos de la filosofía de la educación como la filosofía de Tomas de Aquino, John Locke Rousseau Kant, Marx Pestalozzi, Froebel y Herbert, John Dewey y el desarrollo de aportes de nuevos autores de la filosofía de la educación boliviana, la corrientes críticas en América Latina y en Bolivia como la teología de la liberación, propuestas desescolarizantes, la descolonización de la educación.

La Filosofía de la Educación II aborda el análisis metafísico del ser de la educación en el pensamiento oriental desde la perspectiva de algunas doctrinas como el Budismo, la filosofía china, japonesa, el cristianismo, y la teología educativa Islámica que la sustentan.

La asignatura que presenta una orientación hacia la teoría del conocimiento es la Epistemología Educativa. Abarca el objeto desde un punto de vista universal y los saberes tradicionales, posturas epistemológicas de occidente, planeamientos epistemológicos contemporáneos y nuevas epistemológicas emergentes y educación en el contexto

boliviano.

d) Área Sociológica: Esta área agrupa un 19% de asignaturas de corte social.

Son congruentes para apoyar directamente al campo de la Educación No Formal y Popular e, indirectamente, a las áreas de Planificación y Orientación Educativa, y Psicopedagogía. Las asignaturas que se agrupan en esta área explican la educación desde la perspectiva de teorías sociológicas como Marx, Durkheim, Habermas.

e) Área de Investigación: Esta área está dirigida al desarrollo de habilidades, al saber hacer del profesional en Ciencias de la Educación. Se considera la investigación como un proceso sistemático desde la perspectiva del método científico. Se basa en enfoques que orientan las prácticas de investigación desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo. Contempla seis asignaturas que abordan aspectos metodológicos orientados hacia la aplicación del conocimiento teórico- práctico y los problemas de investigación educativa. Y la asignatura de Investigación Educativa tiene una orientación técnica para la elaboración de trabajos de campo desde la perspectiva de la investigación experimental, histórica, cualitativa y cuantitativa. La asignatura de apoyo es la Estadística Educativa, a través de conocimientos de estadística descriptiva e inferencial (UMSS, 2013a. pp. 2-50).

Ciclo Diferenciado

El Ciclo diferenciado está organizado en talleres. Se lo entiende como un espacio de producción de conocimientos, de integración permanente entre teoría y práctica, de construcción de conocimientos, de reflexión de experiencias de aprendizaje, donde el docente es capaz de compartir y aplicar su acción-actuación-creación en la resolución de problemas. Los talleres se orientan en el marco de la integración del *saber ser* (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con sus compañeros), el *saber conocer* (observar, explicar, comprender y analizar) y diferentes temáticas del quehacer pedagógico- didáctico y del área de conocimiento, y el *saber hacer* (desempeño basado en procedimientos y estrategias). Este ciclo está configurado por cuatro áreas de acción:

a) Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículum: Esta línea concentra tres talleres de 7mo a 9no semestre y por su naturaleza propicia una formación metodológica e instrumental. Los contenidos incluyen las bases para el estudio de la Administración General y la Administración y Planificación Educativa a partir de la

Administración Educativa en América Latina, la Planificación desde la perspectiva de Planificación Estratégica, el Paradigma multidimensional de la Administración Educativa, la Gestión Educativa y el Currículo que contempla aspectos teóricos y metodológicos de las dimensiones del currículo como es el diseño, el desarrollo y la evaluación a nivel de educación secundaria comunitaria y productiva.

Referente a los contenidos del Taller de Administración de 7mo semestre, se constata que los contenidos no reflejan apropiadamente los avances actuales de la administración educativa; no obstante, estos contenidos se relacionan con las asignaturas del nivel inmediato superior.

Asimismo, esta línea contempla, en 8vo semestre, la Evaluación Educativa desde el punto teórico y metodológico en sus dimensiones institucionales curriculares y del proceso de enseñanza aprendizaje. Sobre la base de estos conocimientos generales, se desarrollan contenidos en uno de los campos de acción de la práctica profesional del Ciencias de la Educación: la gestión curricular que incluye el tratamiento práctico sobre la teoría curricular en el ámbito de la enseñanza universitaria como en la educación inicial y secundaria y la comunitaria productiva. La Teoría Curricular contempla desde la definición del currículo, pasando por los fundamentos, niveles de concreción, dimensiones, leyes hasta los aspectos concernientes de evaluación curricular, que es ahondado en el Taller de Administración III. Abarca en sentido amplio y complementario concepciones de acuerdo a los niveles de concreción institucional y del proceso de aprendizaje en dos sentidos: un sentido conceptual y procedimental para el abordaje de los siguientes contenidos: Diseño y procesamiento del plan de la evaluación, la evaluación como acción política, la evaluación en diferentes niveles.

b) Psicopedagogía y Educación Especial I-II-III-IV: Contempla asignaturas de corte psicopedagógico. Incluye los talleres de Psicopedagogía y Educación Especial I con contenidos básicos sobre la contextualización y conceptualización de la Psicopedagogía, la Educación Especial, las Necesidades Educativas Especiales, los Síndromes, las Deficiencias y Minusvalías, la Deficiencia Mental, y los aspectos psicoeducativos, los cuales pretenden dar una visión general del campo. En estos contenidos se percibe la falta de enfoques actualizados como la integración educativa, la interculturalidad en Educación Especial, etc. No obstante, estos contenidos son ampliados de manera más precisa a fin de plantear alternativas de innovación y relevancia educativa para mejorar las situaciones deficitarias que implique el desarrollo de contenidos en Psicopedagogía e

inteligencia, Neuro educación y estilos cognoscitivos de aprendizaje el AD/AH–TDAH, en el Taller de Psicopedagogía y Educación Especial II.

El Taller Psicopedagogía y Educación Especial III es abordado desde la Evaluación intervención psicopedagógica, las técnicas para el tratamiento psicopedagógico, el modelo de intervención psicopedagógica. Se puntualiza en la estrategia general de intervención, fases de la intervención, evaluación y diagnóstico psicopedagógico, así como la valoración de los estilos de aprendizaje. Por la forma de presentar los contenidos en los tres talleres, existe secuencia y organización acorde a las necesidades y niveles de formación de los estudiantes y responden a dos orientaciones: una centrada en los contenidos conceptuales y teóricos básicos de la disciplina; y, el otro al manejo de la evaluación e intervención psicopedagógica en donde se hace uso de instrumentos y pruebas.

c) Orientación Educativa: Esta línea concentra contenidos de aprendizaje en tres talleres que propician una formación a través de desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y comunicacionales, y posibilita planificar y ejecutar diversas actividades para prevenir problemas psicosociales, así como atender dificultades de aprendizaje desde el punto de vista personal, académico y vocacional.

Los contenidos en el primer taller son: las concepciones de orientación, el educador y su función orientadora, nuevas tendencias de orientación. Constituyen en el fundamento teórico para que en el segundo taller se profundice la orientación desde una visión epistemológica para su aplicación en ámbitos de intervención a partir de enfoques que orienten el manejo de instrumentos, técnicas psicométricas aplicadas en un Trabajo Supervisado que le permita la confrontación de la teoría y la práctica en la realidad educativa.

En el tercer taller, el contenido epistemológico se torna repetitivo. Los tres talleres enfatizan los orígenes, historia enfoques, epistemología y se complementan con contenidos relativos a: Demandas, Ámbitos y Sujetos a orientación educativa, modelos de intervención, metodologías, estrategias a desarrollar propuestas y diseño de de proyectos en orientación escolar, psicopedagógica, laboral, familiar, axiológica, ambiental, salud sexual comunitaria y etc.

d) Educación No Formal y Popular: Esta línea orienta a sentar las bases de formación orientada por principios de formas extraescolares de educación, así como la Educación

de Adultos, Educación Agrícola y los procesos de alfabetización. Se organiza en tres talleres.

1. Los contenidos del primer taller hacen énfasis a las relaciones interpersonales y dinámicas de grupo para la Educación Intercultural, el Taller como Metodología de Trabajo, los conceptos básicos de Educación No Formal y Popular, Educación Moderna y Posmoderna, la Escuela Monocultural, Multicultural y Plurilingüe, el estudio metodológico comparativo de las diversas perspectivas de Educación No Formal y Educación Popular.
2. En el segundo taller, los contenidos son de corte pragmático con el propósito de estimular el “*practicum*”. Se pone énfasis en contenidos relativos a la Educación No Formal y Popular, como la Educación De Jóvenes y Adultos, la CONFITEA, aspectos filosóficos, políticos, organizativos culturales y metodológicos de la Educación No Formal y Popular, la comunicación en el quehacer de la Educación No Formal y Popular en el ámbito latinoamericano.
3. Estos contenidos son la base principal para desarrollar el tercer taller.

Se concentra en contenidos referentes a la Educación Popular en el marco del contexto nacional; instrumentos y metodologías de la educación no formal y popular, taller y prácticas de investigación–acción y uso de metodologías participativas, experiencias de alfabetización nacional. Estos contenidos se rigen por una metodología cualitativa, etnográfica y de investigación-acción. Esta asignatura propicia prácticas de investigación de campo, de aprendizaje y actitudes descolonizadoras, para comprender la educación no solo como un acto de formación técnica, sino una interpretación de reflexión- acción y compromiso ético y político (UMSS, 2013a. pp. 52-101).

e) Las Modalidades de graduación. Esta línea contempla dos talleres que se desarrollan en octavo y noveno semestre. Constituyen el momento terminal que permite cerrar un proceso de formación en aula a partir de un producto. En el primer taller, se desarrollan herramientas para definir el tema y el problema de investigación, así como elegir modalidad de graduación con la orientación y seguimiento del docente en base a la aplicación de un ***Reglamento de Modalidades de Graduación*** que contempla la definición y sentido de las modalidades, objetivos generales, metodología, presentaciones y defensa, rol de los tutores, instrumentos de evaluación. El segundo taller profundiza y concluye con la modalidad de graduación elegida en base a los aspectos legales, objetivos

diferenciados por modalidad, diagnóstico, estado de la propuesta, construcción del marco teórico, metodologías de investigación científica (cualitativa y cuantitativa), elaboración y presentación del trabajo final y conclusiones.

7. La definición de la Práctica profesional. En el Diseño Curricular se prevé la definición de los siguientes componentes:

a) Los *campos y/o áreas de ejercicio profesional* como: la Administración Educativa con las funciones de planificación, organización, ejecución y control evaluación; la Investigación Educativa, la Orientación Educativa, la Educación Especial y la Psicopedagogía, la Educación Formal, No Formal y Popular, el Diseño Curricular, la Educación de Adultos, la Evaluación Institucional y de aprendizajes, la Dirección Educativa, la Didáctica Educativa, la Educación a Distancia y la Docencia Universitaria.

b) Los *espacios de acción* del titulado son: los organismos educativos y consultoras nacionales e internacionales, gabinetes psicopedagógicos y de Orientación educativa, Instituciones públicas: Ministerio de educación, prefecturas y municipalidades, Instituciones educativas superiores, instituciones de investigación social, etc., Instituciones privadas como ser: Organismos Nacionales No Gubernamentales (ONG), Unidades educativas, Universidades públicas y privadas (UMSS, 2009, p. s/p).

Esta definición se traduce en los siguientes Talleres que se ilustran en el siguiente cuadro:

Tabla 24. Talleres de la Carrera de Ciencias de la Educación

Talleres I (7 ^{mo} semestre)	Talleres II (8 ^{vo} semestre)	Talleres III (9 ^{no} semestre)	Talleres IV de Modalidades de graduación (10 ^{mo} semestre)
Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo	Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo	Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo	Taller Modalidades de Graduación: Planeamiento, Administración, Supervisión y Currículo
Psicopedagogía y Educación Especial	Taller de Psicopedagogía y Educación Especial	Taller de Psicopedagogía y Educación Especial	Taller Modalidades de Graduación: Psicopedagogía y Educación Especial
Educación No Formal y Popular	Taller de Educación No Formal y Popular	Taller de Educación No Formal y Popular	Taller Modalidades de Graduación: Educación No Formal y Pop
Orientación Educativa	Taller de Orientación Educativa	Taller de Orientación Educativa	Taller Modalidades de Graduación: Orientación Educativa
	Taller de Modalidades de Graduación	Taller de Modalidades de Graduación	Taller Modalidades de Graduación: Investigación
Primer acercamiento con los campo de acción; confrontación con la realidad escolar y escenarios futuros	Fase de observación y diagnóstico para encontrar puntos de conexión con la realidad educativa	Valoración y reflexión crítica de los campos de acción en los diferentes espacios profesionales.	Síntesis de la formación recibida. Fortalecimiento de los conocimientos, destrezas y valores para desempeñarse e ámbitos educativos y sociales.

Nota. Fuente: Elaboración propia en base al Diseño Curricular (1998-2012) y el Plan de estudios del SISS (UMSS, 2013).

De acuerdo al análisis de los contenidos de cada taller en el acápite anterior, las prácticas se organizan en talleres desde los cuales se fomenta la producción de conocimientos y la integración de la teoría-práctica. Los talleres tiene una finalidad específica de aprendizaje y de manera horizontal y vertical se articula con las asignaturas del ciclo básico común y los talleres del mismo nivel.

La intencionalidad de cada taller es fragmentado a través de contenidos desconectados entre un taller y otro. Esto se evidencia en la falta de coordinación en la organización de contenidos que en algunos casos han sido repetitivos. Existe insuficiente articulación dando lugar a la dispersión de esfuerzos de los docentes y generalización del constructo *Pp* en cinco ejes, estableciendo a su vez el papel complejo frente a las diversas manifestaciones de la realidad educativa.

Asimismo, el recuento teórico y práctico de las prácticas se confirma en un alto grado de desproporción en la distribución de horas asignadas a la teoría a y práctica. Al

respecto según el plan de estudios las horas teóricas oscilan entre 5 a 8 horas semana y las prácticas no contemplan carga horaria. Esto separación de horas teóricas y prácticas confirma una visión que confiere a la teoría un papel importante y especulativo separada de la realidad.

6.2.5. Estrategias de integración de la formación con la interacción social

De acuerdo a datos del Programa de Interacción Social con el medio educativo, la Carrera de Ciencias de la Educación (2012-2013) viene desarrollando este programa con el objetivo de “Contribuir a alcanzar un rol protagónico en el ámbito de la educación a través de nuevas y diversificadas formas, eficientes y eficaces, de interactuar en el medio educativo” (UMSS, 2013, p. 1), de manera que permita interactuar con el medio educativo y de ahí el estudiante pueda insertarse al medio laboral. Asimismo, promueva espacios de análisis y reflexión de la teoría que genere conocimiento práctico en las siguientes áreas de trabajo planteadas hasta la Gestión 2012:

1. Apoyo Pedagógico y Psicopedagógico

El Proyecto de Apoyo Psicopedagógico a instituciones educativas está vinculado al entorno social con la finalidad brindar apoyo y atención psicopedagógica a estudiantes de distintas unidades educativas y centros infantiles, realizando diagnósticos, tratamientos y atención oportuna a las dificultades específicas de aprendizaje, problemas de conducta y rendimiento escolar, que interfieren en el proceso enseñanza-aprendizaje y/o en el desarrollo integral de los estudiantes.

2. Proyecto de Orientación Vocacional y profesional

Este proyecto tiene el fin de aclarar ciertas dudas al estudiante acerca de la orientación vocacional a partir de la identificación de aptitudes e intereses, que permitan tomar decisiones respecto a las opciones vocacionales.

3. Proyecto de Actualización y Asesoramiento Pedagógico a Docentes y Directores

El proyecto de servicios de actualización y asesoramiento a docentes presenta una serie de temas que facilitan nueva información de acuerdo a las características específicas de las unidades educativas y a las necesidades de docentes y directores.

4. Proyecto de Apoyo Técnico Pedagógico ala Institución de “Fe y Alegría”

De acuerdo al convenio de cooperación interinstitucional con el Movimiento de Educación Popular Integral y de Promoción Social Fe y Alegría en Cochabamba, se promueve, por un lado, la cooperación interinstitucional, relacionada a la interactividad, que es inherente al aprendizaje y, por otro, al intercambio de saberes en la educación no solo formal sino también popular y/o alternativa.

5. Proyecto de Evaluación a Centros Educativos

El objetivo de este proyecto es mejorar la calidad educativa a partir de una evaluación institucional de las unidades educativas de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Se basa en diagnósticos de situación y la generación de espacios de reflexión y crítica sobre las prácticas educativas en el departamento de Cochabamba en el marco de los desafíos que planteaba la Ley 1565 de la Reforma Educativa (UMSS, 2012b, pp. 2-3).

6.3. La Eficiencia Interna de la Carrera: Algunos datos y cifras

Un indicador de la eficiencia interna de la Carrera es su productividad, la cual, según Lizárraga (2002, p. 52), se mide a partir de datos cualitativos y cuantitativos para los insumos y resultados.

Al respecto, debido a la falta de información estandarizada, no es posible realizar un análisis cualitativo de la Carrera. Por ello, este acápite se concentra en el análisis cuantitativo de los indicadores de eficiencia interna, durante el periodo 1994-2012, a partir de los siguientes indicadores³¹: matriculación, el proceso de titulación, rendimiento académico, tiempo de estudio, número de docentes y gasto en la Carrera de Ciencias de la Educación: ingresos y egresos.

6.3.1. Comportamiento de la matrícula estudiantil

En la mayoría de las Facultades y/o Carreras de la UMSS, la matrícula estudiantil ha crecido considerablemente, al igual a las diferentes universidades del Sistema Universitario Público que en los últimos 10 años la matrícula ha crecido en el orden de 58%, a una tasa promedio de 6% anual; es decir, si el 2001 se tenía 215.565 estudiantes

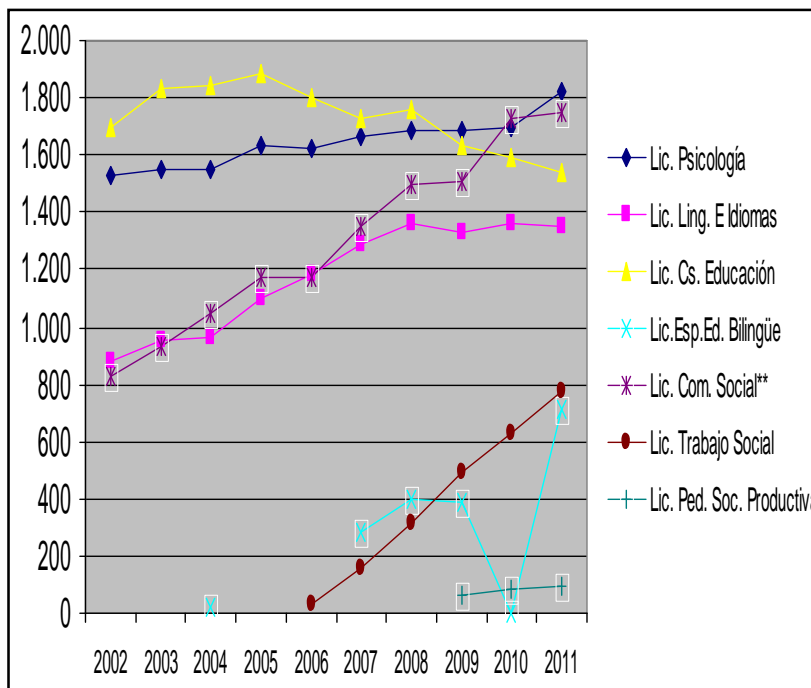
³¹ El indicador se entiende como un conjunto de datos empíricos o medidas objetivas de naturaleza cuantitativa o cualitativa que expresan metas de los actores o de los logros de la institución. En Educación Superior se utiliza como indicadores de eficiencia los siguientes:

matriculados esta cifra aumentó a 341.642 matriculados, siendo la cobertura en el caso de la UMSS del 34,8% (Eduardo Fuentes, 2012, p. 12).

Según Universidad en Cifras (2013) en la UMSS, en 1994 se matricularon 26.140 estudiantes; el año 2012 se expandió a 64.653 estudiantes, lo que significa una tasa de crecimiento medio anual de 6%.

En cuanto a la distribución de la matrícula por área de conocimiento, en el caso que nos ocupa, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la gráfica extraída de “Universidad en Cifras 2012” muestra que el crecimiento de la matrícula desde los años 2002-2011 es mayor en la carrera de Comunicación Social, manteniéndose constante en la Psicología y disminuyendo considerablemente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, como se observa en la siguiente figura:

Figura 8. Evolución de la matrícula en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2002-2011)



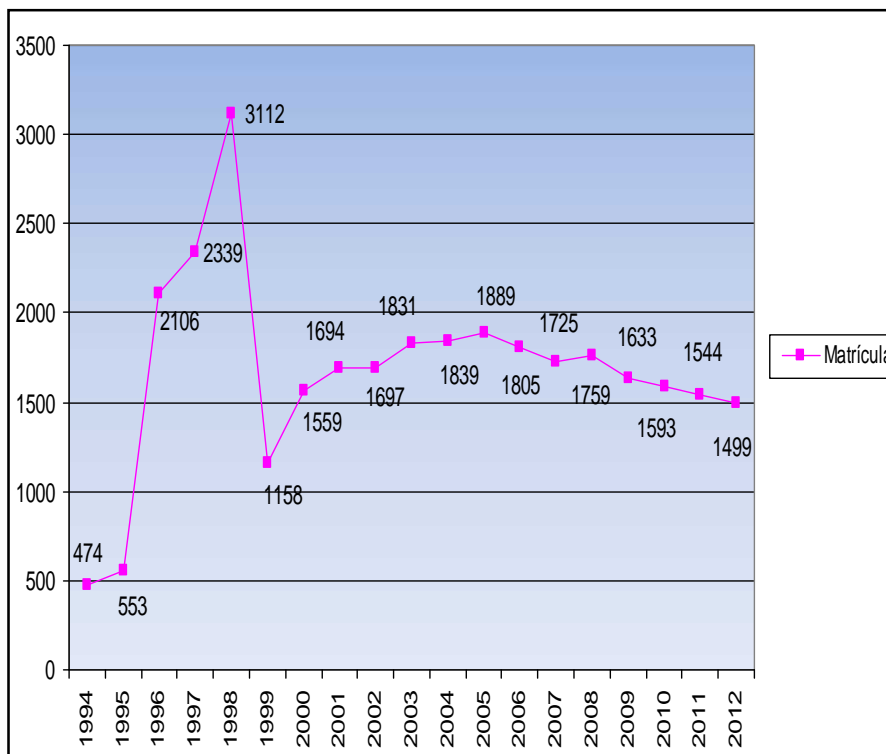
Fuente: Elaboración propia en base a Universidad en Cifras (2012).

Sucede lo contrario en el periodo 1994-2000. De acuerdo con la información de Universidad en Cifras, la matrícula en la carrera de Ciencias de la Educación comenzó a crecer rápidamente de 1994 a 1996 como muestra la figura 9.

Este crecimiento coincide con la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, la cual ha tenido un considerable impacto en el aumento de la matrícula estudiantil. En la década de los 90 se instaura el Programa de mejoramiento a la carrera magisterial y su Sistema de Formación Docente; se fortalece la articulación de la Universidad del Estado y los estudios a nivel de licenciatura en Ciencias de la Educación experimentan una creciente demanda.

El crecimiento alcanza su punto máximo el año 1998. Entre 1998 y 1999 tiende a decrecer; de 2000 a 2012, si bien la tendencia en general es positiva y constante, con excepción en el periodo 2003-2007; de 2009 a 2012, la matrícula tiende a decrecer.

Figura 9. Evolución de la matrícula (1994-2012) en la Carrera de Ciencias de la Educación



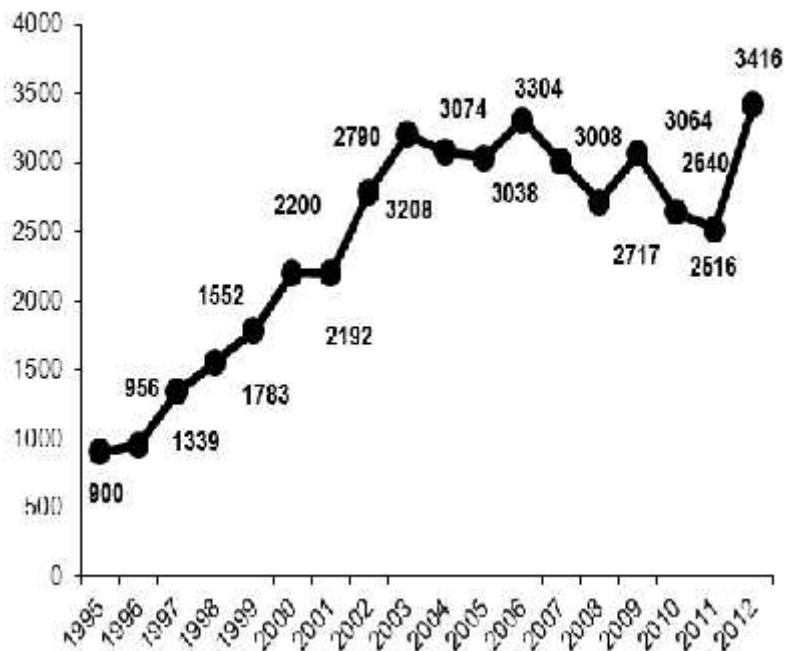
Fuente: Elaboración propia en base a Universidad en Cifras (2012).

En cuanto a la matrícula nueva, en los últimos diez años, en la Carrera de Ciencias de la Educación ha disminuido. El año 2007 se tenía 229 estudiantes nuevos, el año 2012 esta cifra ha disminuido a 135 estudiantes en la I/Gestión del 2012 y 54 estudiantes en la Gestión II/2012 (UMSS, 2012, p. 21). Su participación porcentual en la matrícula universitaria alcanza el 2,3 % (UMSS, 2012, p. 16).

6.3.2. El proceso de titulación

En la UMSS, al igual que otras universidades del sistema, a partir de los años noventa, se han aplicado nuevas modalidades de graduación en el intento de complementar la modalidad tradicional de tesis, la cual se constituía en la única forma de obtener el grado. Las modalidades reconocidas son las siguientes: Tesis, Proyecto de Grado, Trabajo Dirigido, Examen de Grado, Trabajo Dirigido, Internado, Excelencia Académica, Adscripción y el Programa de Titulación de Antiguos Alumnos No Graduados, modalidad aplicada solo en la UMSS con el objeto de resolver el problema de la baja eficiencia terminal.

Figura 10. Evolución de número de titulados Gestión 1995-2012



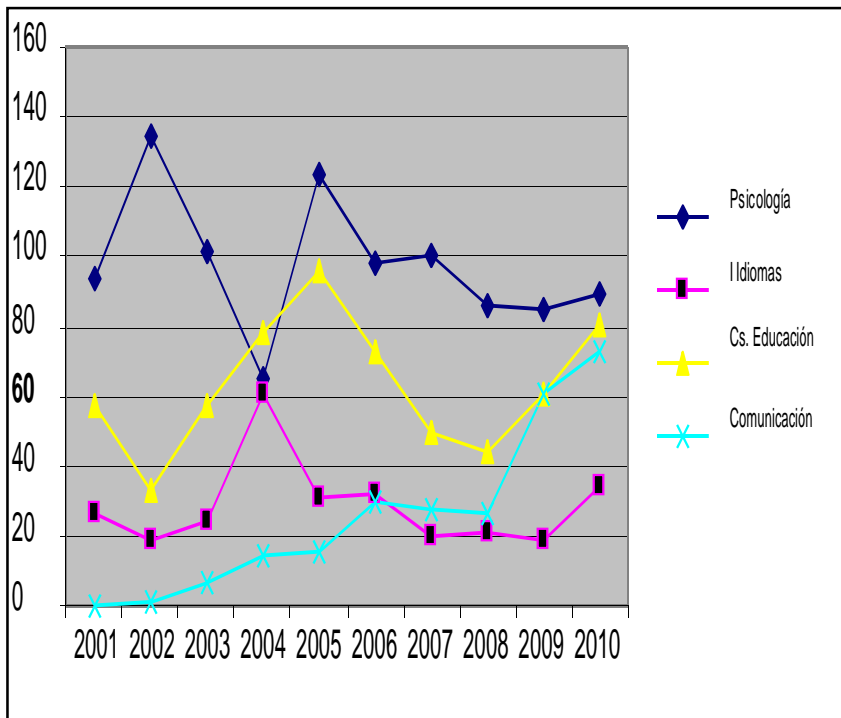
Fuente: Elaboración propia en base a Universidad en Cifras (2012).

En el periodo 1994-2012, según los datos de la figura 9, el número de titulados por año se encuentra en constante ascenso. Se considera importante subrayar que en la Gestión 2012 el número de titulados es mayor en relación a otras gestiones (Universidad en Cifras, 2012).

Respecto al número de titulados por áreas de conocimiento, en la gestión 2011, el 34 % de titulados corresponden a las áreas de salud y Ciencias Jurídicas, el 20% al área económica y el 24% Agronomía junto con Ciencias y Tecnología. El resto corresponde al área de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La figura 11 muestra que, en la Gestión 2011, el número de titulados es de 345. El 29% corresponde a Psicología, el 28% a Comunicación Social y el 22% a Ciencias de la Educación (Universidad en Cifras, 2012)

Figura 11. Número de titulados (2001-2010) en la Facultad de Humanidades, según carreras



Fuente: Elaboración propia en base a Universidad en Cifras (2012)

En relación a la Carrera de Ciencias de la Educación, solo es el 22%. El número de titulados es elevado el 2005 y va decreciendo a partir del 2006 al 2008. Se recupera del 2008 al 2010. En términos generales, hay un crecimiento poco significativo de titulados entre el 2002- 2010, es inferior al crecimiento total de la matrícula universitaria. Si se analizan estos datos, se observa una relativa disminución de la Eficiencia Terminal que no se refleja de manera proporcional en el número de titulados en relación con los estudiantes matriculados. Al respecto, si bien se muestra 1805 estudiantes matriculados, se tiene 73 titulados. Esta cifra continúa bajando el 2007 a 46 y el 2008 a 44. Se incrementa de manera poco significativa en el periodo 2010 a 2012. La eficiencia continúa siendo baja. Se suma a esta cifra la duración de estudios de la Carrera, que es igual a 8 años lo cual influye negativamente en los índices de eficiencia de la Carrera (UMSS, 2012, p. s/p).

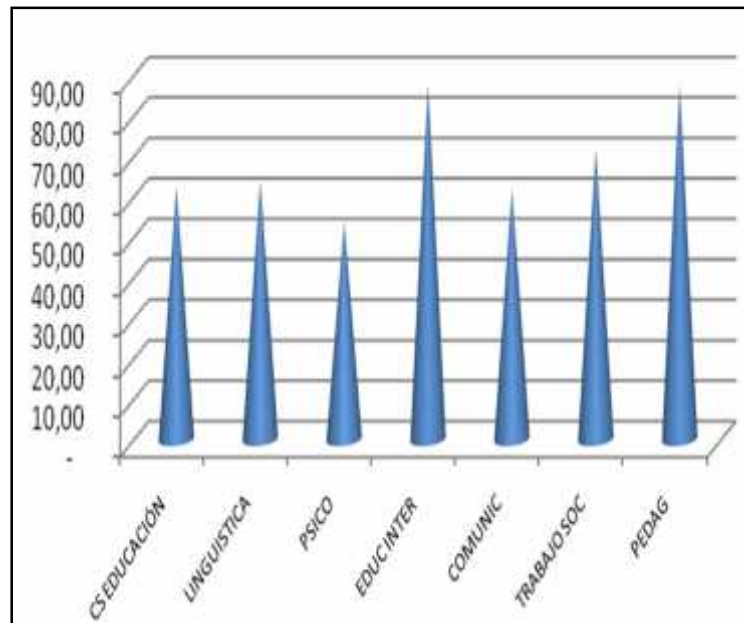
6.3.3. Rendimiento Académico (RA)

El análisis del Rendimiento Académico (RA) de los estudiantes en la UMSS es abordado a partir del número de alumnos–materias aprobados, reprobados y abandonados de todas las cursadas. Los resultados permiten tener una aproximación de la dimensión de desempeño con base en estadísticas simples, que se encuentran disponibles y son utilizadas por “Universidad en Cifras 2011” de la UMSS.

En relación a la Facultad de Humanidades, se observa que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial en Educación Intercultural y Bilingüe cuentan con mayores niveles de aprobación en relación a las Carreras de Psicología, Comunicación Social y Ciencias de la Educación que cuentan con estudiantes con un Rendimiento más bajo.

Este dato demuestra que las carreras que cuentan con mayor número de matrícula coinciden con los rendimientos más bajos y las carreras con menor matrícula presentan un mejor rendimiento. Existe en la Facultad una relación inversa entre matrícula y rendimiento académico.

Figura 12. Rendimiento académico estudiantil en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2010



Fuente: Elaboración propia en base a Universidad en Cifras (2012)

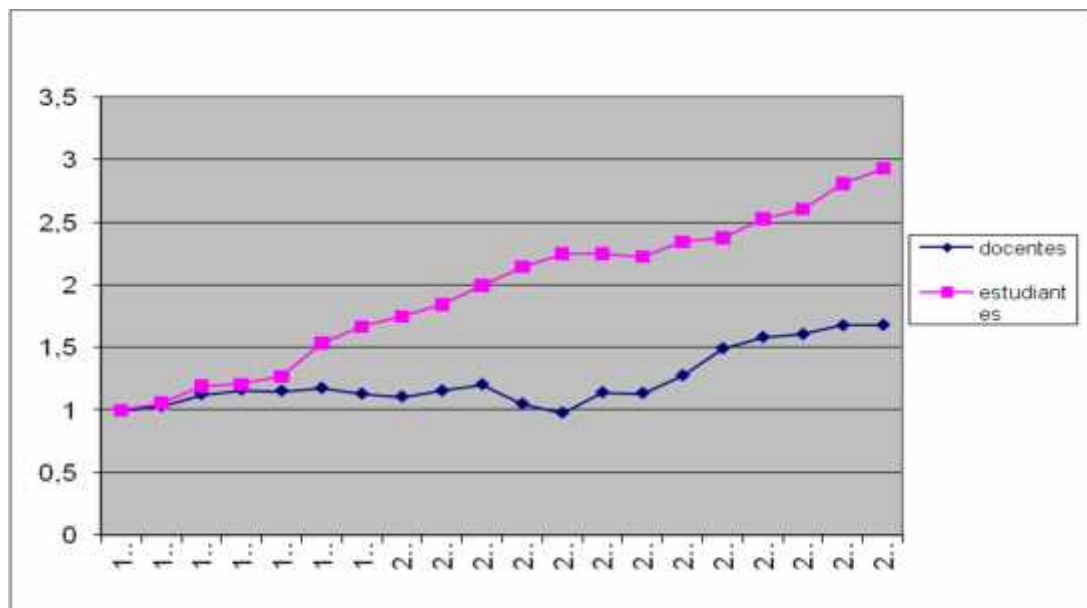
De acuerdo a datos de la Unidad de Provisión de Servicios de la Información, (UPSI, 2012) referente al promedio general de las *calificaciones*, el RA de los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación es igual a 50,94 puntos que según el reglamento de evaluación estudiantil, es un promedio que se encuentra por debajo de la nota mínima de aprobación de 51 sobre 100.

6.3.4. Tiempo de estudio

Otro indicador que incide en la eficiencia interna de la universidad es el tiempo promedio de estudios. Algunos datos aproximados de la Unidad de Provisión de Servicios de la Información (UPSI, 2012) calculan que el estudio en los planes del nivel de Licenciatura tiene una duración de 4 a 5 años. La permanencia es de, entre 8 a 9 años, de manera que la permanencia estudiantil sigue siendo un problema preocupante, en un contexto en el que los recursos cada vez más son escasos. Según la Unidad de Provisión de Servicios de Información (2014), en el periodo 2000 a 2014, en la carrera de Ciencias de la Educación, que cuenta con un Plan de estudios de cinco años, el promedio de tiempo de estudios o permanencia estudiantil es igual a 8 años de estudio.

6.3.5. Número de docentes en la UMSS

Figura 13. Evolución del número de docentes (1993-2012)



Fuente: Elaboración propia en base a Universidad en Cifras (2012)

La evolución de docentes³² en la UMSS presenta cada año un incremento mínimo. En la década de 1992 a 2002, el personal académico creció a una tasa promedio del 2.03 % anual, tasa menor a la tasa de crecimiento poblacional del departamento de Cochabamba (Universidad en Cifras (2012)).

En el quinquenio 1997-2002, la tasa de crecimiento promedio anual de docentes, es tan sólo el 0.87%; y es hasta la gestión 2006, que el número general de los docentes de planta no ha cambiado significativamente. Sin embargo, si se toma en cuenta el número de docentes interinos, la tasa de crecimiento anual es de 1.3% (UMSS, 2012, p. 131).

Este crecimiento no guarda relación con el número de docente/estudiante³³. Al respecto, según Universidad en Cifras (2012), el 2002 la relación docente/estudiante era en promedio 38; en la Gestión 2012 esta cifra subió a 57 siendo la relación docente-estudiante Alta. El valor de esta relación es sin duda resultado de la masificación estudiantil que, en el caso de algunas facultades, no quedan exentas de este fenómeno.

No obstante esta cifra no se puede generalizar y establecer analogías referentes a la relación UMSS y la Carrera de Ciencias de la Educación. En la Carrera, el año 2005, se tenían 32 docentes; en la Gestión 2013 esta cantidad aumentó a 37. Si bien la matrícula estudiantil está disminuyendo, el número de estudiantes en clase con relación al número de docentes (46 estudiantes por docente) se ha mantenido estable en los últimos tres años, lo que significa que el estudiante supera el umbral adecuado de Rendimiento Académico.

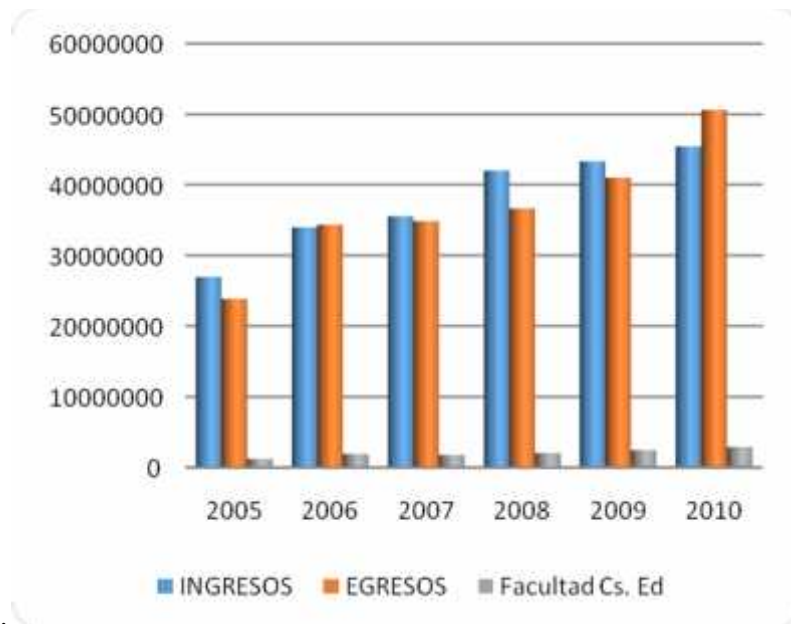
³² En la UMSS, se reconoce las siguientes categorías de docentes: Honoríficos, Extraordinarios, Titulares u Ordinarios/invitados.

³³ La relación numérica docente/estudiante, que da una idea de la cantidad de alumnos atendidos por cada docente de una clase, es decir la dedicación y atención que requiere el estudiante por parte de cada profesor. Al respecto en algunas investigaciones, de ha demostrado que existe una correlación directamente proporcional entre la disminución del número de alumnos de la clase y el aumento del rendimiento. Esta tendencia empieza a hacerse perceptible cuando el número de alumnos es menor de 20 y es elevadamente estable cuando dicho número es menor de 15. Esta opinión esta corroborada por un artículo del Educational Research Service (1980) donde se sostiene que la disminución del número de alumnos produce mejores resultados en el RA (Page, 1990, p. 90).

6.3.6. Ingresos y egresos de la carrera de Ciencias de la Educación

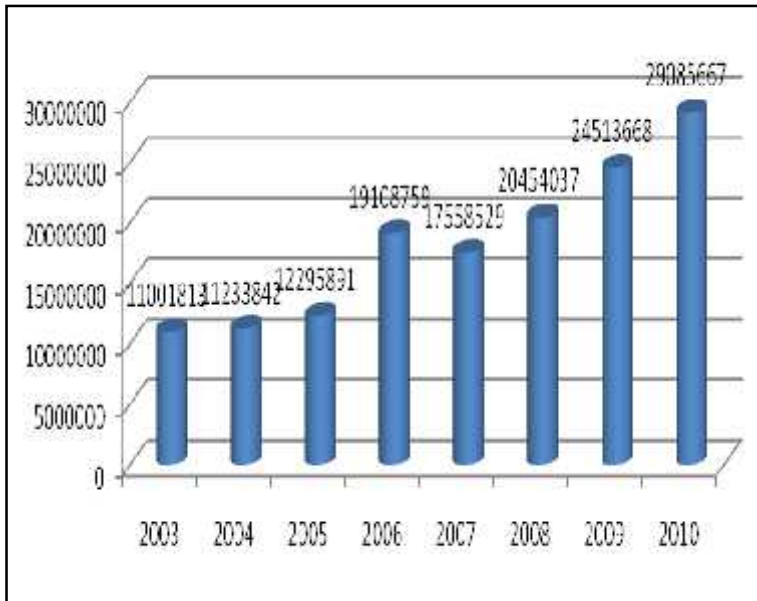
Analizando el caso específico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, los gastos realizados en función al total de egresos ejecutados por la UMSS no superan el 6% en promedio por año, tomando en cuenta como referencia el período del 2003 al 2010. Esto significa que su gasto anual está alrededor de Bs. 18'156.525,80 (UMSS, 2012, pp. 1-2).

Figura 14. Ingresos y egresos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2005-2010)



Fuente: Elaboración propia en base a Universidad en Cifras (2012)

En relación a la evolución de gastos realizados por la Facultad, se evidencia que entre el 2005 y 2006 el gasto se ha incrementado notablemente, en un 55%, es decir de Bs. 12'295.891 a Bs. 19'108.759; así mismo en el periodo 2008-2009 se registra un crecimiento de 20%. En promedio el crecimiento por año es aproximadamente en un 17% (Universidad en Cifras, 2011).

Figura 15. Egresos ejecutados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2003-2010)

Fuente: Elaboración propia en base a Universidad en Cifras (2011)

En el período 2008 al 2013, los egresos ejecutados se han incrementado Bs. 20.454.037,00 creciendo hasta Bs. 32.359.894,00; no obstante, este crecimiento no ha tenido la misma intensidad en la carrera de Ciencias de la Educación.

Según información disponible de la Carrera, sus ingresos son de 93.718,10 Bs/00 de los cuales, el 48% provienen de cursos de recuperación y un porcentaje mínimo por préstamo de equipos de computación (UMSS-DAF, 2013, pp. 1-2). En el intento de incrementar los recursos propios se ha usado la lógica de compra y venta de servicios (que generan competencias superposiciones económicas y distorsiones en la actividad académica (Rodríguez y Weise, 2006, p. 162).

En cuanto a los egresos es de 147,341,95, verificándose un déficit del 22% en la gestión II/2012-I/2013. Al respecto, un porcentaje significativo (55%) de gasto corresponde a estudios e investigación y un porcentaje nada significativo en transporte de personal. En el caso de la investigación, el gasto es inexistente. La gestión II/2012 y I/2013 el presupuesto estuvo destinado a cursos de recuperación u otras actividades, de manera que se podría decir que la carrera no produce externalidades positivas a través de actividades de investigación en educación, que puedan beneficiar a la sociedad.

Los datos no son concluyentes respecto al presupuesto asignado a la carrera, ya que si bien no existe información disponible que permita conocer el gasto por estudiante y la

eficiente asignación de los recursos en la Carrera; se cuenta con la información respecto al gasto por Alumno según el cálculo del índice eficiencia para la UMSS que es igual a 639,0 \$us.

6.4. Conclusiones

Los principales resultados de este análisis apuntan a lo siguiente:

1. La formación de profesionales en Ciencias de la Educación en la UMSS tiene sus orígenes en los años 70 a través de un proceso de institucionalización de las Ciencias de la Educación. Como Carrera denominada de Pedagogía estuvo orientada a la formación de maestros de Educación Primaria y Secundaria, en base a una opción principal de ejercicio profesional en el Sistema Educativo y contribuir en la construcción del Estado Nacional.

Desde esta perspectiva, la carrera de Pedagogía remitía a la comprensión de teorías pedagógicas y didácticas cuyas prácticas educativas eran entendidas como el quehacer que prepara para ejercer la docencia en el Sistema Educativo Nacional.

Este hecho abrió el camino para reducir la brecha que separaba la Universidad con el Sistema Educativo Nacional, también dió paso a nuevas proyecciones orientadas a la institucionalización de las “Ciencias de la Educación”.

En los años 80, la carrera cambia de denominativo: de Pedagogía a Ciencias de la Educación. Este cambio significó la separación con la formación de maestros, orientó la institucionalización de las Ciencias de la Educación, generando el debate de corte epistemológico referente al objeto de estudio. No obstante, no se encuentra evidencia documental que dé cuenta sobre dicho debate, tampoco se incorpora como asignatura en el plan de estudios vigente en ese momento.

En este plan, queda reflejado el saber en Ciencias de la Educación. Para ello, acoge los contenidos de las asignaturas y talleres, las diversas escuelas de pensamiento que la integran así como la Sociología, la Psicología, la Historia, la Antropología, cada una comprenden un espacio de intercomunicación del saber en integración con la Didáctica y la Pedagogía. Todas están atravesadas por la especificidad discursiva y se convierten en pasarelas para la disciplina, se establecen condiciones para construir una perspectiva de la educación más amplia, vinculada con la idea de ciencia multidisciplinaria y abre

espacios de acción como la Investigación, Administración y Orientación (Planes de estudios de 1976, modificado en 1978 y en 1983 FHCE, UMSS).

En lo referente a la metodología curricular aplicada, las tres primeras ofertas de formación ponen en evidencia que la el enfoque metodológico oscila dentro de la racionalidad técnica y técnico–sistémica. Ejemplos de esta acción se advierten en la formulación de los objetivos para la estructuración de los planes de estudios en la década de los 70 y 80, en cuya acción subyace la racionalidad técnica (instrumental medios-fines) propuesta por Tyler, que orientó los tres planes de formación a través de la formulación de objetivos pre especificados. No obstante, en el plan de los años 80, se observa que los objetivos planteados no corresponden a una organización curricular por Ciclos de formación, propuesta de organización del segundo y tercer plan.

Esta organización es, en efecto, la diferencia más relevante entre la organización por asignaturas que supone y refuerza la unidisciplinariedad en contraposición a la propuesta de organización por ciclos que fomenta la interdisciplinariedad, desde un proceso de formación flexible que facilite una serie de competencias en los dos niveles y la exploración de rutas articuladas y posibilidades formativas para su práctica profesional. Con relación a los planes, estos asumen como formación terminal simplemente la titulación en Ciencias de la Educación. Cualquiera que haya sido el propósito institucional para introducir los ciclos en estos planes, estos no han permitido generar diferentes perfiles académicos desde la perspectiva de formación científico–técnica, a través de contenidos tendentes al desempeño de funciones como la administración, la planeación la orientación y la investigación.

2. En cuanto al segundo punto, en la Carrera se han realizado procesos de *Tc* desde el primer plan de estudios (1976). El conocimiento profesional de lo “curricular” es relevante en estas experiencias, ya que en los diferentes momentos históricos, surgieron diferentes versiones de propuestas de Rediseño curricular, a partir de diferentes perspectivas metodológicas que orientaron avances y retrocesos eventuales o bien lograron innovaciones curriculares que no llegaron a niveles de concreción aplicativa.

A este respecto, en la primera propuesta de los años 88 y 89, se da cuenta de estudios con referentes empíricos como diagnósticos de la realidad educativa. Desde una perspectiva funcionalista (Enfoque Sociológico), se perciben estudios sobre las características socioculturales del estudiante y la Práctica Profesional (*Pp*), como punto de partida para la definición del objeto de Estudio y el Perfil Profesional.

Puntualizamos que del primer estudio realizado sobre la *Pp*, se puede afirmar que los ámbitos de acción profesional del licenciado en Ciencias de la Educación son la docencia, la investigación y la planificación. La demanda de profesionales se encuentra en el campo de la investigación, la planificación educativa, y las prácticas emergentes son la Comunicación, la Dirección y la Orientación Educativa. A partir de la emergencia de estas áreas, en ese momento, se intenta reconfigurar el perfil y redefinir los vínculos tradicionales con la Educación formal. En ese momento resulta confusa la identidad profesional del cientista de la educación en la sociedad cochabambina, por la afinidad atribuida al rol de los profesionales del magisterio.

En los años 90, en la metodología curricular, se reconocen como los componentes del diseño a los fundamentos, los objetos de transformación (núcleos problema), los objetivos y el perfil profesional bajo el enfoque de educación productiva.

Asimismo, en esta propuesta la Práctica Profesional es eje estructurante del Diseño que contempla el estudio de: tipo de institución, el área de trabajo, el rango laboral, las funciones específicas, el tipo de población beneficiaria de los servicios educativos.

En esta década, los espacios de acción laboral del licenciado en Ciencias de la Educación se diversifican y se ejercen en distintos escenarios, no solo dentro del Sistema de Educación Formal, sino, también en el informal como es la Educación Especial (hoy Educación Alternativa). Se reconoce los espacios de docencia, así como la dirección organización, capacitación y evaluación.

Se identifican como principales demandantes de servicios a las instituciones privadas y luego están las instituciones públicas.

Un aspecto importante de esta propuesta de *Tc* es que, en la organización curricular, aparece la ***Etapa Práctico profesional***, a través de asignaturas de corte procedimental que para desarrollar competencias profesionales para la intervención de realidades educativas concretas y con tendencia a una formación científica más especializada a través de la Administración de proyectos educativos, modalidades y agentes educativas y elaboración de material educativo.

En este proceso de *Tc*, si bien se recupera las tres categorías provenientes de la perspectiva sistémica (Diagnóstico de necesidades y Práctica Profesional), en el primer seminario de *Tc*, la metodología de Diseño curricular retorna a la racionalidad técnica con reconocimiento a las demandas profesionales identificadas en el diagnóstico.

Aparecen los objetivos como indicadores del perfil y en el intento de superar esta racionalidad, en el II seminario de *Tc*, se crean condiciones a partir del planteamiento de núcleos problema como “objetos de transformación” para trabajar el diseño bajo los supuestos de un enfoque crítico y sociopolítico del currículo. Con el propósito de ampliar la educación de acuerdo a la problemática sociocultural, pluricultural y plurilingüe se contribuye a reconfigurar el campo a través de la incorporación de nuevos ámbitos como la formación social, empresarial y nuevos escenarios de inserción como las organizaciones sociales, empresas y sindicatos.

Después de casi dos décadas, según la revisión y análisis del Rediseño Curricular (UMSS, 2009), la *Pp* también aparece no solo como componente del rediseño, sino que a partir de categorías de análisis de funciones, se configura el estudio de la *Pp* en relación al perfil profesional, cuyos resultados evidencian que la mayoría de los profesionales en Ciencias de la Educación ejercen como maestros de unidades educativas. Una minoría desempeña funciones como asesor pedagógico, psicopedagogo, educador especial o educador popular.

Al respecto, en este momento, el campo de las Ciencias de la Educación se ha diversificado y extendido hacia la Educación Popular. En relación a la práctica decadente, puede considerarse como la Educación Especial.

En el Diseño Curricular vigente hasta la gestión 2012, se define la *Pp* como categoría estructural de la propuesta formativa, a través de la cual se orienta, en el ciclo diferenciado, la aplicación de talleres en base a los ámbitos siguientes:

- a) La Administración Educativa con funciones de Planificación, Organización, Ejecución y Control.
- b) La Evaluación Educativa.
- c) La Investigación Educativa.
- d) La Orientación Educativa.
- e) La Educación Especial y la Psicopedagogía.
- f) La Educación Formal, No Formal y Popular.

Otros ámbitos que si bien se enuncian en el Diseño Curricular como la Educación de Adultos, la Evaluación Institucional, la Dirección Educativa, la Didáctica Educativa, la Educación a Distancia y la Docencia Universitaria, no están reflejados en la estructura

curricular (UMSS, 1988).

Un aspecto importante que vale mencionar es que los procesos de *Tc* quedaron afectados por las tensiones políticas entre los actores involucrados (estudiantes y docentes) por las pugnas políticas y las posibilidades de llegar a consensos son difíciles. Se generan situaciones conflictivas que obstaculizan el establecimiento de toma de decisiones relativas a la implementación de innovaciones curriculares en el Rediseño.

Después de 10 años, el año 2005, la transformación se torna más compleja. Las propuestas fueron diseñadas con arreglos a criterios técnicos en atención a las tradiciones y cultura político-institucionales arraigadas tanto en los planteos normativos como en las prácticas curriculares. Se rescatan categorías como el perfil, la malla curricular por áreas basadas en enfoques y tendencias innovadoras. El co-gobierno universitario docente estudiantil parece ser uno de los pilares para el establecimiento de las reglas de juego democrático que influye a la hora de tomar decisiones para emprender procesos de cambio e innovación curricular.

En ese sentido, llevar adelante procesos de transformación curricular en la carrera se ha convertido en una “*bandera de lucha*” por los rasgos que enviste a la hora de elegir el director de carrera, lo cual es determinante para la toma de decisiones en materia de innovaciones.

A pesar de los esfuerzos técnicos e institucionales para llevar adelante los procesos de *Tc*, en la actualidad, la propuesta más reciente que contempla un modelo curricular que sobresale por las condiciones que presenta el contexto. Este aporte queda limitado sin ninguna intención de aplicabilidad, por diversas razones. Algunos investigadores involucrados con la carrera sostienen que “simplemente la *Tc* afectaba la estabilidad de docentes titulares que pensaron que el nuevo plan de estudios obligaría un nuevo proceso de titularización docente” (Ramos, 2012, p. 80) o bien ahora, que la mayoría de los docentes cuentan con estabilidad laboral gracias a la nueva ley de trabajo, parece ser que los obstáculos para la implementación de la nueva propuesta (2011) pueda estar formulada y calibrada con arreglos y políticos para su ansiada implementación.

En cuanto, al análisis de la productividad de la carrera a partir de indicadores de eficiencia interna, la dinámica del comportamiento de la matrícula muestra que una parte del crecimiento se llevó a cabo en los años 90, cuyos determinantes responden a la dinámica histórica de la Ley de Reforma Educativa. Contrariamente el crecimiento de la

matrícula se debe al incremento de estudiantes; no obstante, este fenómeno es observado solamente en el periodo 1994-1998. Con relación al periodo 2006-2012, la matrícula total muestra valores bajos, así como el bajo número de titulados y el prolongado tiempo de estudio determinan la baja productividad de la carrera. Aunque la relación docente/estudiante tiende a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, se evidencia que el RA se encuentra por debajo de la nota mínima de aprobación.

La relación entre la ineficiencia interna y el presupuesto asignado a la Carrera en la Gestión II/2012- I/2013, se da por hecho ya que el déficit ha de fomentar esta ineficiencia, no obstante se puede realizar el análisis de la distribución de los recursos educativos provenientes de la Facultad de Humanidades, cuyos egresos ejecutados en los últimos cinco años han experimentado un aumento, gracias a que la UMSS ha asignado continuamente recursos.

CAPÍTULO 7

LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL CONTEXTO DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA: NUEVOS DESAFÍOS

Existen vínculos entre micro y macro niveles de contexto y ellos se reflejan en la actuación, los materiales disponibles, las prácticas.

Evertson y Green

Introducción

Abordar la Práctica profesional (*Pp*) como objeto de estudio implica comprender su naturaleza compleja y multifactorial. No solo es mirar aquello que le da un significado interno (aspectos teóricos y epistemológicos), sino, también, mirar desde sus *afueras*, es decir, el contexto³⁴ externo que incluye en nuestro caso las características del Sistema Universitario, los aspectos políticos e ideológicos, los aspectos socioeconómicos, entre otros aspectos, los cuales proporcionan a la *Pp* valores y contenidos valiosos y, a su vez, matizan la relación que cada profesional tiene con una institución, con el trabajo específico que realiza en un contexto determinado. La realidad actual les plantea a los profesionales el desafío de construir y poner a prueba sus estrategias, crear nuevas categorías de análisis, influir y proyectar nuevas formas de reproducción de conocimiento en su profesión.

La *Pp* constituye un medio que armoniza las relaciones universidad–sociedad, permite comprender la pertinencia de los procesos formativos en un determinado contexto, es decir cómo se reflejan el conjunto de conocimientos profesionales en la práctica profesional, la cual no se encuentran al margen las nuevas configuraciones sociales, económicas y los procesos de cambio estructural económico que vienen acompañadas de impactos propiciados por los avances de la ciencia y la tecnológica, y se redefinen de acuerdo a la modificación de formas de relación, organización y gestión del

³⁴ Etimológicamente, el contexto alude al “entrelazamiento”, a un “todo que da coherencia a sus partes”, en el que se incluye “una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas en un único proceso”, perspectiva que desde la Psicología Cultural, permite advertir una nueva dimensión del contexto, ampliamente superadora de la visión dualista del “adentro” y del “afuera” de la mente que tan bien ejemplificara (Michael Cole, 1999, p. 130).

conocimiento.

Para analizar esta unidad y la armonía que se busca entre la universidad–sociedad, se ha de considerar a la sociedad como un sistema configurado por subsistemas que se encuentran interrelacionados entre sí. Uno de estos subsistemas es la Educación Superior que dentro de una sociedad se organiza y se estructura dependiendo de su filosofía, de su cultura organizacional, de su sistema político y económico, de las características de su población y sus modos de producción y gestión del conocimiento. Desde la Sociología de la Educación se ha buscado analizar, explicar y comprender el nivel macrosocial en cuanto a las relaciones entre lo social y lo educativo, las formas que revisten bajo la presión de las estructuras sociales (sistemas educativos) y el nivel micro social, es decir, los significados de la acción para los actores, el currículo que se transmite, las prácticas profesionales que se ejercitan.

En esta línea de pensamiento, en el presente capítulo, se describe y analiza desde un nivel macrosocial, la universidad, la cual se entiende como una institución social en el contexto del Sistema Educativo Plurinacional y este en un contexto externo del Estado Plurinacional de Bolivia. Si bien ha recibido influencias del contexto internacional, ha pasado por momentos históricos significativos que han incidido para constituirse en lo que hoy es. El Sistema Universitario constituye una expresión de la sociedad boliviana, lo que ratifica su posición respecto a la generación de convergencias y entrelazamientos con los procesos de cambio político –ideológico, socioeconómico, educativo, y científico-tecnológico, etc., que hoy interpelan a la Universidad y la desafían para asumir funciones, como resultado de la acción generalizadora que en ella se desarrolla respecto a la producción y gestión del conocimiento.

Con relación a estas funciones, se asume tres características que están inherentes a la Universidad como el cultivo de los saberes más diversos, lo cual no implica que la universidad deba priorizar solo un saber, el sentido crítico, discusión de los saberes y las prácticas académicas en el espacio universitario; y la formación más allá de la capacitación.

Al respecto, existen tendencias que explican la función formadora de la universidad. Estas propuestas podrían denominarse como “*economicistas*”, en el sentido de que proponen un tipo de formación que responde de manera más directa a los requerimientos del aparato productivo y del mercado de trabajo; los modelos y tendencias caracterizadas como “*humanistas*”. Incluyen propuestas dirigidas no solo a la formación científica y

la capacitación para el trabajo, sino que hacen énfasis en los valores y la formación del estudiante para la vida de manera más integral (Barrón y Ysunza, 2003 citado en Barrón, 2005, pp. 13-21).

Más allá del estudio de las tendencias y enfoques que han explicado las funciones que tiene la universidad, toda institución de educación superior es creada para satisfacer una necesidad y responder al encargo social, de acuerdo a la función que la confiere y la coyuntura actual medida en términos de relevancia, eficacia y pertinencia social.

En el presente capítulo se estudia la pertinencia social de las Universidad Pública Autónoma en Bolivia, considerando su especificidad consagrada en un tiempo y espacio una finalidad educativa, en el marco de una perspectiva integral; a partir del análisis de la pertinencia del currículo de formación y la manera como se establece su relación con el entorno institucional y extra institucional e ir más allá de la perspectiva eficientista, derivada de los principios del enfoque económico de función –producción. Por tanto ignorar el contexto socioeconómico, político, educativo o científico- tecnológico donde nacen, viven y envejecen las *Pp*, es desconocer o no querer aceptar que el proceso de formación de los profesionales está condicionado socio- históricamente por un determinado contexto.

Estas reflexiones en principio se abordan desde una lógica holística, una panorámica general del contexto externo de la Universidad Autónoma Pública en sus aspectos geográficos y demográficos, sociocultural, económico, científico–tecnológico y político-ideológico, a fin de explicar las nuevas configuraciones de desarrollo o “Vivir Bien” que caracterizan el contexto del Estado Plurinacional de Bolivia, espacio en el cual se circunscribe el presente trabajo.

Por tanto, aproximarnos al contexto externo de la *Pp* representa comprender su naturaleza compleja y multifactorial, es decir, el análisis y evaluación de los factores exógenos y endógenos. Así, se reconoce la existencia de espacios potenciales de acción que dan cuenta de un panorama que muestra de los graduados las características peculiares de su *Pp*. Esta información conducirá a la reflexión y análisis acerca de la necesidad de plantear políticas educativas para mejorar e innovar las ofertas académicas formativas en Ciencias de la Educación.

7.1. Situación geográfica y demográfica del Estado Plurinacional de Bolivia: Datos generales

Bolivia se encuentra ubicada en la parte central de América del Sur. Tiene una extensión territorial de 1.098.581 km², con una altitud promedio de 2.558 m.s.n.m. Se divide en 9 departamentos, entre ellos Cochabamba. Cuenta además con 112 provincias y 324 secciones municipales distinguidas en tres zonas: andina, valles y llanos (Ver anexo 6).

Según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV) del 2012, la población boliviana alcanza a 10.027.252 habitantes, 5.005.365 son hombres y 5.021.889 son mujeres. La Tasa Media de Crecimiento Anual de 2001 a 2012 es de 1,71. Ocupa el octavo lugar entre los diez países de Sudamérica con mayor población con relación a los países de Paraguay y Uruguay. La población se concentra más en los departamentos de La Paz, Santa Cruz y Cochabamba con 1.758.143 habitantes aumentando sólo en un 17% en relación al Censo del 2001 (INE, 2012, pp. 6-7).

De manera similar al crecimiento de la población, la densidad aumentó notablemente en el periodo 1950 –2012. El año 1950 la densidad de población en Bolivia era menor a tres habitantes por km²; en el año 2012 este indicador aumentó a cerca de 10 habitantes por Km² (INE, 2012, 5). Se observa un desplazamiento hacia centros urbanos en busca de mejores condiciones y oportunidades laborales, económicas y sociales, sin que ello signifique perder la identidad sociocultural y la disociación con su comunidad originario campesina o afroboliviano. De acuerdo a Guido Machaca (2009, p. 327), la población y los pueblos indígenas, hoy en día es un tema que está inserto en el ámbito del área urbana. Fueron justamente algunos indígenas andinos urbanos, quienes, luego de lograr acceder a la educación superior, comenzaron a interpelar el tipo de Estado y sociedad. El año 2012 la autodescripción indígena de la población de 15 o más años que se asumen como pertenecientes a nacionales o pueblos indígenas originario campesino o afroboliviano alcanza a 6.916.732 habitantes, de los cuales, 3.407.493 son hombres y 3.509.239 son mujeres. El 18% de la población concentrada en los departamentos de Oruro, Potosí, Chuquisaca y Cochabamba se identificó como quechua y el 17% como aimara. Estos pueblos que son la mayor parte de la población boliviana se encuentran el región de los valles y parte del altiplano (INE, 2012, p. 50).

En cuanto a la distribución de la población por edades, Bolivia presenta una estructura de población joven; el 62,86 % de la población tiene 15 años y más; un porcentaje

reducido (6%) es de 65 y más años (INE, 2012, p. 10).

7.2. Situación ideológica-política

7.2.1. La Universidad en la Nueva Constitución Política del Estado (NCPE)

El año 2006, la Asamblea Constituyente elabora la NCPE y es aprobada mediante referéndum nacional del 25 de enero de 2009. Se da inicio a una etapa de profundización de la democracia, la revolución cultural y la redefinición de la concepción del Estado y ciudadanía, a partir de una lógica plurinacional, multicultural y comunitaria, como resultado de la participación de diferentes sectores sociales (obreros, campesinos, mineros, indígenas); gestando un proceso de sublevación revolucionaria asentada en la visión de la democracia representativa del país.

Este acontecimiento instauro un proceso de cambio, una etapa de transición de un Estado “Uninacional” (*colonial, republicano*) a un Estado Plurinacional, comunitario y autonómico, descentralizado con autonomías en los diferentes ámbitos territoriales, departamental, regional, municipal y principalmente la autonomía indígena originario campesina (CEUB, 2011, p. 15). Este proceso de cambio apunta a una reingeniería de la estructura estatal, abordando políticas públicas de modificación de leyes sociales, la nacionalización y transformación del sistema educativo en todos sus niveles.

Tras ocho años de la gesta revolucionaria, el gobierno presidido por Don Juan Evo Morales Ayma, considerado en Bolivia el primer presidente de origen indígena, lidera un proyecto de Estado inclusivo y plural a partir de la revolución educativa. Gesta en el seno del Plan de Desarrollo Nacional la transformación del Sistema Educativo Plurinacional con estrategias y políticas educativas en las que se encuentra la Educación superior. El funcionamiento de las universidades, por su amplia tradición en la formación de profesionales y constituirse en un factor estratégico para el emplazamiento de la nueva matriz productiva, al desarrollo sociocomunitario, al proceso de acumulación y desarrollo de la ciencia y tecnología, a los procesos de construcción de la nueva estatalidad, a los procesos de reconstitución de las unidades socioculturales, a los procesos de reterritorialización y que responda a la diversidad en sus dimensiones económica, cultural, espiritual, social y política (Ministerio de Planificación, 2009, p. 45).

En esta perspectiva, la NCPE dedica siete artículos (91 al 97) a la Educación Superior, la cual 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” (Nueva Constitución Política del Estado, 2009, p. 20).

La novedad, en relación a la anterior constitución, es que en esta pone en consideración el diálogo de saberes ya que toma en cuenta los conocimientos universales y saberes de los pueblos indígenas, lo cual representa un desafío para las políticas de gestión del conocimiento en las universidades y sus implicaciones en las organizaciones curriculares, saberes y prácticas pedagógicas.

*Asimismo, la CPE define la Educación Superior como intracultural, intercultural y plurilingüe, reconoce las tres funciones sustantivas (formación, investigación, interacción), insta a fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística, pero no menciona la *descolonización* de este nivel educativo.*

Otros puntos que vale la pena rescatar de esta política son:

1. La Educación Superior está compuesta por las universidades, las escuelas superiores de formación docente, los institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados.
2. En los artículos 92 y 93, si bien la Nueva Constitución Política del Estado deja intacta la autonomía universitaria y el financiamiento, establece que será obligatoria y suficientemente subvencionada por el Estado; pero que se definirán mecanismos de rendiciones de cuentas y transparencia.
3. Un precepto que ha sido cuestionado por algunas universidades es el contradictorio artículo que insta a establecer mecanismos de participación social de carácter consultivo, de coordinación y asesoramiento. Hecho que pone en tela de juicio una Autonomía defensiva ocupada por sus gremios en apego al cogobierno universitario. La mayoría de las universidades se limita a obedecer esta ordenanza en la lógica de defender sus derechos laborales (el caso de los docentes y administrativos) más que ser un hecho para garantizar y armonizar sus funciones con demandas sociales.
4. El establecimiento de programas de desconcentración académica de interculturalidad, la creación de universidades comunitarias y pluriculturales en áreas

rurales; se constituye en la actualidad una de las estrategias más importantes para que las universidades reivindiquen su rol en este proceso de cambio. Un aspecto a resaltar y que aparece apoyado en este nivel normativo es el Artículo 96 que establece: “Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación” (NCPE, 2009, p. 22).

7.2.2. Situación educativa: La universidad en la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (Ley ASEP)

La NCPE oficializa sus dictámenes a través de la promulgación de la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (Ley ASEP), del 20 de diciembre de 2010, para conducir de manera efectiva la transformación estructural del Sistema Educativo Plurinacional en todos sus niveles.

Los aspectos que se resaltan son los siguientes:

- Pone interés, particular que pone en la Educación Superior bajo la denominación de Subsistema de Educación Superior de Formación profesional que lo define como: “(...) un espacio educativo de generación y recuperación de saberes y conocimientos expresados en la ciencia, la tecnología y la investigación que responden a las necesidades y demandas sociales, económicas y productivas y culturales de la sociedad y el Estado Plurinacional” (Art. 28).
- Desde el punto de vista holístico, la Ley alude que la universidad debe contribuir al fortalecimiento de la relación Universidad–Sociedad para que integre los procesos formativos de investigación e interacción como una praxis social.
- Arguye que la universidad se convierte en un verdadero factor de producción (bienes y servicios) y coadyuve en la relación Universidad–Trabajo, reconociendo la dimensión cultural de justicia social que tiene como objetivo incluir a la población indígena históricamente marginada y que sea capaz de formarse para responder a la matriz productiva. En este sentido acepta el establecimiento de sus tres funciones principales: formación, la investigación, ciencia y tecnología, articulando los conocimientos y saberes de los pueblos y naciones indígenas originario campesinos con los universales; democratizar el

acceso al conocimiento con sentido crítico y reflexivo; garantizar la formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales (Art. 29).

Continua vigente y recobra sentido el hecho de que la Universidad esté abierta al servicio del pueblo, promoviendo a través de la democratización de la enseñanza universitaria la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva. Al mismo tiempo la Ley plantea a las universidades el desafío de la construcción de una dignidad epistemológica propia, que produzca procesos de recomposición de las formas de pensamiento y el reconocimiento en la producción de los saberes locales y universales, como formas válidas de construcción de la realidad desde el punto de vista intercultural.

En cuanto a la estructura de la educación superior, plantea la Formación de maestras y maestros, la Formación Técnica y Tecnológica, la Formación Artística, y la Formación Universitaria.

En cuanto a la formación de maestras y maestros, en la anterior Reforma Educativa (Ley 1565) la formación docente estaba a cargo los Institutos Normales Superior con nivel de técnico superior, la cual prevería adscripciones a las universidades y convenios (Mario Yapu, 2011, p. 13). En la actualidad, esta situación ha cambiado; la Ley ASEP otorga de manera exclusiva la formación de docentes a las Escuelas Superiores como únicas instituciones autorizadas para ofrecer programas de formación y, por ende, la única institución de otorgar el título de tipo universitario; asimismo, garantiza la inserción laboral de sus egresados. La exclusividad de formación de las Escuelas parece definirse por la “dimensión pedagógica” del trabajo docente; la Universidad Pedagógica se responsabiliza de la formación postgradual que antes se asignada a las universidades públicas.

La diferencia de estas dos reformas es trascendente, ya que incluyen cambios respecto a: a) se establece una duración de la formación mayor de cinco años, cuando la tendencia global es el acortamiento de la formación docente (Mieke López, 2012, p. 97); b) las universidades ya no son las encargadas de formar a los maestros en educación; c) se amplía la cobertura de la profesión docente a todos los grados universitarios (licenciatura, maestrías y doctorados).

Esta situación ha generado resistencia y conflicto permanente de los maestros y el Estado debido a los nuevos planes de la reforma. Este sector no se aleja de la arraigada confianza que tiene en las universidades debido a su tradición en cuanto a formación

y especialización se refiere.

Parece ser que la idiosincrasia cultural desde este sector juega un papel importante y son un obstáculo que viene atravesando la Ley en la transformación del Sistema. Se sostiene que a partir del cambio estructural de las Escuelas Normales es posible una educación distinta. Si bien es una oportunidad institucional, el sector del magisterio todavía no la reconoce debido a las tensiones políticas y luchas de poder históricamente arraigadas que vislumbran oposiciones a la hora de pensar utópicamente en formar a un profesor como agente de cambio, en el intento de promover la aplicación de un nuevo Modelo educativo coherente con las políticas que plantea la construcción del Estado plurinacional. No obstante, a pesar de las resistencias de este sector hacia la profesionalización, en la actualidad, el Ministerio de Educación ha desarrollado, en el periodo 2005-2009, el Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras en ejercicio PROFOCOM, con el propósito de acreditar la formación continua y obtener el grado de licenciatura equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros o el grado de Maestría equivalente al otorgado por la Universidad Pedagógica “Mariscal Sucre”. Todo se articula con la apropiación e implementación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional en concordancia con el perfil docente y las bases, fines y objetivos de la educación boliviana.

Esta situación configura un sujeto con competencias académicas para el cumplimiento de fines que constitucionalmente se encuentran apoyados y, por eso mismo, las garantías de inserción laboral en el Sistema Educación. Si bien se hacen cada vez más promisorios estos programas, ya que van acompañados de la promoción automática de los profesores a escalas más elevadas y la inamovilidad profesional del docente, es un aspecto negativo, una endogamia que al final influye en la calidad educativa del país. En este escenario poco alentador, la situación de las universidades públicas en cuanto a la formación docente es sombría. Con la Ley 1565, las universidades se hacían cargo de las normales, en el orden institucional funcionaban bajo la conducción de la dirección general del Ministerio de Educación.

En cuanto a la Formación Superior Universitaria en el marco de la NCPE, la Ley ASEP plantea que las Universidades son: “a) las Universidades Públicas Autónomas, b) Las Universidades Privadas, c) Las Universidades Indígenas y, d) Las de Régimen Especial (FFAA y Policía)” (Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez N° 070, 2010, p. 24). A estos cuatro tipos de universidades, que definen lo “específico” de la formación universitaria,

se suman la Formación de Maestros, la Formación Técnica y Tecnológica y la Formación Artística. Todas ellas conducen hasta el nivel de Licenciatura abriendo espacios de especialización a nivel de Doctorado.

Esta situación ha dado lugar a la diversificación de la cobertura de Educación Superior en Bolivia. Ha generado una mayor dispersión de las instituciones de las ya existentes en el nivel de Educación Superior propiciando una duplicidad de funciones y superposición de instituciones lo cual llevaría a que la falta de claridad respecto a los límites, responsabilidades y atribuciones; y pondría en riesgo a la unidad y el fortalecimiento del Sistema Universitario Público (Weise, 2010, p. 251). Esta política plantea un desarrollo académico-institucional paralelo, la diversificación del campo de educación que dispersa la misión de la universidad en relación al tipo de profesional que se quiere formar así como también deriva la desmonopolización de la universidad tradicional (Yapu, 2011, pp. 11-14). La proliferación de universidades del estado antes respondía a una necesidad de expandirlas universidades privadas; ahora se plantea una diversificación de universidades de carácter público para el acceso a la educación superior y la profesionalización de manera inclusiva y equitativa de los sectores sociales.

En cuanto al tema que nos ocupa, la Práctica profesional, por primera vez en la historia de la educación boliviana, en el Artículo 67 de la Ley ASEP, el Estado abre la posibilidad de que los profesionales en Ciencias de la Educación formados en las diferentes Universidades Públicas y Privadas se incorporen al Sistema Educativo Nacional a través de su desempeño en diferentes campos de acción: “el desarrollo de metodologías y técnicas de orientación educativa, psicopedagogía, educación a distancia formación pedagógica, investigación, diseño curricular, evaluación de proyectos y procesos educativos, planificación y gestión educativa, incorporarse al escalafón docente”. Esta medida es incoherente con las regulaciones que en la actualidad se establecen para el ingreso al Sistema Educativo en cualquier nivel ya que cierra la posibilidad a los profesionales en Licenciatura en Ciencias de la Educación de desempeñar funciones en esos campos dentro el Sistema Educativo Nacional.

7.2.3. La educación y el desarrollo en el EPB: Del Enfoque del Capital Humano al Enfoque del “Vivir Bien”

En este acápite no se trata de abordar todos los enfoques que conforman desde los años 40 al nuevo milenio el pensamiento básico de “Desarrollo”³⁵, sino que en el marco de la relación universidad-sociedad se ha de abordar dos enfoques que permiten explicar la importancia de la educación en el desarrollo, en este caso, en el marco de los procesos de cambio que viene viviendo el EPB. Y a partir de dos paradigmas influyentes como la Teoría del crecimiento económico que ha dado lugar a la Teoría del Capital Humano y el Desarrollo “*Suma Qamaña*” o el Vivir Bien que ha asumido el estado boliviano en su tránsito de sociedad agraria a la moderna al amparo de un humanismo social y los paradigmas fundados en la crítica social a los problemas emergentes del capitalismo.

7.2.3.1. La Teoría del Capital Humano (TCH)

Los economistas clásicos del siglo XVIII y principios del siglo XIX (Adam Smith, Thomas Robert Malthus o David Ricardo) se preocuparon por las causas, consecuencias y perspectivas del análisis del crecimiento económico a largo plazo. (Rodrigo Mogrovejo, 2012, p. 38).

Durante algún tiempo trataron de identificar y explicar los determinantes del crecimiento económico desde orientaciones civilizatorias occidentales. La teoría moderna del crecimiento ha sido fundamentada desde los primeros economistas clásicos como Adam Smith que explicaba que la división del trabajo era el motor de crecimiento. A partir de los años 60 no solo la acumulación del capital y el incremento de trabajo explicaban el crecimiento económico de un país, sino, también, el papel de los recursos humanos en la productividad individual y en los ingresos. En este contexto, los componentes fundamentales del crecimiento, son el trabajo, el capital humano, el capital

³⁵ El término “ Desarrollo” ha tenido una amplia evolución y ha transitado por diferentes definiciones, desde sus inicios con la Escuela Clásica de Economía del Siglo XVIII como progreso, crecimiento económico, sostenibilidad, calidad de vida, desarrollo humano, Desarrollo Humano Sustentable, entre otros, los cuales uno que otro se han plasmado en los diversos modelos económicos y estructuras de Estado que han sido integrados por fenómenos cualitativos relacionados con los procesos de cambio estructural, de expansión de capacidades y libertades de progreso social de modernización y de equilibrio medioambiental de los países (Mogrovejo, 2010,p. 37) que desde una perspectiva crítica del desarrollo se encuentran algunas perspectivas referentes como es el caso del vivir bien.

físico, los recursos naturales y el progreso técnico.

A mediados de los 80, se hace visible la relación de la educación con el crecimiento económico, en el marco de los postulados de la nueva Teoría del Capital Humano (TCH), el cual se define como la suma de los conocimientos, habilidades y actitudes. Pueden ser valorados a partir de indicadores de rendimiento académico, por tanto el objetivo principal de la TCH es explicar la demanda de la educación en relación a los factores como las capacidades y expectativas de rendimiento futuro y situación en el mercado de trabajo (Khatlen Lizárraga, 2002, pp. 56-58).

La educación se vuelve parte fundamental de la política de crecimiento y desarrollo, ya que mediante ella mejora cuantitativa y cualitativamente la formación de capital humano; por ello, la educación no solo empieza a ser considerada un bien de consumo, sino, también, una inversión.

La teoría del capital humano puede sintetizarse en dos postulados:

1. Las personas emplean parte de su renta en cuidar su salud, en educación, en información, en emigrar, todo ello más como una inversión que como un consumo.
2. La demanda de educación no obligatoria (y no gratuita) es una función de dos variables: de los costes individuales, directos e indirectos, de adquirir educación y de las variaciones que producirá posteriormente sobre los ingresos y las oportunidades de ingresos (Moreno, 1998, p. 33-34).

A partir de la tesis de la productividad, existe relación causal entre inversiones en educación, incremento de la productividad y mejoras de los ingresos. El éxito económico y social de una persona viene determinado por sus capacidades. La mejora de la calidad de la mano de obra, constituye el pilar básico para favorecer y mantener el desarrollo, como señala Frederick Harbison:

Los recursos humanos constituyen la base fundamental de la riqueza de las naciones. El capital y los recursos naturales son factores de producción pasivos; los seres humanos son los agentes activos que acumulan capital, explotan los recursos naturales, crean organizaciones sociales, económicas y políticas y dan lugar al desarrollo de un país. Evidentemente, un país que no pueda desarrollar las destrezas y conocimientos de sus habitantes, ni utilizarlas de forma eficaz en la economía nacional, no podrá desarrollar nada más (Frederick Harbison citado Amparo Pons, 2004, p. 9).

Según esta teoría, la vinculación de la universidad con el sector económico de un país resulta bastante obvia, pues consistiría en una mejor y mayor dotación de educación, como

clave para luchar contra la pobreza y promover el desarrollo. El alcance económico de la Universidad se explica a través de tres vertientes:

1. La contribución directa a la formación del capital humano, así como las mejoras de la competitividad y el crecimiento económico que se consiguen con ella de manera indirecta.
2. El estímulo del entorno inmediato, consecuencia de la realización de su actividad empresarial.
3. El papel directo que pueda asumir como motor de desarrollo socioeconómico (González, 2004, p. 17).

Desde esta línea de pensamiento, el Sistema Educativo adquiere una dimensión estratégica para el desarrollo económico a partir de una educación eficiente. La educación no solo empieza a ser considerada como un bien de consumo, sino también como una inversión. En el ámbito educativo, la inversión se traduce en varios tipos de beneficios y costes individuales y sociales, es decir, que afectan directamente a los individuos financieramente involucrados en la actividad educativa, por ejemplo el aumento de conocimientos y destrezas que aumentan la productividad del trabajo y los ingresos; o bien el crecimiento del producto nacional (beneficio social).

La educación es un elemento determinante no solo para el desarrollo económico, sino para el crecimiento entendido como el aumento porcentual del producto per cápita medido a través de la producción bruta interna o nacional, PIB o PNB. Por ende, las variables relacionadas con la calidad de vida del individuo (educación, salud, etc.) se aproximan cada vez más a la noción de desarrollo. Según este modelo, introduce como centro a las personas, orientando el diseño de políticas de crecimiento al desarrollo humano.

Según el PNUD (2005, pp. 21-22), el crecimiento expande las oportunidades y se valora solo en la medida que contribuye a un mayor desarrollo humano entendido como el proceso (interrelacionado) de reducción de pobreza, mejoras en el nivel y distribución del ingreso, educación, tasas de retorno y la aceleración de la expansión productiva.

En esta perspectiva, la relación de la universidad y su vinculación con el crecimiento y desarrollo económico determinan el modelo académico y la política curricular que deberán optar las universidades.

De aquí que el rendimiento de los Sistemas de Educación Superior ha sido en el Estado Plurinacional de Bolivia puesto cada vez en tela de juicio por las cualificaciones del trabajo (Von Weizsacker, citado en Lizárraga, 2000, p. 16).

Frente a este punto de vista, Mariano Fernández (1999, p. 11) cuando habla de la teoría técnico-funcionalista sostiene que la cualificación de esta mano de obra debe ser asegurada fundamentalmente por la escuela o, en todo caso, por procesos formativos específicos, lo que obliga a aumentar y mejorar la escolaridad y a forzar a las instituciones educativas a seguir el ritmo de la innovación tecnológica.

Con base en estas consideraciones, es posible explicar la importancia que tiene la educación en el Desarrollo. La capacidad de las universidades como instituciones de educación superior dependerá entonces del Rendimiento Académico de sus estudiantes, es decir, su calificación y formación tendrán consecuencias determinantes en su desempeño en el sector productivo y, por ende, en el crecimiento económico de un país. No obstante, según Mogrovejo (2010, p. 45), la TCH también asevera que la pobreza y las desigualdades no se solucionan por obra y gracia de una mayor acumulación educativa. Por ejemplo, los niveles superiores de educación no crean, por sí mismos, más y mejores empleos, ni éstos se traducen en mejores salarios. Esta teoría aclara que no es menos cierto que los que tienen menores niveles de educación tienen escasas perspectivas de incorporarse a un mercado laboral de alta productividad y, por tanto, beneficiarse de manera significativa de un desarrollo económico basado en los conocimientos de un mundo ampliamente globalizado.

Esta teoría ha sido base del modelo neoliberal instaurado en Bolivia en la década de los 90. Su fuerza ideológica se implantó a través de la Reforma Educativa (Ley 1565). Esta Ley fundamenta la educación como factor esencial para el crecimiento y desarrollo de la economía en base al paradigma de la Calidad de la Educación en términos de eficiencia, eficacia, efectividad y pertinencia social basado en la competitividad y el libre mercado, la regulación del gasto gubernamental en el sector universitario.

El impacto de esta reforma en el ámbito de la Educación Superior es la implementación de los mecanismos de Evaluación y Acreditación realizado por agentes externos en las universidades. Este hecho logró un efecto empresarial y organizacional que provocó una paulatina mercantilización del servicio educativo en este nivel.

Otro mecanismo que se ha visualizado y que hasta ahora queda arraigado en las prácticas

de gestión en las universidades es la tendencia hacia la planificación de los planes estratégicos a través del planteamiento de visiones y misiones dejando de lado el carácter crítico de su función formadora lo cual revela una actitud contestataria al modelo, al punto de sujetar sus ofertas académicas a los intereses y exigencias del mercado.

7.2.3.2. El “Vivir Bien”, una nueva propuesta de desarrollo: el “Suma Qamaña”, “Sumaj Kawsay”, “Ñande Reko”

En la última década en el EPB se ha producido un cambio trascendental en la concepción del “desarrollo” que se ha caracterizado por el pasaje del paradigma desarrollista del modelo neoliberal que (concibe el “desarrollo humano” asociado simplemente al crecimiento económico) a un enfoque de “desarrollo” desde un pensamiento integral, holístico y multidimensional (fundado en la revalorización del carácter multicultural y los saberes ancestrales de los pueblos originarios y campesinos) que sin lugar a dudas plantea aciertos y desafíos.

Esta propuesta de “desarrollo” se basa en la concepción del “Vivir Bien” que es propia de las culturas originarias e indígenas. A partir de los elementos comunitarios enraizados en los pueblos indígenas postula una visión cosmocéntrica que supera contenidos etnocéntricos del desarrollo que representa la vía occidental hacia la buena vida. Traducida a su equivalente homeomórfico, el “Vivir Bien” representa el “Suma Qamaña” en aimara (como el bienestar de la comunidad en el ayllu); el Sumaj Kawsay en quechua (como el bien vivir); y en guaraní “Ñande Reko” (vida armoniosa) (Ministerio de Planificación, 2006, p. 10 y pp. 39-47).

Estos principios éticos por primera vez son expresados en la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. El Artículo 8 establece: “El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble). El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien”

(NCPE, 2009, p. 4).

A partir de esta definición constitucional, este paradigma se instala en el escenario político, socioeconómico, cultural y educativo, y es gestado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2009) cuya definición traduce la necesidad de integrar una visión del hombre y la naturaleza con el desarrollo y la economía, en el entendido de que “el “Vivir Bien” es el acceso y disfrute de los bienes materiales y de la realización efectiva, subjetiva intelectual y espiritual, en armonía con la naturaleza y en comunidad con los seres humanos” (Ministerio de Planificación, 2009, p. 10)

En la cosmovisión andina no se trata solo de “Vivir Bien” con bienes materiales, sino reclama contar con bienes de orden espiritual. Reclama una unión entre lo racional y lo no racional, concibiendo la realidad como “Todo” donde cada elemento contiene y es la misma realidad total.

Se incorpora en esta lógica multidimensional la unidad hombre naturaleza como en una red de intercambio y afecto intenso. Lo que importa no son entonces la acumulación de los bienes materiales, sino la vida como un eterno proceso de ser y hacer. La vida es un eterno proceso de ser y hacer ininterrumpidamente con el acoplamiento estructural con el medio, que se expresa en una conducta adaptativa. Por tanto, vivir es conocer es el ser-hacer-saber cómo una unidad (Maturana y Varela 1995 citado en Mazorco, 2010, p. 8).

Desde esa cosmovisión, algunos autores como Freddy Delgado et al. (2013, p. 177) sostienen que las nociones de “desarrollo y subdesarrollo” no existen. El crecimiento del bienestar material o la reducción de la pobreza económica son ajenos al enfoque del “Vivir Bien” que va más allá de la satisfacción de las necesidades básicas o el acceso a bienes y servicios básicos. La preocupación central del desarrollo occidental es la acumulación de riqueza.

Evo Morales Ayma (2011 citado en Farah y Vasapollo, 2011, p. 10) afirma:

Decimos Vivir Bien porque no aspiramos a vivir mejor que los otros. No creemos en la concepción lineal y acumulativa del progreso y el desarrollo ilimitado a costa del otro y de la naturaleza. Tenemos que complementarnos y no competir. Debemos compartir y no aprovecharnos del vecino. Vivir Bien es pensar no sólo en términos de ingreso per- cápita, sino de identidad cultural, de comunidad, de armonía entre nosotros y con nuestra Madre Tierra.

Esto significa:

- a) Diálogo entre culturas.
- b) Respeto e igualdad unos con otros y entre todos.
- c) Principios de soberanía, dignidad, solidaridad y equidad en la distribución y redistribución del producto social y económico.
- d) Revaloración e identidad cultural, armonía y afecto como bolivianos. e) Construcción de una relación armónica hombre –naturaleza.
- e) Construcción intercultural.

El Vivir Bien es una filosofía de vida que se enraíza en saberes ancestrales, que han estado perdiendo terreno, por efecto de las diversas prácticas de la modernidad occidental. Así, este paradigma insta a reivindicar otras formas de vida social, como base para superar el capitalismo y la creciente desigualdad social que se han venido viviendo en Bolivia. Es en este territorio que se encuentran parámetros distintivos a la hora de abarcar y configurar este Vivir Bien ya que, al reconocer sus configuraciones heterogéneas en lo socioeconómico, político, cultural y educativo, nos enfrenta a una complejidad promisorio pero también a una Utopía. Francois Houtart (2011), diría “si esto no existe hoy día, podría existir mañana” o bien acercarnos a la Bolivia “posible y deseable” (Medina citado en Francois Houtart, 2012, p. 139).

La definición de los fundamentos del “Vivir Bien” que han sido puestos en el Plan de Desarrollo Nacional y que han sido objeto de debate, se sintetizan en lo siguiente:

1. El Vivir Bien da prioridad a la naturaleza antes que al humano. Equilibrio y armonía con la naturaleza. Cuidado y gratitud a la Madre Tierra (*Pachamama*).
2. Vivir en complementariedad, en convivencia civilizatoria; significa aceptar, respetar e incorporar todo tipo de diferencias.
3. Defender y recuperar la identidad; Saber comer, saber trabajar, saber beber, saber bailar, saber comunicarse, “vivir bien entre nosotros” y retomar *Abya Yala*.
4. Recuperar la capacidad de decidir como base de la soberanía Nacional.
5. Fomentar la interculturalidad y la diversidad como base de la acumulación interna y la calidad de vida.
6. Vivir Bien con soberanía alimentaria que la base de la seguridad nacional.
7. Vivir bien es la satisfacción individual (con componentes materiales y no materiales) y la satisfacción social como miembros de una comunidad colectiva.
8. Vivir bien significa vivir con equidad, justicia, complementariedad, independencia,

dignidad, reciprocidad, cooperación, solidaridad, soberanía.

Este enfoque en términos económicos plantea un modelo económico plural vinculado a los principios de solidaridad y reciprocidad. El Estado se compromete a la redistribución equitativa de los excedentes hacia políticas sociales de diverso tipos. Este modelo es distinto al modelo neoliberal ya que este determina la nueva división internacional del trabajo en el capitalismo transnacional actual.

Según la NCPE, la organización económica debe atender propósitos como generación del producto social, la redistribución justa de la riqueza, industrializar los recursos naturales, la participación activa de las economías públicas y comunitarias en el aparato productivo, etc. (NCPE, 2009, p. 77).

Asimismo, se plantea promover las equidades, la igualdad, la libertad y la justicia social (productiva y distributiva). Desde esta perspectiva, no se propicia la redistribución por la redistribución simplemente, sino la transformación de la equidad socioeconómica en sostén del aparato productivo y en un revitalizador cultural de la sociedad. Como se desprende de muchas experiencias históricas, ha sido necesario disponer de niveles de distribución de la renta y la riqueza nacionales más equitativos para propiciar incluso la constitución de mercados dinámicos que ayuden a impulsar el crecimiento económico; sin que ello suponga asumir como objetivo dicho crecimiento. Para empezar, el concepto de crecimiento económico debe ser redimensionado en este enfoque (Alberto Acosta, 2011, p. 232).

Respecto al patrón de desarrollo y democratización es integral, plurinacional y diversificado. Se trata de un patrón en el que el desarrollo y la democratización tienen una importancia pareja, simultánea y paralela. No existe desarrollo sin democratización, sin la extensión de la participación social en la actividad y en las decisiones sobre la política, la economía y la cultura, permitiendo así la configuración política democrática del EPB.

La relación entre la educación y el desarrollo o Vivir Bien, en el EPB, se forja en el desmontaje del colonialismo y del neoliberalismo, contribuye a la construcción de desarrollo en comunidad. La reproducción social de prácticas y valores de las comunidades indígenas les han permitido desarrollos culturales para reproducirse, manejar y aprovechar los ecosistemas y ambientes. En esta línea, la educación es un derecho fundamental consagrado constitucionalmente y que incide en todos los derechos

y libertades para la construcción de un Estado Plurinacional. Así, según el artículo 77 de la CPE, se establece que la educación es una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla (NCPE, 2009, p. 17).

La educación abandona su arrinconado letargo de “cenicienta sectorial” para asumir el reto de gestora de la construcción histórica de un Estado Plurinacional bajo el paraguas del “Vivir Bien” o el “Suman Qausay”. Al ser un factor estratégico, requiere de acciones educativas, para el emplazamiento de la nueva matriz productiva y el cambio social, económico, político y cultural que estamos desarrollando (Ministerio de Planificación, 2009, p. 45). Los efectos de la educación y su relación con el Vivir Bien se concretizan a través de la satisfacción de necesidades básicas (salud, alcantarillado, agua potable vivienda y alimentación), al incremento de la productividad de las personas y los ingresos y al crecimiento del producto nacional (beneficio social). Según el Vivir Bien, de la prioridad económica se pasa a la prioridad humana, por tanto, a la educación le da un sentido más incluyente, capaz de subordinar el desarrollo económico al desarrollo humano y cultural. A su vez existen transformaciones estratégicas que requieren interés de la educación como la pobreza, economía plural, la soberanía alimentaria, los cambios en los sistemas de salud, el cambio climático, los cambios de acceso a factores de producción rural, entre otros.

Esta rápida revisión de significados, que constitucionalmente han sido apropiados en el EPB, se estructura en un discurso político. Las diversas reflexiones y connotaciones que se tejen a su alrededor enuncian algunas dimensiones de análisis que dan cuenta que este enfoque amerita todavía ser construido. Sin embargo, en Bolivia se está llegando a un punto, en el cual se está pasando por una etapa de transición postcolonial. Otros autores advierten que está viviendo un “Socialismo humanitario” (García Linera, 2011).

En nuestro criterio estaría pasando por un periodo de construcción de un Proyecto de Estado hacia el “Vivir Bien”, pero tampoco se podría decir que se busca la superación del capitalismo, rentismo, extractivismo, o incluso del utilitarismo.

De hecho, como sostiene De Melo Lisboa (citado en Farah y Vasapollo, 2011, p. 32), la afirmación del principio de la solidaridad y la cooperación hoy no está confinada ‘ad intra’ al emprendimiento (como en el envejecido cooperativismo), ni restricta a una perspectiva clasista pues se da a escala mayor, con resonancias ecológicas, intergeneracionales, de género, raciales y multiculturales.

De manera coincidente, Xavier Albó (2011, p. 191) sostiene que no solo tiene un anclaje histórico en el mundo indígena, se sustenta también en algunos principios filosóficos universales aristotélicos, marxistas, ecologistas, feministas, cooperativistas, humanistas y otros. Frente a los devastadores efectos de los cambios climáticos, se plantean transformaciones profundas que permitan a la humanidad escapar de los graves riesgos ecológicos y sociales.

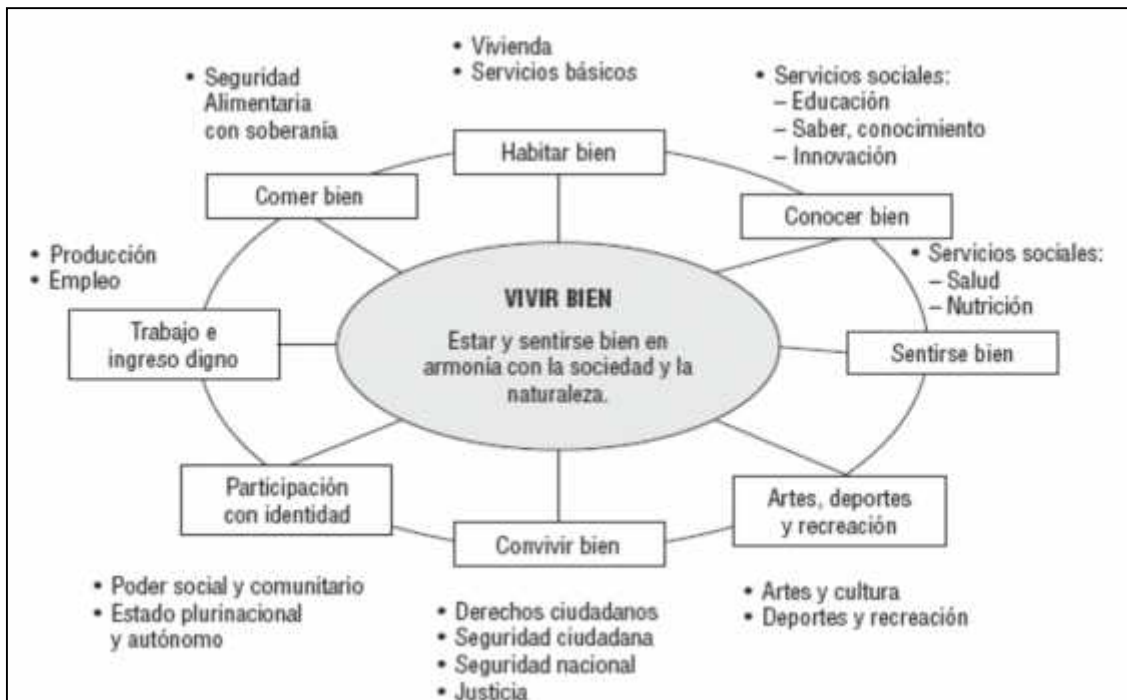
Ivonne Farah y Luciano Vasapollo (2011, p. 23) sugieren una postura dialéctica en el entendido de que no se debe asumir ni el desarrollo lineal de la modernidad capitalista ni el fundamentalismo indígena, sino una adaptación con base en el respeto a la naturaleza y a las diferencias culturales en las sociedades humanas considerándolo como un factor clave de salida del modelo capitalista.

La educación es un derecho fundamental cuyo impacto trascendental permitirá ser uno de los principales generadores de opciones y de oportunidades de mejorar y “Vivir Bien”. La educación en este sentido abandona su función reproductora para contribuir a la gestación de un régimen de desarrollo y erradicación del pobreza, inspirado en nuevos valores con un profundo sentido de lo humano y lo natural, potenciando y satisfaciendo sus necesidades como el saber ser, saber conocer saber hacer, decidir, saber convivir y saber sentir. Estos principios dan una nueva visión de vida y orientan hacia una formación de individuos competentes y humanamente comprometidos con su realidad social, natural y económica.

El “Vivir Bien” no se puede valorar solo de acuerdo al acceso a determinados bienes materiales cuantificables y no basta tampoco una cuantificación económica, aunque puedan ser indispensables.

Pensar seriamente en la construcción de indicadores que recuperen el enfoque del Vivir Bien incluyen variables como lo intercultural, inter-género, entre otras, que muestran la calidad de la relación, reciprocidad, equidad, convivencia, etc. y, entre ellos, que son distintos, como bienestar psicológico, el uso del tiempo, la vitalidad comunitaria, la cultura, la salud, la educación, la diversidad ambiental, el nivel de vida y el buen gobierno. Algunos analistas, como Delgado, Rist y Escobar (2011), lo ilustran de la siguiente manera:

Figura 16. Construcción del Índice del “Vivir Bien”



Fuente. Recuperado de Delgado, Rits y Escobar (2011)

7.3. Situación socioeconómica

En este acápite, se intenta identificar el contexto social y económico que acompaña al desarrollo de la práctica profesional de los graduados en Ciencias de la Educación en el contexto del Estado plurinacional de Bolivia en general y del Departamento de Cochabamba en particular, a partir de la síntesis de algunos indicadores: el analfabetismo, el índice de desarrollo humano y los niveles de escolaridad, el gasto e inversión en educación y el panorama general del mercado profesional.

7.3.1. El Analfabetismo

De acuerdo a información proporcionada por el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial (2014), el EPB registra una de las menores tasas de analfabetismo y se encuentra en mejor situación en relación a otros países de Latinoamérica como: Brasil, Perú, Ecuador, Venezuela, Chile y Paraguay. Estos países presentan indicadores mayores al 3.59% de analfabetismo.

En Bolivia se ha logrado alfabetizar a un millón de personas donde el 70% de ese grupo son mujeres. Este resultado se debe a la implementación del Programa “Yo sí puedo” con el propósito de alfabetizar a la población urbana y rural, el cual concluyó el 20 de diciembre de 2008 con la declaración a Bolivia como “territorio libre de analfabetismo”.

A pesar de los programas y los correspondientes esfuerzos en este ámbito, se ha publicado información reciente que muestra que todavía contamos con una evolución constante en el mejoramiento de los índices de analfabetismo. Datos obtenidos del Panorama Económico y Social General de EPB expresan lo siguiente:

Tabla 25. Índice de analfabetismo

	1990	2000	2015
Ambos sexos	21,9	14,6	7,3
Hombres	13,2	8,1	3,6
Mujeres	30,2	20,8	10,9

Nota. Fuente. Recuperado de Panorama Económico y Social General de EPB, (2012)

Los datos muestran que en la actualidad que la tasa de analfabetismo en Bolivia alcanza un 7.3% y afecta más a la población femenina del área rural. A pesar de los progresos de los últimos 25 años, es preocupante la situación en la población joven debido a las dificultades del Sistema Educativo Plurinacional para garantizar el acceso y permanencia de los niños en la escuela.

Según el CNPV, 2012 los departamentos, La Paz, Oruro, Santa Cruz, Beni y registran tasas de alfabetismo superiores al promedio nacional de 94,98 por ciento; sin embargo Chuquisaca, Cochabamba, Potosí y Tarija presentan tasas inferiores de personas que no saben leer y escribir.

Tabla 26. Tasa de alfabetismo en la población de 15 años o más, en 2012

1992		2001		2012	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
87,44	70,88	92,58	78,84	97,58	91,39

Nota. Fuente: Recuperado de INE, CNPV, 2012.

7.3.2. El Índice de Desarrollo Humano en Bolivia y los niveles de escolaridad

Según el Informe Mundial del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013), el IDH en Bolivia subió de 0,671 registrado el 2011 a 0,675 en la Gestión 2014. Esto significa que el país se ubica dentro del bloque de las naciones en Desarrollo Humano de nivel medio. En la región latinoamericana, el EPB y Panamá registraron mayores avances. En general se podría decir, el IDH ha tenido en los últimos años avances concretos en el ámbito educativo. Por ejemplo, ha mejorado el promedio de escolaridad, se advierte una nueva clase urbana, una clase media, una clase de consumo y una economía popular urbana creciente. Si bien, el PNDU en su primer Informe de Desarrollo Humano, publicado hace 33 años, sostenía que Bolivia alcanzaba una escolaridad promedio de 4,5 años y un ingreso per cápita de 3.791 USD. En la actualidad, esta cifra mejoró significativamente, a un promedio de escolaridad de 9,2 años y el ingreso per cápita es de 4.444 USD.

De acuerdo al IDH por departamento del EPB, el municipio de Cochabamba mayor IDH en relación a los otros departamentos, siendo el municipio de Arque con IDH más bajo. Según el IDH por grupos de población, la población de niñas, niños y adolescentes que representa un 42% de la población del departamento, se constituye un grupo representativo y estratégico de intervención educativa.

En este sentido, según la UDAPE-UNICEF, 2009 el Índice de Desarrollo de la Infancia, Niñez y Adolescencia (INA) muestra un valor estandarizado de 0,624 situando al departamento de Cochabamba en cuarto lugar a nivel nacional. No obstante, al interior del departamento existen grandes disparidades en el cumplimiento de los derechos de la INA. Los municipios de la región metropolitana tienen un mayor índice de desarrollo, mientras que 33 de los 47 municipios del departamento tienen valores inferiores al promedio departamental, sobre todo en la región del Cono Sur y la región Andina

(UDAPE-UNICEF, 2009; Plan DIO, 2011 citado en Prefectura del Departamento de Cochabamba, p. 31).

En relación al incremento del 17% sobre el ingreso per cápita ha incidido positivamente en los niveles de alfabetización y en la escolaridad que en promedio alcanza el 104% de crecimiento. Estos datos coinciden con la tasa de deserción alcanzado en el nivel primario el 2013 que es de 1.51% (Ministerio de la Presidencia, 2013, p. 52).

En este sentido, en Cochabamba según el Censo Nacional de Población y Vivienda (INE-2012), la Tasa de asistencia escolar de la población de 6 a 9 años de edad es igual a 83.80% ocupando el tercer lugar con mayor tasa de asistencia escolar a nivel nacional.

Otro aspecto importante a resaltar en Bolivia es la presencia de personas con dificultades especiales. La población con algún tipo de dificultad que ameritan apoyo psicopedagógico y educación especial son 388.119 habitantes de los cuales el 19% corresponden al departamento de Cochabamba ocupando el cuarto lugar. La dificultad permanente que más afecta a la población, es aquella relacionada a la vista, aún si usa anteojos o lentes, le sigue la relacionada con la motricidad de los miembros inferiores. En tercer lugar, se encuentra la dificultad de oír aún si usa audífonos (INE, 2012, p. 26).

7.3.3. Gasto e inversión en educación

En la actualidad, el estado invierte en educación 15.023.000 de bolivianos, que representa un incremento del 130,4 por ciento en los últimos 8 años. El año 2005 la inversión total en este sector era tan sólo de 6. 519. 000 de bolivianos (Ministerio de la presidencia, 2013, p. 54).

En el nivel de Educación Primaria, el gasto se incrementó en un 105,6 % ya que se invirtió en proyectos educativos. En el nivel de educación secundaria, el incremento fue del 266% y en Educación Superior un 130,8%. Como se evidencia el presupuesto para educación ha mejorado significativamente. El 2005 del Producto Interno Bruto se destinó solo un 3,5% a la educación; en la gestión 2015, del PIB se destina el 8,7% (Ministerio de la Presidencia, 2013. p. 57).

7.4. Situación de la Ciencia y la Tecnología: La universidad en la “Sociedad del Conocimiento”. El acceso a la información y la brecha digital³⁶

En la actualidad vivimos en una llamada “*Sociedad del conocimiento*”, la cual es cada vez más sofisticada debido a los continuos avances científicos y la revolución tecnológica, basada en la digitalización electrónica de la información y la ingeniería genética, que vienen acompañados por cambios sociales y estructurales en los procesos de producción económica. De acuerdo con Manuel Castells (2005), vivimos en una Sociedad en Red cuya característica es su existencia en un ámbito global; es decir, los segmentos de la población y de territorio de todos los países en mayor o menor medida están articulados, puesto que se relacionan en redes electrónicamente operadas y constituyen el sistema nervioso de la economía, la tecnología, la comunicación y el poder.

Las tendencias y procesos de interacción de los medios de información y comunicación a partir de su articulación digital han influido en todos los ámbitos de la sociedad, configurando cambios cuantitativos y cualitativos, nuevas relaciones sociales y otras formas de funcionar en la vida, de pensamiento y acción humana que están siendo mediadas por las tecnologías y las redes de comunicación, constituyéndose en pilar de la nueva economía.

Según Finch (2012, citado en Duart y Mengual, 2014), el desarrollo de cada país está en función del uso de estas tecnologías y de incorporarse al modelo dinámico de la economía global. Su influencia en la productividad contribuye al crecimiento de los estados de bienestar produciendo beneficios económicos socialmente redistribuibles. En este marco, el conocimiento adquiere matices que lo ubican en el centro de las políticas económicas de países desarrollados y en desarrollo. La difusión de nuevas formas organizacionales en las economías influye en la aceptación y adaptación de tecnologías que requieren capacidades específicas. Mariano Fernández Enguita (2002, p. 33), sostiene que estamos viviendo una tercera revolución industrial con un nuevo contenido, una revolución que se apoya ya no en el uso masivo de medios de producción o la movilización masiva del trabajo o del capital, sino en el empleo sistemático del

³⁶ La brecha digital hace referencia a tres aspectos: la brecha en el acceso a las TIC, en su dimensión externa e interna. La brecha en el uso de las TIC, y la brecha en las expectativas, especialmente entre los jóvenes respecto de la disponibilidad y los usos de las TIC en las escuelas y lo que la institución realmente les ofrece. (Lugo M., López N. y Toranzos L. (Coord.), 2014. p. 33).

conocimiento.

Esta situación según Fernández Enguita (2002), por definición es escasos o altamente demandados en una sociedad que cambia, es la que separa a los más cualificados de los no cualificados, o a los inforricos de los infopobres. Si bien se ha revalorizado el conocimiento como factor más importante de producción dentro de la economía global, también es un medio de desigualdades sociales. Para comprender estas igualdades o desigualdades, cabe recordar que, en la década de los 90 Francisco Díez y Iolanda Tortajada nos habla de dos dualizaciones: lo social y la educativa. La *dualización social* tiene que ver con la fragmentación del mercado laboral y al reparto desigual del trabajo entre la población potencialmente activa, existiendo un segmento poblacional de alta cualificación y otro segmento inferior de baja cualificación caracterizado por la inestabilidad laboral y la amenaza de exclusión social. La *dualización educativa* confirma que el conocimiento es el elemento central del nuevo tipo de sociedad.

En la *Sociedad Informacional o Sociedad Infoglobal* (Mariano Fernández, 2002), ligada a la dualización educativa, quien ha pasado más tiempo en las aulas (o siguiendo un cursos de formación) tiene más oportunidades que aquellas personas que no han podido seguir una trayectoria académica. Como se sabe, la economía global del conocimiento descansa en la combinación de la tecnología (capital tecnológico) y el conocimiento (capital intelectual) como factores de competitividad y crecimiento sostenido de la economía. Así, se configuran nuevas estructuras económicas que de hecho tienen repercusión directa en los sistemas educativos.

En esa dirección, la tarea pendiente es comprender que, si bien, el conocimiento ha estado centrado en la materia prima, ahora gracias a la desmaterialización del proceso productivo, se reduce el uso de esta materia y es mayor el uso de los llamados bienes intangibles útiles a la práctica profesional. Lo intangible no puede ser localizado sino en los métodos, lenguajes habilidades, formas de aprender y en lo que se denomina el *ethos* de la academia (Axel Drikinson, 2014, p. 555). Lo académico es fuente de creación y divulgación de conocimientos, generador de procesos educativos y de su desarrollo en vías de integración de las TIC en los procesos de gestión académica (matriculación on line, tarjetas inteligentes, gestión digital de servicios universitarios, etc.), en la formación (software didáctico disciplinar, entornos virtuales de aprendizaje, recursos docentes en abierto, etc.) y en la investigación y transferencia de conocimiento y tecnología (open access, revistas digitales, repositorios científicos, etc.) (Esteve, F.;

Mottareale, D. y Parejo, 2011, pp. 3-4)

En este sentido, Gines Mora (1999, p. 12) sostiene que la Universidad del futuro se vislumbra como una institución que suministrará formación a una mayoría de la población a lo largo de toda la vida, como generadora de conocimiento, aunque no la única, y como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de un modelo de sociedad que ha sido definido como la sociedad del aprendizaje o del conocimiento (*learning or knowledge society*). Esto supone nuevos desafíos para la universidad en el entendido de que debe profesionalizarse para enfrentar a los diversos modos de circulación del saber que es parte de las mutaciones que actualmente sufre el sentido del trabajo y, que al estar dentro de una sociedad caracterizada por el descentramiento y la deslocalización/diseminación de saberes (Berbero, 2003), evocan que la Universidad se ubique en un rol estratégico para proponer políticas académicas que contemplen un conocimiento operativo, profesional y científico generado por estructuras académicas y curriculares más flexibles y dinámicas. Sin embargo, se requiere dar paso a nuevas estructuras organizacionales de tipo horizontal como catapultas para propiciar cambios pertinentes hacia el futuro, ya que se tienen arraigadas en las universidades estructuras académicas caracterizadas por su segmentación, burocratización y linealidad, poco articuladas a las demandas de la sociedad y poco enraizadas en los cambios de una economía que se transforma desde los conocimientos, la ciencia y la tecnología (Axel Drikinson, 2014, p. 556).

Se trata de una nueva forma de organizar el currículo para la adquisición de competencias y destrezas que forjen el paso de la ejecución mecánica de tareas a un trabajo con un claro componente de iniciativa de la parte del trabajador. El ejercicio de predominancia se desplaza de la mano de obra al cerebro, es decir aparecen nuevos modos del hacer que exigen un saber-hacer y el despliegue de destrezas con un mayor componente mental, y es aquí justamente donde se incardinan los cambios en la práctica profesional. Se trata de un cambio de fondo y no de mera forma, como lo atestigua la nueva figura profesional de los grupos llamado “círculos de calidad”, en los que cada individuo es puesto a competir con los otros individuos del grupo, y cada grupo compite con otros grupos, no solo fuera, sino, aun dentro de la misma empresa (Barbero, 2003, p. 63).

En este sentido, la preocupación central en la sociedad del conocimiento se orienta a identificar, por un lado, la promoción de la Investigación, el Desarrollo y la Innovación (IDI) como parte de estrategias de desarrollo de los países y, por otro, capacidad que tiene un país en cuanto al acceso, la inclusión digital y los recursos de ciencia y tecnología presentes y todavía ausentes como se presenta a continuación en algunos países de América Latina y particularmente en el Estado Plurinacional de Bolivia. En cualquier caso, se vislumbran los espacios laborales en los cuales los profesionales en Ciencias de la Educación pueden desempeñar su práctica profesional.

7.4.1. La Investigación, el Desarrollo y la Innovación en América Latina y en el Estado Plurinacional de Bolivia

Se sostiene que la Investigación, el Desarrollo y la Innovación I+D+I³⁷ es uno de los factores para promover el crecimiento económico a largo plazo. La valoración de su intensidad esta expresada como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) invertido en I+D.

Los países de economías más industrializadas que reportan mayores tasas de intensidad son Finlandia (3,5%), Corea (3,5%), Suecia (3,6%) e Israel (4,7%). En América Latina, si bien se registran algunos avances, se continúa invirtiendo en I+D+I sumas menores en relación a las economías de los países mencionados, estando por debajo de lo que correspondería según su población, peso económico y nivel de desarrollo.

Según Lemarchand (2010, citado en Botella y Suárez, 2012), la inversión en I+D+I en la región latinoamericana se ubicó en el 0,67% del PIB. En los años 1990 y 2007, los gastos de I+D+I oscilaron entre el 1,3% y el 2,4% del total mundial de gastos en tareas de investigación y desarrollo. En relación a la población que tiene América Latina, estos valores están muy por debajo del porcentaje de la población, de su peso en el PIB mundial (en torno al 5%) y de la fracción de la superficie terrestre que ocupa (10,3%). La mayoría de los esfuerzos que se realizan están concentrados en pocos países de América Latina, por ejemplo, en el 2007, la cifra más alta de inversión que es del 60%

³⁷ El I+D+I en América Latina se analiza a partir tres indicadores: a) Los indicadores de insumos, recursos o aportes, como gastos en I+D+I o cantidad de investigadores; b) Los indicadores de resultado o productos, como publicaciones, científicas, patentes y exportaciones de tecnología. c) Los indicadores sintéticos, es decir, índices compuestos de varios indicadores, que facilitan una visión global de la situación a través de rankings de países en innovación y competitividad. (Carlos Botella e Ignacio Suárez, 2012, p. 10).

de los gastos de I+D de la región, la realizó Brasil, en el cual la intensidad de I+D+I alcanza al 1,11% del PIB que se sitúa por encima de la región; en segundo lugar, se encuentra Chile, seguido de Argentina y México donde la intensidad de I+D+I supera el 0,4%. 2013 o 2010, p. 19).

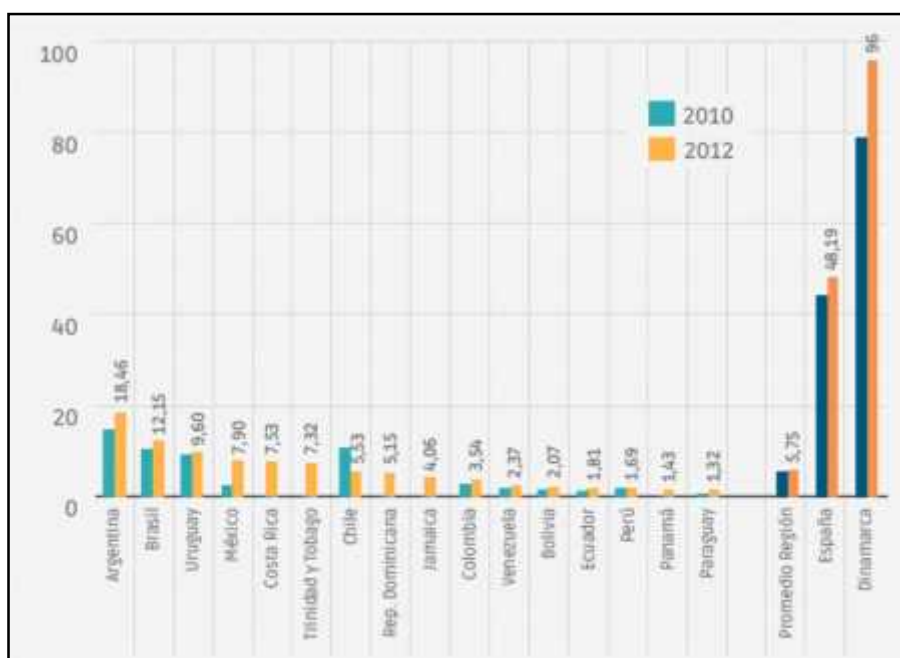
La ubicación de América Latina en cuanto a la intensidad de I+D es baja; las diferencias del gasto en I+D+I en relación al Producto Interno Bruto PIB de América Latina y Europa son muy grandes. Según la CEPAL (2013), en los países desarrollados como Finlandia, Corea y Japón, las empresas invierten en I+D+I entre 200 y 700 dólares por habitante. Los países latinoamericanos cuyo gasto en investigación y desarrollo de las empresas es mayor son Argentina, Brasil, y Chile, con cerca de 50 dólares por persona, en tanto que México gasta 33 dólares, y Costa Rica, Uruguay y Venezuela algo más de 20 dólares.

La brecha en la inversión se traduce en una importante diferencia en la productividad de las economías, ya que en el caso de los países de América Latina y el Caribe, el I+D+I está financiado principalmente por los gobiernos. Esto contrasta con la situación de otras regiones donde un tercio del gasto corre por cuenta de instituciones de educación superior y organizaciones privadas sin fines de lucro, otro tercio por los gobiernos, en tanto que las empresas asumen otro tercio del total. En el caso de Bolivia, la inversión en conocimiento no corresponde a la tendencia mundial. La inversión en I+D+I asciende a apenas un 0,30%, a diferencia de otros países en los que el Estado y la empresa privada toman las riendas de la inversión en innovación. En Bolivia son las universidades las que todavía tiene una mayor participación (30%), las organizaciones privadas sin fines de lucro financiaban el 20%, el Estado otro 20%, las empresas un 15% y el resto eran de financiamiento externo (Ministerio de la Presidencia, 2013, pp. 2-8). De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo, en América Latina las empresas privadas continúan sin acceder a financiación alternativa debido al desarrollo insuficiente de productos financieros en este ámbito (como serían los fondos de *venture capital* y *private equity*) (BID, 2010 citado por Botella y Suarez 2012, pp. 20-21).

De acuerdo con el RICYT (2013 citado en Casas R. Corona J. Rivera R., 2013. p. 8), en el 2010, el sector privado de México, Uruguay y Brasil es el que más gasta en I+D con una participación de 58%,47.5% y 45% respectivamente. Le siguen Colombia (36%), Chile (35%), Costa Rica (33) y Argentina (22.3%). Los países donde el sector privado gasta menos son Ecuador (8.5%) y Bolivia (6%).

Otra de las causas que provocan el retraso en inversión en I+D+I es la falta de recursos humanos cualificados en ciencia e investigación. En la gráfica 19 se observa que, en América Latina, la proporción de investigadores por habitante sigue siendo muy baja. Si bien se ha mantenido estable en los últimos años, no ha habido una aproximación con respecto a países más desarrollados. Al respecto, los países de la región que presentan el número más elevado de investigador por cada mil habitantes son Argentina seguida de Brasil y Uruguay pero es poco visible en comparación con los países desarrollados, por ejemplo, España (48,19%) y Dinamarca (96%) (Mauricio Agudelo (Coord.), 2014, p. 174). La siguiente figura así lo evidencia:

Figura 17. Proporción de investigadores por 10.000 habitantes



Fuente. Recuperado de M. Agudelo (2014)

En la región se observa un importante incremento de este indicador entre 2010 y 2012, principalmente en países como Costa Rica, Trinidad y Tobago y República Dominicana, donde el número de investigadores experimenta un aumento notable. Sin embargo, el número de investigadores por millón de habitantes en América Latina y el Caribe sigue siendo bajo en relación al promedio mundial. Bolivia apenas aparece con una participación del 2,07%, situación que es preocupante, pues, si se observa, las cifras que muestran otros países desarrollados e inclusive otros países de la región no tienen punto

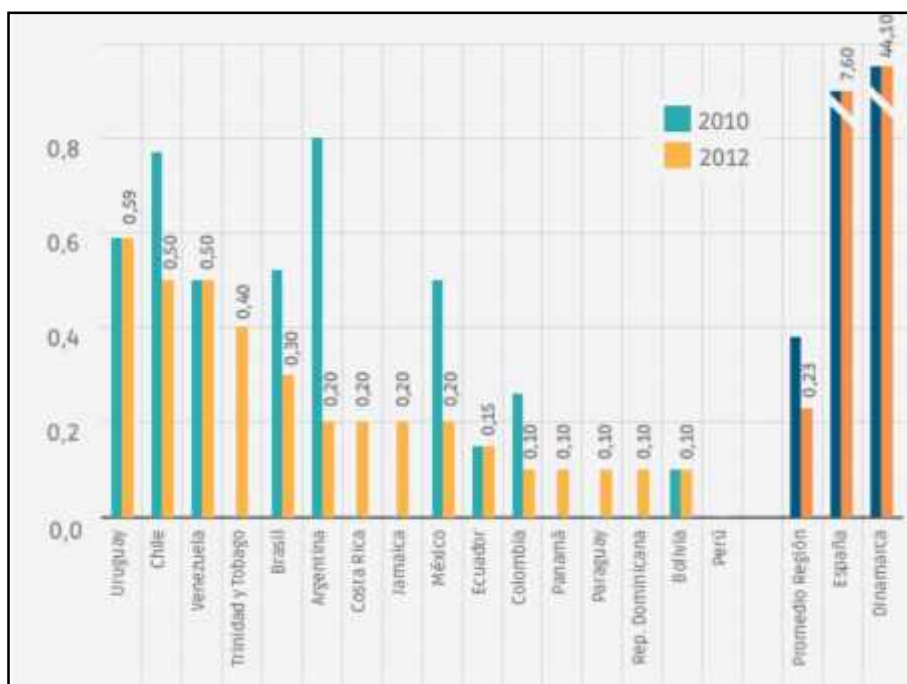
de comparación.

De acuerdo con la CEPAL (2010, p. 28), más del 80% de los investigadores se concentran en las universidades. Otros países como Costa Rica, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Paraguay y el Uruguay mantienen más del 70% de sus investigadores de tiempo completo en las universidades.

La variable patente guarda relación con el esfuerzo en investigación y desarrollo como con el número de investigadores. Lo que contribuye a identificar las capacidades científico-tecnológicas de los países es su nivel de patentamiento de manera que el bajo número de investigadores en América Latina coincide con el número escaso de artículos y documentos publicados en revistas científicas y de ingeniería internacionales.

Solo el 4% de documentos publicados provienen de la región. El país con mayor número de publicaciones es Brasil, seguido de México, Argentina y Chile, todos ellos con más de 5.000 documentos publicados en el 2011 (CEPAL, 2011, p. 126), aunque no llegan acercarse al nivel del país europeo. Debido a esta fuerte concentración, ninguno de los demás países iberoamericanos logra alcanzar un porcentaje de patentes superior al 10%. En el otro extremo, los países con menor nivel de patentamiento son el Estado Plurinacional de Bolivia, Honduras, El Salvador y la República Dominicana, entre otros. La capacidad innovadora, medida como número de patentes en TIC por millón de habitantes, se ha reducido prácticamente a la mitad en los últimos años. Además, la media de la región se sitúa muy lejos de países como España, y más si se compara con países líderes como Dinamarca. Mauricio Agudelo (2013) así lo demuestra:

Figura 18. Capacidad innovadora en América Latina, 2012



Fuente. Recuperado de Agudelo (2013)

7.4.2. El grado de inclusión digital: El uso de los servicios de Tecnologías de Información y Comunicación en América Latina

En América Latina la tecnificación y la conectividad a los servicios de internet en la región continúa siendo uno de los principales desafíos para reducir la brecha digital. Si bien el aprovechamiento de las TIC con aplicaciones diversas se expande aceleradamente, el acceso y uso sigue siendo una cuestión de necesaria consideración de las políticas nacionales.

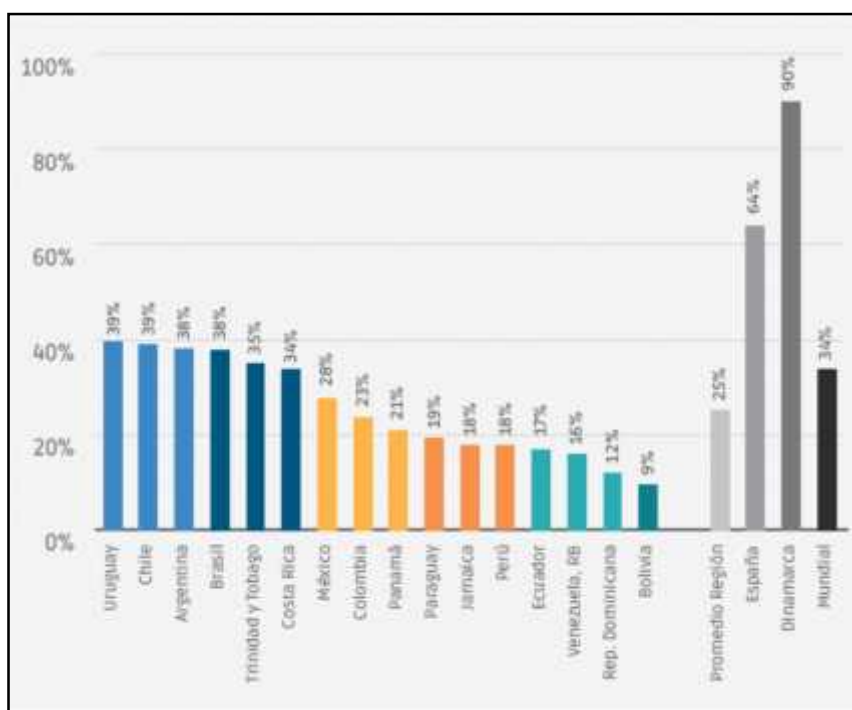
Respecto a las diferencias entre los países desarrollados y en proceso de desarrollo, la expansión y el acceso a Internet, la banda ancha fija y móvil, la telefonía y la televisión digital han logrado reducirse, pero continúan siendo relevantes. Según el Informe AHCJET 2013, “Telecomunicaciones en América Latina”, la penetración de banda ancha en hogares en el 2012 en Europa fue del 70,5%; en los Estados Unidos, del 78,4%; en América Latina alcanza solo un 34,2% (Lugo M., López N. y Toranzos L. (Coord.), 2014, p. 72).

En el informe publicado por ComScore, en mayo de 2013, “Futuro digital-Latinoamérica, 2013”, indica que la región de América Latina creció en cantidad de

usuarios de Internet en el último año y logró sobrepasar los 147 millones de personas, con un crecimiento anual del 12%, concentrando el 9% del público *on line* mundial. El país con mayor cantidad de internautas es Brasil (49%); el número de horas mensuales que en un usuario brasilero navega es en promedio de 35,6 horas mensuales. El usuario latinoamericano navega en Internet 26,1 horas (Lugo M., López N. y Toranzos L. (Coord.), 2014, p. 76).

En cuanto al acceso en los hogares, el dispositivo más utilizado para conectarse a Internet en América Latina es el PC. El 91,9% de los accesos se realizan mediante una computadora personal, mientras que en los Estados Unidos, este valor es de 82,6% (Mauricio Agudelo, 2014, p. 28).

Figura 19. Hogares con acceso a internet por país, 2012



Fuente. Recuperado de Agudelo (2014)

La figura muestra que los hogares con mayor acceso a Internet se encuentran en primer lugar en Uruguay y Chile con un 39%; Argentina y Brasil con 38%; Trinidad y Tobago 35%; Costa Rica con 34%. En el otro extremo se encuentran los países con bajo acceso a internet como Ecuador, Venezuela, República Dominicana. En último lugar se encuentra Bolivia con un porcentaje nada significativo (9%) de hogares que tienen acceso a internet (Agudelo, 2014, p. 132).

Asimismo, según el Foro Económico Mundial (WEF, 2013), persisten los retos en ampliar la infraestructura, la introducción de la TIC en el sistema educativo y, sobre todo, promover la innovación a partir del uso de las herramientas tecnológicas. Esta situación se debe a que las tarifas de banda ancha fija de megabit por segundo (1Mbps) en relación al PIB per cápita (en porcentajes del 1 al 100) sitúan a Uruguay con un 1% como la más barata, seguida por Panamá con un 1.04 %; Chile 1.26 % y Argentina con 1.45 %. Entre los países con las tarifas más altas se encuentran: Bolivia con un 31.4 %, Nicaragua con 16.6 %, Guatemala con 11.6%, y Costa Rica en un nivel intermedio con 1.93 % (CEPAL, 2013).

En cuanto a infraestructura tecnológica, Uruguay se encuentra en primer lugar con 4,52% superando a Brasil (4,50%) en penetración de los servicios, disponibilidad de infraestructura, hogares y escuelas tecnificados y conectados y porcentaje de usuarios de Internet. Se encuentra en primer lugar Brasil en cuanto al desarrollo de la industria satelital y de infraestructuras locales para Internet. En los últimos lugares de la clasificación se sitúan República Dominicana y Bolivia por la baja penetración de los servicios, el insuficiente desarrollo de infraestructuras locales para la Red y la escasa tecnificación y conexión de los hogares. Los puntos débiles de la región en relación a sus infraestructuras son la penetración de banda ancha, las infraestructuras para Internet y de los hogares y el número de usuarios de la Red (Mauricio Agudelo (Coord.), 2014, p. 184).

De acuerdo con SITEAL (2014, p. 76), si se considera la dimensión de las economías latinoamericanas, la región tiene actualmente un déficit de 4,7 millones de accesos de banda ancha, con la mayor proporción de demanda insatisfecha en los países de Ecuador, el Estado Plurinacional de Bolivia y los países de América Central; la brecha según proyecciones para el 2016, alcanza a 17,4 millones de líneas. Al respecto, la proporción de este déficit es así: en Brasil (31%), México (12%), Perú (11%), Argentina (10%) y la República Bolivariana de Venezuela (7%).

Frente a la demanda insatisfecha en el caso del EPB, las políticas de inclusión digital planteadas por el gobierno nacional, existe la tendencia de incrementar la penetración del acceso a servicios de telecomunicaciones en el área rural, a partir de un nuevo marco de políticas públicas bajo el principio “acceso y derecho universal a telecomunicaciones” establecido recientemente en la Nueva Constitución Política del Estado. Si bien la condición constitucional es reciente, en el país y en buena parte de

zonas rurales, ya se había registrado un conjunto de importantes iniciativas de TIC que facilitaron la creación de telecentros comunicatorios impulsados por algunos municipios y las ONG's. Entre ellas figura la experiencia del programa TIC Bolivia, que cuenta con un total de 339 telecentros registrados en su mapa de telecentros a nivel nacional (Orlando Arratia, 2009, p. 10).

De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística (2012) de un total de 517,711 viviendas el 76% cuentan con equipo de radio, el 67% con equipo de televisión, el 74% con servicio de telefonía fija o celular, e 23% con equipo de computación y solo un 9% con acceso a Internet.

Asimismo en este año las comunicaciones en Cochabamba representaron el 1,3% del PIB nacional, reportando un ingreso de 1.831 millones de bolivianos, de manera que el sector de comunicaciones tuvo una participación del 2,1% dentro del PIB departamental, significando 432 millones de bolivianos (Gobierno Autónomo Departamental de Cochabamba, 2012, p. 82). Los proveedores principales del servicio de TV pagada o por suscripción, son: COMTECO que provee TV cable y desde el año 2011 TV satelital digital, el cual concentra la mayor cantidad de usuarios; MULTIVISIÓN que provee TV cable; y ENTEL con TV satelital digital (Gobierno Autónomo Departamental de Cochabamba, 2012, p. 83).

7.4.3. Incorporación de las TIC en la educación

En los últimos cinco años, América Latina se ha convertido en una de las regiones más proactivas del mundo en relación con la integración de las TIC en sus sistemas educativos, con el fin de contribuir a la inclusión social, la democratización y la reducción de la brecha digital. Este proceso de desarrollo de políticas que promueven la integración de las TIC en el sector de la educación se asienta en las experiencias de inclusión digital que ya se venían desarrollando en los países de la región para lograr que la educación sea un área estratégica para la reducción de la brecha digital.

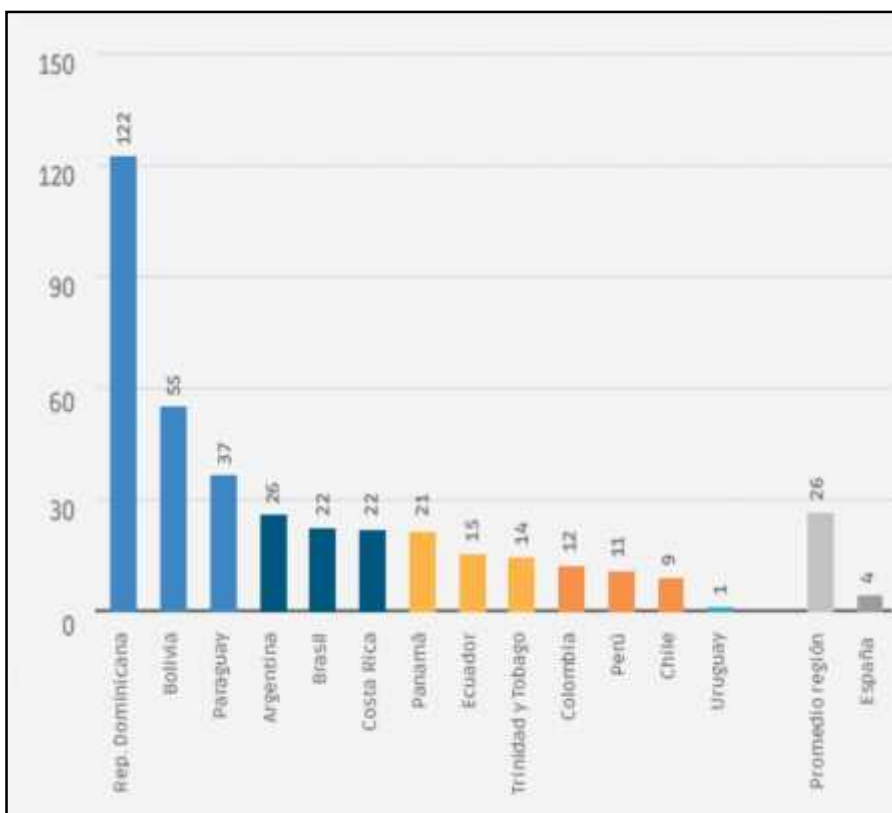
En este sentido, los sistemas de educación formal se constituyen en el ámbito privilegiado para la implementación de políticas públicas destinadas a promover la democratización del acceso a las TIC; el reconocimiento de los diferentes momentos y grados de desarrollo en que se encuentra el proceso de inclusión digital en las instituciones educativas a la llegada de las iniciativas (Sunkel y Trucco, 2012, p. 32).

En la figura 20 se observa una gran diferencia en la tecnificación de las escuelas entre los países de la región. Un dato que resalta este contraste es que en la República Dominicana presenta ratios de 120 alumnos por computador mientras que en Uruguay solo un ratio de un alumno por computador. Otra diferencia se ve en Bolivia que presenta un ratio de 55 alumnos por computador y Chile solo 9 ratios por alumno.

En el caso particular de Bolivia, con el propósito de ampliar sus conocimientos científicos y mejorar los índices de tecnificación, el actual gobierno se encuentra implementando, desde el 2014, un plan de dotación del primer lote de 15.300 computadoras portátiles Kuaa, a cada estudiante de 6to curso de primaria y del último año de secundaria.

Asimismo, el gobierno entregó 113.135 computadores, de los 120.000 previstas para entrega en toda Bolivia, según datos del director de TIC del Ministerio de Educación (Scidev, 2013).

Figura 20. Ratio de alumnos por computador en América Latina, 2012

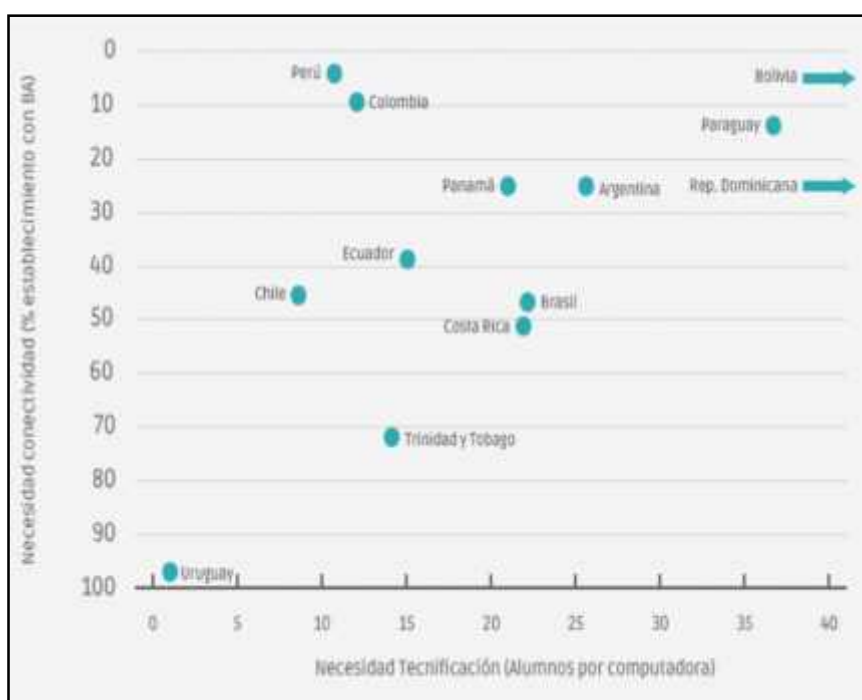


Fuente. Recuperado de Ministerio de Educación, (2013)

Según la figura, se observa que los países que tienen una necesidad elevada de tecnificación y conectividad son República Dominicana, Bolivia y Paraguay. El que tiene menos necesidad es Uruguay, cuyo nivel de tecnificación y conectividad de centros educativos es notable. En niveles intermedios se encuentran Perú o Colombia, cuyos niveles de tecnificación son altos.

La Corporación Andina de Fomento proporciona datos graficados de la siguiente manera:

Figura 21. Distribución de los países según su nivel de tecnificación y conectividad en los centros educativos



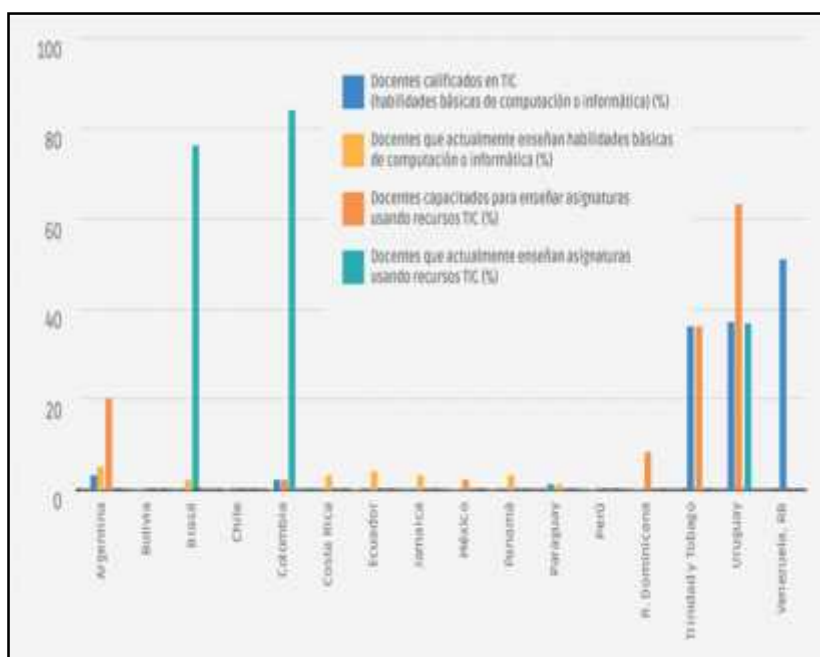
Fuente. Recuperado de Agudelo (2014)

La divergencia vista en los indicadores de tecnificación y conectividad en los diferentes países también se observa en los docentes que tienen capacidad para usar las TIC en educación, así como en docentes con cursos de capacitación pedagógica para la enseñanza con las TIC. Si bien existen grandes divergencias en la región, en término medio, los ratios son todavía bajos y con margen de mejora en el futuro. Al respecto, en la figura 22 se observa un desfase entre el porcentaje de docentes que imparten usando las TIC y el porcentaje de docentes que han recibido calificación para enseñar usando las TIC. Existe un porcentaje significativo de docentes que utilizan las TIC en la enseñanza. Los países donde existe un buen porcentaje de docentes calificados en TIC

son Venezuela, Paraguay y Trinidad y Tobago; en el otro extremo de este indicador, aparecen Argentina y Colombia. Sobresalen en Brasil y Colombia docentes que enseñan utilizando las TIC.

Asimismo la figura muestra que Bolivia y Perú presentaron porcentajes alarmantes en cuanto a docentes calificados en TIC. Se reduce a un mínimo porcentaje que enseñan habilidades básicas de computación e informática (Agudelo, 2014).

Figura 22. Porcentaje de docentes calificados en TIC



Fuente. Recuperado de Agudelo (2014)

De acuerdo con Brun (2011, citado en Denise Vaillant, 2013), las experiencias de integración curricular de las TIC, ya sea como contenido tecnológico o como herramienta pedagógico-didáctica (transversal), han sido apoyadas por el gobierno en los casos de Bolivia, Colombia, Guatemala, Perú, Ecuador, República Dominicana y Paraguay. En el caso de Bolivia, la experiencia es reciente y todavía limitada; sin embargo, el gobierno planteó estrategias, graduales en educación básica, cuya realización supone la vigencia productiva de la política pública a partir de las siguientes estrategias: Consolidar un portal educativo nacional; Fortalecer e implementar los Centros de Recursos Pedagógicos (CRPs); Desarrollar material educativo para radio y televisión; Fortalecer y desarrollar la página institucional del Ministerio de Educación;

y Consolidar la conectividad nacional para la educación (Ministerio de Educación, 2005, p. 20).

En cuanto a la política educativa en TIC en la formación inicial de docentes, se orientan a instituciones de formación inicial docente no universitarias y de carácter público sobre los cuales se tiene un mayor grado de influencia en el desarrollo profesional docente que se originan en la cooperación del ámbito público-privado. Algunos ejemplos de esta cooperación incluyen al programa Alianza por la Educación de Microsoft que implementa cursos para docentes sobre la incorporación de TIC a las prácticas pedagógicas, sumando a profesores de instituciones de FID en distintos países de la región (Argentina, Bolivia, Paraguay y Uruguay, entre otros) (Denise Vaillant, 2013, pp. 37-38).

Asimismo, en cuanto a la introducción de las TIC en la Educación Superior, existen cuatro experiencias significativas que han permitido a la población estudiantil desarrollar aprendizajes bajo la modalidad de educación a distancia, virtual y semipresencial: la Universidad Virtual Abierta del Sur (UAS); el Programa Virtual de Especialidad en Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, Especialidad en Diseño de la Universidad Santo Tomás y los Cursos de Diplomado Virtual de la Universidad Mayor de San Simón. Sin embargo, se podría decir que la oferta en Educación Virtual Superior en Bolivia es aún incipiente; no responde a los niveles de exigencia y calidad requeridos, más aun teniendo en cuenta que no se cuenta con una normativa completa sobre ésta modalidad educativa en el país. Si bien existen algunos proyectos privados, su alto costo dificulta una adecuada expansión de este sistema (Weise y Rodríguez, 2006, pp. 177-178).

7.5. El Mercado Laboral y Profesional en el Estado Plurinacional de Bolivia

A continuación se presentan datos referentes al mercado laboral y profesional en el EPB, el cual es uno de los temas centrales de la investigación por sus connotaciones sociales y económicas que influyen en la práctica profesional del graduado en Ciencias de la Educación.

Si bien no se dispone de información estadística completa respecto a la oferta y demanda debido a la falta de datos actualizados, se recupera uno de los estudios más recientes

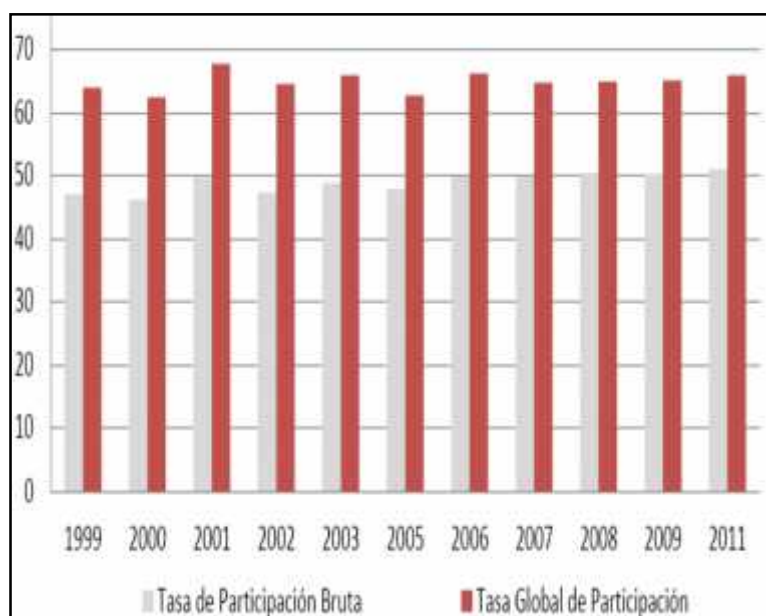
sobre la Construcción del Índice de Demanda Laboral (IDL) ³⁸ para la Bolivia realizados por el Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (CERES). Este estudio nos brinda una aproximación a la evolución del empleo teniendo en cuenta el IDL.

En este sentido, a continuación, se presentan algunos indicadores que reflejan la situación del mercado laboral boliviano. Según José Luís Barroso (2013, p. 18);

Es producto de varios años de recesión económica donde la tasa de destrucción de empleo es relativamente baja ya que el mercado ha expulsado el máximo de trabajadores posibles, el empleo está altamente determinado por la creación y rotación de trabajo ya que la tasa de destrucción no tiene variaciones significativas.

7.5.1. Evolución de la fuerza laboral

Figura 23. Evolución de la fuerza laboral nacional



Fuente. Recuperado de Barroso, 2013.

Los datos de las estimaciones de la Tasa Bruta de Participación (TBP) y la Tasa Global de Participación en Bolivia muestran que la TPB aumentó de 47% en 1999 a 51% en 2011, con una tasa de variación promedio de 0,60. La TGP pasó de 64 a 66% durante el periodo señalado, habiendo un incremento a un ritmo anual de 0,20% (Barroso, 2013, p.

³⁸ El Índice de Demanda Laboral refleja la cantidad promedio de pedidos laborales que se realizan en un período de tiempo determinado comparados con los que se han realizado en el período elegido como base. De esta forma, el IDL-OES es un indicador de la evolución de la demanda de empleo, pero es necesario entender que éste es un concepto diferente al de la evolución del empleo (Barroso, 2013, p. 3).

4).

Según el área geográfica, la TBP y la RGP en el área urbana como en el área rural son heterogéneas, y varían positivamente en el área urbana ya que la TBP pasó de 43% en 1999 a 48% en 2011; en tanto que la TGP varía de 56% en 1999 a 60% en 2011, con una tasa anual de variación promedio de 0,5% en ambos casos. En el área rural, la TBP pasó de 55% en 1999 a 58 % en 2011, presentando un ritmo anual de 0.35%. Por su parte, la TGP presenta un comportamiento descendente de 80 a 79 % en el periodo señalado, con una tasa anual de variación promedio negativa de -0,12% (Barroso, 2013, p. 5).

El aumento de la TBP en el área rural confirma la urbanización de la fuerza laboral y que, según estimaciones, habría una concentración de la población urbana en las ciudades con mayor dinamismo. Al respecto, la mayor cantidad de población en edad de trabajar (15-64 años) está concentrada en las ciudades de mayor tamaño (...) situación que se explica por el gran dinamismo económico, social, político y cultural de dichas ciudades, justamente en dichas ciudades existe una gran concentración de unidades económicas y de las inversiones tanto públicas como privadas (Ledo citado en Barroso, 2013, p. 6).

7.5.1.1. Evolución del empleo

Tabla 27. Distribución porcentual de la población en la ocupación principal según actividad económica (1999-2007)

Actividad Económica	1999	2000	2001	2002	2003 - 2004*	2005	2006	2007
Total	3637,893	3637,048	3884,251	3824,938	4194,779	4257,151	4550,309	4672,361
Agricultura, Ganadería y Caza	39,54	38,60	44,12	42,26	34,52	38,28	39,23	35,81
Silvicultura y Pesca	0,41	0,30	0,08	0,13	0,57	0,32	0,27	0,29
Explotación de Minas y Canteras	1,45	1,40	1,27	0,99	2,17	1,67	1,22	1,55
Industria Manufacturera	11,40	10,10	9,20	11,17	11,21	10,93	10,50	11,02
Producción y distribución de Electricidad, Gas y Agua	0,22	0,50	0,29	0,21	0,35	0,33	0,29	0,33
Construcción	5,84	6,60	4,93	5,38	6,79	6,47	5,45	6,77
Venta y Reparaciones	16,22	16,00	14,78	14,20	16,43	14,78	14,23	14,42
Hoteles y Restaurantes	3,89	3,90	4,00	4,61	5,64	4,03	4,10	3,41
Transporte, Almacenamiento, Comunicaciones	4,98	4,30	4,64	4,60	4,90	6,02	5,53	5,83
Intermediación Financiera	0,48	0,50	0,52	0,45	0,39	0,31	0,51	0,60
Serv. Inmobiliarios, Empresariales y de Alquiler	2,02	0,70	2,72	2,04	2,22	2,46	3,34	2,93
Adm. Pública, Defensa y Seguridad Social	2,26	2,20	1,79	1,97	2,23	2,14	2,53	3,26
Educación	4,64	4,50	4,03	3,90	3,80	4,53	4,79	4,77
Servicios Sociales y de Salud	1,84	1,50	1,00	1,63	1,78	1,50	2,13	2,34
Servicios Comunitarios y Personales	2,25	2,90	2,60	3,03	3,77	3,59	3,24	3,19
Hogares Privados	2,53	3,80	3,47	3,33	3,19	2,54	2,63	3,44
Organismos Extraterritoriales	0,03	0,10	0,02	0,09	0,06	0,09	0,01	0,04

Nota. Fuente. Recuperado del Anuario Estadístico del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008)

* Los datos del período 2003-2004 provienen de la Encuesta Continua de Hogares, realizada entre noviembre de 2003 y octubre de 2004.

La tabla muestra que en 1999 existían 3.637.893 personas ocupadas laboralmente en Bolivia; en 2007, esta cifra ascendió a 4.672.361, lo cual no representa un desarrollo ocupacional proporcional al crecimiento poblacional. Este fenómeno se ilustra con las actividades en Bolivia, es decir, la agricultura, la ganadería y la caza, las cuales representaba, en 1999, el 39.54% de la población ocupada laboralmente. Este mismo rubro, en la gestión 2007, simplemente llega al 35.81%. Se observa una variación de 3.73% lo cual demuestra un declive porcentual de la tasa de ocupación en relación al crecimiento demográfico de Bolivia.

Tabla 28. Índice de empleo del sector privado, según grupo ocupacional (1999-2008)

Grupo ocupacional	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008*
General	99,25	98,46	98,93	99,89	99,54	103,73	101,77	105,97	105,39	100,27
Gerentes y Administradores	99,27	100,36	99,82	100,18	99,37	105,01	100,47	105,07	103,69	98,55
Profesionales	98,70	99,92	100,96	99,36	96,18	101,06	99,27	106,97	107,48	102,27
Otros profesionales	99,78	101,92	100,48	102,01	94,56	89,71	105,34	101,32	101,96	100,99
Empleados	99,47	94,59	95,24	99,65	98,12	100,56	100,99	104,66	104,36	98,24
Otros empleados	100,06	101,37	101,22	100,26	103,38	107,03	103,25	104,84	106,25	101,43
Obreros Especializados	99,23	98,10	97,25	98,49	99,45	105,56	102,34	107,12	104,21	94,85
Otros Obreros	95,53	96,84	95,97	101,30	94,67	114,86	96,59	114,28	103,99	102,86

Nota. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE, 2008)

* Preliminar del primer semestre

Estos datos se circunscriben a un estudio realizado por el INE en tres de los nueve departamentos del eje troncal de Bolivia (La Paz, Cochabamba, Santa Cruz). En estos se observa que el grupo poblacional que ocupaba el mayor índice ocupacional en el sector privado en 1999 era el sector de otros empleados; en el primer semestre del 2008, el principal grupo ocupacional privado fue precisamente el de profesionales juntamente con el de obreros y de otros profesionales. Esto demuestra que el sector de egresados o licenciados de distintas carreras universitarias ha tenido un crecimiento en el acceso a empleo en los últimos años.

Asimismo, en Bolivia, en los últimos cinco años, uno de los datos más relevantes de la situación del mercado laboral es el descenso de la tasa de desempleo de 8,0% en el 2006 a 5.5% en el 2011. Este descenso se debe a que la mayoría de la gente ha encontrado un trabajo gracias a estrategias personales y familiares de solucionar el problema de la

ocupación; pero, que no tienen ningún beneficio social, bonos, seguro médico o aguinaldos (Arostegui, 2012 citado en Barroso, 2013, p 8).

Al respecto, esta situación ocasiona que los niveles de informalidad y subutilización laboral sean elevados; siendo que el empleo informal ha absorbido cerca del 60% de la población urbana (Muriel y Ferrufino, citado en Barroso, 2013.p. 8).

7.5.1.2. Evolución de la demanda laboral

La figura extraída del Observatorio Económico y Social (2014) muestra que durante el periodo enero de 2010 y enero de 2013 la demanda laboral en las tres principales ciudades de Bolivia (La Paz, Santa Cruz y Cochabamba) presenta un ligero incremento de 0.7%, pasando de 100% en enero de 2010 a 125% en enero de 2013. Estos datos indican que el empleo se habría también incrementado en los últimos tres años.

Tabla 29. Variación promedio mensual del IDL, según categorías ocupacionales

Categoría	Variación promedio mensual	Máximo	Mínimo	Desv. Estándar
Oficina	0.21	41	-44	19.83
Domésticos	0.31	49	-30	20.85
Construcción	1.50	79	'92	40.77
Gastronomía	1.54	63	-54	26.71
Mecánicos	1,27	63	- 40	24.01
Salud	3.13	93	-48	37.77
Choferes	-017	34	-31	19.55
Profesionales	'0.24	70	-71	32.53
Zapateros	1.21	127	'93	53.76
Sastres y afines	2.81	110	-92	57.1
Vendedores	3.45	119	'89	42.22
Varios	0.52	47	-36	19.59
IDL Total	9.70	50	31	17.36

Nota. Recuperado de Barroso, 2013.

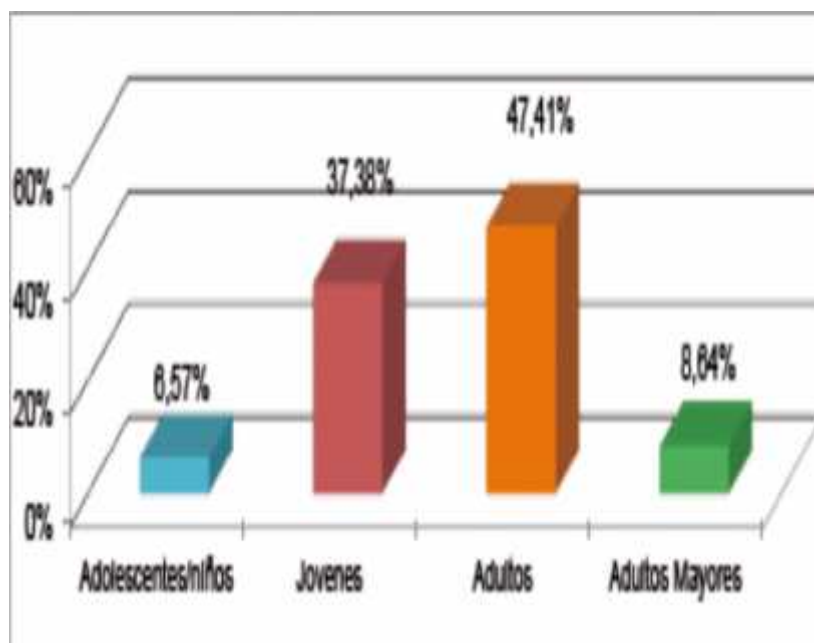
En relación a las categorías ocupacionales, la tabla 29 muestra un comportamiento heterogéneo, es decir, presentan variaciones mensuales promedio positivas en el periodo enero 2010-enero 2013; esto se debe a las categorías más significativas como son los vendedores, sastres, gastronomía y construcción con un variación promedio mensual de 3.45%, 2.81%, 1.54% y 1.50% respectivamente (Barroso, 2013, p. 21). Las variaciones

negativas corresponden a los profesionales que varían en promedio -0.24 mensualmente y los choferes en -0.20% .

Asimismo, según datos de desviación estándar, se evidencia una alta dispersión en las distintas categorías consideradas para la construcción del IDL lo cual sugiere que la demanda laboral por categorías muestra un comportamiento bastante fluctuante. Ahora, si se toma en cuenta la participación de cada categoría en la demanda laboral de Bolivia, esta sugiere que la mayor proporción de solicitudes de empleo provienen de la categoría varios, el cual representa trabajos que por sus características y condiciones podrían ser catalogados como precarios y/o informales; y se suma a esta las categorías vendedores, iniciativas domésticas y construcción, caracterizadas también por su alta informalidad y precariedad, esta tendencia gana mayor fuerza y proporción en el mercado laboral boliviano.

En el Departamento de Cochabamba según el Plan Departamental de Desarrollo Vivir Bien (2013-2017), la mayor parte de la población ocupada corresponde a adultos y jóvenes ($84,79\%$), llamando la atención los niños/as y adolescentes ($6,57\%$) que trabajan y aportan a sus hogares; debido a la ampliación de la capacidad productiva que contribuyó moderadamente a la generación de empleos y trabajo (p. 334).

Figura 24. Población ocupada según rango generacional por edad, 2009 (%)



Fuente: INE, 2010-Encuesta Trimestral de Empleo, 2009.

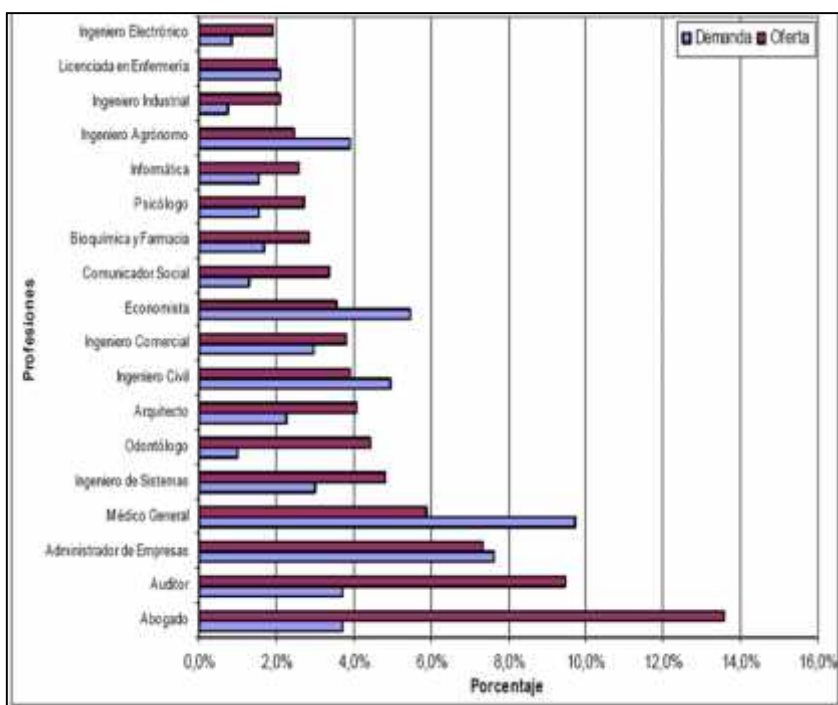
7.5.2. El Mercado Profesional

En relación al mercado profesional, cabe resaltar que no existen datos recientes que permitan presentar información respecto a la oferta y demanda de profesionales; sin embargo, por la importancia en nuestro objeto de estudio, la *Pp* de los graduados en el campo profesional de las Ciencias de la Educación en el periodo 1994-2012, se decidió trabajar en base a datos disponibles del estudio de Mercado Laboral en Bolivia elaborado por la Fundación de la Producción y la Universidad Privada Boliviana, el cual ha sido actualizado el 2011 y se encuentra dentro del periodo de estudio mencionado.

La profesión con mayor oferta laboral es la de los abogados ya que existe un 13.7% de demanda frente a un 3.9% de oferta laboral para este sector. Es evidente que existe una gran cantidad de licenciados en derecho que se dedican a actividades distintas a la profesión que estudiaron. En menor medida sucede con Auditoría o Contaduría Pública, Odontología, Ingeniería de Sistemas, Comunicación Social, Arquitectura, Bioquímica y Farmacia, Psicología, Ingeniería Industrial, Eléctrica, Comercial e Informática.

Las profesiones que muestran una oferta laboral excedente en relación a su demanda son, en orden de porcentaje: Medicina, Economía, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Civil, Administración de empresas y Enfermería; esta última profesión tiene un equilibrio moderado en cuanto a la oferta y demanda laboral (FUNDAPRO, 2006).

Figura 25. Demanda vs. Oferta de profesionales

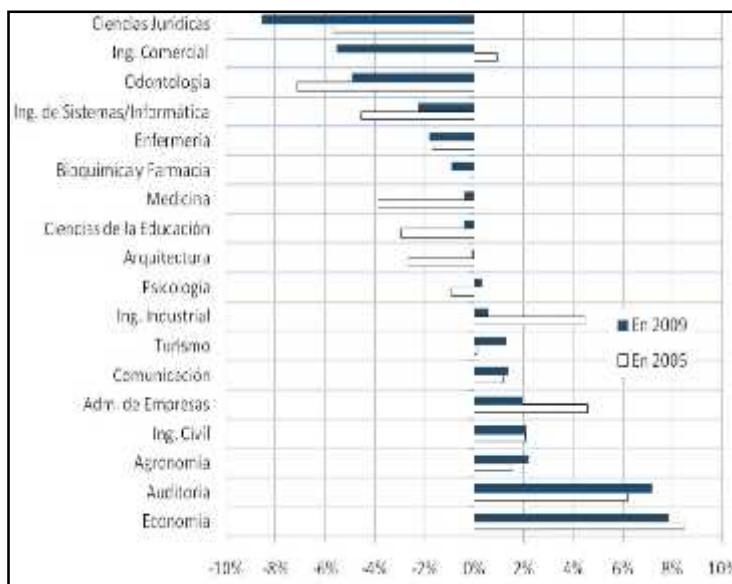


Fuente. Recuperado de Fundapro-UPB (2011)

Por el lado de la demanda, las profesiones más requeridas son Auditoría, Administración de Empresas, Economía, Medicina, Ciencias Jurídicas, e Ingeniería Industrial. El conjunto de estas profesiones representan, aproximadamente el 50% de la demanda total de profesionales para los años 2005 y 2009. Asimismo las ingenierías las cuales tienen poco peso en la dinámica del mercado laboral nacional (entre un 10% y un 14% de la oferta y de la demanda, respectivamente). El exceso de demanda en Auditoría se debe a que las empresas requieren auditores de forma temporal (con lo que este exceso debe ser interpretado con cautela, ya que podría estar sobrestimado en términos de jornadas laborales completas a lo largo de todo el año). El exceso de demanda en Economía se debe principalmente, a que en el departamento de La Paz se advierten ofertas en el sector público. Otro dato importante es que, en 2009, la oferta o demanda fueron atenuadas para las siguientes carreras: Medicina, Ciencias de la Educación, Arquitectura, Ingeniería Industrial y Administración de Empresas (FUNDAPRO, 2011, p. 167).

La Encuesta a Establecimientos Económicos-Estudio del Mercado Laboral de Profesionales y Técnicos de Bolivia (FUNDAPRO-UPB) proporciona la siguiente información³⁹:

Figura 26. Estructura del Desequilibrio entre Demanda y Oferta de Profesionales, 2005-2009



Fuente. Recuperado de Fundapro-UPB (2011)

En el caso del departamento de Cochabamba, el 50% de la oferta de profesionales está constituida por Odontología, Medicina, Auditoría, Ciencias Jurídicas y Administración de Empresas. Por otro lado, la demanda de profesionales se concentra en Auditoría, Ingeniería Industrial, Administración de Empresas, Medicina, Ciencias Jurídicas, Arquitectura Ingeniería civil que en conjunto representa el 50.7%. Aspectos puntuales a destacar, en términos de estructura son que existiría una sobreoferta en las profesiones de Odontología, Bioquímica y Farmacia; así como una demanda insatisfecha significativa en Auditoría e Ingeniería Industrial. Un aspecto importante a destacar es que, dentro de la estructura de datos referentes a la oferta y demanda de profesionales en este departamento, sobresale en el campo de las ciencias sociales la oferta de profesionales de Psicología y Comunicación Social aunque el porcentaje poco significativo en cuanto a la demanda (FUNDAPRO- UPB, 2011, p. 168).

³⁹ Los valores negativos de la figura representan excesos de oferta y valores positivos son excesos de demanda.

CAPÍTULO 8

LA PRÁCTICA PROFESIONAL SEGÚN LA PERCEPCION DE LOS GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS PARA LA REDEFINICIÓN DE SU ROL

*Todo comprender es interpretar,
y toda interpretación se desarrolla
en el medio de un lenguaje que pretende
dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo
el lenguaje propio de su intérprete.*

Hans Georg Gadamer

Introducción

El presente análisis e interpretación de datos se ha realizado a partir de la configuración del objeto de estudio, la práctica profesional, la cual al ser entendida desde una lógica dialéctica como un conjunto integrador de componentes en el contexto interno y en el contexto externo, a la luz de los criterios del enfoque interpretativo basado en la investigación cualitativa permitiendo analizar integralmente los datos como una red de relaciones dentro de un *continuum*. La triangulación de datos de análisis documental, realizado sobre la relación histórica del proceso de institucionalización de las ciencias de la educación, la trayectoria académica de la *Pp*, el análisis teórico y de las entrevistas, nos ha llevado a un terreno de arena movediza, pero también al terreno de valorar los hallazgos y poder aportar algunas ideas a la teoría educativa en educación superior.

Siguiendo este hilo conductor de análisis y desde el marco teórico sobre la práctica profesional, se ha tomado como referente el cuadro de dimensiones y categorías presentadas en el capítulo anterior, para delimitar y organizar la presentación del análisis, interpretación y relación de las distintas dimensiones de esta investigación. En este sentido también han ido emergiendo subcategorías de análisis que permitieron configurar la interpretación y explicación del modelo en cómo son las percepciones de la *Pp*, llevando a tres niveles de resultados de la entrevista.

8.1. La reconstrucción de la trayectoria formativa desde la Práctica profesional

Al detenernos en la primera dimensión de los resultados, la trayectoria de formación en Ciencias de la Educación, primeramente, sale a relucir que la formación denota un problema existencial en los sujetos histórico-sociales quienes crean y recrean proyectos de vida. Entra en juego una serie de elementos en el que, como diría Hegel, el sujeto adquiere su superación y su elevación personal. En este sentido, en el proceso de construcción de trayectoria formativa que realiza el sujeto, emerge la necesidad de incluir datos personales biográficos que marcan la elección y la continuidad de los estudios en Ciencias de la Educación.

Al respecto, gracias a las reminiscencias de los actores se acoplan posiciones que recogen elementos significativos en relación a las principales razones que fundamentan la elección de estudiar la carrera. En el análisis de las razones emerge la siguiente subcategorización: una concepción central se relaciona con motivos funcionales concernidos con el valor formativo y humano de la carrera, con la posibilidad de recibir formación complementaria a su formación previa y a su experiencia laboral. Al respecto uno de los actores sostiene:

Yo tengo una primera profesión que es ser maestra de nivel inicial, yo sentía que me faltaba el sustento teórico a mi formación, entonces a raíz de eso por complementar mi formación en la educación y ver otras dimensiones más allá de ver lo que es la práctica en aula, he decidido ingresar a ciencias de la educación (E- MR8, 2015)

Llama la atención en esta opinión, la aparición de rasgos diferenciales de las prácticas que se asumen, es decir, la elección de la carrera permitirá contar con teorías que guiarán la actuación de las prácticas que van más allá del aula. Asimismo, se detectan posiciones que se recogen los mismos elementos pero que se centran en la complementación de su formación en áreas específicas:

Como yo ya tenía un estudio técnico en educación especial lo que quería era aumentar mi formación académica en el mismo rubro en que a estaba trabajando y que tienen que ver con educación, ese era el principal motivo para elegir la carrera (E- EB3, 2015)

Hay una representación recurrente con esta carrera que es la vinculación a la educación, a la enseñanza, a lo psicológico o a lo psicopedagógico. La falta de medios para continuar trabajando en esta área que alude a una valoración formativa y humana de la carrera el mantenimiento sociolaboral, la valoración significativa del título y la credencial universitaria hace que la afinidad sea mayor con determinada área o campo.

Tengo una formación en teología. Estudié cuatro años y obtuve el nivel de formación de bachillerato en teología peor que no es un grado reconocido en Bolivia y que más o menos podría equivaler a un técnico Superior, porque estude cuatro años y a partir de esa formación yo me incorpore a trabajar dentro de una institución religiosa católica de tradición bautista (...). Me fui involucrando dentro de lo que es el trabajo educativo y eso me hizo dar cuenta que teología no era suficiente para el trabajo que tenía que realizar en educación y eso me llevo a decidir estudiar esta carrera, la cual me daría los elementos teórico metodológicos que me hacían falta para el desempeño en lo que estaba haciendo (JC14, 2015).

Esto da cuenta de que la opción de estudiar la Carrera de Ciencias de la Educación conlleva una continuidad en la línea y en la orientación de los estudios previos que si bien constituye una segunda opción de otras orientaciones previas de estudios va constituyendo sus prácticas en una experiencia profesional significativa lo que permite ampliar y consolidar la formación en un área determinada de las Ciencias de la Educación.

Otra opinión importante que viene atravesada con intereses y preocupaciones por la educación es la siguiente:

La preocupación por el Sistema educativo, las experiencias que he tenido en colegio eran deficientes. Asumir un desafío en ser una cuentista de la educación para trabajar en el campo educativo proponiendo metodológicas de enseñanza–aprendizaje actualizado, ligado a las tecnologías de información y comunicación. Eso es lo que nosotros queríamos aprender para modernizar el tema de la educación en todos los niveles municipal y nacional (E- FQ4).

Entonces, elegir una carrera incluye varios motivos que pueden ser objetivos y subjetivos, es decir que no solo está orientado a aspectos sociolaborales, sino, va más allá ya que tiene que ver con gustos e interés sentimental respecto a la educación. Esto permite construir una identidad de pertenencia profesional en este campo a partir de ideas que realiza el graduado ya sea antes y después de la trayectoria de formación en la carrera. Desde la dimensión subjetiva:

La razón fundamental que me ha motivado era el libro de Fran Tamayo que lo había leído mucho antes; y a partir de ello reflexionaba para poder cambiar el país, era un soñador en ese entonces (...) entre todas las posibilidades que tenía estaba educación. En correspondencia con esta opinión la siguiente idea enfatiza: Me gusta mucho enseñar y he creído que a partir de la educación, uno puede transformar vidas y cambiar estructuras (E-MA9).

Como se puede valorar, las percepciones de los entrevistados más frecuentes y coincidentes reflejan un sujeto que denota cierta ductilidad para recibir influencias tanto de su entorno social como de sus motivaciones intrínsecas. Esta situación impulsa la propia formación y da inicio a la configuración de una identidad del sujeto con el campo de las Ciencias de la Educación. Esta idea va integrándose a la percepción

que de sí mismo se tiene en cuanto al proyecto de vida, y va afectando a la visión de las posibilidades de las expectativas sociolaborales e implicaciones subjetivas que se tiene para enfrentarse al futuro.

De manera concluyente, se considera que para la elección de una carrera influyen razones que pasan por recrear proyectos de vida (en sentido utópico de la educación), las experiencias profesionales y escolares, las cuales incluyen elementos simultáneos ya sean de interacciones biográficas o bien de interacción sociales. También, la elección para estudiar esta carrera está vinculada con imaginarios que se hace de la educación con la docencia, con la enseñanza, con lo pedagógico y con lo didáctico. Si bien son imágenes estereotipadas que anticipan la profesión, están ligadas a un tipo de función y escenario laboral que es propicio para el desarrollo de prácticas de apoyo social o ayuda individual.

Por tanto, las razones que se alegan para estudiar esta carrera corresponden directamente con las imágenes profesionales anticipatorias. Previo al ingreso a la carrera, la mayoría de los graduados reconocen la necesidad de complementar su formación o fortalecer su ejercicio profesional en este ámbito.

Al mismo tiempo la representación que se hace de esta carrera está ligada a las proyecciones y expectativas que se tiene en un futuro profesional, y el gusto e interés de ser un Cientista de la Educación, autoconcepto que también se va proyectando en el perfil profesional.

a) *El perfil de egreso: formación generalista versus especialista*

El perfil profesional es lo que caracteriza y da identidad al profesional de una carrera; son los conocimientos, habilidades y actitudes que el graduado desarrolla en su paso por una carrera y que se expresan en términos de objetivos o competencias profesionales, cuyo efecto es limitar el ejercicio de las actividades y funciones de la institución que certifique y acredite un título profesional.

Con mayor frecuencia sobresale en los actores entrevistados, haber egresado con un perfil orientado a la Planificación, Administración, Investigación Educativa y la Orientación Educativa que por su naturaleza es establecida en tareas relacionadas con la elaboración de proyectos, diseños curriculares y planes de Orientación. Con poca frecuencia se plantea un perfil con áreas como la Educación Popular, la Educación

Especial y la Docencia.

Yo fui formado y desarrollé mis actividades en lo que vino a ser el perfil del licenciado en Ciencias de la Educación en la carrera, en tres líneas fundamentales como el área de la Investigación Educativa, la Orientación y en los que trabajé más es el diseño curricular (E-NR10).

La identificación de las áreas de acción en el perfil de egresado planteado por los actores permite vislumbrar acciones profesionales específicas, es decir, en prácticas concretas desarrolladas en un espacio laboral singular. Se podría decir que la práctica está presidida por la definición del perfil profesional planteado en el Diseño Curricular de la carrera. Al respecto cabe resalta la siguiente opinión que da cuenta de la especialización que otorga la carrera a los estudiantes.

Yo opté y era optativo además tener dos menciones en ese plan; opté por educación no formal y planeamiento, esas líneas asumí (E-ZL13).

Dentro de esta línea que se orienta hacia la especialización del perfil resaltamos otra opinión:

Yo he salido de la carrera en el área de la panificación y dirección y asesoramiento pedagógico en educación infantil en una unidad educativa. Esa ha sido la formación con la que he salido, en eso me ha ayudado la carrera a ubicar bien mi perfil, creo que en la época en que nosotros hemos estudiado se tenía claro el perfil de egresado (E- TL12).

Estos resultados coinciden con la investigación realizada, y salen a flote en el análisis documental de las condiciones académicas e institucionales de la trayectoria de formación de los graduados. Muestran que la estructura del diseño curricular de la carrera está organizada en dos ciclos: general y otro especializado. El primero, centrado en líneas teóricas correspondientes a las Ciencias de la Educación y el segundo conformado por talleres orientados en cuatro líneas de acción: Educación No Formal y Popular, Administración y Planificación, Orientación Educativa y Psicopedagogía y Educación Especial. Estas dimensiones privilegian los conocimientos y habilidades en los procesos de intervención y dejan de lado el desarrollo de actitudes (UMSS, 2010, s/p), siendo así, se deduce que la carrera en este plan planteó líneas orientadoras y dirigidas al desarrollo del ejercicio profesional desde una perspectiva general, pero también específica, las cuales han sido ofrecidas de manera optativa que conducían a la conducta vocacional efectiva del graduado.

Al respecto se sostiene:

Uno se arma profesionalmente de acuerdo al rubro que vaya eligiendo, donde

quiere uno desenvolverse (...) la carrera le da el rubro donde debas dirigirte (E-EB3).

Otros entrevistados, contrarios a opiniones anteriores, sostienen:

La función que me ha dado la carrera es vacía, cuando trabajé tenía dificultades en la elaboración de proyectos, no sabía hacer diagnósticos, no sabía plantear, tenía idea pero no sabía aterrizar en eso (E-GE5).

Yo creo que éramos la mayoría todólogos peor en mi trayectoria de formación me ido especializado más en la planificación gestión y evaluación (E-AC1).

Estas apreciaciones permiten sostener que la formación universitaria del Plan 1994–2012 conduce a un perfil de graduación específico que al parecer dio mayor posibilidad al profesional de la educación en insertarse y desarrollar sus prácticas de acuerdo al bagaje de conocimientos y habilidades elegidos y desarrollados en el área respectiva. Esto se suma la falta de formación especializada en ciertas áreas como las TIC y la Evaluación. Lo cual reduce las posibilidades de desarrollarse ampliamente en este campo, específicamente en Educación Popular.

b) *La valoración de la formación recibida por el graduado*

El tema de la valoración que hace el graduado respecto a su formación es un tema esencial en nuestro estudio, ya que implica pensar en los modelos curriculares de formación que dan lugar las Prácticas profesionales y a su vez develar la tendencias de formación, cuyos componentes dan cuenta de la cercanía o lejanía en la relación clásica que se establece entre la teoría y la práctica.

La apreciación del grupo de profesionales respecto a su formación recibida en la carrera durante el periodo 1994-2012, se expresa en términos del reconocimiento personal de las fortalezas y debilidades en cuanto a las áreas de acción, la relación teórico-práctica y las tendencias de formación. Esta categoría que sobresale en el estudio.

En relación con las fortalezas sobresale, en las opiniones de los graduados, el reconocimiento al área de la Educación Popular en el plan de estudios. Desde una relación histórica del desarrollo de la carrera, se destaca la siguiente opinión:

La carrera se crea el 76, y asume un desafío que nos viene desde la Educación Popular, lo que hoy en día llamaríamos la Pedagogía Crítica. Eso hizo a que por ejemplo, que nos abramos a lo que son los talleres de Educación No Formal y Popular y que nos permite a los estudiantes tener la posibilidad de ver la educación ya no sólo desde la escuela, desde lo formal, sino también desde lo No Formal. Pero además, se rescata una dimensión esencial de lo que es la educación: la

dimensión política, la dimensión ideológica. Yo creo que eso ha sido algo que, yo reconozco ahora, es una fortaleza. En ese momento se comenzaba a difundir el pensamiento de Paulo Freyre ya que con su llegada a Bolivia, la carrera brinda la posibilidad de comprender la educación ya no como un hecho escolar sino como un hecho social, considerando el aula como un sistema abierto, dada la población estudiantil que hemos tenido; es decir eran estudiantes jóvenes que venían de familias digamos socioeconómicamente pobres; venían de una realidad socioeconómicamente y cultural propia del pueblo boliviano que no había sido atendida. Entonces, yo encuentro ahí una fortaleza importante pero que no se ha sabido reconocer y trabajar desde esas realidades para enriquecer el trabajo, para hacer posible, una formación de un ejército, si vale el término, o mejor de una masa crítica que pueda realmente aportar a la educación boliviana como hubiéramos querido. No obstante este deseo de ir tras la búsqueda de mejorar la calidad educativa de nuestro país ateniendo a la poblaciones más vulnerables a partir de la educación popular, ha ido cambiando debido a la clara manifestación de los problemas que en el transcurso de la educación han ido surgiendo como es hoy ya reconocida la características plurilingües y multiculturales de nuestro país (E-JC14).

Desde esta perspectiva, se abre las posibilidades de nuevos escenarios de acción por encima de aquellos que tradicionalmente la carrera podría ofrecer, considerando las características plurilingüísticas y multiculturales de nuestro país y la complejidad de la configuración social y cultural de la población vulnerable. Este hecho marca un hito en la determinación de un campo profesional en Ciencias de la Educación con cierta propiedad en la intervención de procesos socioeducativos y la resignificación social en el actual contexto educativo. En todo caso, implica un proceso liberador de desarrollo personal, siendo ya que estas acciones al ir más allá de la racionalidad técnica de la práctica dependen de un juicio deliberativo que integra lo teórico y lo práctico en un proceso dialéctico de reflexión (Carr & Kemmis, 1986).

Este hecho reveló en su momento a contar con un profesional en Ciencias de Educación capaz de tensionar y descolonizar el pensamiento academicista y al mismo tiempo empezar a proyectar acciones transformadoras asumiendo una relación que no siempre está supeditada por la teoría. En esta misma línea, se destaca otra opinión:

Los talleres que hemos tenido al final de la carrera y que a mí me han servido porque justamente empecé a trabajar es la Educación Popular que estaba bastante estructurado (...) era una experiencia bastante interesante, digamos en la necesidad de responder a la gente (E-IR6).

En el diseño curricular se evidencia que los contenidos de aprendizaje dan cuenta de esta afirmación; al haber un componente conceptual que denota desde las tradiciones básicas orientada por principios de formas extraescolares de educación -así como la educación de adultos, educación agrícola y los procesos de alfabetización- hasta prácticas de

investigación en campo de aprendizaje y formas descolonizadoras para comprender la educación como acto de formación técnica, además como una interpretación de reflexión-acción y compromiso ético-político (UMSS, 2010).

En este sentido se sostiene:

La educación no solo es un asunto de gestión, sino también de intervención que incide en una transformación. Entonces yo creo que no solo fue la presencia de Paulo Freyre con nosotros, sino en este tiempo también a mediados de los 80 se incorpora la visión No formal de la educación. Esto ayudó a que la carrera terminara de ver que no solo es planificación, o solo Tecnología Educativa sino es una intervención social (E-JC14).

Esta área se presenta como un espacio generador de una práctica profesional que incide en una transformación social. En términos de Schön lleva a plantear funciones de desempeño profesional cuyo rol desde la reflexión acción ha de ser el de “un práctico”, es decir, un práctico con la capacidad de resolver problemas, comprendiendo la situación para cambiarla (Shön, 1998).

Otras áreas de formación de clara ubicación en el ciclo de los talleres son la Planificación, la Administración Educativa y el Diseño Curricular, las cuales son reconocidas por la mayoría de los actores entrevistados. Señalan como una de las fortalezas más importantes que les ha permitido incursionar como licenciados en Ciencias de la Educación. Asimismo existe superposición de criterios respecto a que además de estas áreas, se han desarrollado transversalmente conocimientos en investigación educativa, elementos que, se introducen como un factor alentador para pensar en clarificar y definir el perfil profesional del licenciado en Ciencias de la Educación. Esta tendencia se visualiza también en el ámbito de la Orientación Educativa, Educación Especial y la Psicopedagogía.

En cuanto a las debilidades la mayoría de los entrevistados argumenta que la formación recibida fue teórica de corte ortodoxo. Uno de ellos comenta:

En ese momento, al ser manejado por esa corriente del catolicismo había una fuerte formación teórica y manejo conceptual, no había una tendencia de formación u poco más libre (E-JC14).

Esta característica con tinte religioso es común para otros entrevistados que argumentan:

La Carrera ha sido eminentemente teórica. Si hay algo que destacar como aspectos positivos o fortalezas de la Carrera, contaba con un cuerpo docente muy calificado en el área de las Ciencias de la Educación. Al mismo tiempo tenía una debilidad porque todos tenían una posición filosófica retrograda, todos ellos eran curas o aspirantes a curas tenían una concepción de la vida de esa firma

desarrollaban el proceso de enseñanza– aprendizaje (E-NR10).

Uno de los aspectos que sobresale en estas percepciones es respecto a la fuerte orientación filosófica que tenía la carrera: esta situación se constata en el análisis de la trayectoria formativa. Existen cuatro asignaturas de filosofía educativa en el Plan de estudios, cuyos contenidos establecen el ideario del cientista de la educación que en el transcurso de los cambios acaecidos en la carrera han ido cambiando y actualizando, siendo que:

(...) no nos olvidemos que esta carrera ha sido fundada por curas y monjas y tenían una visión filosófica de la formación profesional en el área de la educación, un tanto dirigida a la catequización de la iglesia católica, que yo no estaba de acuerdo por muchas cosas, hay algunas asignaturas que nunca voy a utilizar y no me ha servido para nada (E- ZL13).

La carrera de Ciencias de la Educación nace como carrera de Pedagogía, en el transcurso del tiempo este cambio de denominación no solo implicó cambio de nombre sino de enfoque, es decir, de una carrera con una fuerte formación filosófica pasó a ser una oferta de formación científica a partir de líneas de la incorporación de ciencias como la Psicología, Sociología, la Epistemológica, la Pedagogía y la Investigación. Posteriormente se introdujo la didáctica, la cual se inicia en el área pedagógica con la divulgación de nuevas ideas que han abordado prácticamente el problema del proceso de enseñanza- aprendizaje desde una perspectiva humanista, pero netamente teórica. Al respecto se afirma:

Esa es la debilidad que la carrera ha tenido que enfrentar porque se ha mantenido en la parte teórica, es decir en la parte formativa (E-NR6).

Esta impresión coincide con los argumentos que valoran su trayectoria como una tendencia básicamente academicista y generalista. Frente a esto emerge el deseo de ir hacia la búsqueda de una formación más práctica. , ésta preocupación es clara en las percepciones de los entrevistados:

La carrera que hemos seguido en ese época era muy generalista, tiene bases generales de la educación lo cual en parte se puede ver como una ventaja nos da una amplia visión de todo lo que tiene que ver el campo educativo, sin embargo se constituye también en una desventaja porque no hemos llegado a ser expertos en nada. La idea de la carrera debía ser precisar un poco más hacia dónde va dirigido, porque la veo la falencia de que es netamente teórica y muy general hemos tenido poca o nada experiencia práctica de lo que es todo el desarrollo de la carrera (E-EB3).

Se reconoce haber desarrollado capacidades diversas y generales pero desde un de vista más teórica. Este hecho constituye un problema debido a la falta de delimitación

del perfil profesional que ha sido atribuible al propio desarrollo de la carrera que no ha estado exenta de debates y tensiones de sus actores en querer definir una formación generalista versus una formación especialista. Cabe hacer notar la opinión siguiente:

La planta docente está dedicada fundamentalmente a la especulación antes que a la *praxis*, la carrera ha sido generalista no ha entrado a una relación teórico-práctica, solo la práctica podría haber generado un proceso críticos o autocrítico.

Las reflexiones teóricas no se permitían, el hecho de haber estado alejados de la vida de la realidad no les permitía a los que se formaban en la carrera optar por una formación crítica. La concepción que yo he visto en la larga etapa que viví en la universidad como estudiante y profesor básicamente ha sido con una concepción academicista (E-NR10).

Esta tendencia subyace en la mayoría de los criterios emitidos por los entrevistados, y es coincidente a los resultados de las condiciones académicas que caracterizan a la trayectoria formativa. Desde la lógica academicista basta ver que los contenidos provenientes de las distintas disciplinas son la fuente principal fuente del conocimiento; siendo así, según esta lógica el estudiante se centra en el dominio de las disciplinas clásicas e intelectuales. Este modelo está vinculado con el modelo curricular por objetivos, ya que muestra una racionalidad técnica (Schön, 1988) para el desarrollo de procesos cognitivos. Siguiendo esta línea, la interacción del graduado en su ejercicio profesional es limitada ubicándola como trasmisora de contenidos científicos, además, difíciles de identificar las áreas en las que un ámbito específico genera nuevo conocimiento. Por lo tanto, la realización de esta actividad selectiva de contenidos estaría muy generalizada.

Esta situación genera una brecha entre la relación de la teoría y la práctica; la cual se percibe en la estructura curricular, y aparece como producto segmentado de varios procesos de transformación curricular.

En los años 80 el plan de estudios sufrió algunos cambios que incluyeron las prácticas bajo la modalidad de Internado. Esta inclusión permitió vincular a los estudiantes con los espacios de inserción laboral, esto como estrategia de intercambio colectivo entre la universidad y la sociedad. Uno de ellos apunta:

El plan sufrió una transformación interesante, creamos los “talleres” en los últimos tres años y establecimos que los primeros tres años eran de formación teórica. Ya los últimos dos años eran más de práctica que nos permitían entrar en contacto con realidades concretas que hacen a la Educación Formal, Educación Popular pero también a la Educación Especial que eran los tres ejes de la formación. Entonces, el estudiante tenía incluso hasta un semestre de práctica completa después de haber elaborado un proyecto que lo implementaba, y eso le servía como un insumo fundamental para la titulación. Eso ha sido algo que definitivamente nos ha

terminado, de quitar aquello que estamos empezando a construir. No nos olvidemos que nuestra carrera, en el contexto de la Universidad Mayor de San Simón, estaba ya incidiendo para un cambio significativo en lo que es hacer Educación Superior, en lo que es hacer formación profesional. A manera de estructurar su plan de estudios, que permita al estudiante entrar en la práctica un año antes de titularse era fundamental (E-JC 10).

En ese momento la trayectoria de formación configuró un escenario de prácticas no sólo formales. Permitió al estudiante enmarcarse en situaciones reales y concretas, sino también, colocó la teoría-práctica en una situación armoniosa que se instala una suerte de empoderamiento en el tema educativo y cambio de mirada en torno al ejercicio profesional del cientista de la educación.

En la década de los 90 estos escenarios fueron suprimidos llegando a ejercer un retroceso en la relación teoría-práctica, hecho que se evidencia en el análisis de las experiencias de transformación curricular que sufrió la carrera. Así lo confirman las siguientes opiniones lo confirman:

En los 90 hubo un cambio que suprimió ese taller y es más, hizo que definitivamente, se rompiera ese ciclo y la carrera, de primero a décimo semestre, como uno sólo. Así que eran talleres, al final terminaron siendo clases magistrales. Ahí, creo que perdió no sólo la carrera, perdió la facultad, bueno, perdió la educación boliviana, yo diría fundamentalmente (E-JC14).

La carrera inició como una sumatoria de asignaturas sin ningún tipo de orientación, ni especialista ni generalista. Posteriormente a la fundación de la carrera y varios años después con el retorno de los exiliados políticos del exterior, se impuso en la carrera el tema de las áreas; entonces, como las áreas, ya diremos, fuimos dando un paso más de la simple generalización a la especificidad en cuanto áreas de conocimientos para acercarnos un poco más a la realidad. Y teníamos también una experiencia muy bonita: que en el noveno semestre podíamos hacer la práctica, teníamos un taller de internado que permitía en algunos casos hacer un poco de encuentro con la realidad del proceso educativo. Pero todo eso fue retrocediendo, entonces si yo tendría que ver un poco hacia atrás la carrera, diría que tuvo un proceso al comienzo muy abstracto generalista, fue, diremos, dando pasos para lograr el nivel de especialización con las áreas hasta concluir en este momento con una continuidad de este proceso de especializado; hasta hace unos tres años privilegiaba y carga horaria el tema de la investigación. El 25% del plan de estudios estaba ligado a la investigación (E-NR 10).

Una limitación en las funciones y prácticas que se le asignan actualmente a un profesional en Ciencias de la Educación es el tener un sólido conocimiento de su disciplina. Al respecto existen algunas críticas que sobresalen en la opinión de los entrevistados:

Primero, el modelo de malla curricular que tiene ha sido estructurado por objetivos en nuestra época. No solo gira alrededor de aprender contenidos científicos, por eso es tan académica la formación es un depositario, pero ¿dónde está ese desarrollo

de habilidades críticas o instrumentales en el profesional?, por ejemplo, si te mandan hacer un Diseño Curricular ¿qué habilidades instrumentales tienes que tener? Tenemos muy buen conocimiento de gestión y de diseño ya, pero tienes que tener habilidades como hacer un análisis comparativo, analizar los resultados de un diagnóstico, jerarquizar información, ¿te han enseñado eso?, ¡No! Y ¿cuántos semestres de investigación hemos llevado?, desde primero hasta décimo, pero ¿qué habilidades cognitivas has desarrollado como profesional?, ¿te han especializado? (E-MR 8).

Tales preocupaciones se manifiestan en los testimonios de la mayoría de los graduados, ya que asumen que si bien desarrollan un conjunto de conocimientos han sido a nivel teórico, lo cual más que una fortaleza es una debilidad que causa vacilaciones en la práctica profesional. Algunas posiciones recogen este sentir en el área de la planificación de la siguiente manera:

(...) No hemos podido incorporar algunos instrumentos más técnicos que hacen a la Planificación, que hacen a todo esto lo que llamaríamos el trabajo ya más de oficina, si tú quieres, más técnico (E-JC14).

Entonces es una formación más teórica, y también reflexiva porque nos hacen hacer análisis. Reflexiones, así como aportes se podría decir en cuestiones técnicas en mi caso ha habido muy poco. Recuerdo que el área de didáctica que debía ser técnica, ver estrategias que se podría ampliar en trabajo en aula, o en capacitación participación social o talleres que podríamos ejercer cada uno ha podido buscar por su propia cuenta las técnicas por ejemplo. Ha sido muy academicista la formación (E-JG7).

En síntesis, la valoración que se hace de la trayectoria formativa es traducida en teoría, se resta valor a la práctica ya que no existen espacios de prácticas profesionales como acción transformadora de la realidad educativa.

En ese sentido, las posiciones de la mayoría de los actores son negativas respecto al tratamiento que se ha dado a la práctica dentro el currículo, las cuales se caracterizan por ser aisladas sin ninguna integración curricular entre asignaturas y talleres, como: Planificación, Orientación, Psicopedagógica, Educación Popular e Investigación; o bien se reducen a los llamados “trabajos prácticos de asignaturas”, que carecen de una regulación formal institucionalizada, siendo que en algunas asignaturas y talleres se constituyen en criterios de evaluación por parte del docente. Las experiencias más significativas se traducen en lo siguiente:

La experiencia más importante ha sido en la materia de Antropología cultural y epistemología. Tuve la oportunidad de participar en su trabajo de campo de investigación entre la Universidad Mayor de San Simón y la Universidad Católica. Colaboramos en los grupos focales en el tema: Perspectivas de la realidad del estudiante en su futuro profesional. Otra experiencias que tuve fue en los talleres, creo que fue el más práctico, el de Psicopedagogía hicimos un trabajo de campo para probar las habilidades físicas motoras de los chicos con las fichas. Hicimos

una suerte de test, pruebas psicométricas... casi llegamos ahí. Fue muy aplicativo porque lo hicimos con niños realmente, ahí aplicamos la teoría (E-RA11).

Además de estas experiencias existen otras que, según la opinión de los actores, hacen explícita la teoría subyacente en las actividades prácticas. Según Sáez (1988), esta experiencia se sitúa en la dicotomía de la separación teoría y práctica, es decir en este caso la teoría es guía y soporte de la práctica siendo la relación teoría-práctica una relación unidimensional que se manifiesta en la capacidad de tener control técnico de la práctica.

En cuanto a la parte práctica es muy pobre, hemos tenido algunas experiencias muy aisladas que han sido más bien yo creo una motivación muy particular de algunos docentes, porque como regla general no nos han formado digamos para ser capaces de aplicar la teoría a la realidad. Difícilmente saliendo de la carrera podríamos resolver problemas reales aplicando la teoría. Hemos tenido que tener un reaprendizaje a la fuerza (E-IR6).

Schön (1998) afirma que el concepto de aplicación condice a una visión del profesional como una jerarquía, es decir los principios generales ocupan el nivel más alto, y la concreta solución al problema el nivel más bajo. Siendo así la práctica será entendida como una entidad menor a la teoría. Tal es el caso de este argumento que un entrevistado expone que en la carrera se trató de dejar la racionalidad técnica para pasar a una racionalidad más reflexiva de la práctica:

(...) nosotros tratábamos de que los profesores aterricen en realidades concretas en la formación concreta en la primaria, secundaria, en la vida en la alfabetización, en la deserción educativa. Pero en realidad no hubo una formación integral del ser licenciado en Ciencias de la Educación, cuando hablo de formación integral que podría por un lado encontrar el mundo de la universidad con el mundo de la realidad de la sociedad; por otro lado, una formación integral entre la teoría y la práctica. Y si tendríamos que seguir profundizando en la formación integral diremos que no hemos tenido la oportunidad sería de combinar las esferas de la personalidad, más nos hemos destinado a desarrollar la parte cognitiva, que la parte instrumental y afectiva. Solamente es posible esta esfera de la personalidad cuando uno confronta con la realidad por ejemplo el eslogan “La educación es un derecho y noun privilegio” en el aula suena como un discurso ¿verdad?, pero si uno puede salir a la realidad y ver que los niveles de deserción escolar, los niveles de falta de condiciones para estudiar y reflexionar sobre el analfabetismo, realmente superan con creces la realidad en la que uno se forma (E-NR10).

En estas reflexiones surge el tema de la incorporación de la práctica profesional como eje estructural del currículo, supone algunas bases y/o mecanismos que orientan su configuración dentro del plan de estudios. Desde las perspectivas de los actores nos lleva a confirmar que la práctica profesional si debería estar dentro del plan de estudios, ya que juega un papel central en el proceso formativo de manera que favorezca a

desarrollar competencias profesionales para el mercado laboral. Este aspecto es compartido por varios informantes en torno al eje de las prácticas:

Creo que debería haber una relación entre teoría y práctica desde el principio, para tener claro algunos aspectos o áreas de formación que relacionen la teoría y la práctica, y permita al profesional de Ciencias de la Educación tener claro su campo de trabajo que sea un espacio en el cual se pueda trabajar (E-AC1).

Otro criterio que coincide con esta opinión es la que sigue:

Yo creo que sí, sin que llegemos a confundirnos, por ejemplo ahora que doy docencia me doy cuenta que nos va mejor que otras profesionales, por el hecho de que podemos manejar más recursos, manejamos mejor las metodologías. Pero, pues la parte práctica debe estar orientada para entrar al aula, para interpretar la realidad en propuestas reales en respuesta a estos procesos de cambio (E-IR6).

También un criterio compartido por los informantes, se refiere a los mecanismos y las bases que debería orientar el eje de prácticas. Los cuales deben ser incorporados de manera progresiva desde los primeros semestres hasta la etapa de titulación a través de mecanismos como la asignación de carga horaria en los diferentes talleres, creación de espacios de práctica a través de convenios interinstitucionales o bien programas de inserción laboral, de manera que la incursión de prácticas sea reconocida y acreditada dentro del plan de estudios. Al respecto sobresalen algunas opiniones mucho más amplias:

Aplaudo la iniciativa de incorporarse de prácticas. Tal vez volcando el cono de formación, en el plan hay mucha base teórica y poca práctica, yo diría que debería ser al revés, es decir, mucha base práctica y solamente apuntalada por el fortalecimiento teórico que debería y tiene una disciplina. Y sugeriría la apertura de la parte práctica bajo convenio interinstitucional para tomarlo muy en serio la formación práctica para que los estudiantes puedan incursionar en las instituciones educativas o instituciones que tiene un componente fuerte educativo. No nos olvidemos que las instituciones pueden ocupar varias áreas y disciplinas, pero deberíamos hacer una especie de diagnóstico institucional con la Universidad con el objetivo de identificar las áreas y categorías que se manejan en educación, delimitar el espacio y el trabajo donde iría el estudiante a fortalecer su práctica (E-ZL13).

Si bien se trata de una decisiva declaración también toma en cuenta la naturaleza y los fines del eje de prácticas, desde el punto de vista crítico-social:

Yo estoy trabajando en una institución y ahí es donde he aprendido que hay niveles de inserción de acuerdo a los niveles de formación. Es decir teniendo ciertas bases teóricas, yo creo que en un segundo año ya puedes realizar ciertas prácticas profesionales, bien elementales y así sucesivamente hasta que egreses. Es más, ya en el camino muchos profesionales se podrían insertar laboralmente, si se hace un buen programa de inserción, en este caso del que todavía se está formando como profesional; se puede, yo vivo eso y además el resultado es increíble. Las personas que tienen la práctica y la formación teórica son personas propositivas, son personas

que están solucionando problemas de manera crítica, que encuentran los mecanismos mucho más rápido que aquel que tiene sólo la teoría y un día no enfrentan a problemas ¿no? (E-MR8).

Como se puede valorar, las percepciones de los informantes empiezan a incluir señalamientos sobre el deber ser de la futura práctica profesional, desmitificándola desde la perspectiva crítica que implica la autorreflexión (Habermas, 1972). Además, en las percepciones se toma conciencia sobre la resolución de problemas educativos. Esto significa que la carrera debe crear las condiciones para la emancipación y la abolición del dogmatismo y el modelo academicista en las prácticas educativas.

En una orientación similar y matizada con el componente político se advierte otra de las opiniones:

Primero hay que convencer a los docentes. Pero más que convencerlos, hay que cambiar su mentalidad. Hay que hacerles ver la educación de otra manera. No cómo una forma de vida, sino como una vocación de vida. Es lo que lamentablemente no se ha podido lograr. La propuesta que teníamos desde el 90, manejando tenía como eje transversal la Investigación desde el primer semestre. Quizás habría que rescatar ese eje, curricularmente habría que rescatar ese eje y volverlo a implementar, pero ya no solo como investigación, tendría que ser como investigación e interacción, articular las dos cosas, y articular curricularmente un eje de formación disciplinar y un eje de formación en investigación e interacción disciplinar. Entonces se podría hacer eso, pero para eso, como digo, tendríamos que cambiar la mentalidad de los docentes, pero también, hacer gestión política con las autoridades facultativas en primer lugar, y universitarias en segundo lugar (E-JC14).

En esta línea, el eje de prácticas da cabida al carácter crítico e ideológico del proceso de formación, a asumir una actitud voluntaria como un proceso dialéctico de reflexión ilustración y acción política en la búsqueda de unificar la teoría con la práctica deliberativa (Elliot, 1983).

Sin duda, el eje de prácticas es un componente estructural del currículo de formación. En este sentido, en tal eje -como parte del diseño curricular- se toma en cuenta el resultado de una determinación que ejercen los actores; por ende no ha de quedar exentas de conflictos, de luchas de poder y de tensiones que delimitan, configuran el alcance y los límites a la hora de incorporar este eje de prácticas en el trayecto de formación. Esto de hecho implica una gestión política que debe ser impulsada por un grupo social de manera que imprima un sello particular e institucional.

Frente a estas posibilidades y demandas de incorporar la práctica, la variedad de criterios resalta la falta de pertinencia del plan de estudios para dar respuesta a las necesidades emergentes del contexto actual cuyos actores demandan con mucho hincapié la

actualización y la adaptación de la carrera a la realidad.

Creo que tiene mucho que actualizarse y adaptarse a la realidad. En este marco socio comunitario que se está viviendo si antes las investigaciones eran muy teóricas, pero aun así las investigación descriptivas que hemos aprendido nunca la hemos podido practicar porque no hay quien la financie no hay un sentido rápido de resolver problemas en educación. Entonces suficiente con algunas propuestas que se podrían realizar que serían ciertas pero había que ir reforzando la carrera en algo más específico que vaya adaptándose a todos los acontecimientos que vayan ocurriendo, el mercado de afuera es fuerte, estamos a la par y competencia de los psicólogos de los lingüistas, de los mismos profesores que son licenciados en su gran mayoría (E-JG7).

La actualización del plan de estudios es una demanda a voces de los actores debido a la escasa implementación de adaptaciones curriculares. Este hecho da cuenta de una falta de reflexión macro en cuanto a la adopción de un modelo curricular que dé respuesta a las situaciones problemáticas puntuales que se presentan en la realidad educativa. Si bien, el plan de estudio respondió en un determinado periodo, en la actualidad queda desactualizado. He aquí algunos argumentos:

El plan de estudios ha respondido a la realidad en los 90, pero ya del 2000 en adelante, cuando nosotros estábamos saliendo, ya no respondía tanto a nuestra realidad (E- RA11).

Considero que todo el plan de estudios que se ha elaborado respondía a un contexto pasado, creo que no lo contextualizaron por lo menos al periodo en que yo estaba estudiando. Porque prácticamente todo el plan de estudios correspondía a la época de fundación de la propia carrera y no se ha modificado. Entonces estamos hablando de casi una década y algo más (E-MA9).

Asimismo, se detectan posiciones negativas respecto a la correspondencia entre plan de estudios y las necesidades educativas emergentes ya que el contexto actual requiere de un plan de estudios actualizado.

8.2. Las Ciencias de la Educación: Una reflexión desde la práctica

Resulta estratégico en principio preguntarnos: ¿Desde dónde hablamos de la práctica en Ciencias de la Educación? Todo discurso tiene su práctica pero ¿cuál es la relación entre práctica y discurso?

Conocer las reflexiones en torno a las concepciones que tienen los graduados respecto al concepto de Ciencias de la Educación permitió delimitar la estructura conceptual y concretar una serie de significados que se le otorga a las Ciencias de la Educación y definir el tipo de conocimiento que genera y sobre cómo se integran la teoría y la práctica en este campo, permitiendo caracterizar las áreas de acción, las funciones y perfiles que interpelan las prácticas.

Desde el punto de vista de los entrevistados, las Ciencias de la Educación se conciben como un concepto complejo y es entendido como un conjunto o agrupación de ciencias que estudia el proceso, la acción, el fenómeno o hecho educativo. Estas ciencias pueden ser Biología, Filosofía, Historia, Psicología, Sociología, Antropología, Epistemología.

Se podría decir que estas ciencias son una comunidad de saberes interrelacionados que nos permiten ver la educación en toda su complejidad y permiten, por lo tanto, comprenderla, no solo explicarla y desde esa comprensión poder generar conocimientos sobre ese hecho; es además generar procesos que nos permiten resolver los problemas que se presentan y al resolver esos problemas estamos generando nuevos conocimientos sobre el hecho educativo (E-JC14).

En ese sentido, el concepto de CE solo es explicable y comprensible si se configuran como un conjunto. Es decir, que es el nivel máximo de la integración entre disciplinas para la construcción de conocimientos sobre el hecho educativo, cuya construcción es concebida como una acción y como un proceso.

Cuando hablamos del hecho educativo estamos hablando justamente de esa acción, de lo que implica, de los sujetos que intervienen, de los recursos, de las políticas; del que aprende y del que enseña, pero a través de la intervención de cada ciencia; es decir, hay ciencias que acompañan fuertemente, por ejemplo, saber que el ser humano actúa en la medida que piensa, estamos en la psicología, o saber que está dentro de un contexto social cultural, ya estamos en la Sociología (E-MR9).

En este plano de reflexión y definición de las Ciencias de la Educación se va incorporando el objeto de estudio asumiendo que es el proceso, la acción o el hecho educativo; entonces, la educación puede mirarse como un fenómeno en realización, pero también como un hecho ya consumado. De esta manera, las CE examinan a la educación en acción y desde el punto de vista de las diferentes ciencias reconocen a la educación como elaboración, cuya consecuencia específica es analizar, interpretar, comprender y explicar la educación. Cada posición se encuentra en una búsqueda puntual de sus precedentes, se interroga sobre el mismo objeto y empiezan, desde su heterogeneidad, a definir un espacio común, pero lo que relaciona a estas Ciencias es la Educación “y ahora ¿qué es la educación?”, la

educación es un concepto globalizante es la formación del recurso humano para transformar y transformarse. Y ¿desde cuándo hay un proceso formativo?, desde que el hombre es “homo sapiens”, desde hace millones de años diremos que piensa y actúa. Pero ha llegado un momento en que el hombre entra a nuevas dimensiones que antes eran totalmente irreconocibles. En este sentido, las Ciencias de la Educación están vinculados por ejemplo con el desarrollo biológico de nuestro cerebro, ya no es lo mismo que estábamos viendo hace 10 o 15 años eso está cambiando. La educación está vinculado con la biología, la historia, etc. con ciencias que son como las neuronas de nuestro cerebro, que nunca vas a encontrar un fin, porque la educación no puede estancarse (E-NR10).

La educación vinculada a los procesos de formación del sujeto, conjugan una diversidad de variables que abordan el carácter multi-referencial de las Ciencias de la Educación (Jacques Ardoino, 1994):

El nivel de Licenciatura en Ciencias de la Educación, significa tener un dominio multifacético de las Ciencias de la educación, y ¿Qué ciencias no se vinculan a la educación?, en realidad todas, por eso llamarse Licenciado en Ciencias de la Educación es un denominativo grande (E-NR10).

Desde esta perspectiva, las líneas teóricas que fueron llamando a la elaboración de esta disciplina, los cambios, la complejidad que implica el estudio investigativo del acto y el hecho educativo, las distintas ciencias, el enfoque multifacético que se le atribuye a las Ciencias de la Educación, constituyen un territorio de disciplinas interesadas en el estudio de la educación (Zambrano, 2013). Esta posición se sitúa en un plano institucional con un objeto de estudio de una disciplina, (Hosftteter & Schneuwly; 2002 citado en Zambrano, 2013) que forja conocimientos y prácticas a través de la investigación científica, pero desde una postura multifacética.

Con poca frecuencia se ha encontrado opiniones, donde se percibe cierta apertura en el sentido de que se trata de comprender el objeto de estudio desde la co-disciplinariedad, ya que más que un tejido de vínculos entre disciplinas, se trata de una co-construcción de sentido respecto a un mismo objeto; es decir, el hecho educativo en cuanto a la aceptación de su vínculo con otras ciencias es una construcción a partir de su renovación intrínseca e histórica (Zambrano, 2013).

Nunca puede encontrarse un concepto definitivo de cómo organizar un proceso, porque la organización educativa va cambiando. ¿Qué será de aquí a 2000 años?, no sabemos cómo vamos a organizar el proceso educativo. En 2000 años nosotros hemos pasado desde la escuela sin paredes, hasta la escuela física cerrada y ahora estamos volviendo nuevamente a la escuela sin paredes a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Entonces, todos esos desafíos que se presentan al ser humano tienen que ver con las Ciencias de la Educación. Por supuesto habrá personas que tendrán que abordar de manera integral; o bien la mayoría tendrá que ir especializándose en áreas concretas para poder contribuir de manera integral ese proceso, porque yo no podría hablar de neurociencia, yo

no podría hablar de otros campos que son sumamente difíciles, podría aportar desde cosas puntuales desde mi experiencia y mi experiencia práctica; sin embargo el ser humano es muy complejo (E-NR10).

Tal como se evidencia en las opiniones de los actores, se reconoce la complejidad y la multi-referencialidad de las Ciencias de la Educación, por ello en muchos casos se percibe la necesidad de delimitar el objeto de estudio, el cual aparece en el discurso como un objeto expansivo, coincidiendo con la perspectiva de Gimeno (1978) cuando afirma que la característica particular de las Ciencias de la Educación es la de ser racionalmente inconclusas, con un objeto abierto, incierto y expansivo (Gimeno, 1995). Esta pluralidad de las CE envuelve en un estatus inconcluso poco definido, ya que el objeto al ser abierto está constituido por uno o varios objetos teóricos que responden a esta línea divergente aún dentro del mismo campo disciplinar.

En este sentido, resalta una preocupación sentida por la mayoría de los actores ante la inexistencia de bases sólidas respecto al objeto de estudio.

Si seguimos con las mismas Ciencias de la Educación tenemos una desventaja porque es todo, pero llegado el momento es nada (E-ZL13).

Ese vacío da pie a la necesidad de que dicho objeto sea reconfigurado.

El objeto siempre se reconfigura, un tiempo era el hecho, otro tiempo el fenómeno ahora lo llaman proceso educativo. Desde nuestra profesión yo pienso que una marca de la carrera no sé si solo aquí en Bolivia o en la universidad boliviana es muy escolarizado. La educación se ha reducido a lo escolar, es que también es por el concepto de educación que se maneja ¿verdad? Pero si tuviéramos un concepto de educación más amplio, la educación implica no solo el cambio de información e intercambio de cierta conducta a cualquier nivel. Hoy en día con el surgimiento de la cuestión cultural, emergen otras prácticas para las cuales quizás no estamos capacitados, por ejemplo todo lo que se ha venido haciendo en la línea de la interculturalidad, las prácticas de socialización no sólo se dan en la familia, la escuela, la iglesia, en los medios de comunicación, eso es lo tradicional ¿no? Existen otras prácticas de socialización, por ejemplo un niño en el campo se socializa estando con sus padres al momento de producir la papa, digamos entonces, un espacio que a lo mejor no lo hemos vislumbrado como un espacio de socialización, hay otros espacios otros escenarios (E-DT2).

En este sentido, “es necesario la reconfiguración para dar respuesta a las demandas sociales y no quedarse limitados” (E-AC1) “el hecho educativo debería estar articulado a todo el contexto que actualmente vivimos” (E- RA11).

En estos puntos de vista se percibe un cierto nivel de crítica al objeto de estudio, el cual por las características de la educación en el contexto actual ameritan cambios.

Si hablamos de una sociedad del conocimiento, una sociedad de la información o una sociedad virtual el sujeto educativo ya no sólo es el docente o el niño, ya no hay

una relación personal sino esta relación mediatizada por la tecnología. El día de ayer y esta mañana en aula discutía y decía será que la escuela va a desaparecer en algún tiempo, yo creo que sí, porque la educación virtual está rompiendo los muros de la institución educativa, ya no se necesita entrar a un aula de cuatro paredes para hacer educación se puede hacer virtualmente. Entonces, la educación está siendo cuestionada permanentemente y creo que estamos entrando en ese esquema de la relación esta, que maneja actualmente las Ciencias de la Educación o la Pedagogía, pero depende como va avanzando las ciencias y la tecnología (E-ZL13).

Así, se retoma el objeto de las Ciencias de la Educación en una reflexión sobre su territorialidad y la especialidad en la que se materializa el proceso educativo, cuyo resultado es la necesaria reconfiguración. Además, se reconoce a las Ciencias de la Educación no solo como una disciplina sino también multidisciplinaria y a su vez co-disciplinaria. En términos del “deber ser” de las Ciencias de la Educación, se constata cierto desplazamiento de las Ciencias de la Educación en Plural a la Ciencia de la Educación, la Pedagogía. “La desregulación por pérdida, borrosidad y relativización del objeto, sirve, aprovecha y se acumula a otra desregulación: la del sustento epistémico de las formas pedagógicas” (Gimeno, 1995 citado en Ilvento, 2006).

Por consiguiente, se visualiza que desde la práctica los profesionales identifican dos cuestiones. Por un lado, la complejidad del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, que hace emerger unas prácticas en un tiempo histórico y en un espacio local. Estas prácticas permitieron comprender mejor el fenómeno educativo y pensar de modos diferentes según se fueron dando los acontecimientos y tendencias educativas. Por otro lado, advierte la imperiosa necesidad de delimitar el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación y dar cuenta del conjunto de disciplinas que atraviesan el objeto de estudio en un tiempo, contexto educativo diversificado y alta complejidad social.

La educación al ser pensada en términos de producción de conocimientos en las múltiples disciplinas, contextos y la cual es abordada como un campo abierto co-disciplinario que supera y conserva a la vez, no solo puede ser explicada desde una Ciencia Pedagógica. Este conocimiento como un proceso remite a formas de apropiación y circulación de saberes que son legitimados en virtud de la pertenencia a la esfera del público. En este sentido, al tomar decisiones respecto a los procesos de formación es ineludible que las bases de este proceso permitan y garanticen la inserción laboral, de manera que los egresados lo sientan (...) estructurar un plan de estudios desde distintas Ciencias de la Educación, como las Ciencias Pedagógicas, Filosóficas, Psicológicas, la Investigación, etc. Ha sido una gran ventaja de trabajar, pero al momento de desempeñarse profesionalmente tal vez es nuestra desventaja porque a veces hacemos todo, y a veces hacemos nada (E-ZL13).

Esta descripción evidencia nuevamente que es un campo profesional caracterizado por la generalidad, la incertidumbre y a su vez la heterogeneidad de prácticas. Esto queda

inscrita en la reconfiguración del objeto pero reasumiéndolo.

Yo creo que más bien el objeto debe reasumirse, porque es lo que se ha perdido. Si preguntamos a nuestros estudiantes, a nuestros docentes cuál es el objeto, nos van a decir cualquier cosa. Si por ejemplo, cuando hemos construido los ejes de formación, las prácticas estas respondían a nuestra concepción epistemológica de lo que es el objeto de estudio. No era simplemente una elucubración teórica de escritorio. Era una manera de ver, eso ya supone una epistemología (E-JC14).

Se trata entonces de reconfigurar la profesionalidad según la especificidad del quehacer, ésta reconfiguración dará significado comprometiéndose identitariamente con las Ciencias de la educación. De tal modo, que sería resultado de la interiorización de los roles en los marcos regulatorios de la Carrera y de las prácticas profesionales propias, que aluden los actores a una relativa permanencia y estabilidad laboral.

Los profesionales -en Ciencias de la Educación- en esta necesidad tienen la dificultad de definir su objeto de trabajo de manera que sea reconocida desde una perspectiva personal, en el sentido de sentirse identificados con su profesión desde el punto de vista o de una mirada social. No obstante, su necesidad está atravesada por tensiones entre lo singular y lo plural del objeto de estudio, que son relevadas en las opiniones de los actores. Delimitar o dejar en la complejidad del objeto de estudio no es más que la expresión de la relación entre la conformación de un campo científico y las demandas del campo profesional.

Estas percepciones entre lo general y lo particular llevaron a plantear, a cada uno de los actores, una necesaria diferenciación entre el concepto de Ciencias de la Educación y la Ciencia de la Educación o pedagogía. Estas diferencias son expresadas de la siguiente manera:

Existen diferencias abismales. El propio objeto de estudio. El objeto de estudio de la Pedagogía es hecho educativo, y de las Ciencias de la Educación es el fenómeno educativo, es decir todo lo que implica la educación. La Pedagogía es el proceso formativo que pasa la persona (MA-9).

La Pedagogía sería parte de las Ciencias de la Educación y se ocupa del proceso formativo en su amplitud, en una dimensión muy amplia. Peor cuando entramos a otros campos educativos, como es la educación no formal, están surgiendo ahí otro tipo de ciencias de la educación. La Pedagogía, para mí es más en el sentido filosófico de la educación, entonces hablar de Sociología Educativa o hablar de Psicología Educativa no es lo mismo; entonces veo una gran diferencia ahí (E-MR8).

Obviamente la pedagogía es una Ciencia de la Educación más bien concreta bien específica, orientada si vamos a la palabra etimológica a trabajar con niños. El objeto de trabajo sería el proceso enseñanza-aprendizaje orientado a niños, pero eso es mentira ahora existe la Pedagogía universitaria hay personas que han

incursionado en el área de Educación Superior, pero la Ciencia de la Educación es una más y esa es la gran diferencia (E-ZL13).

Existen coincidencias en las opiniones vertidas por los entrevistados, donde se evidencian diferencias entre ciencias de la educación y pedagogía; además hay dificultad para definir ámbitos de especialización, cuya consecuencia trae una inestabilidad y necesidad constante de legitimación de saberes, de prácticas y de espacios de intervención en el ámbito educativo.

Las Ciencias de la Educación es un campo más amplio a diferencia de la Pedagogía que es más específico. “Las ciencias de la educación da un abanico de posibilidades para poder ejercer en el campo laboral” (E- GE5) contrario a esta opinión una profesional admite,

Que el estudiante tiene que ser especialista o el nuevo profesional tiene que ser un especialista en lo que es la pedagogía, en lo que es la didáctica, en lo que es la gestión educativa ¿no es cierto?, y en lo que viene a ser el diseño curricular; ahí está el accionar educativo, ahora no sé si llamarlo Licenciado en Ciencias de la Educación o Pedagogía para mí sería lo más apropiado (E-MR 8).

El vínculo de la Pedagogía con el Sistema Educativo ha mantenido a los profesionales de Ciencias de la Educación- en serias limitaciones en cuanto a su ejercicio dentro el sistema escolar. Con la ampliación del concepto de educación se ha ido introduciendo en diferentes escenarios sociales términos como: la educación permanente, la andragogía, la educación para la salud, etc., como resultado de los constantes cambios a los que estamos sometidos, por lo que la relación pedagogía escuela se ha ido quebrando.

8.3. El desempeño laboral en Ciencias de la Educación: ¿un campo entre tensiones y disputas?

El análisis e interpretación de esta categoría se ha realizado a través de tres indicadores la inserción al área o campo de acción, las funciones y los espacios de ejercicio profesional.

En cuanto a la inserción al área o campo de acción profesional en el departamento de Cochabamba, la mayoría del grupo de graduados se encuentran trabajando en diferentes áreas a la vez. Las áreas de mayor preferencia son la Investigación y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Estas áreas se constituyen en ejes que atraviesan paralelamente el accionar en las funciones de docencia, coordinación, gestión de

actividades a nivel institucional curricular y del proceso de enseñanza– aprendizaje; en el ámbito de la elaboración de diseños curriculares y proyectos sociales, en diferentes modalidades y niveles de educación; así como también Orientación, Sociología, Psicopedagogía y Educación Especial las cuales son ejercidas en espacios laborales como las universidades públicas y privadas, los municipios, las instituciones empresariales y las instituciones auto-gestionadas que son un escenario propicio de centros especializados para el desarrollo de actividades de asesoramiento pedagógico y supervisión de experiencias educativas.

Una experiencia particular de un entrevistado es el ejercicio en el área de la administración y supervisión educativa que en la actualidad según la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, es llamado Acompañamiento al Área Educativa. Hace más de 10 años este actor viene ejerciendo funciones de Técnico en Educación en la Dirección Departamental de Educación del Sistema de Educación Formal, cuya designación ha sido estipulada por el Estado a través de la Ley 1565 de Reforma Educativa emitida en 1994. Al respecto el informante sostiene:

Trabajo en el área educativa específicamente relacionado al manejo administrativo en las unidades educativas. Mi función es gestionar capacitaciones, por ejemplo en el uso de diferentes mecanismos que tenemos ir adaptándonos como uso el TIC, el manejo de Proyectos Socio-comunitarios; controlar el buen manejo y uso de recursos humanos y materiales asignados; velar el desenvolvimiento de los docentes en el sentido de cumplimiento del docente en su área laboral; cumplimiento de los derechos de los estudiantes, en la coordinación del trabajo con las juntas escolares de padres de familia. Por otro lado, debemos responder y adaptarnos al modelo educativo que tenemos, saber que es la Ley 1168 SAFCO por ejemplo, las temáticas relacionadas con la descolonización, la equidad de género, la despatriarcalización como otra temática importante porque no sólo es saber la educación de Warisata y se acabó, sino esto es más complejo, también está la situación de economía educativa productiva actual que se propone en esta sociedad (E-JG7).

En relación a las incumbencias profesionales instituidas y reguladas en la estructura curricular y los contenidos del plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación, se observa que la Planificación, Supervisión y Administración (elaboración de Diseño Curricular, de Proyectos, propuestas de formación docente), Psicopedagogía, Educación Especial y Orientación Educativa son áreas que forman parte de la oferta aplicada de 1994-2012. Entonces, coinciden estas áreas con el perfil de egreso de la mayoría de los entrevistados, las cuales son traducidas en roles ocupacionales en la práctica profesional que legitiman el desempeño profesional.

En Ciencias de la Educación el saber, legitimado disciplinariamente, tiene que ver con

el conjunto de disciplinas adquiridas en el trayecto de formación, las cuales posibilitan racionalizar y dar cuenta de las diversas prácticas que podrían desarrollarse en diversos ámbitos que contribuyen al desarrollo, en este caso, del campo disciplinario como es las Ciencias de la Educación.

Todo lo que yo hago, todo lo que ahorita yo sé, lo he aprendido en la Carrera. Lo he perfeccionado quizás en mi ejercicio profesional. Lo aprendí precisamente porque participé de todos los procesos que se dieron para ir transformando la carrera. La misma carrera fue para mí un espacio de práctica profesional; cosa que no se tiene ahora (E-JC14).

Las áreas mencionadas forjan un saber delimitado en los espacios de inserción laboral, pero observando como en la legitimidad profesional y el saber acreditado aparecen dos aspectos: por un lado, establecer un monopolio sobre un segmento específico del mercado de trabajo, (Sánchez, et al., 2003) y conseguir el reconocimiento de estos saberes adquiridos consolidados en el ejercicio profesional.

Por otro lado, estar en tensión con espacios de regulación que involucran a otras profesiones. De acuerdo al concepto que propone Larson, la “*autonomía profesional*”, la profesión en Ciencias de la Educación controla a sí misma la configuración teórica y práctica de estas áreas. Los profesionales pueden manejar el monopolio legal, el saber legítimo y el status social en estas áreas; no obstante, esta percepción lleva hacia la especialización, de manera que los profesionales se hacen “peritos” controlándose a sí mismos y la élite profesional en estas áreas de acción asegurando las tareas de formación y control de los futuros egresados.

La mayoría de los graduados advierten cierta intromisión de otras profesiones al ámbito educativo, por ejemplo, la Psicopedagogía, la Planificación en cuanto a elaboración del Proyectos y el uso de las TIC. Son áreas disputadas por otros profesionales como los psicólogos, los sociólogos y los informáticos. Estos corpus de conocimiento están ligados a relaciones interprofesionales y al contenido de la actividad profesional. Desde el concepto de jurisdicciones profesionales, planteado por Andrew Abbott (1988), esta relación donde los grupos profesionales conquistan y mantienen posiciones de poder y privilegio en la sociedad, en tanto utilicen conocimiento abstracto para definición de problemas sociales y sus soluciones, el conocimiento constituye un elemento imprescindible para la ampliación de sus jurisdicciones o bien para el desenlace de luchas interprofesionales que requieren el estudio de las organizaciones asociativas profesionales.

Otro punto a resaltar es que en el área de asesoramiento pedagógico a partir de la Ley de Reforma Educativa 1565, el Estado ejercía control en las Carreras de Ciencias de la Educación de las universidades públicas. En términos de Terry Jhonson (1972, citado en Farber, 2005), estas formas de organización social se producen en el capitalismo monopolista en que el Estado se encarga de organizar y gestionar un tipo particular y esencial de actividades de servicio. Este hecho aseguró de alguna manera un área de acción que en su momento fraguó la reproducción de las fuerzas de trabajo necesarias para el funcionamiento y valorización del capital conocimiento, en este caso en Ciencias de la Educación.

Respecto a las ciencias que orientan su accionar, desde una perspectiva holística de la educación, la mayoría de los informantes plantean que las ciencias a las que recurren frecuentemente por orden de importancia son la Psicología, la Pedagogía, la Investigación, la Didáctica, la Sociología, la Economía, la Filosofía, la Historia y la Antropología. Todas ellas llamadas no como ciencias básicas, aunque sean la base misma de la formación profesional, ya que se ha pasado de las disciplinas duras a las blandas, es decir del empleo de unas ciencias objetivas a unas ciencias que dan un sentido más espiritual a la formación del ser humano.

Es clara la existencia del grupo de ciencias que orientan el accionar del profesional en Ciencias de la Educación. Según la clasificación planteada por Sarramona (1985), las Ciencias de la Educación se apoyan en los siguientes ámbitos: en los fines y los condicionantes de la educación y las ciencias ilustrativas. En cuanto a los fines están las ciencias teológicas y filosóficas de la educación que son trascendentales y tienen como fin la fundamentación, la normativa y la aplicación específica. En cuanto a la teología un entrevistado opina lo siguiente:

La teología nos permite incorporar la dimensión espiritual en la formación, la teología como una disciplina que podríamos decir, aunque puedo ser criticado, cuyo objeto es dios, su objeto de estudio es dios. El nombre mismo lo dice ¿no ve? Pero desde un punto de vista, bíblico, teológico e histórico (E JC14).

En cuanto a las ciencias que son condicionantes de la educación, desde el punto de vista de la integración de las ciencias, aparecen la Psicología y la Didáctica, las cuales en los inicios de la aparición de las Ciencias de la Educación constituyeron la base funcional de este campo, donde el hecho educativo sería estudiado desde la perspectiva de la inteligencia y la conducta en los proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se observa en la actualidad, la Psicología continúa basando su accionar sobre todo en los ámbitos de

la Educación Especial y la Psicopedagogía en trabajos en niveles de educación inicial y primaria. Otra disciplina fundamental es la Sociología, ya que posee una connotación positiva para la configuración de sus prácticas sociales en el intento de intervenir en estudios culturales a través de su teoría. O bien, investiga en el área comunitaria, como sostiene un entrevistado:

el área de sociología tendría que estar en esto de lo comunitario, realmente saber investigar los fenómenos que ocurren hoy y desenvolvernos en cualquier área comunitaria. Entonces la sociología tendría que aportarnos esas competencias como disciplina (E-JG7).

El trabajo de los graduados está orientado también por las ciencias ilustrativas como la Pedagogía, la cual es considerada una Ciencia de la Educación, como la enseñanza a la educación en un sentido más amplio conlleva la problemática educativa. Ya que esta ciencia está relacionada a la didáctica, al diseño curricular y la gestión educativa, donde conjuntamente va perfilando un desplazamiento de su objeto de estudio.

Asimismo dentro de estas ciencias, en este momento de cambio educativo, la Historia es una ciencia que orienta el accionar. La opinión de un entrevistado rescata esta afirmación:

Otras ciencias fundamentales que yo hecho mano inmediatamente es el tema de la historia porque la historia para mí es elemento básico para comprender el contexto no solamente el contexto de la persona con la que trabajo sino donde desarrollar las actividades. Todos somos producto de nuestra historia, las instituciones son producto de su historia, entonces la historia de la educación es una ciencia (E-NR10).

Por la complejización del contexto y las demandas actuales los Cientistas de la Educación, recurren a las ciencias como la Sociología, la Antropología y la Teología. Estas ciencias le permiten mantener las relaciones que tienen las Ciencias de la Educación con las Ciencias Sociales y que epistemológicamente han permitido ver una dimensión que es propia del ser humano, lo que llamaríamos, hoy en día, una dimensión espiritual, y que hoy en el contexto que vive el país, donde se reconocen las creencias espirituales, incluso hasta constitucionalmente, creo que tendríamos que ver ese lado, esa dimensión (E-JC14).

Estas ciencias orientan sus prácticas, a una racionalidad técnica; pero a una racionalidad más crítica. Varios actores del grupo sostienen, a manera de ejemplo:

Hay varios compañeros que estamos trabajando por ejemplo, en el Programa “Yo si puedo” de Alfabetización, bajo una racionalidad técnica ejecutamos lo planificado, no inventan, no planifican, proponen proyectos nada. Hay ocasiones que ni nos cuestionamos, como debería ser, pero probablemente podría ser de otra forma, pero terminas rápido tu trabajo por el tiempo, agarras algún plan alguna disposición y ejecutadas. Ha habido los cursos como en Fe y Alegría y en el mismo JICA se plantean ideas entonces, se maduraba la idea, y lo ejecutaban exactamente lo que la institución predispone (E-GE5).

Bueno, yo creo que es técnica porque la realización de tareas es mecánica. Solucionamos los problemas de manera rápida y con soluciones precisas en el marco de una normativa. Creo que en la carrera nos han formado así desde una racionalidad técnica (E-JG7).

Yo apuntaría ser un técnico un semiprofesional que podemos ir a dar nuestros servicios donde se requiera en función a la teoría de un campo sea de orientación vocacional, un profesional en realizar proyectos, evaluación (E-JG7).

Este punteo de opiniones muestra fuertes indicios de que la racionalidad técnica está arraigada en la práctica profesional, la cual supone la aplicación de la teoría y la posibilidad de un abordaje neutra. Además, el control absoluto de las prácticas a partir de la tecnicidad objetiva en la aplicación de conocimientos, colocando al profesional como un aplicador entrenado e informado. Lo que le permitiría a ser considerado como un semiprofesional; es decir el licenciado en ciencias de la educación, un mero aplicador de técnicas e instrumentos en su área de acción, así ser un sujeto pasivo frente a los problemas y necesidades que el actual contexto demanda, e incluso siendo subordinado a la figura de las autoridades educativas.

Frente a esta racionalidad existen algunas opiniones que ponen en evidencia la tendencia hacia la racionalidad crítica, esto subyace en la práctica profesional del licenciado en Ciencias de la Educación. En esta línea un entrevistado sostiene:

Yo creo que en mi experiencia profesional soy un tecnócrata, pero no creo que sea tanto así, también hoy he tenido la capacidad de ductilidad y de ubicarme críticamente en un trabajo de equipo ya sea aquí en la universidad y en mi experiencia fuera de la universidad ya sean en instituciones públicas y privadas (E-ZL13).

En esta experiencia se trata de dar lugar a una serie de interacciones en función a la construcción de conocimientos de los profesionales, condicionado por las relaciones sociales. Por lo tanto, este tipo de racionalidad es variable. Dentro de este espíritu se rescata la siguiente percepción:

Mi racionalidad es crítica, desde que he salido de la UMSS siempre me he destacado en temas de preocupación social y educativa siempre he estado activo en el tema social y dirigencial. Para mí ha sido bastante la formación que he tenido, el ser un profesional crítico es conocer muchas teorías a nivel social, Pedagogía, teorías psicologías tienes esas herramientas, pero lo aplicas y buscas otras teorías pero reflexionando si se van a servir para solucionar un problema del contexto social (E-FQ4).

En esta línea se introduce la perspectiva práctica–deliberativa, (Carr y Kemmis) en el sentido de querer ir más allá de la racionalidad técnica y crítica. Al respecto se sostiene:

Más bien, tendríamos que pretender ver al profesional en ciencias de la educación

como un actor de cambio, como un generador de cambio, definitivamente, porque si no es generador de cambio no es educador. Hay un dicho, japonés creo que es, que dice: “El hombre sabio es aquél que planta un árbol sabiendo que nunca se ha de recostar bajo su sombra”. Yo diría, para mí esa es la figura del cientista de la educación: aquél que planta hoy, pensando en mañana pero sabiendo que ese mañana no es de él, y quizás, ni él lo va a ver, pero que lo visualiza y dice “caramba, esto es lo que yo quiero”, y lo empieza a trabajar hoy, para hacerlo realidad mañana. Esto suena medio utópico, pero no nos olvidemos que, Galeano dice que la utopía. “Es aquello que nos hace andar”, no es aquello que nunca se ha de hacer, simplemente es aquello que no es ahora, aquí y ahora, pero que es lo que nos hace andar. Resumiendo, diría que como cientista de la educación, soy un gestor de cambio que siembra hoy, sabiendo que la siembra que está haciendo, algún rato ha de fructificar mañana (E-JC14).

8.4. La situación socio-ocupacional del profesional en Ciencias de la Educación en la ciudad de Cochabamba

En este acápite se presentan los resultados sobre la situación socio-ocupacional del profesional en Ciencias de la Educación a partir de la valoración de tiempo para encontrar trabajo y mecanismos de ingreso, permanencia en el trabajo actual, tipo de contrato, grado de satisfacción ocupacional y las percepciones de la situacional laboral en el contexto actual.

a) Tiempo para encontrar empleo y mecanismos de ingreso

Respecto al tiempo para encontrar empleo y los mecanismos de ingreso, los resultados de las entrevistas muestran que la mayoría de los graduados no tardaron en encontrar empleo, ya que en algunos entrevistados la realización de las modalidades de graduación (tesis, trabajo dirigido) desarrolladas en instituciones externas a la universidad permitió su inserción laboral. Otros entrevistados indican que antes de ingresar a la carrera ya realizaban funciones relacionadas a la educación o bien ya contaban con una formación previa en el campo educativo y sociales, cuyo vínculo configuró una trayectoria laboral positiva que les permitiera encontrar empleo. Al respecto se presentan algunas declaraciones:

Quando yo estudiaba ya estaba trabajando. He trabajo como docente de educación básica, en el nivel secundario era docente de ciencias sociales y después trabajé en la alcaldía en la dirección de género era responsable de Educación Popular. Luego entre a la docencia en educación Secundaria y después de fui a trabajar en un Proyecto que tenía que ver con el diseño curricular, la formación docente y el trabajo con jóvenes en los municipios de Vinto y Tiquipaya. Ahora, trabajo como docente en educación superior en la formación de educadoras en INFOCAL (E-

IR6).

Según el análisis, la posibilidad de contar con espacios laborales-previamente consolidados a la titulación, las experiencias en el mismo ámbito de estudio va generando una base de saberes que regulan las prácticas, en el marco de un continuum entre la trayectoria formativa y el espacio laboral donde está inserto el profesional.

De alguna manera estos espacios si bien aparecen en la reproducción de esquemas tradicionales y prácticas reproductivas, el hecho de haber recorrido un itinerario de formación profesional da posibilidades de que el graduado como actor social tenga las condiciones de hacerse cargo del ámbito que ocupa, les brinda la opción de modificar, cambiar e innovar su realidad. En una de las entrevistas se hace presente lo señalado:

No me costó casi nada encontrar empleo, gracias a la elaboración de mi tesis, siendo este un campo que en el municipio como estaban aplicando un proyecto. Mi tesis estaba conectada con eso y me dijeron que inmediatamente ponga mis resultados en aplicación. Fue sobre la aplicación de un software educativo para niños en 15 escuelas piloto de Cochabamba. Como era un programa piloto entonces necesitaban implementarlo ya y necesitaban saber qué trabajos había sobre eso. El mío era el único en ese entonces. Posteriormente ingrese a trabajar como Jefe del Área de Educación y Salud en el Municipio de Tiquipaya (E-RA11).

En la mayoría de los casos donde existe un espacio laboral institucionalizado del sector público y privado, como en las universidades, en la Dirección Departamental de Educación, en el Ministerio y en las instituciones empresariales, los mecanismos de ingreso se relacionan con políticas de selección, concurso de méritos y experiencia a través de convocatorias públicas para cargos de docencia, técnico en educación, asesoría o consultoría en investigación, planificación, elaboración de proyectos, TIC. Solo en los casos de docencia, jefatura y asesorías, una minoría de egresados ingresó por invitación directa o afealías de cargo, gracias a las relaciones sociales y político partidarias.

Casi todos los entrevistados ingresan por convocatoria a cargos laborales, gracias a la trayectoria laboral y profesional, es decir, los conocimientos, experiencia laboral, grado de especialización (maestría) y redes sociales que han permitido consolidar el espacio laboral de una mayoría de los entrevistados. El tiempo de permanencia en el espacio laboral es diverso y oscila entre cuatro a veinte años y una mitad de los entrevistados cuenta con contratos definidos, de manera que estos se encuentran en situación de estabilidad laboral. La otra mitad, que tiene una permanencia laboral de cuatro años, se encuentra con un contrato temporal ya que es su primer empleo a través de prestación

de servicios o consultorías.

En otros espacios, como las instituciones autogestionadas en el área de la Educación Especial, Educación Preescolar, Psicopedagogía, Orientación Educativa, las estrategias de ingreso tienen que ver con emprendimientos laborales forjados por cada profesional. Esta actividad implica contar con un capital económico y académico con el objeto de asegurarse laboralmente y mejorar las condiciones de trabajo a través de contratos autónomos.

Se trata de consolidar un espacio propio y enfrentar el desafío; que requiere tener habilidades empresariales, por eso realicé una maestría para desarrollar mis habilidades que tienen que ver con educación en general, y así también puedo dar gracias a mi perfil clases en el tema de recursos humanos, negociación, trabajo en equipo, comunicación, etc. (E-EB3).

Como se hace notar, la situación de empleabilidad en el caso específico de los graduados de Ciencias de la Educación que desempeñan funciones en el departamento de Cochabamba, se relacionan con la trayectoria laboral y profesional, ya que es un factor importante a la hora de ingresar y ocupar un cargo en el sector público o privado. Pero no se descarta la idea de ingresar a espacios donde los mecanismos de ingreso no son claros o bien desarrollar estrategias de inserción laboral en otros campos profesionales que no tienen que ver con la educación.

b) Grado de satisfacción ocupacional

En relación al grado de satisfacción ocupacional, si bien la mayor cantidad de profesionales mantienen un alto grado de satisfacción, una minoría sostiene tener un bajo nivel de satisfacción ocupacional.

La cuestión principal de los profesionales que se sienten satisfechos, está asociada a actitudes y reacciones emocionales que tienen que ver con la realización profesional y el gusto e interés en trabajar en el ámbito de la educación. En este sentido, un informante sostiene:

En general yo estoy súper contenta con el rubro de la que he elegido, con el área en que me he dedicado como la educación, y si tendría que elegir seguiría en el rubro (E- EB3).

Yo creo que me siento realizada, no me veo haciendo otra cosa, a mí me gusta enseñar, disfruto con que un niño aprenda a leer, disfruto de ver a un niño totalmente independiente. Nosotros en Montessori nos orientamos hacia el desarrollo personal de su vida, para que el niño sea emocionalmente estable, que se pueda defender, ya sea en una primaria o donde él vaya. Creo que eso me llena. Me llena formar a una persona, ayudar en la formación de un ser humano (E-TJ12).

La satisfacción ocupacional que tiene que ver con la realización profesional se convierte en fuente de mejora del rendimiento económico. En la mayoría de los actores se reconoce una vinculación causa–efecto positiva, entre grado de satisfacción laboral cuyas actividades son favorables no solo para el graduado en cuanto a la remuneración, calidad de vida y bienestar recibida, sino también para la institución en la que trabaja, ya que se revierte en la productividad y la calidad organizacional.

Sin embargo, en algunos casos si bien los actores tienen altos niveles de satisfacción, se sienten insatisfechos por la baja remuneración. Esto debido a la intromisión de otros profesionales quienes ocupan cargos jerárquicos en el área educativa. Una informante del área de la planificación que cumple actualmente la función de docente argumenta esta situación:

Me siento muy satisfecha con lo que he hecho pero actualmente por la necesidad de trabajar he aceptado este cargo, cuando podría estar mejor porque tengo mayores capacidades. Esto es muy frustrante para mí, yo he trabajado en otros tipos de cargos y hoy estoy en un cargo mucho más operativo, pero me gusta, no voy a decir que no, son mis raíces; sin embargo, me da mucha pena que no esté logrando encontrar oportunidades para demostrar mi formación profesional en otros cargos, porque lastimosamente la educación, los procesos de gestión educativa están en manos de profesionales que desconocen o no son del área. La educación implica también tener sensibilidad frente a lo que es proceso educativo que es social, y tantos otros aspectos (E- MR8).

Otro informante señala:

Mi grado de satisfacción es muy alto porque tengo muchas expectativas de desarrollo profesional. Pero en cuanto a la remuneración y a las responsabilidades no había correlación. Las responsabilidades son muy altas y la remuneración y el reconocimiento como profesional en Ciencias de la Educación no son coherentes (E-RA11).

En cuanto a los casos de profesionales que se sienten menos satisfechos, la cuestión central tiene que ver con lo que puede ofrecer este campo profesional en términos de remuneración económica. La carencia de estrategias y políticas laborales que respondan a las necesidades del contexto social y educativo, además la falta de formación post-gradual son factores que llevan a cuestionar la pertinencia de la formación de profesionales en Ciencias de la Educación. En cuanto a la formación post gradual un actor afirma:

Me siento medianamente satisfecho, pero quiero capacitarme más, hacer una maestría pero la parte económica también te limita, deseo hacer una Maestría en Educación Superior o una rama social (E-FQ4).

Una argumentación más radical de una entrevista da cuenta de la falta de pertinencia de la formación en Ciencias de la Educación. Esto en el contexto actual, situación que determina su estado de insatisfacción ocupacional:

No me siento satisfecho porque yo estoy concluyendo mi etapa de formación y de trabajo en la universidad y entonces creo que he avanzado o pienso que el proceso podría ir más rápidamente ¿no? Las transformaciones de la universidades, los modelos educativos, ya tradicionales que imperan en la UMSS podrían ser desplazados, rápidamente pero no ocurre tal cosa, entonces uno al ver que la realidad avanza muy rápidamente, está inmerso con ella, y las instituciones formativas de la educación superior no se adecuan a ese cambio es frustrante, y le digo esto con absoluta autocritica yo no aconsejaría a nadie estudiar en Ciencias de la Educación en la UMSS, no vale la pena perder tiempo, en cuestiones muy abstractas hay que ser más concreto (E-NR10).

d) *El escenario laboral del profesional en Ciencias de la Educación*

La valoración de la situación laboral de los profesionales en Ciencias de la Educación presenta condicionamientos externos a la práctica profesional: la nueva la Ley Educativa 070 que se viene implementando, la posición política, la formación profesional recibida en la carrera, la posición que ocupan los profesionales en la estructura social y la intromisión de otros profesionales en el ámbito educativo. Estos condicionamientos se describen en la siguiente opinión:

La situación laboral es lamentable, yo creo que los profesionales en Ciencias de la Educación nos hemos dejado avasallar por los políticos responsables de la Ley Educativa y no somos críticos, no escribimos, no nos pronunciamos, somos muy pasivos, es más hasta considero que los profesionales en Ciencias de la Educación han optado por ser profesores, es decir de ser licenciados incluso con cursos de posgrado, terminaron siendo técnicos superiores, y trabajaron así (E-MA9).

Llama la atención la impresión subjetiva del graduado en Ciencias de la Educación frente a la ley educativa que afecta al inmediato y futura inserción laboral dentro del Sistema Educativo. Al tratarse de una Ley que tiene sus connotaciones en las funciones de desempeño en el Sistema Educativo y en el Ministerio, existe cierta restricción en las expectativas de los graduados, porque al estar representado como técnico superior o proyectarse en imágenes como profesor emerge una serie de cuestionamientos a su pasividad frente a tal situación:

Si se revisa bien la Ley en cuanto al espacio laboral sólo indica que somos apoyo, sólo pone en un artículo que el Licenciado en Ciencias de la Educación jugaría el rol de apoyo, entonces en ¿qué nos vamos a basar para exigir ciertos espacios en educación si están siendo ocupados por una política estatal? (E-JG7).

La preocupación respecto a esta situación es expresada en cuanto a las limitaciones y regulaciones laborales que apoyan al sector del magisterio. Si bien en la época de los años 90 estas regulaciones estaban dadas gracias a la Reforma Educativa Ley 1565, para el profesional en Ciencias de la Educación constituyó un espacio emergente en el Sistema educativo. Pero en la actualidad, la alteración en la legislación educativa ha cambiado, lo cual resulta una amenaza para el desempeño de funciones en ámbitos de la Educación No formal. Algunos profesionales se vislumbran en espacios dentro del Ministerio o el Sistema educativo. El acceso a estos espacios se posibilita intereses políticos, lo cual es visto como un obstáculo de inserción laboral.

Los intereses políticos, creo que son un obstáculo muy grande dentro de la universidad y fuera también en las instituciones públicas dependientes del Ministerio, porque las instituciones públicas, donde habría el mayor campo de trabajo para nosotros, se mueven por direcciones y por programas políticos y en medio de eso hay relaciones y compromisos y cosas donde más vale los acuerdos personales, los intereses y las afinidades políticas, más que la capacidad profesional (E-RA11).

Esta situación pone en juego el funcionamiento de la práctica y la valoración del profesional en Ciencias de la Educación dentro de la estructura social. El principal obstáculo se debe a la sobreposición de competencias profesionales con profesores del magisterio en el ámbito de la educación, y con las políticas de formación docente que se vienen implantando mediante convenios con el magisterio.

Los convenios que tienen el Ministerio de educación con el sindicato del magisterio prácticamente nos han cerrado las puertas, en este momento es eso, las políticas sectarias que se tiene a nivel de ministerio y del magisterio en sí es el principal obstáculo (E-MA9).

Entonces, la cuestión política en el panorama de inserción laboral se ha coartado por el sector del magisterio, quienes forman parte de las organizaciones sociales comunitarias.

La cuestión es política, por la coyuntura que vivimos no puedes hacer nada sino no estás avalado por la organización y movimiento social. Hoy en día si vas como colegio de pedagogos al Ministerio y le dices quiero que haga o necesitamos esto, poco o nada te van a poner interés, pero si estas de la mano con alguna organización social es otra cosa (E-DT2).

Por otro lado, la formación recibida y el respaldo institucional de la Universidad es otro de los condicionantes externos de la situación laboral:

La universidad deja sueltos a todos sus profesionales a su iniciativa a su capacidad propia muy personal para poder insertarse al llamado mercado laboral. Si la ley nos ampararía para tener derechos laborales en cualquier institución pública no tendríamos problemas, pero en este momento la misma constitución no nos ampara (E-ZL13).

Entonces, la implementación de la Ley y el contexto político, claramente marcado por intereses político partidarios, provocan manifestaciones de dudas y preocupaciones que tiene una correspondencia directa con la imagen respecto a la formación y el rol institucional que debería jugar la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS.

Respecto a la formación recibida, la mayoría de los informantes hacen duras críticas y demandan cambios del perfil, mejoras en las trayectorias de formación. Un actor sostiene:

La situación laboral yo creo que empieza desde la formación recibida en la carrera, misma que no tiene un perfil adecuado, ni prepara correctamente a los licenciados en Ciencias de la Educación para las laborales que deberían hacer en el futuro, creo que ahí empieza el problema. No hay buen posicionamiento del nombre del licenciado en Ciencias de la Educación en la sociedad, se lo confunde con un profesor, y por ende obviamente no se nos abren esos espacios, hay una sobrevaloración del área de psicología también, los psicólogos están copando todos aquellos espacios que pudiéramos copar nosotros. Es su labor ellos lo han hecho bien, nosotros mal, así de simple. Creo que lo que hay que hacer es cambiar el currículo de la carrera un poco, pero también dar a conocer más que es lo que hace un Licenciado en Ciencias de la Educación, cuál es su área de acción, poner más fuerte ese nombre en la población en general, para que el resto conozca que hacemos. Y en las compulsas, en las peticiones de empleo que hay en el periódico, o cuando las instituciones estén buscando realmente ellos puedan elegir, pero como la población en general no conoce el valor o el trabajo que podríamos realizar no se nos busca para realizar esas labores (E-EB3).

Por tanto, se reconoce que al posibilitar haciendo posible la redefinición del currículo de forma clara y delimitada en el campo educativo, sin sobre-posicionamientos con otros campos profesionales, la relación directamente proporcional entre los nuevos espacios de actuación en el ámbito educativo y la ausencia de estrategias políticas, impactaría positivamente en la inserción laboral.

La carrera no ha hecho nada de eso, creo que no ha habido ningún pronunciamiento sobre la última Ley. Pero también yo creo que existe un narcisismo pedagógico, un pensamiento, que podemos arreglar todo no. Como dije antes, no pensamos que hay cosas más allá de lo pedagógico, que es lo educativo (E-DT2).

Otro caso, describe el campo de trabajo con palabras de inestabilidad laboral y una designación como maestro.

En el mercado es un maestro, y a lo mejor ya no se podría requerir los servicios de un licenciado en ciencias de la educación de manera rápida, porque todo el mundo todo habla de educación, todos quieren ser formados en educación. En este sentido, la carrera debería estar en eso, buscar y crear espacios para el egresado pueda desenvolverse afuera, pero tampoco hay que preocuparse si en algún momento la carrera pueda cerrarse o no. Porque cuando se cierran unas se abren otras en función a la demanda que requiere la sociedad. Pero también es el factor interno, deberían a ser un FODA en la Carrera (E- JG7).

Desde un proceso dialéctico entre teoría–práctica el campo profesional no es algo que se defina desde afuera, sino desde una autoconstrucción que justifica un nombre, en este caso la licenciatura en Ciencias de la Educación.

En este sentido, la manera de ejercer en un espacio de autonomía como profesionales en Ciencias de la Educación supone la resignificación de un trabajo socialmente necesario. También muestra una suerte de desigualdad profesional en el campo educativo en cuanto a los roles, los alcances y limitaciones en el mercado profesional. Se observa cómo la legitimidad profesional y el saber acreditado pueden estar en tensión al sentirse “todólogos” en espacios cuya regulación involucran a otras profesiones, en este caso a profesionales del magisterio.

Ante esta situación se advierte lo siguiente:

Por otro lado, están los prejuicios con los que nosotros nos hemos formado, nosotros siempre nos hemos considerado científicos de la educación sin serlo y hemos visto a los maestros como otra dimensión, nos hemos creído superiores a ellos, solo aquellos que han agarrado y han aprovechado un pequeño resquicio para incorporarse a la normal cuando se podía. Esos están triunfando. Están en buena posición, pero los que están fuera lo único que están alimentando es la educación privada, porque en la educación estatal es muy difícil tener más espacio para los licenciados en Ciencias de la Educación. Por otro lado, están buscando la terciarización del proceso, la comercialización del proceso se ha convertido en empleados de quienes hacen de la educación un negocio abriendo universidades y ahí están nuestros licenciados ganando míseros sueldos (ENR10).

Para finalizar, en el escenario laboral del grupo de entrevistados, una característica que sobresale es el tiempo de experiencia profesional y su incidencia en la inserción laboral. Por un lado, los graduados, que oscilan entre 28 a 35 años, son jóvenes profesionales que trabajan en una variedad de espacios y algunas veces realizan trabajos simultáneos en diferentes áreas de acción y combinan con actividades extra-profesionales. Los informantes consideran, desde el punto de vista económico, que la profesión no es suficientemente rentable como para hacer una sola actividad. Por otro lado, en relación a los graduados que cuentan con mayor experiencia, cuyas edades que oscilan entre 40 a 65 años, la situación laboral en la actualidad se caracteriza por la estabilidad y satisfacción socio-laboral.

En general la mayoría de los entrevistados durante su experiencia profesional han contado al menos con tres inserciones ocupacionales, pero de tiempo parcial y por el lapso de tres meses (caso de consultorías por producto). También, en algunos casos los actores realizan otras actividades a modo de complementación, pero de manera

transitoria. Una de estas actividades es el caso de los asesoramientos de modalidades de graduación (tesis, proyectos, etc.), las cuales son valoradas como satisfactorias ya que les permite actualizarse, ganar experiencia en el ámbito de la investigación y brindar un ingreso económico extra. La inclinación del grupo de graduados en cuanto al quehacer profesional en el ámbito educativo se encuentra relacionada con el imaginario presente a la hora de elegir la carrera universitaria, aspectos que tienen que ver con el gusto e interés por el ámbito educativo y tipo actividades previas que realizan en relación a la profesión, pero no tanto así en función al logro de bienestar económico.

CAPÍTULO 9

MARCO CONCLUSIVO Y PROPOSITIVO

CONCLUSIONES GENERALES Y ALGUNOS APORTES SOBRE EL ROL DEL PROFESIONAL EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LOS PROCESOS DE CAMBIO EN EL EPB

Introducción

Las conclusiones del presente trabajo responden al objetivo general referente a la valoración de las características que configuran la práctica profesional de los graduados en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, en el periodo 1994-2012. Han sido logradas a partir de objetivos específicos que orientaron el desarrollo de la investigación y se estructuran en cuatro acápite. Se adopta estas conclusiones en función a los contextos más próximos a las titulaciones en Ciencias de la Educación y estamos conscientes que, de alguna manera, afectan al resto de las carreras y/o facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación de las universidades que pertenecen al Sistema Universitario Autónomo.

A partir de estas conclusiones, en un quinto apartado, se plantean algunos rasgos sobre el Rol que debería jugar el profesional en Ciencias de la Educación dentro del contexto de transformación y revolución educativa que vive el Estado Plurinacional de Bolivia. Se busca que esta situación redefinir el perfil del profesional en Ciencias de la Educación de la UMSS en el marco de modificar el currículo y mejorar las condiciones, por un lado, del campo profesional y, por otro, las condiciones sociolaborales de los futuros graduados. Los aportes surgen del análisis e interpretaciones de la práctica profesional de los graduados, de manera que se consideran como sugerencias necesarias y pertinentes.

Objetivo 1: Desarrollar la relación histórica de los procesos de institucionalización de las Ciencias de la Educación y su influencia en la Práctica profesional de los graduados en el periodo 1994-2012 de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS.

9.1. Sobre la relación histórica del proceso de institucionalización de las Ciencias de la Educación en Bolivia

- La práctica profesional, de los graduados en Ciencias de la Educación, en el contexto del Estado Plurinacional de Bolivia, se encuentra relacionada con los procesos de institucionalización de las Ciencias de la Educación que se instalan en el Sistema Educativo Nacional con el propósito de profesionalizar al sector del magisterio en las Escuelas Normales, sobre la base de la política de estado nación. Desde la etapa preconstituyente marcado por el Código de la Educación Boliviana, las Ciencias de la Educación experimentan una oscilación, de las Universidades a las Escuelas Normales y, posteriormente, con la Ley 1565, pasa nuevamente a las Universidades y actualmente -con la Ley 070- se institucionaliza en las Escuelas Normales.
- La falta de un debate en las instancias decisivas de los gobiernos de turno en las diferentes etapas, acerca de las diferencias en la apropiación y uso de los términos Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación ha ido generando confusiones y discusión en torno a la especificidad teórico-práctica del ámbito educativo y su estatuto científico frente a otras disciplinas sociales. Asimismo, el hecho de que desde sus inicios de institucionalización, las Ciencias de la Educación ha tenido una relación directa entre la figura del maestro como Pedagogo; siendo que es a partir de estos procesos de formación que el saber pedagógico se ha ido configurando prácticas pedagógicas en las Escuelas Normales y en principio en las Universidades.

Por consiguiente, la institucionalización de este campo profesional define dos orientaciones: por un lado, las Ciencias de la Educación se articula a la historia de las instituciones escolares, al rol del maestro, a la creación de la pedagogía nacional y a la creación de las escuelas normales en el área urbana y rural. Por otro lado, la institucionalización de las Ciencias de la Educación dispone la conformación de un campo profesional más allá de la Pedagogía y de la Didáctica, tanto desde el punto de vista teórico como práctico de acuerdo a la conformación del Estado y la transformación del Sistema Educativo Nacional en cada momento y contexto histórico. No obstante, esta configuración se torna compleja con la llegada de las ciencias sociales al campo educativo (desde la educación elemental hasta la universitaria). Por ende, se considera necesario desarrollar un análisis del estatuto científico de la disciplina, de manera que a

través de la delimitación de su objeto de estudio se configuren prácticas concretas desde una racionalidad renovada del saber educativo.

Objetivo 2: Analizar el contexto institucional de la trayectoria formativa de la *Pp* en Ciencias de la Educación de la UMSS durante el periodo 1994-2012.

9.2. Sobre el contexto institucional de la trayectoria de formación de la práctica profesional en Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS

Los resultados de trayectoria formativa materializada en el Plan de estudios, aplicado en el periodo 1994-2012 en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, apuntan a tres temas:

- Desde sus orígenes, la Carrera ha estado marcada por la influencia de la Pedagogía y, en su devenir histórico e institucional por las Ciencias Sociales. Esto generó un debate epistemológico referente a la delimitación de su objeto de estudio y la redefinición del perfil profesional en continuos procesos de transformación curricular marcados por tensiones y diferencias en las posiciones académicas y políticas de los actores involucrados. Quedo restringida en una oferta curricular cuestionada en diversos momentos y contextos por su falta de pertinencia social y educativa.
- La trayectoria de formación se caracteriza predominantemente por un modelo curricular clásico por objetivos con predisposición al modelo crítico y sociopolítico. La organización se basa en una racionalidad instrumental que comprende un dominio de saberes teóricos y prácticos con poca articulación. El énfasis en conocimientos teóricos de las ciencias básicas de la educación, la escasa integración con las áreas de acción generan prácticas profesionales basadas en una racionalidad técnica que incrementa la brecha teoría-práctica, y se apropia de las áreas de acción emergentes y funciones que les toca desempeñar en el complejo e incierto contexto educativo del EPB.

No obstante, si bien se ha percibido en el currículo intentos por superar la tendencia academicista, a través del análisis realizado, se constata que la carrera en este periodo no transformó la estructura formal del currículo, la fragmentación de contenidos, menos la incorporación contundente de prácticas reales en el proceso formativo.

- El establecimiento de la identidad que contribuya al reconocimiento social del profesional en Ciencias de la Educación y la consolidación de un campo disciplinar en la gestión del conocimientos en Ciencias de la Educación son temas ausentes en la trayectoria formativa de los graduados que, una vez insertados en los escenarios laborales, se constituyen en una demanda a voces que confluye en la necesidad de una configuración identitaria desde posiciones valorativas al ideal profesional y a la validez e institucionalidad de las Ciencias de la Educación como un campo profesional “universitario”.
- En cuanto al rendimiento de la Carrera de Ciencias de la Educación son determinantes las cifras presentadas en el análisis de la productividad. Muestran un descenso considerable de la matrícula y la titulación en los últimos cinco años en términos análogos a la inversión que se hace en la Carrera. Las condiciones financieras para afrontar los gastos operativos y de funcionamiento no son favorables menos aún si se trata de emprender desafíos de innovación en materia académica.

Objetivo 3: Describir el contexto externo actual de la Práctica profesional de los graduados en Ciencias de la Educación que permitan reconfigurar el campo profesional de acuerdo a las necesidades y problemas educativos.

9.3.Sobre el contexto externo de la Práctica Profesional en Ciencias de la Educación

La perspectiva interno-externa de la *Pp* ha permitido advertir unos rasgos que alteran la relación que tiene cada graduado con la Universidad, con la sociedad boliviana y consigo mismo como profesional en Ciencias de la Educación. En este sentido, los resultados del análisis de contexto externo de la práctica profesional arrojan algunos desafíos en el orden político, socioeducativo y científico y tecnológico, los cuales han de aportar en la configuración del campo profesional y la revalorización de su rol.

- En el orden político, en la actualidad, el Estado Plurinacional de Bolivia demanda a las universidades públicas entrar a la lógica del emplazamiento de la nueva matriz productiva, al desarrollo socio-comunitario, al proceso de acumulación y al desarrollo de la ciencia y tecnología y a los procesos de construcción del nuevo Estado. La universidad pública viene trabajando el tema de la acreditación en el intento de mejorar la calidad y la excelencia académica de la formación

profesional de sus graduados. No obstante, todavía existen resistencias en cuanto a la respuesta que interpela la Sociedad, respecto al trabajo que se debe realizar en las líneas de la interculturalidad, la integración de saberes, la descolonización del conocimiento, las cuales se encuentran en la agenda de las políticas universitarias y toman consciencia del desafío que persiste en la construcción de una dignidad epistemológica hacia la producción de saberes locales y universales.

Con la promulgación de la Ley 070, la transformación del Sistema Educativo Nacional, y en particular de la Educación Superior, ha generado la diversificación de la cobertura, generando la superposición de instituciones dedicadas a este ámbito, así como la desmonopolización de la Universidad Pública creando un quiebre en las relaciones de la Universidad con el Estado sin espacios de diálogo y crisis de confianza para llevar adelante la revolución y transformación educativa. El panorama político que impone el actual gobierno provoca efectos adversos que no permiten visualizar el Rol del profesional en Ciencias de la Educación y evitan tener nexos con la transformación del Sistema Educativo Plurinacional y las demandas y necesidades que propone el modelo educativo del Estado.

El Estado considera a la educación un proceso formativo que permite el “Vivir Bien” cuyos rasgos, propios de las culturas originarias y campesinas, representan para el profesional de educación un escenario potencial para trabajar la revalorización de la identidad cultural desde los saberes y haceres ancestrales, generar espacios de diálogo entre culturas y construir la interculturalidad.

Al margen de esta política de desarrollo o el “Vivir Bien”, se apuntan otras necesidades que alinean un escenario más allá del ámbito formal en la búsqueda de mejoras educativas reales que ameritan la intervención de profesionales competencias pertinentes a la complejidad del contexto educativo.

El desarrollo tecnológico y los medios de información y comunicación traen nuevas relaciones sociales en los procesos de formación. La velocidad de los cambios que ocasiona el uso del Internet y las TIC demanda crear nuevas formas de gestión del conocimiento. Esta situación amerita un perfil crítico frente a la búsqueda de equidad en su uso en el ámbito educativo y la consolidación de prácticas alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los procesos de formación sin caer en anacronismos pedagógicos.

En el mercado laboral se hace visible una situación nada favorable para los profesionales, ya que la empleabilidad utiliza estrategias personales y familiares que han permitido solucionar el problema de la ocupación pero los niveles de informalidad y subutilización laboral son elevados.

Las profesiones con mayor demanda laboral son Derecho, Contaduría Pública, Ingeniería de Sistemas y Comunicación. Existe una sobreoferta de profesionales en Odontología, Bioquímica y Farmacia; así como una demanda insatisfecha significativa en Auditoría e Ingeniería Industrial. Los datos referentes a la oferta y demanda de profesionales en el departamento de Cochabamba, en el campo de las Ciencias Sociales muestran que el porcentaje es significativo en la oferta de profesionales en Psicología y Comunicación, y menos aún la oferta de profesionales en Ciencias de la Educación.

Objetivo 4: Analizar las percepciones de los graduados de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS durante el periodo 1994-2012 respecto a su práctica profesional en base a dimensiones formativa, epistemología y situación socio laboral en la ciudad de Cochabamba en la Gestión 2015.

Las conclusiones derivan de un análisis integral, desde el terreno de los saberes históricos, teóricos, epistemológico–disciplinar y el terreno de la realidad de la Pp.

9.4. Relaciones de la formación y la práctica profesional según la percepción de los graduados en Ciencias de la Educación en la ciudad de Cochabamba

En la reconstrucción de la trayectoria formativa en Ciencias de la Educación, aparecen las razones que fundamentan la elección para estudiar la Carrera de Ciencias de la Educación. Esta situación denota un problema existencial, ya que en esta elección influyen razones que pasan por recrear proyectos de vida (en sentido utópico de la educación) y están vinculadas con imaginarios que relacionan la educación con la docencia, con la enseñanza, con lo pedagógico y con lo didáctico. Si bien son imágenes estereotipadas que anticipan la profesión, están ligadas a un tipo de función y escenario laboral, cuyo espacio es propicio para el desarrollo de prácticas de apoyo social o ayuda individual.

Las razones que se alegan para estudiar esta carrera tienen una correspondencia directa con las imágenes profesionales anticipatorias laborales. Previo al ingreso a la carrera, la mayoría de los graduados reconocen la necesidad de complementar su formación o fortalecer su ejercicio profesional en este ámbito. Al mismo tiempo, la representación que se hace de esta carrera está ligada a las expectativas que se tiene como futuro profesional, y el gusto e interés de ser un Cientista de la Educación, autoconcepto que se va también proyectando en el perfil profesional. En ese sentido el perfil del graduado en principio ha delimitado el ejercicio de los profesionales en las áreas de Planificación Educativa, Administración Educativa, Investigación Educativa, Orientación Educativa, Educación Especial, y Educación Popular y Docencia. Estas áreas han dado mayores posibilidades a los profesionales graduados en el periodo 1994-2010.

- La valoración que hace el graduado de la formación recibida guarda estrecha relación con la oferta de formación institucional analizada. En el imaginario formativo aparece el área de la Educación Popular como una fortaleza en la perspectiva de posibilitar escenarios laborales, esto por sus implicancias en el tema de procesos socioeducativos, la resignación social y revaloración de la características plurilingüísticas y multiculturales de nuestro país. Las otras áreas son la Planificación educativa, el Diseño Curricular, la Investigación, la Orientación y la Psicopedagogía. En cuanto a las debilidades, la tendencia de formación academicista y generalista, con una clara formación teórica, resta valor a la práctica. Las experiencias de los graduados en la trayectoria formativa han sido poco significativas en este sentido; este dilema puede ser resuelto con la incorporación de un eje de prácticas en el currículo, frente al plan de estudios cuya pertinencia social ha sido cuestionada debido a la falta de adaptaciones curriculares en respuesta al contexto educativo actual.

La dimensión epistemológica disciplinar de las Ciencias de la Educación y su objeto de estudio dan cuenta de la ambigüedad y complejidad de este campo, considerándolo un campo caracterizado por su generalidad, incertidumbre y la heterogeneidad de prácticas profesionales, lo cual demanda su reconfiguración para dar significado e identidad a esta profesión. Al respecto aparecen tensiones entre lo singular y lo plural del objeto de estudio, delimitar o dejar en la complejidad al objeto de estudio; que implica una necesaria diferenciación entre el concepto de Ciencias de la Educación y la Ciencia de la Educación o Pedagogía, la cual, por su vínculo con el Sistema Educativo a

través de la formación docente, ha provocado tensiones y luchas interprofesionales por el campo educativo.

- La práctica profesional ha puesto de manifiesto que los graduados trabajan en las áreas de acción como investigación y TIC, la Planificación educativa y Diseño Curricular, Educación Especial, Psicopedagogía y Educación Preescolar, en espacios laborales diversos tanto públicos como privados e instituciones autogestionadas. La función de docencia en estas áreas es la de mayor concertación de graduados. Solo en el caso de la Educación No Formal y Popular existe un desplazamiento del espacio laboral; es decir de las Organizaciones No Gubernamentales a los Municipios y Centros Sociales que trabajan en coordinación con el Servicio Departamental de Gestión Social.
- El Sistema Educativo Nacional si bien aparece como un espacio laboral para el área de Administración Supervisión y Asesoría Pedagógica, con la aplicación de la Ley 070, en la actualidad es un espacio exclusivo del Magisterio. Así, la autonomía profesional del licenciado en Ciencias de la Educación es amenazada, ya que la incidencia en cuanto al control de estas áreas carece de una regulación legal. Por un lado, afecta a la posibilidad de tener un saber legítimo y control de la formación de educadores cuyo status social se va invisibilizando en la estructura social; por otro lado, se percibe intromisión de otros profesionales en actividades educativas, aspecto que amerita el tratamiento respecto a las jurisdicciones profesionales en este ámbito de estudio.
- En la práctica profesional de los graduados, las ciencias básicas sobre las cuales descansa su quehacer y sobre las cuales se produce ciencia aplicada constituyen el componente técnico en la solución de problemas instrumentales. El componente técnico ha permitido interpretar que la *Pp* de los graduados moldea una actividad esencialmente técnica, pero los profesionales frente a la incertidumbre y la complejidad del contexto educativo se mueven en el desafío de producir una práctica más crítica y reflexiva.
- En la inserción laboral de los graduados, favorece el hecho de estar trabajando durante la trayectoria de formación en el mismo ámbito de acción. Por esta razón, la empleabilidad es automática y remunerada en los cargos en los que han sido admitidos a través de concurso de méritos. No obstante, la remuneración en los últimos años ha ido en declive. Aunque la satisfacción ocupacional tiene

que ver con la realización profesional se convierte en fuente de mejora del rendimiento económico. De manera que, en la mayoría de los actores, se reconoce una vinculación causa–efecto positiva, entre grado de satisfacción laboral y las actividades que realizan.

- La valoración que hacen los graduados de su situación socio-ocupacional es positiva y está marcada por las características del contexto siempre y cuando se construyan nuevas áreas emergentes como la Planificación y el Diseño Curricular en ámbitos de la Educación Popular, Gestión de Proyectos socio comunitarios, Educación Especial, Psicopedagogía Sociocomunitaria, Orientación Educativa en áreas sociales diversas y complejas. La evaluación y las TIC. La investigación de temas como la descolonización educativa, revalorización e investigación de los saberes ancestrales, orientación educativa, trabajo con movimientos sociales, educación infantil, entre otros, no debe ser relegada a los espacios tradicionales dentro del Sistema educativo nacional; no obstante al hacer una extensión personal de “anticipación profesional”, más bien emergen una serie de sentimientos e impresiones subjetivas frente al futuro profesional propio e inmediato.

Entonces, se deduce que los graduados configuran un campo profesional con diversidad de espacios de inserción profesional, que no son necesariamente legitimados dentro del Sistema Educativo Nacional, ya que el sector del magisterio y otras profesiones son una amenaza en la conformación de la identidad profesional. No permiten hacer visible una comunidad profesional, sino más bien favorecen a la crisis de confianza de los profesionales en este campo.

9.5. El Rol del profesional en Ciencias de la Educación en el marco de los procesos de cambio en el EPB: una propuesta entre luces y sombras

La presente propuesta sobre el rol del de los profesionales en Ciencias de la Educación es resultado de la investigación realizada de la práctica profesional de los graduados de la Carrera de Ciencias de la Educación en el periodo 1994-2012, en respuesta a satisfacer una evidente necesidad que tienen los profesionales en Ciencias de la Educación en cuanto a redefinición de su rol en el contexto social y educativo y su contribución al desarrollo “Vivir Bien” del Estado Plurinacional de Bolivia.

Esta necesidad es visualizada en las tensiones, reflexiones y preocupaciones sentidas y recuperadas en el desarrollo de investigación con los graduados; tratando ahora en términos prospectivos vislumbrar la identidad profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación que, según las necesidades y demandas del contexto educativo actual, le insinúan reafirmar su identificación como profesional, y a su vez le aluden unos desafíos que debe enfrentar dando un nuevo significado a las funciones que históricamente han sido de su idoneidad y aquellas que en respuesta a las necesidades educativas y sociales, le han sido paulatinamente atribuidas.

En este sentido, el rol del profesional en Ciencias de la Educación está orientado desde una perspectiva práctica, crítica, transformadora de la educación y la sociedad. Asume modos de actuación en calidad de agente de cambio, transformador y coadyuvador de los procesos de transformación y revolución educativa.

Desde esta visión, se ha identificado que el rol del profesional está determinado por la relación teórica–práctica, a partir del tratamiento de los siguientes ejes: epistemológico-disciplinar del campo profesional; la definición de las áreas y/o campos de acción; el carácter educativo de su intervención y el componente ideológico-político.

a) **El componente epistemológico–disciplinar**, precisa continuos análisis y debates teórico-prácticos en torno a las Ciencias de la Educación, a la Pedagogía de manera que ayuden a comprender y realizar unas precisiones teóricas y prácticas respecto al objeto y modelo profesional. En cuanto a las precisiones teóricas, la educación concebida como un hecho social ha de ser tratada desde una perspectiva epistemológica abierta, holística e integradora, de manera que se pueda incidir coherentemente a las características del contexto educativo inmediato en función a las nuevas tendencias de formación en este ámbito.

En relación a las precisiones prácticas, no se trata de mirar a las Ciencias de la Educación desde una unidimensionalidad de los procesos educativos a fin de definir sus campos de acción, sino entender que se trata de un complejo proceso social que atraviesa una multiplicidad de escenarios y relaciones que opera como un campo abierto que se innova y conserva a la vez. En nuestro caso, los cambios de la educación boliviana configuran un nuevo escenario y a su vez nuevas formas de división del trabajo en el campo educativo, lo cual se convierten en un desafío para la internalización y configuración de nuevas teorías educativas y áreas y/o campos formales de actuación que pueden ser asumidas por los profesionales en Ciencias de la Educación.

Este cambio que se ha producido como todo tiene cosas positivas y otras no tanto. De todas maneras es una propuesta que está vigente y que no está pudiendo ser comprendida ni llevada al aula. Entonces ahí tenemos que jugar un rol importante en nuestro caso como profesionales, quienes deberíamos estar haciendo el trabajo de información, sabemos que ninguna transformación llega al aula, si el docente no toma conciencia ni se apropia de eso. Ahí tendríamos que participar diseñando planes estratégicos y hacer que la transformaciones lleguen de manera crítica al aula (E-IR6).

b) Definición de las áreas y/o campos de acción profesional, las áreas de acción tienen confluencia con las funciones y espacios laborales de desempeño del licenciado en Ciencias de la Educación. En el marco de las transformaciones políticas, sociales, educativas, culturales científicas y tecnológicas sobre las que intervienen, surge la necesidad de dar respuesta a partir de funciones en ámbitos de carácter preventivo, de servicio y de control.

El contexto social nos muestra que los profesionales pueden realizar trabajos en apoyo escolar, educación especial, intervención sociocomunitaria, elaboración de diagnósticos, inclusión social y educativa, formación ciudadana de jóvenes. Otras áreas de acción son por ejemplo la Gestión Educativa, Diseño Curricular y la Didáctica en espacios formales como las unidades educativas públicas y privadas de educación inicial, primaria y secundaria, el sistema educativo y el ministerio de educación. Todo respaldado por la Ley de Educación 070.

La ley plantea ocho artículos a favor de los licenciados en ciencias de la educación por ejemplo en el tema fundamentalmente de la organización del proceso a través del Diseño Curricular, de la ejecución del proceso a través de la Didáctica (E-NR10).

Los municipios forman espacios que le plantean nuevos retos y funciones al profesional en Ciencias de la Educación; se convierten en gestor profesional que realiza tareas de gestión técnica y transformadora de la política cultural y participación social:

Hace bastante falta, por ejemplo, en un municipio donde se esté haciendo la representación social un profesional que maneje el tema de la Planificación y el Diseño curricular. No existen consultorías que nos puedan ayudar para proponer al municipio para que se implemente por ejemplo un Centro de formación técnico superior (E-FQ4)

No obstante, en cuanto a los espacios públicos dependientes del Estado, la práctica profesional plantea algunas limitaciones en el ámbito de los servicios en Educación Formal, por las constantes luchas y disputas interprofesionales atravesado por una serie de confrontaciones, tensiones políticas con el sector del magisterio, quienes según el gobierno de turno son los responsables de llevar adelante la ansiada revolución educativa del Estado Plurinacional de Bolivia.

Estos campos y funciones no se pueden establecer a expensas de instituciones como la Universidad cuya función social, al estar cruzada por la funciones de docencia, investigación y extensión, abre un área que hoy en día se constituye como una demanda dominante y emergente al calor de lo que sucede en estos procesos de transformación educativa. Al respecto se presenta la siguiente posición:

Creo que el rol que debe cumplir el profesional ahora es de hacer ciencia seguir haciendo ciencia a través de investigaciones. Este contexto de globalización permite hacer convenios con otras universidades tanto de Europa y Centro América que viene trabajando en el campo de la investigación, y están invirtiendo en eso. Solamente es tener una relación y adjudicarse a un proyecto para poder realizar investigaciones (E-AC1).

Ahora, el punto es que la investigación sea un elemento fundamental en la nueva percepción que se tiene de la universidad, actúa como facilitador y a su vez como obstaculizador en la configuración del rol de investigador. Se trata del planteo de políticas y estrategias que en el interjuego entre lo macro y micro del orden institucional implican realizar inversiones económicas para llevar adelante propuestas de investigación en todos los niveles (básica y aplicada). Otras áreas que sobresalen son los servicios son la Administración Educativa, la Psicopedagogía y Tecnología Educativa, las cuales están contempladas en la Ley 070.

La Ley y los maestros nos dan una cierta cobertura en la parte de administración en los espacios como las direcciones distritales de educación para desempeñar funciones de apoyo pedagógico técnico. Otra área emergente es la Psicopedagogía que si bien es competencia de los psicólogos, depende de cada profesional en Ciencias de la Educación.

La otra área es la Tecnología Educativa, y la Pedagogía y la Didáctica para trabajar en el tema de la formación docente en instituciones técnicas. Otro espacio laboral se establece en las universidades públicas y privadas, así como también los institutos de Educación Superior (E-AC1).

En el área rural se encuentran espacios de servicio sociocomunitario, a partir de campos de acción como la Educación Popular o No Formal. Por la coyuntura del contexto socio histórico de nuestro país y el tema de la revaloración de los saberes ancestrales, este campo es considerado dominante con cierta tendencia hacia a la formalización de espacios a cargo del Estado, frente al cierre de Organizaciones No Gubernamentales clausuradas por el Estado. En este ámbito se le concibe al profesional en Ciencias de la Educación como un agente social de cambio, cuya identidad está marcada por la intencionalidad educativa de sus acciones transformadoras, a través de la producción de proyectos sociocomunitarios que responden al nuevo modelo educativo.

Creo que no hay muchos intelectuales críticos. En Ciencias de la Educación no conozco por ejemplo sobre qué opinan sobre la Ley ASEP sobre sus ventajas y desventajas, no hay un estudio que haya sido un aporte de la Carrera de Ciencias de la Educación. Yo creo que podríamos aportar siendo un profesional crítico, además de ser técnico y especialista, para resolver ciertos problemas que vayan ocurriendo en el sector educativo, sobre todo en el ámbito no formal. Por ejemplo en la elaboración de proyectos sociocomunitarios y productivos que es un requisito para que el Plan anual de una Institución Educativa vaya funcionando (E-JG7).

El reto que se viene vislumbrando en esta área es llevar adelante procesos de formación política, ciudadana:

Por ejemplo, el trabajo con los jóvenes es algo que a mí me motiva mucho porque estamos viendo tantos problemas sociales, necesitamos educar, facilitar a los jóvenes cosas atractivas que permita alejarse de los problemas, darles formación ciudadano cívica, para orientar a actividades mucho más productivas y creativas, el trabajo con las mujeres. Si bien esto del género es algo que viene de hace años pero también como que ahora hay un repunte no es cierto, nuestro trabajo con las organizaciones populares que son una masa todavía sin una formación sin rumbo (E-IR6).

En el ámbito de prevención y servicios se encuentra la Orientación Educativa, en particular la Orientación Vocacional y Profesional de Bachilleres. Sus funciones son de orientador en inclusión social, trabajo con niños en situación de calle, orientación familiar, sexual, orientación en salud, entre otros.

Creo que no hay profesionales que trabajen en el área de la Orientación Vocacional, deberíamos crear gabinetes en los municipios (E-FQ4).

Es una campo que se puede explotar, pero el problema radica en que es informal, nadie te paga un salario, entonces, es un riesgo donde vos sales haces y ganas lo que logras hacer (E-GE.4).

c) El componente ideológico-político, en el escenario político se instituye la educación en lo público y se remite a una forma de circulación y apropiación de saberes que son legitimados en virtud de su pertenencia a la esfera de lo público; el rol del profesional en Ciencias de la Educación considera una serie de acciones políticas y académicas de orden institucional que involucran a la Carrera de Ciencias de la Educación y al Colegio Departamental de Profesionales en Ciencias de la Educación, en la perspectiva de crear un vínculo con el Estado para tener una participación activa en la educación pública.

La Carrera debería hacerse conocer, no está haciendo ninguna acción hacia fuera, todas las labores que realiza la carrera de Ciencias de la Educación son dentro de la UMSS. No hay ninguna acción que realice en la sociedad como tal. Habría que hacer labores de concientización sobre el área, labores si se quiere decir marketing entre comillas para hacer conocer de qué se trata nuestra carrera, involucrarse más en ferias, en congresos, en diferentes actividades. No se conoce el perfil no se conoce que hacemos y por ende nos no van a buscar tampoco (E-EB3).

La Carrera de Ciencias de la Educación está conminada a generar espacios de discusión y reflexión sobre el rol del futuro profesional en Ciencias de la Educación:

Yo creo que con el Ministerio de Educación tendríamos que tener la habilidad de poder incluir a través de un Congreso Educativo Nacional, la participación del profesional en Ciencias de la Educación, si la Ley 1565 permitiría que cualquier profesional participe y ejerza su trabajo en cualquier ámbito de la educación, formal y no formal, porque esta ley restringe (E-MA9).

Urge la necesidad de diálogo a través

De una organización que permita establecer un puente de relacionamiento de la Carrera con el Ministerio de Educación, si no existe ese diálogo entre el Ministerio de Educación y los licenciados en Ciencias de la Educación el futuro es muy difícil, muy complejo. Solo es posible con una relación política (E- NR10).

En cuanto a la participación del Colegio departamental de profesionales en Ciencias de la Educación, es un ente gremial que podría aportar muy poco según uno de los representantes de esta entidad.

Cuando entramos a representar al Colegio la idea era novata, así como cuando no conocemos la realidad y creemos que todo es posible. La idea era establecer un diálogo con el gobierno y empezar a entablar relaciones a nivel nacional y hacerles abrir un poquito más los ojos: de que la educación no es solamente la enseñanza

en las aulas. Pero hubo una limitación en la representación cochabambina a nivel nacional. La falta de recursos económicos que obstaculizaron el movimiento de las comisiones a la ciudad de La Paz. Otro factor fue el político, si bien vimos como estrategia apoyar a compañeros que estaban postulando a diputados, pero hasta ahora como no ganaron no se avanzó nada en el tema de ejercicio profesional. La idea principal es que si nos podríamos reunir con el gobierno, es plantear que se reglamenten esos dos artículos. Entonces la idea primaria era intentar abrir, negociar, plantear, pero la vía académica. Pero, según nuestra experiencia, también en sectoriales sobre educación convocadas por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, en congresos se ha intentado movilizar a diferentes profesionales a nivel nacional, pero el problema es nadie se moviliza, y en Bolivia no te escuchas si no te movilizas, si no marchas y en este caso los licenciados en Ciencias de la Educación como no somos sindicalizados ni nada no hay como obligarles a que marchen, cuando hemos planteado una marcha nadie se animaba. Otro intento fue la reunión con el Ministerio de Educación el 2009, fuimos los representantes del Alto, de Llallagua, del Beni, de Cochabamba. Se intentó debatir porque era una discusión y también estaba participando el magisterio, pero nos comieron vivos. No teníamos derecho a decir ni la "A", entonces, obviamente en ese escenario no puedes hacer nada, no sé si te ven como amenazada pero no podemos hacer nada en ese entonces. La idea era más por la vía legal, por la cámara de diputados, por este tipo de cosas, supongo que recién lo vamos a activar porque hemos dejado la oficina que teníamos, necesitamos retomar el tema de la Ley, plantearlo como proyecto, convocar en el tema nacional el reto de institucionalizar esos dos artículos. Si se logra eso sería gran cosa, pero para eso tiene que hacer representación nacional, y para eso es duro, por ejemplo, Santa Cruz no toma interés en ese asunto, lo hemos visto por experiencia el 2009 y 2010. En Sucre tampoco, Llallagua aparece en medias tintas porque tiene poco estudiantado, el que grita fuerte es el Alto (E-GE5).

De manera concluyente, el rol del profesional en Ciencias de la Educación se ubica en un escenario de luces y sombras:

A través de la Ley, el gobierno ha dado una respuesta a las universidades públicas que forman profesionales en este campo y le ha dicho que, sencillamente, es un técnico que tiene que apoyar el proceso educativo. Es muy duro ser un simple asesor y no tener incumbencias en la gestión, cuando hablamos no política sino administrativamente, es decir, que participe en la transformación de un proceso, porque el tema fundamental es el tema de las condiciones para estudiar uno podría asesorar, podría ver aspectos de la realidad pero si no tiene un poder para poder decidir elaborar normas, eso le han dicho al cientista de la educación, ojo usted solo pude abordar en estas Áreas, no puede tomar determinaciones (E-NR10).

9.6. Implicaciones para futuras investigaciones

El presente estudio ha permitido mejorar la delimitación de nuestro objeto de estudio: la Práctica profesional, que puede ser considerada desde dos vertientes: desde una mirada interna y externa de las prácticas. A su vez, vislumbra la configuración de un modelo teórico y práctico para el estudio *Pp* en el marco de la investigación curricular universitaria. En este sentido, el mencionado modelo puede ser aplicado en otros campos profesionales a fin de valorar su pertinencia social y educativa.

Algunas cuestiones planteadas en el presente trabajo de investigación y que ameritan investigación son:

- Un estudio teórico–empírico de la profesión: Ciencias de la Educación desde la perspectiva de la Sociología de las profesiones.
- Un estudio exploratorio sobre la problematización de la identidad profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación.
- Un estudio sobre la profesionalización del Licenciado en Ciencias de la Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1998). *The System of Professions. An essay on the Division of Export Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Acosta, A. (2011). Sólo imaginando otros mundos, se cambiará éste. Reflexiones sobre el Buen Vivir. En Farah H. & Vasapollo L. (Coords.), *Vivir bien. ¿paradigma no capitalista?* (pp. 189-208), La Paz–Bolivia: Editorial CIDES-UMSA.
- Acta Fundación Escuela Normal de Sucre, 1909.
- Agudelo, M. (Coord). (2014). *Hacia la transformación digital de América Latina: las infraestructuras y los servicios TIC en la región*. Corporación Andina de Fomento Recuperado el 3 de marzo de 2014. Disponible en http://publicaciones.caf.com/media/39809/informe_tecnologiacaf.pdf.
- Alba, A. (1990). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: CESU-UNAM.
- Albo, X. (2011). Suma qamaña. Convivir bien . ¿cómo medirlo? En Farah, H. & Vasapollo L. (Coords.). *Vivir Bien. ¿Paradigma no capitalista?* (pp. 133-144), La Paz–Bolivia: Editorial CIDES-UMSA.
- Alaminos Chica y Castejon C. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas cuestionarios y escalas de opinion*. Ed. Marfil Universidad de Alicante. España. Recuperado el 6 marzo de 2014. Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboraci%C3%B3n,%20an%C3%A1lisis%20e%20interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Alcoforado, L.; Sousa, C.; Moio, I.; Simões, J.; Rita, R.; & Carvalho, V. (2007). Transição para o trabalho de licenciados em Ciências da Educação pela FPCEUC, com estágio curricular na área de Educação de Adultos. En *Revista portuguesa de pedagogia* (41-3), 375-388. Recuperado el 19 de febrero de 2015. Disponible en <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1223/671>
- Álvarez de Zayas, C. M. (2001). *El Diseño Curricular*. Cochabamba: KIPUS.
- Alvarez de Zayas, R. (s.f.). *Propuesta Metodológica para el Diseño del Curriculum*. (M. D. Curricular, Ed.) (Tesis doctoral) Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón. Módulo de Diseño Curricular.
- Amador, P.; Ávila, A.; Gaytán, C.; Domínguez, M.; & González, A. M. (2006). *El Diseño Curricular. Antología*. México: Secretaria de Educación y Cultura. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Recueprado el 5 de mayo de 2014. Disponible en <https://iinnuar.files.wordpress.com/2010/02/maestria-educacion-disec3b1o-curricular-mex.pdf>
- Arnaz, J. (1981). *La Planeación Curricular*. México: Trillas.
- Arratia, O. (2009). *Bolivia: avances y desafíos para e acceso universal a banda ancha. Proyecto Comunicación para la influencia en América latina y el Caribe*. (Versión electrónica) Ediciones Asociación para el progreso de las comunicaciones, Bolivia:

- Recuperado el 9 de mayo de 2015. Disponible en: http://www.apc.org/es/system/files/CILACInvestigacionBolivia_20090707.pdf
- Avanzini, G. (2001). El Desarrollo de las “Ciencias de la Educación” y los fundamentos del renacimiento de la reflexión filosófica en el campo de la educación en Francia. En *Revista Pensamiento Educativo* (28), 51-66. Recuperado el 23 de junio de 2014, Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/187/398>
- Baptista, G. (1979). *Antología Pedagógica en Bolivia*. Bolivia: Los Amigos del Libro.
- Barrón, T. Concepción (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En *Revista Pensamiento Universitario. Formación en competencias y certificación profesional* (91), 17-44.
- Barrón, T. Concepción (2002). *Formacion en Educación. Centro de estudios sobre la Universidades Nacional Autonoma de México*. México: Plazo y Valdez Editores.
- Barrón, T. Concepción (2003). *Universidades Privadas. Formación en Educación*. (1ª ed.). Centro de Estudios sobre la Universidad. México: Plaza y Valdés Editores.
- Barrón, T. Concepción (2005). Formación de profesionales y política educativa en la década de los noventa. En *Revista Perfiles Educativos, Vol.27(108)*, 45-69. Recueprado el 3 de mayo de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210804.pdf>
- Barrón, T. Concepción (2013). Formación profesional en la Educación Superior. Proyectos y prácticas curriculares. *Colección Escenarios de Educación*.
- Barrón, C., & Ysunza, M. (2003). Currículum y formación profesional. En Á. Díaz, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. (pp. 125-164). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado el 5 de marzo de 2014. Disponible en: http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2003_la_investigacion_curricular_en_mexico.pdf
- Barrón, C. et al. (1991). *La formación y el desempeño profesional del Licenciado en Educación. Un estudio comparativo Avances de Investigación 1989-90*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Barrón, C.; Rojas, I. R.; & Sandoval, R. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación: Apuntes para su conceptualización. En *Revista Perfiles Educativos(71)*, 1-13. Recueprado el 6 de mayo de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13207107.pdf>
- Barroso, J. L. (2013). Construcción del Índice de demanda laboral para Bolivia: situación actual y perspectivas. Centro de estudios de la Realidad Económica y Social. Cochabamba-Bolivia Recuperado el 3 de abril de 2015. Disponible en: <http://www.bcb.gob.bo/eeb/sites/default/files/6eeb/docs/sesiones%20paralelas/6EEB%20SP-04-3.pdf>
- Basabe, J., Colom, A., Escolano, A., et al. (1983). *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Madrid: Ediciones Anaya.

- Beneitone, P. et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Proyecto Tuning-América Latina Informe Final 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- Berberó, Jesús M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. En *Revista Iberoamericana de Educación* (32). Recuperado el 30 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm> <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Behar, R. D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Ed. Shalom (versión electrónica). Recuperado el 3 de mayo de 2015. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/215401918/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-DANIEL-S-BEHAR-RIVERO#scribd>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed., Vol. 1.). Madrid: La Muralla.
- Bräuchler, B. & Postill, J. (2010). *Introduction: Theorising media and practice*. Oxford, Nueva York: Berghahn.
- Bolivia Invierte en TIC educativa pero no en su uso. (24 de septiembre de 2013). SciDevNET Recuperado de <http://www.scidev.net/americ-latina/brecha-digital/noticias/bolivia-invierte-en-tic-educativa-pero-no-en-su-uso.html>
- Bourdieu, P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Ediciones Folios.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Ediciones Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Botella, C. & Suárez, I. (2012) *Innovación para el desarrollo en América Latina. Una aproximación desde la cooperación internacional*. Fundación Carolina CEALCI. Madrid-España. Recuperado el 2 de mayo de 2015. Disponible en: www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/AI78.pdf
- Casas, R.; Corona J.; & Roxana, R. (2013). *Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación en América Latina: entre la competitividad y la inclusión social*. Conferencia Internacional LALICS 2013. Sistemas Nacionales de Innovación y Políticas de CTI para un desarrollo Inclusivo y sustentable". 11y 12 de noviembre 2013. Rio de Janeiro Brasil. Recuperado el 5 de abril 2014. Disponible en: http://www.redesist.ie.ufrj.br/lalics/papers/115_Políticas_de_Ciencia_Tecnología_e_Innovación_en_America_Latina_entre_la_competitividad_y_la_inclusión_social.pdf
- Castillo, M. (2013). *Estrategias de TIC ante el desafío del cambio estructural en América Latina y el Caribe Balance y retos de renovación*. CEPAL. Recuperado el 10 de abril de 2015. Disponible en: <http://www.cepal.org/Socinfo>
- Campillo, M.; Sáez, J.; & Del Cerro, F. (2012). El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: Un reto a las universidades. En *Revista de educación a Distancia-*

- Docencia Universitaria en la Sociedad del conocimiento* (6), 1-23. Recuperado el 30 de enero de 2014. Disponible en: <https://www.um.es/ead/reddusc/6/campillo.pdf>
- Campistrous, C. (1999). Indicadores e investigación educativa. *Desafío Escolar*, Vol. 9(Año 2).
- Cappellacci, I., & Wischnevsky, J. (2011). Las Ciencias de la Educación en la UBA: La perspectiva de sus actores. *Memoria Académica. Archivos de Ciencias de la Educación (4a época)*, 5(5), 49-56. Recuperado el 1 de marzo de 2015. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5427/pr.5427.pdf
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca. pp. 140-166 Recueprado em 5 de julio 2014. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/39319027/Carr-Wilfred-y-Kemmis-Stephen-Una-aproximacion-critica-a-la-teoria-y-la-practica#scribd>
- Carranza, L. (1992). *Antropología Pedagógica*. La Paz: Juventud.
- Castells, M. (2005). La era de la información la sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial.
- Centro de Investigación y Capacitación Sindical CICS (1991). *Estatutos Educativos y Modelos Pedagógicos en Bolivia*. Tomo I. 1825-1900. Cochabamba: Ed. Colorgraf.
- Centro de Investigación y Capacitación Sindical CICS (1991). *Estatutos Educativos y Modelos Pedagógicos en Bolivia*. Tomo II. 1900-1952. Cochabamba: Ed. Colorgraf.
- Centro de Investigación y Capacitación Sindical CICS (1991). *Estatutos Educativos y Modelos Pedagógicos en Bolivia* Tomo III. 1952-1985. Cochabamba: Ed. Colorgraf.
- Chávez, C. (1995). *Sentido y formas de una obra pedagógica* (Vol. 1). Signo.
- Chaverra, B. (2003). *Una aproximación al concepto de práctica en la formación de profesionales en Educación física Universidad de Antioquia*. Instituto Universitario de Ed. Educación Física. Medellín, Colombia. Recuperado el 5 de enero de 2015. Disponible en: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/206-unaaproximacion.pdf>
- Choque, R., & Quisbert, C. (2006). *Educacion Indigenal en Bolivia*. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas.
- Claure, F. Jose Luis (1999). *El Curriculum como camino formativo y constructivo creativo: Los procesos curriculares de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón y la formación y construcción pedagógica. Un aporte a la creación de la pedagogía nacional*. Tesis de licenciatura. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.
- Clemente, R. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Seminario Internacional titulado: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave. Celebrado en Santo Domingo (República Dominicana) durante los días 29 y 30 de agosto de 2003 en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Disponible en: http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%20E1sicas%20sobre%20el%20 analisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf

- Colás Bravo, M. P. (1998). *Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación*. Buendía, L.; Colás Bravo, M. P. & Hernández Pina, F. (Eds.). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 225-250). Madrid: McGraw Hil.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Ed. Morata 2ª ed.
- Cohem, L. (1990). *Métodos de investigación educativa* (3a ed.). Madrid: La Muralla. Colección Aula Abierta. Disponible en <http://pamelapgl.googlepages.com/Lasfuentesdeinformacion>
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (1997a). *Reunión Sectorial de Ciencias de la Educación y Humanidades. Consideraciones para la realización de la reunión técnica de ajuste y complementación a la sectorial de humanidades y ciencias de la educación*. La Paz, Bolivia: Ediciones CEUB.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (1997b). *Reunión Sectorial de la Carrera de Ciencias de la Educación*. Universidad Técnica del Beni.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (1999a). *Consideraciones para la realización de la reunión técnica de ajuste y complementación a la sectorial de humanidades y ciencias de la educación*. La Paz-Bolivia: Ediciones CEUB.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2009b). *Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana*. La Paz-Bolivia: Ediciones CEUB.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2011). *Nuevo Modelo Académico*. La Paz-Bolivia: Ediciones CEUB.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2010). *La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir* (LC/G.2432 (SES.33/3), Santiago de Chile.
- Diferencias en el acceso a Internet en Latinoamérica En Crhoy.com Recuperado del 13 de marzo de 2013. Disponible en: <http://www.crhoy.com/informe-de-cepal-muestra-grandes-diferencias-en-el-acceso-a-internet-en-latinoamerica/>
- Cruz, B. (2013). Las competencias en la Formación y Práctica Profesional del Pedagogo. Un estudio exploratorio de su campo laboral. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 2 currículo*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1238-F.pdf
- Colas B., P. (1990). El análisis de datos en la metodología cualitativa. En *Revista de Ciencias de la Educación* (162), 521-539.
- De Battisti, P. J. (2011). Clasificaciones de la Pedagogía General y pedagogías específicas: un análisis de las demarcaciones efectuadas por especialistas del campo pedagógico. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Universidad Nacional de la Plata*. La Plata-Argentina. Recuperado el 30 de abril de 2013. Disponible en: http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/De_Battisti-_Pablo_Jesus.pdf
- Debeauvais, M. (1989). La dimensión internacional del debate sobre la índole de las ciencias de la educación: Una perspectiva comparada. En *Revista Perspectivas* (03), 19. Recuperado el 30 de junio de 2014. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000848/084800so.pdf>

- Decreto Ley y Otras disposiciones N° 10298 (2 de junio 1972). *Ley Fundamental de la Universidad Boliviana*. Bolivia: Edición Oficial. Departamento de Prensa y Publicaciones CNES. Universidad Técnica de Oruro.
- Delgado, F.; Rist S.; & Escobar, C. (2010). *El desarrollo Endógenos Sustentable como interfaz para implementar el Vivir Bien en la gestión pública boliviana*. Cochabamba: Ed. AGRUCO–CAPTURED.
- Derber, C., & Schawartz, W. (1992). ¿Nuevos mandarines o nuevo proletariado? ¿Poder profesional en el trabajo? En *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(59), 57-87. Recuperado el 25 de marzo de 2013. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/250112.pdf>
- Deibe, E. (2014). *Formación profesional en América Latina y el Caribe Ocho tendencias y algunos desafíos*. Primer congreso de la formación profesional, OIT/Cinterfor. San Salvador Octubre.
- De la Rocha, V, (1996). Antecedentes históricos de la Carrera de Ciencias de la Educación. Entrevista realizada al prof. Antonio cabrerizo y al Dr. Juan Bailly (Cochabamba).
- Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. En *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(002), 81-93. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf>
- Díaz, Á., & Pacheco, T. (1990). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Colección La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa.
- Díaz, B. (1995). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Ediciones Trillas.
- Díaz, B. F. (1995). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Trillas. Disponible en http://dip.una.edu.ve/mpe/020dise%C3%B1o%20curricular/lecturas/Unidad_III/Metodologia_de_Disenno_Curricular_Unidad_III.pdf
- Díaz, F. (coord.) (2003). *La investigación curricular en México: La década de los noventa*, 5(116), 304. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) Recuperado el 24 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Dilthey, W. (1943). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Di Caudo, Mª V. (2013). La ciencia pedagógica: construcciones, disputas, desafíos. En *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* (14). Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado el 30 de abril de 2013. Disponible en: http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/3836683/art2_CienciaPedagogica.pdf
- Esteve, F., Mottareale, D. & Parejo J. (2011). La implementación estratégica de las TIC en la Universidad: Competencia Digital y Open Government. Recuperado el 05 de marzo de 2015. Disponible en: <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Francesc%20Marc%20Esteve,%20Daria%20Mottareale,%20Jos%C3%A9%20>

- 0Luis%20Parejo.pdf
<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Francesc%20Marc%20Esteve,%20Daria%20Mottareale,%20Jos%C3%A9%20Luis%20Parejo.pdf>
- Gines, M. J. (1999). La Universidad: una empresa al servicio de la sociedad del conocimiento. En *Cuadernos IRC, Revista de Evaluación, Planificación y Gestión Universitaria*, (1), 41-55. Recuperado el 8 de mayo de 2015. Disponible en: [http://www.ugr.es/~rhuma/sitioarchivos/fpas/documento_fpas/sua%20\(D\)/sua/archivos/wsua13-7-2004_Universidadsociedadconocimiento.do](http://www.ugr.es/~rhuma/sitioarchivos/fpas/documento_fpas/sua%20(D)/sua/archivos/wsua13-7-2004_Universidadsociedadconocimiento.do)
- Duart, Josep M. & Mengual-Andrés, S. (2014). Impacto de la Sociedad del Conocimiento en la universidad y en la comunicación científica. *RELIEVE*, v. 20(2), art. M4. Disponible en: DOI: 10.7203/relieve.20.2.4343
- Drikinson, A. (2014). La Universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes. En *Revista da Avaliação da Educação Superior*, (19), núm. 3, 549-559, Universidade de Sorocaba Brasil.
- Educación y Trabajo en la Nueva Economía (Curso 2005-2006). *Módulo de trabajo del Programa de Doctorado en Procesos de Cambio en la Sociedad Actual*. Universidad de Salamanca.
- Eisenhardt, K. (octubre de 1989). Building Theories from Case Study Research. En *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. Recuperado el 5 de julio de 2014. Disponible en: <http://www.buseco.monash.edu.au/mgt/research/acrew/eisenhardt.pdf>
- Escolano, A. Benito (1978), *Epistemología y Educación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Esteve F.; Mottareale D.; & Parejo, J. (2011). La implementación estratégica de las TIC en la universidad: Competencias Digital y Open Government. Recuperado el 04 de julio de 2014. Disponible en <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Francesc%20Marc%20Esteve,%20Daria%20Mottareale,%20Jos%C3%A9%20Luis%20Parejo.pdf>
- Farber, Ana M. (2005). Nuevas Identidades Profesionales. Un estudio sobre los egresados de los ciclos de Licenciatura en la Universidad nacional de Lanús. En: *Quinto Congreso Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. pp. 1-21. Mar del Plata: Ediciones Aleges.
- Fernández, A. (1989). La Práctica Profesional de la Pedagogía. En *Revista de la Educación Superior*. Recuperado el 30 de junio de 2013 Disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/72/1/4/es/la-practica-profesional-de-la-pedagogia>
- Fernández, E. (1995). El Marxismo y la Educación: Un balance. Publicado en AA.VV., *Marxismo y Sociedad: propuestas para un debate*. Sevilla Muñoz y Montraveta (págs. 107-120).
- Fernández Enguita, M. (1999). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE-Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández Enguita, M. (2002). Educación, economía y sociedad en España. Los desafíos del trabajo en la era global. En García D. José; Sobes, Pedro y Fernández Enguita Mariano

- (eds.), Educación, formación y empleo (pp. 30-79) Fundación Santillana. Quinto ciclo de conferencias otoño 2002. La educación que queremos.
- Fernández, E. (2004). *La Escuela a Examen. Un análisis sociológico para educadoras y otras personas interesadas*. Ediciones Pirámide Madrid
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3(2). Recuperado el 25 de mayo de 2014, Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fern>
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Friedson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic: On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Follari, R. (1980). Interdisciplinariedad, espacio ideológico. En: *Simposio sobre Alternativas Universitarias*. UAM–Azcapotzalco, México, p. 12.
- Farah H., I. & Vasapollo, L. (Coords.)(2011). *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES–UMSA. Ed. Plural. Recuperado el 6 de mayo de 2015 Disponible en: http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_268.pdf
- Fundación para la Producción (2006). *Estudio de Mercado Laboral en Bolivia*. Cochabamba,: Editorial Universidad Privada Boliviana.
- Fundación para la Producción (2011). *Estudio de Mercado Laboral en Bolivia*. Cochabamba, Bolivia Actualización del estudio del mercado laboral en Bolivia. Recuperado el 5 de mayo de 2015. Disponible en: <http://www.upb.edu/sites/default/files/MercadoLaboralBolivia.pdf>
- Fuentes A. Jorge (2012). El financiamiento estatal a las universidades públicas autónomas Bolivianas: Propuesta de un modelo de sostenibilidad financiera. Ponencia presentada en Viña del Mar Chile Programa Alfa III – Proyecto SUMA. USFXCHA Sucre –Bolivia, pp. 9-42.
- Gadamer, H.-G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galindo, L. (2012). *La Práctica Profesional como área para potenciar las competencias pedagógicas necesarias para la enseñanza en Educación Infantil*. (Tesis de doctorado).
- Gamboa, V. M. (1989). *La Planificación Curricular en la perspectiva de la Nueva Alternativa de la Educación Superior Universitaria*. La Paz: Ediciones CEUB.
- Gamboa, S. A.; Llanos, W. S.; Hoyos, M. M.; Elías, V. H.; & Vargas, N. G. (2011). Vivir Bien: un desafío viable para nuestras sociedades. En Farah H. & Vasapollo L. (Coords.), *Vivir bien. ¿paradigma no capitalista?* (pp. 367-382), La Paz–Bolivia: Editorial CIDES-UMSA. Disponible en: http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_268.pdf
- García Linera, A. (2011). *El Estado Plurinacional*, en Discursos y Ponencias del Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz.
- García, M. I. (1998). *Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes*. Madrid: Siglo XXI.

- Gil, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación* (2a ed.). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Gimeno, S. J. (1978). *Explicación, norma y utopía en las Ciencias de la Educación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gimeno, S. J. (1992). Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En J. Gimeno, & Á. Pérez (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 224-254). Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno, S. J. (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno, S. J. (1978). *Explicación, norma y utopía en las Ciencias de la Educación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gines, M. J. (1999). La Universidad: una empresa al servicio de la sociedad del conocimiento. En *Revista de Evaluación, Planificación y Gestión Universitaria* (1), 41-55.
- Glazman, R., & Ibarrola, M. (1987). *Planes de Estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular*. México: Ediciones Nueva Imagen.
- Gonzales, L. (2007). *El concepto de praxis en Marx. La unidad de ética y ciencia*. Recuperado el 25 de julio de 2014, Disponible en: <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4e737ae510d91elconceptodepraxis.pdf>
- Gobierno Autónomo Departamental de Cochabamba, Plan departamental de Cochabamba para Vivir Bien 2013-2017. (Cochabamba, 2012)
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum* (2a ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Halconrui, R. (1980). *Georges Rouma. Pionero de las relaciones pedagógicas belgo-bolivianas*. (G. Francovich, Trad.) Sucre: Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.
- Hernández, O. F.; García Sanz, M.P. & Maquilón, J.J. (1995). Metodologías de Investigación en Educación Infantil y Primaria. Recuperado el 04 de abril de 2015 Disponible en: <http://ocw.um.es/cc.-sociales/metodologias-de-la-investigacion-en-educacion/material-de-clase-1/t1.1.proceso.pdf>
- Houtart, F. (2012). Los indígenas y los nuevos paradigmas del desarrollo humano. En Farah H. & Vasapollo L. (Coords.), *Vivir bien. ¿paradigma no capitalista?* (pp. 125-127), La Paz-Bolivia: Editorial CIDES-UMSA.
- Huberman, M. & Miles, M. (1994). Data management analysis methods. En Denzin, N.K & Lincoln Y. (eds.), *Handbook of Qualitative Research Thousand Oaks, C.A- sage* (pp. 428-444). Recuperado el 05 de marzo de 2014. Disponible en <http://ocw.um.es/cc.-sociales/metodologias-de-la-investigacion-en-educacion/material-de-clase-1/t1.5.analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Ilvento, M. C. (2006). Identidad profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: El caso de los Cientistas de la Educación. En *Revista de Psicodidáctica, Vol. 11*(1), 133-144. Recuperado el 06 de mayo de 2015 Disponible en: [//www.redalyc.org/pdf/175/17514747009.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/175/17514747009.pdf)

- Ilveto, M. C. (2004). *Las representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la educación. La incidencia de las prácticas pre-profesionales*. (Tesis de doctorado). Universitat Rovira I Virgili. Departament de Pedagogia. Recuperado el 30 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8897>
- Instituto Nacional de Estadística: Censo Nacional de Poblacion y Vivienda 2012.
- Instituto Nacional de Estadística: Informe 2008
- Instituto Nacional de Estadística: 2010-Encuesta Trimestral de Empleo.
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Anuario Estadístico*. La Paz: Ediciones Ministerio de Planificación del Desarrollo.
- Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (s.f.). En *Revista Runayay* N°1.
- Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2001). *Foro sobre la pertinencia de la carrera de Ciencias de la Educación*. Cochabamba, Bolivia.
- Instituto Universitario Ortega y Gasset (1998). *La Reforma de la Universidad Pública de Bolivia*. Santa Fé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). Informe de Desarrollo Humano en Bolivia.
- Ivone, R. (2008). *Evaluación de la Práctica Profesional en los estudios a distancia*. Maracaibo: (Tesis de maestría) Universidad Nacional Abierta. Disponible en: <https://www.google.com.bo/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbiblo.una.edu.ve%2Fdocu.7%2Fbases%2Fmarc%2Ftexto%2Ft34588.pdf&ei=gHZWVa2iBIfsQS3vIDQAQ&usg=AFQjCNE2MJiyUpLUbD47PgMamAo1D2ihew&sig2=Vs2dADio18>
- Jaramillo, A. (2012). *La inserción laboral de los egresados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy*. San Salvador de Jujuy: EdiUnju.
- Juárez, A. (2009). *Inserción laboral de los graduados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Recuperado el 02 de enero de 2015. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponecias/0934-F.pdf
- Justiniano, D. (2006). *Inserción Laboral de los Profesionales graduados en ciencias de la educación*. (Tesis doctoral inédita). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ed. Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Colección: Investigación Cualitativa. Madrid: Ed. Morata.
- Koetting, J.R. (1984). *Foundations of Naturalistic Inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. Oklahoma: University Press.

- Lamanna, P., & Misiak, N. (s.f.). *Las fuentes de información especializada*. Recuperado el 29 de enero de 2008. Disponible en <http://pamelapgl.googlepages.com/Lasfuentesdeinformacionespecializada.doc>
- Larroyo, F. (1981). *La ciencia de la educación*. México, Ed. Porrúa.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó de IRIF.
- Latorre, B. M. (1992). *La Reflexión en la formación del profesor*. (Tesis de doctorado). División de ciencias de la educación. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España. Recueprado el 5 de mayo de 2015. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42463/2/02.MALB_2de3.pdf
- Lerena, A. C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España: Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Lerena, A. C. (1985). *Sociología y Ciencias de la Educación*. Materiales de Sociología de la Educación y de la cultura. Zero Madrid.
- Ley Fundamental de la Universidad Boliviana (1973). Decreto Ley N° 10298. La Paz, 1972.
- Ley No. 070. Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz, 20 de diciembre del 2010.
- Ley N° 1565. Gaceta oficial de la republica de Bolivia, La Paz, 7 de julio de 1994.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry* (Vol. 75). Sage Publications.
- Lissabet, J. L., & De la Caridad, T. (2011). *La técnica cualitativa "Análisis de contenido" como procedimiento del método histórico-lógico en las investigaciones educativas*. Recuperado el 15 de febrero de 2015, de Ilustrados: Monografías, tesis, bibliografías, educacion y guías: Disponible en: <http://www.ilustrados.com/tema/10723/tecnica-cualitativa-Analisis-contenido-como-procedimiento.html>
- Lizárraga, K. Z. (2000). *Economía y Universidad Pública en Bolivia*. La Paz: Fundación Milenio-Konrad Adenauer Stiftung.
- López, S., & Weiss, E. (octubre-diciembre de 2007). Una mirada diferente a las prácticas. Un taller de electrónica en el CONALEP. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1329-1356. Recuperado el 10 de marzo de 2015. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n035/pdf/N35J.pdf>
- Lozada, B. (2005). *La Formación Docente en Bolivia*. La Paz: IESALC-Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://www.cienciasyletras.edu.bo/publicaciones/Textos/pdf/La%20formacion%20doce nte%20en%20bolivia.pdf>
- Lugo M.; López, N. & Toranzos, L. (Coord.)(2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas en los Sistemas Educativos de América Latina*. OEI-UNESCO-SITEAL. Recuperado el 5 de mayo de 2015. Disponible en: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf

- Lundgren, U. (1992). *Teoría del Currículum y Escolarización*. Madrid: Ed. Morata.
- Lucca, N. & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M. Lucca, N. & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- Martínez, F. (2012). *El pedagogo como especialista en orientación para la inserción laboral*. Granadá: Congreso de Educación y Sociedad.
- Martínez, C. Piedad (2006) El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento Y gestión* N° 20. Universidad del Norte. Recuperado el 7 de mayo de 2015. Disponible en: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf
- Martinis, P. (2011). Las Ciencias de la Educación en Uruguay. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5). Recuperado el 3 de mayo de 2015- Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5426/pr.5426.pdf
- Mafokoki, J. (2005). Percepción de la situación socioprofesional inicial del futuro titulado/a en pedagogía. En *Rev. Complutense de educación*. Vol. 16. N°2, 513-451. Recuperado el 10 de enero de 2015. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505220513A/15967>
- McMillan, J. H. (2005). *Investigación Educativa. Una Introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Matas, A. (2002). Ejercicio libre de la pedagogía: Factores psicosociales. En *Revista Escuela Abierta*(5), 1-20. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/86620.pdf>
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago, Chile: Universitaria con Editorial Lumen. Coedición. Recuperado el 17 de septiembre de 2014. Disponible en: <https://www.google.com.bo/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fcaleidoscopiosurbanos.com%2Fbibliografia%2Fmaturana%3Fdownload%3D54%3A58930488-humberto-maturana-francisco-varela-el-arbol-del-conocimiento&ei>
- Mazorco, I. Graciela (2010). Educación en Crisis. En *Polis, revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 9 N° 25, 269-288. Recuperado el 5 de mayo de 2015. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art16.pdf>
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico - metodológicas de la investigación cualitativa. En *Revista de educación*. Recuperado el 7 de mayo de 2015. Disponible en: www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/NATURALEZA-Y-ORIENTACIONES.pdf
- Machaca, B. G. (2009). Pueblos indígenas, educación y transformación de la Universidad en Bolivia. En López, Luis E. (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, (pp. 325-353). La Paz Bolivia: Ed plural
- Merriam, S.B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. Achpter txo. En *Rev.ed. of: case study research in education*. Ist ed . 199 enclues bibliographical

- references and indez. Recuperado el 23 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.appstate.edu/~jacksonay/rcoe/merriam.pdf>
- Mialaret, G. (1981). *Las Ciencias de la Educación*. Barcelona: Ediciones Olkoston.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin, & I. S. Lincoln (ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pág. 429). London: Sage Publications.
- Ministerio de Educacion (1956). Código de la Educacion Boliviana, La Paz: Editorial Serrano.
- Ministerio de Educación (2011). *Currículo base del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación (s.f.). *Guía de universidades públicas y privadas 2013*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Gobierno (2006). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010*. Bolivia.
- Ministerio de la presidencia (2013), Informe de la Gestión 2013 al pueblo boliviano Asamblea Legislativa Plurinacional, La Paz, 22 de enero de 2014.
- Mieke, T.A. & López, C. (2012). *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia. Entre la descolonización y las movilizaciones*. PIEB, Universiteit van Amsterdam, La Paz – Bolivia recuperado el 23 de mayo de 2015. Disponible en: <https://educationanddevelopment.files.wordpress.com/2008/04/lopes-cardozo-futuros-maestros-y-cambio-social-bolivia-2012.pdf>
- Miranda, E. (2007). Profesores vs Pedagogos. En *Revista Boliviana de Educación*. Pretextos Educativos(7), 29-40.
- Moreno, J. L. (1998). *Economía de la Educación*. España: Pirámide.
- Mogrovejo M., R. (2012). *Las políticas educativas en Bolivia como estrategias de lucha contra la pobreza. Diversidad de enfoques e influencia de la cooperación internacional (1994-2010)* Tesis doctoral Universidad del país vasco Euskal Herrido Unibertsitatea Recueprado el 5 de abril de 2015. Disponible en: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/19208/original/Tesis_Rodrigo_Mogrovejo.pdf?1359024469
- Mosqueda, C. (2009). Un re-pensamiento de la noción de práctica profesional. *Veredas: Revista de Pensamiento Sociológico*, 37-54. Recuperado el 20 de enero de 2014, de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/12-
- Moya, J. (s.f.). *Una ciencia crítica de la educación ¿pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico*. Recuperado el 28 de marzo de 2015, de Ágora. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/>
- Nassif, R. (1900). *Pedagogía General*. Madrid: Editorial CINCEL.
- Navarrete, Z. (2007). *Constitución de sujetos: La identidad profesional del pedagogo*. Recuperado en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178733172.pdf>

- Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. En Holborn, M. (ed.). *Development in Sociology*. Ormskirk: Causeway. Recuperado el 9 de abril de 2015. Disponible en: <http://research.apc.org/images/5/54/Triangulation.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2008). *Por un mundo mejor*. Colima: Ediciones Luminosas.
- Pansza, M. (1981). Enseñanza Modular. En *Revista Perfiles Educativos*(11), 30-49. Recuperado el 10 de mayo de 2014, de Disponible en: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1981/n11a1981/mx.peredu.1981.n11.p30-49.pdf>
- Patzi, F. (2000). *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica: análisis de la reforma educativa en Bolivia*. Instituto de Investigaciones Sociológicas Mauricio Lefebvre. La Paz-Bolivia.
- Page Mariano A., et al. (1990), *Hacia un modelo causal del Rendimiento Académico*, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación. C.I.D.E. Número 43 Colección: Investigación. Madrid.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2005): *Informe sobre Desarrollo Humano 2005*. Ediciones Mundi-Prensa.
- Sierra Lara Y. (2012). *Panorama económico y social general del estado plurinacional de Bolivia*. En Observatorio de la economía latinoamericana, n 166, Recuperado el 6 de julio de 2014. Disponible en: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/bo/panoramaEconomicoYSocial2012datosanalfabetismo>.
- Peñaranda, Á. (1984). *La educación en Bolivia. Escuela y el Maestro*. La Paz.
- Pérez, A. (1998). *Políticas del Conocimiento, Educación Superior y Desarrollo*. Buenos Aires: Biblos. Colección Educación y Sociedad.
- Pérez, A., & Blasco, P. (2001). *Orientación e Inserción Profesional: Fundamentos y Tendencias*. España: Nau Libres. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/websae/portal/es/institucional/comunicacionSAE/publicaciones/galeriaDescarga/a42_orientacion_fundamentos.pdf?ticket=nocas
- Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: El análisis de contenido. *Boletín Anabad XXXIX*(2). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/798857.pdf>
- Pontón, C. (2010). Constitución histórica y conformación teórica del campo educativo en México. En *Revista Digital Universitaria*, Vol. 11(02), 1-10. Disponible en: <https://www.google.com.bo/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.comie.org.mx%2Fcongreso%2Fmemoriaelectronica%2Fv09%2Fponencias%2Fat08%2FPRE1178729958.pdf&ei=zrFYVZe7BMioNrPLgaAD&usg=AFQjCNFcnZfkAdQDGjJ>
- Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori/ICE.

- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al Desarrollo Humano. Informe sobre Desarrollo Humano*. Madrid, España.
- Pons, M. (2004). *Determinación salarial: Educación y Habilidad. Análisis Teórico y Empírico del Caso Español*. Valencia: Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.
- Rama, C. (2011). La incorporación de la práctica estudiantil en las universidades latinoamericanas como nuevo paradigma educativo. *Universidades UDUAL*, México, n. 48, enero - marzo 2011, pp. 33 - 45. Recuperado el 10 de mayo de 2015. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199006.pdf>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Ministerio de República de Bolivia (2008). *La Constitución Política del Estado*. La Paz.
- Reyerros, R. (1952). *Historia de la Educación en Bolivia 1825-1898*. La Paz: Universo.
- Ríos, B. (2006). De la Pedagogía a las Ciencias de la Educación: Una lectura desde el saber pedagógico colombiano. En *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 18(44), 11-31. Recuperado el 12 de julio de 2014. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/6069>
- Ríos, R. (2004). Las Ciencias de la Educación en Colombia: Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización 1926-1954. En *Revista Memoria*, Vol. 8(17), 1-14. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7878/6262>
- Ríos, R. (2005). Las ciencias de la educación: entre universalismo y particularismo cultural. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 36(4), 1-15. Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/963Rios.PDF>
- Rivas, R. M. (2008). *La formación y su complejidad semántica*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Rodríguez, G. (01 de febrero de 2007). Educación Superior en Bolivia. *Periódico Digital PIEB*.
- Rodríguez, G. & Weise, C. (2006). *La Educación Universitaria Superior en Bolivia: Estudio Nacional*. IESALC-UNESCO. Cochabamba: Kipus. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001489/148999s.pdf>
- Rodríguez, O.; Reyes O. & Lizárraga, A. (2013). El desempeño profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Un estudio de caso. En *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*(10). Disponible en: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/243/238>
- Romano, C. (1989). Research strategies for small business: a case study. En *International Small Business Journal*, Vol. 7(4), 35-43.

- Rossides, D. (1998). *Professions and Disciplines. Functional and Conflict Perspectives*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rouma, G. (1911). *Las bases científicas de la educación. Resúmenes*. Sucre: Bolívar de Pizarro.
- Ruiz, E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: Una orientación cualitativa*. Cuaderno del CESU. Universidad Autónoma de México.
- Saavedra, J. L. (2007). *Educación Superior, Interculturalidad y Descolonización*. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB): La Paz.
- Saavedra, J. L. (2008). Descolonizar e Indianizar la Universidad. En *Revista de Temas Sociales*(28). Recuperado el 10 de julio de 2014. Disponible en: http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1234-43212008000100015&lng=es&nrm=iso
- Sarramona (2010). Clasificación de las Ciencias de la Educación. Recuperado el 25 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://www.uclm.es/profesorado/javikiko/Clasificaci%C3%B3n%20de%20las%20Ciencias%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20seg%C3%BAn%20Jaume%20Sarramona.doc>
- Sabariego, M.; Massol, I. & Dorio, I. (2004). Metodología de la investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (29-328). Madrid: La Muralla S.A.
- Sáez, J., & Gutiérrez, M. (s.f.). *La controvertida cuestión de la práctica profesional*. Universidad de Murcia. Disponible en: http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny09/monografic_article05.pdf
- Sáez, J., Sánchez, M., & Sánchez, E. (junio de 2009). ¿Sociología de las profesiones en España? Entre la carencia y la necesidad de consolidación. En *Revista de Ciències de l'Educació*, 15-101. Recuperado el 23 de julio de 2014. Disponible en: http://pedagogia.fcep.urv.es/revistaut/revistes/juny09/monografic_article01.pdf
- Sánchez, M., Sáez, J., & Svensson, L. (2003). *Sociología de las profesiones: pasado, presente y futuro*. Murcia: Diego Marín.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sayago, Z Beatriz (2003). *El eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente. (Un estudio de caso)*. (Tesis de doctorado no publicado). Universitat Rovira I Virgili. Departament de Pedagogia. Recuperado el 26 de mayo de 2014, de <http://hdl.handle.net/10803/8900>
- Sayago, Z. Beatriz (2006). Modelos de colaboración entre universidad y escuelas básicas: Implicaciones en las prácticas profesionales. *Educere*, 33 (10), 303-312.
- Sayago, Z. A. & Chacón M. (2006). Las practicas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. En *Educar la revista venezolana de educación* (10/32), 55-66. Consultado en 10 de enero de 2014. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603209>

- Schatzki, T.; Knorr, C.; & Von Savigny, E. (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London and New York: Routledge. Disponible en: <https://conceptsinsts.wikispaces.com/file/view/PracticeTurnInContemporaryTheory.pdf>
- Schriewer, J. (1991). La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar. Funciones formativas y praxis educativa en la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. En *Revista de educación*(296), 137-174. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre296/re29606.pdf?documentId=0901e72b81357c60>
- Selltiz, C.; Jahoda, M.; Deutsch, M., & Cook, S. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: RIALP.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *hologramática*, 3(7), 123-146. Recuperado el 6 de marzo de 2015. Disponible en: http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf
- Sistema Universitario Boliviano (1988). *Lineamientos generales para una propuesta alternativa de la educación boliviana*. La Paz: Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB).
- Silvestrini R., M^a & Vargas, J. J. (2008). *Fuentes de información primaria, secundaria y terciarias*. Recuperado el 3 de marzo de 2015. Disponible en: <http://ponce.inter.edu/cai/manuales/FUENTES-PRIMARIA.pdf>
- Soto, R. (1993). Propuesta para un modelo curricular flexible. En *Revista de la Educación Superior*(85). Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista85_S2A4ES.pdf
- Schön, D. (1998). *El Profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ed. Paidós Iberica.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo Diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (2da ed). Madrid: Ediciones Paidós.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez, C. (1970). *Desarrollo de la educación boliviana*. La Paz: Universo.
- Suárez, C. (1986). *Historia de la educación boliviana*. La Paz: Don Bosco.
- Suárez, F. (1963). *Historia de la Educación en Bolivia*. La Paz: Trabajo.
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la Educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18(59), 1281-1304. Recuperado el 25 de mayo de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14028945012.pdf>
- Sunkel G. & Trucco D. (Edits) (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*. Naciones Unidas, La CEPAL Unión Europea. Santiago de Chile.

- Shulman, L. S. (1990). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrok, M.C.(1990), *La investigación de la enseñanza*, I, Barcelona: Paidós.
- Tamayo, F. (1979). *La Creación de la Pedagogía Nacional*. La Paz, Bolivia: Juventud.
- Taylor, S., & Bogdan (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <http://colegiodesociologosperu.org/nw/biblioteca/INTRODUCCION%20A%20LOS%20METODOS%20CUALITATIVOS%20DE%20INVESTIGACION-TAYLOR-BOGDAN.pdf>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis, types and software tolls*. Londres: The Falmer Press.
- Testa, J., & Spinosa, M. (2009). *Las expectativas profesionales de los alumnos próximos al egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción París*. Recuperado el 10 de diciembre de 2012. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Universidad Mayor de San Simón (1990a). *Informe de la definición de materias y revisión de sus contenidos*. Cochabamba.
- Universidad Mayor de San Simón (1990b). *Una mirada atrás, un paso adelante. I-II Etapa*. Cochabamba: Carrera de Ciencias de la Educación.
- Universidad Mayor de San Simón (1991a). *Reorganización del Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación*. Cochabamba: Carrera de Ciencias de la Educación.
- Universidad Mayor de San Simón (1991b). *Seminario Interno y Conclusiones*. Cochabamba: Carrera de Ciencias de la Educación.
- Universidad Mayor de San Simón (1992). *Diagnostico Global: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Cochabamba: Dirección de Planificación Académica.
- Universidad Mayor de San Simón (1993). *Reorganización del Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación*. Cochabamba.
- Universidad Mayor de San Simón (1995). *III Seminario Interno de la Carrera Ciencias de la Educación*. Cochabamba: Carrera de Ciencias de la Educación.
- Universidad Mayor de San Simón (1996). *Diseño Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación*. Cochabamba: Carrera de Ciencias de la Educación.
- Universidad Mayor de San Simón (2003). *Proceso de Autoevaluación de la Carrera de Ciencias de la Educación*. Cochabamba: Carrera de Ciencias de la Educación.

- Universidad Mayor de San Simón (2005). *Propuesta para un Plan Curricular*. Cochabamba: Carrera de Ciencias de la Educación.
- Universidad Mayor de San Simón (2009). *Proyecto de Reestructuración Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación*. Cochabamba: Carrera de Ciencias de la Educación.
- Universidad Mayor de San Simón (2010). *Universidad en Cifras 2010*. Cochabamba.
- Universidad Mayor de San Simón (2011). *Universidad en Cifras 2011*. Cochabamba.
- Universidad Mayor de San Simón (2012a). *Compendio de Planes Globales*. Cochabamba: Carrera Ciencias de la Educación.
- Universidad Mayor de San Simón (2012b). *Departamento Técnico–Pedagógico*. Cochabamba: Carrera de Ciencias de la Educación.
- Universidad Mayor de San Simón (2012c). *Universidad en Cifras 2012*. Cochabamba.
- Universidad Mayor de San Simón (2013a). *Compendio de Planes Globales*. Cochabamba: Unidad de Provisión de Servicios de Información.
- Universidad Mayor de San Simón (2013b). *Rediseño Curricular de la Carrera de Ciencias de la Educación*. Cochabamba.
- Universidad Mayor de San Simón (2013). *Universidad en Cifras 2013*. Cochabamba.
- Universidad Mayor de San Simón (2013). *Dirección Administrativa Financiera*. Cochabamba.
- Universidad Mayor de San Simón (2013). *Modelo educativo*. Cochabamba, agosto de 2013.
- Universidad Mayor de San Simón (2013). *Orientaciones para la Reestructuración Académico-institucional y transforamción curricular en la Universidad Mayor de San Simon. Políticas y procedimientos*. Cochabamba.
- Universidad Mayor de San Simón (2013). *Plan de Desarrollo Universitario 2012-2015*. Cochabamba.
- Universidad Mayor de San Simón (2013). *Unidad de Servicios de Informacion*. Cochabamba.
- Universidad Pedagógica Simón Bolívar. *Compendio de la Escuela Normal Sucre*. s/a..
- Vaillant, D. (2013). *Las políticas Tic en los sistemas educativos de América Latina. Caso Uruguay*. UNICEF. Recuperado el 7 de mayo de 2015. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Uruguay_ok.pdf
- Van Dalen, D., & Meyer, W. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vázquez, S. (2012). *La filosofía de la Educación: Estado de la cuestión y líneas esenciales* (2a ed.). Buenos Aires: Ediciones CIAFIC. Recuperado el 25 de julio de 2013. Disponible en: http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez_2da_Ed.pdf
- Valles S., M. (2014). Entrevistas Cualitativas. En *Cuadernos metodológicos (32) Centro de Investigaciones Sociológicas*. Madrid. Recuperado el 23 de abril de 2015. Disponible en:

https://books.google.es/books?id=6xkfwn9n8EC&pg=PA37&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

- Venegas, M. E. (2004). El concepto pedagógico "formación" en el universo semántico de la educación. En *Revista Educación*, Vol. 28(2), 13-28. Recueprado el 04 de marzo de 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44028202.pdf>
- Ventura, J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona. Recuperado el 23 de mayo de 2014. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2898/TESIS_JJVENTURA.pdf?sequence=1
- Vera, A. (2009). *Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina*. Centro de implementación de políticas públicas para la equidad y el crecimiento. Recuperado el 23 de julio de 2014. Disponible en: http://www.oei.es/pdf2/jovenes_formacion_trabajo_america_latina_vera.pdf
- Vicente, M. E. (2012). *Eduación y trabajo en Ciencias de la Educación: Aportes desde el estudio de las trayectorias profesionales de sus graduados*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.720/te.720.pdf>
- Vicente, M. E. (2014). La inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación: Panorama en Iberoamérica y sus configuraciones en Argentina. En *REEC: Revista Española de Educación Comparada*(24). Recuperado el 5 de enero de 2015, de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/13582/12279>
- Viceministerio de Educación Alternativa y Especial (2014) tasa de analfabetismo p 328
- Villa, A.; Pedersoli, C.; & Martín, M. (2009). Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica. Archivos de Ciencias de la Educación (4a época)*(3), 113-128. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4087/pr.4087.pdf
- Weise, V. (2010). Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad postneoliberal e la política universitaria boliviana. En Leher Roberto (Comp.), *Por una reforma radical de las Universidades Latinoamericanas*, pp. 235-264, Serie de estudios latinoamericanos. Buenos Aires: Momo Sapiens Ediciones.
- Yapu, M. (2003). *Escuelas Primarias y Formación Docente en Tiempos de Reforma Educativa. Estudio de dos Centros de Formación Docente*. La Paz: Tomo I. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB).
- Yapu, M. (2011). *Políticas educativas. Interculturalidad y discriminación: Estudio de caso Potosí, La Paz y El Alto*. La Paz, Bolivia: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB).
- Yapu, M. (2013). Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación social. *Tinkazos* (34), 131-152. Recuperado el 20 de enero de 2014. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1990-74512013000200008&script=sci_arttext

- Yeaman, A., Koetting, J. R., & Nichols, R. (1994). *Critical cultural analysis, and the ethics of educational technology a responsibility*. *Educational Technology* (Vol. 34).
- Quintana, J. M^a. (1983). Pedagogía, Ciencias de la educación y Ciencias de la Educación. En: Besabe, J. et al. (ed.), *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Zalba, E. M. (2007). *Seguimiento de la inserción laboral y del desempeño profesional de los graduados de la Uncuyo. Segunda etapa*. Mar del Plata, Argentina: VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Recuperado el 30 de enero de 2014. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78887/TRABAJOCASAS.pdf?sequence=1>
- Zambrano, A. (2005). El sujeto en las Ciencias de la Educación en Francia. En *Educere: Revista Venezolana de Educación*, Vol. 9(28). Recuperado el 03 de febrero de 2014. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100013
- Zambrano, A. (2006). Las Ciencias de la Educación en Francia: Relación intrínseca e histórica del acto educativo. En *Revista Educere*, 415-420. Recuperado el 15 de mayo de 2014. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000300003&script=sci_arttext
- Zambrano, A. (2013). Pedagogía experimental, Psicopedagogía y Ciencias de la Educación en Francia. En *Revista Pilquen. Sección psicopedagogía* (10). Recuperado el 3 de marzo de 2014. Disponible en http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Pscio%2010/10_Zambrano_Colaboracion.pdf
- Zuluaga, A. (2009). Debate de las Ciencias de la Educación en el contexto de la problemática actual de la Universidad Colombiana: Crisis o cambio. En *RHEC: Revista Historia de la Educación Colombiana*, Vol. 12(12), 237-247. Recuperado el 20 de junio de 2013. Disponible en: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/download/1017/1257>
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Anexo

ANEXO 1

Protocolo de entrevista semiestructurada presentada al experto para su validación

Objetivo. Analizar las percepciones que tienen los graduados de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS durante el periodo 2000-2012 respecto a su práctica profesional, a partir de las dimensiones formativas, disciplinar, desempeño profesional y trayectoria laboral en el contexto del Departamento de Cochabamba en la Gestión 2015

Instrucciones. Marcando con una X en cada casilla valore la importancia que tiene cada una de las dimensiones de la entrevista dentro el constructo de la Práctica profesional o indique si lo cree oportuno, qué otras dimensiones deberán incluirse o eliminarse en mencionado constructo.

Dimensiones de la Práctica profesional Pp	Escala de valoración del Ítem					Propuesta alternativa de redacción (Si lo cree oportuno)
	Inaceptable (1)	Deficiente (2)	Regular (3)	Bueno (4)	Excelente (5)	
IDATOS BÁSICOS DEL ENTREVISTADO						
Institución donde trabaja:						
Nivel de formación: <i>Licenciatura, Maestría, Especialidad, Doctorado</i>						
Año de titulación:						
Experiencia laboral en años:						
1. ¿Cuál es el perfil profesional que usted ha desarrollado durante su trayectoria formativa? ¿Podría enunciar tres funciones que son propias de la titulación en Ciencias de la Educación?						
2. ¿Cómo valora la formación recibida en la Carrera? ¿Podría enunciar las fortalezas y debilidades? En relación a la formación teórica-práctica (énfasis); generalista –especialista, las áreas de acción (talleres)						
3. ¿En qué medida fueron importantes las experiencias prácticas en su recorrido por las diferentes asignaturas y/o talleres?						

4. ¿Cree usted que el Plan de estudios ha formado profesionales en Ciencias de la Educación para satisfacer las necesidades educativas emergentes del contexto actual? Si () No () ¿por qué?

5. Si tendría que participar en un proceso de transformación curricular del Plan de estudios, ¿en qué aspectos o áreas propondría realizar mejoras?

6. Podría describir las incumbencias profesionales del licenciado en cs de la educación? (Item repetido y eliminado)

II. DIMENSIÓN EPISTEMOLOGICA -DISCIPLINAR

7. ¿Qué son las Ciencias de la Educación?

8. ¿Según su criterio, cuál es objeto de estudio de las Ciencias de la Educación?

9. ¿Cree usted que existen diferencias entre Pedagogía y Ciencias de la Educación? Si () No () ¿Por qué?

10. Según su opinión las ciencias de la educación es un campo profesional? (Item irrelevante)

11. Que aspectos profesionales de usted valora para considerarse un buen profesional en este campo? (Item irrelevante)

III. DESEMPEÑO Y TRAYECTORIA LABORAL

a) *Desempeño laboral*

12. ¿Cuál es su campo de ejercicio profesional en la actualidad?

13. ¿Cuáles son las funciones principales que desempeña en su cargo actual?

14. ¿Cuáles son las ciencias (Psicología, Sociología, etc.) que constituyen el saber que usted tiene y que orientan su desempeño?

15. Según su percepción, ¿qué campos de ejercicio profesional tienen mayor demanda laboral para el Licenciado en Ciencias de la Educación?

ANEXO 2 CONSTANCIAS DE VALIDACIÓN

Datos de identificación del experto evaluador *(Constancia de validación)*

Nombre y apellidos: DENISE LEITE
Edad: 71
Formación Académica: CIÊNCIAS HUMANAS - EDUCAÇÃO
Situación laboral actual: Pesquisador CNPq – Docente Pós Graduação Educação
Centro de trabajo (Empresa o institución): Faculdade Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Localidad donde trabaja: Campus Centro Ufrgs Porto Alegre
Área de trabajo: Avaliação
Áreas de Especialización: Educação
Nivel de formación: Pós-doutorado
Experiencia en la validación de instrumentos de investigación científica: 20 anos



(Aclaración de firma)
Firma del experto

Datos de identificación del experto evaluador *(Constancia de validación)*

Nombre y apellidos: Crista Weise
Edad: 45
Formación Académica: Phd. Psicología de la Educación
Situación laboral actual: Profesora
Centro de trabajo (Empresa o institución): Universitat Autònoma de Barcelona
Localidad donde trabaja: Barcelona
Área de trabajo: Formación de profesores
Áreas de Especialización: Política educativa, Psicología de la educación,
Currículum, Inclusión
Nivel de formación: Doctorado
Experiencia en la validación de instrumentos de investigación científica: Varios años en la dirección de investigaciones y también colaborando en esta tarea en el equipo de investigación al que pertenezco.

Crista Weise
Firma del experto



Datos de identificación del experto evaluador *(Constancia de validación)*

Nombre y apellidos: Ronald Knust Graichen

Edad: 60

Formación Académica: Ciencias de Educación

Situación laboral actual: Profesor/Asesor pedagógico

Centro de trabajo (Empresa o institución): Universidad Stoas

Localidad donde trabaja: Wageningen, Holanda

Área de trabajo: ¿?

Áreas de Especialización: Innovación curricular, Internacionalización

Nivel de formación: universitario /postgrado

Experiencia en la validación de instrumentos de investigación científica:

Diferentes candidatos de doctorado en América Latina, en particular Chile

(Aclaración de firma)

Firma del experto

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'R. Knust', with a long horizontal stroke extending to the right.

Datos de identificación del experto evaluador (*Constancia de validación*)

Nombre y apellidos: Manuel Salamanca Cardona

Edad: 39

Formación Académica: Sociólogo

Situación laboral actual: Asistente de investigación

Centro de trabajo (Empresa o institución): Facultad de Educación y Escuela de trabajo social de la Universidad de McGill

Localidad donde trabaja: Montreal-Quebec

Área de trabajo: educación popular, educación no formal, educación informal

Áreas de Especialización: producción de conocimiento y procesos de aprendizaje en los movimientos sociales

Nivel de formación: Maestría Doctor a

Experiencia en la validación de instrumentos de investigación científica: Esta es la segunda vez que valido una entrevista de esta manera, la primera fue con la investigación de doctorado de Crista Weise. Anteriormente he validado muchas encuestas y guías de entrevistas para investigaciones diversas aplicando yo mismo el instrumento de investigación en otras personas.

Manuel Salamanca

(Aclaración de firma)

Firma del experto

Datos de identificación del experto evaluador *(Constancia de validación)*

Nombre y apellidos: Mónica Teresa Matilla

Edad: 57 años

Formación Académica: Lic. Prof. en Ciencias Psicopedagógicas. Universidad Católica Argentina/ Magister por la Universidad de Buenos Aires y Doctora por la Universidad de Jaén.

Situación laboral actual: Profesora Titular Exclusiva- Dpto Didáctica-

Centro de trabajo (Empresa o institución): Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo – Mendoza-Argentina

Localidad donde trabaja: Mendoza- Capital

Área de trabajo: Formación de Profesorado Universitario

Áreas de Especialización: Teorías de la Enseñanza- Educación y desarrollo del pensamiento. Didáctica de la formación de las profesiones- Educación y TIC

Nivel de formación: Doctora

Experiencia en la validación de instrumentos de investigación científica: Investigadora categoría II



Dra. Mónica Teresa Matilla

Datos de identificación del experto evaluador (*Constancia de validación*)

Nombre y apellidos: Ofelia Eusse Zuluaga

Edad: 72 años

Formación Académica: Maestría en Pedagogía

Situación laboral actual: Investigadora Titular A, tiempo completo, definitivo. Jefa departamento de formación docente en CUAED.

Centro de trabajo (Empresa o institución): Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, Universidad Nacional Autónoma de México.

Localidad donde trabaja: Ciudad de México

Área de trabajo: Dirección de Desarrollo Educativo

Áreas de Especialización: Didáctica, currículum, formación docente; el docente y las TIC.

Nivel de formación: Maestría

Experiencia en la validación de instrumentos de investigación científica: En facultades y escuelas de la UNAM y otras instituciones a nivel Nal.

Ofelia Eusse

Firma del experto

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo. *Analizar las percepciones que tienen los graduados de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS durante el periodo 2000-2012 respecto a su práctica profesional, a partir de las dimensiones formativas, disciplinar, desempeño profesional y trayectoria laboral en el contexto del Departamento de Cochabamba en la Gestión 2015.*

DATOS BASICOS DEL(A) ENTREVISTADO (A)

Institución donde trabaja:

Edad:

Nivel de formación

Año de titulación:

Experiencia laboral en años:

I. DIMENSION FORMATIVA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1. ¿Cuál es el perfil profesional que usted ha desarrollado durante su trayectoria formativa?
2. ¿Cómo valora la formación recibida en la Carrera? ¿Podría enunciar las fortalezas y debilidades?
3. ¿En qué medida fueron importantes las experiencias prácticas en su recorrido por las diferentes asignaturas y/o talleres?
4. ¿Cree usted que el Plan de estudios ha formado profesionales en Ciencias de la Educación para satisfacer las necesidades educativas emergentes del contexto actual?

Si () No () ¿por qué?

5. Si tendría que participar en un proceso de transformación curricular del Plan de estudios, ¿en qué aspectos o áreas propondría realizar mejoras?

II. DIMENSION EPISTEMOLOGICA Y DISCIPLINAR

6. ¿Qué son para usted las *Ciencias de la Educación*?
7. ¿Según su criterio, cuál es objeto de estudio de las Ciencias de la Educación?

8. ¿Cree usted que existen diferencias entre Pedagogía y Ciencias de la Educación? Si () No ()
¿Por qué?

III. DIMENSION EXTERNA: DESEMPEÑO Y TRAYECTORIA LABORAL

a) Desempeño Profesional

9. ¿Cuál es su campo de ejercicio profesional en la actualidad?

10. ¿Cuáles son las funciones principales que desempeña en su cargo actual?

11. ¿Cuáles son las ciencias (Psicología, Sociología, etc.) que constituyen el saber que usted tiene y que orientan su desempeño?

12. Según su criterio, el Licenciado en Ciencias de la Educación es un:

Técnico (); Profesional (); Semiprofesional (); Profesor (); Intelectual crítico (),
Especialista (); ¿Por qué?

13. Según su percepción, ¿qué campos de ejercicio profesional tienen mayor demanda laboral para el Licenciado en Ciencias de la Educación?

14. ¿Qué opinión tiene respecto al rol que debería jugar el Licenciado en Ciencias de la Educación en el contexto educativo actual? ¿Ser un profesional técnico; Ser un profesional crítico y ser un profesional reflexivo?

b) Trayectoria laboral

15. ¿Qué tiempo demora para encontrar empleo como Licenciado en Ciencias de la Educación?

16. ¿Cuál fue el mecanismo de ingreso al trabajo que actualmente tiene?

17. ¿Qué tipo de contrato tiene? ¿Está de acuerdo con el salario que gana?

18. ¿Cuál es el tiempo de permanencia en su trabajo actual?

19. ¿Cuál es el grado de satisfacción ocupacional en el cargo que actualmente ocupa?

Excelente () Muy bueno () Bueno () Regular () Malo ()

20. Según su percepción, ¿cuáles son los espacios laborales que tiene y podría tener el Licenciado en Ciencias de la Educación?

21. ¿Cómo valora la situación actual del Licenciado en Ciencias de la Educación en el mercado laboral?

22. Según su criterio, ¿qué factores facilitan y obstaculizan la inserción laboral del graduado en Ciencias de la Educación?

ANEXO 4**Sinopsis de los temas, las conclusiones y recomendaciones de las Sectoriales de las Carreras de Ciencias de la Educación del Sistema Universitario****Boliviano, 1997 - 2011**

Fecha de la Sectorial	Temario	Conclusiones	Recomendaciones
Universidad Técnica del Beni del 20 al 23 de Octubre de 1997	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación actual de la Carrera 	<p>Las conclusiones en esta temática se traducen en que existe un número reducido de profesionales en Ciencias de la Educación, lo cual es congruente con la demanda creciente de profesionales en Ciencias de la educación.</p> <p>Así como también se presentan las conclusiones del estudio de mercado profesional realizado por la UMSS en la ciudad de Cochabamba, el cual es una referencia importantes para el presente estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las Instituciones No Educativas que demandan la presencia de los Licenciados en Ciencias de la Educación son las privadas y ONG`s. ▪ Las Instituciones Educativas (IE) que más demandan la labor de los científicos son las públicas y privadas de la modalidad formal. ▪ Las Instituciones No Educativas confieren funciones de dirección, toma de decisiones y asistencia técnica a los Licenciados en Ciencias de la educación. ▪ Las IE otorgan funciones de carácter más técnico (psicopedagogía, administración educativa y escolar, implementación de programas de formación - capacitación). ▪ Las INE tienen como beneficiarios la población en general y los diferentes grupos etéreos (campesinos, adultos, niños de la calle, estudiantes, etc.). 	

	<ul style="list-style-type: none">▪ Las IE tienen como beneficiarios principales a los grupos etéreos (estudiantes, niños de la calle, impedidos, etc.).▪ Se denota que en ambos tipos de instituciones existe una total ausencia en la atención a los ancianos.▪ Las INE y Educativas desarrollan su acción en el área urbana, rural y sub urbana.▪ Las Instituciones No Educativas como espacios laborales muestran mayor predisposición a incorporar Licenciados en Ciencias de la Educación en sus equipos de trabajo que las Instituciones Educativas. <ul style="list-style-type: none">▪ Redefinir o ratificar el perfil profesional▪ Aspectos técnico académicos de los sistemas de admisión
<p>Universidad Mayor de San Andrés del 24 al 26 de mayo de 2000</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Mercado profesional y ámbito de competencia <p>Un licenciado en pedagogía, con características de una formación orientada hacia el proceso educativo, podría y debería desempeñar funciones en:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Docencia a nivel de educación, pre, básica, secundaria y educación superior.▪ Investigaciones etnográficas y otras para detectar problemas.▪ Asesorías pedagógicas en instituciones gubernamentales y no gubernamentales▪ Direcciones distritales.▪ Formación y capacitación de recursos sostenibles en Educación.▪ Un Licenciado en Ciencias de la Educación con características de una formación orientada a la investigación de los procesos educativos debería desempeñar funciones y prestar servicios en: <p>La Sectorial de Humanidades y Ciencias de la Educación, considera necesario clarificar el punto a partir de componentes que nos brinda la teoría sobre el diseño curricular y sugiere el siguiente cuadro resumen que debe ser complementado, corregido y mejorado, sobre la PRACTICA PROFESIONAL de los licenciados en Ciencias de la Educación y Pedagogía.</p>

- Consultorías en proyectos que incorporen aspectos educativos
- Instituciones privadas de desarrollo social educativo
- Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales relacionadas con procesos educativos.
- Capacitación, actualización y mejoramiento docente a nivel de la educación primaria, secundaria y superior
- Asesorar y orientar proyectos en empresas o entidades dedicadas a la actividad educativa.
- Elaboración y producción de textos y medios educativos.
- Administración de instituciones educativas.
- Asesoramiento psicopedagógico.
- Dirección y planificación de cursos pre facultativos.
- Orientación vocacional y profesional presencial y a distancia.
- Evaluaciones institucionales.

MERCADO PROFESIONAL

Se recomienda a las Carreras de Pedagogía y Ciencias de la Educación el análisis del mercado profesional para ampliar, profundizar y precisar las competencias del Licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación a partir de la investigación.

SISTEMAS DE ADMISIÓN

La carrera de Ciencias de la educación, pedagogía y psicopedagogía contemplan Modalidades de admisión regulada y libre.

Las carreras que cuentan con admisión regulada presentan diferentes modalidades de Admisión.

Las modalidades de admisión de las carreras de ciencias de la educación se operacionalizan a través de métodos y procedimientos diferentes.

1. Ajustar progresivamente los sistemas de admisión vigentes en las normas establecidas en el IX CONGRESO NACIONAL DE UNIVERSIDADES
2. Estudiar la pertinencia de la aplicación de Pruebas de Suficiencia única en contenido por áreas a nivel del sistema.
3. Se recomienda respetar la denominación que las diferentes carreras tienen, con relación a las modalidades de admisión, si estas cumplen los objetivos del sistema de admisiones propuesto en el IX

			CONGRESO NACIONAL DE UNIVERSIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Políticas de permanencia 		<p>No existe una definición clara y precisa de permanencia estudiantil La mayoría de las carreras no cuenta con reglamento de permanencia estudiantil</p> <p>Los estudiantes permanecen todo el tiempo que requieran de acuerdo a su situación particular de necesidades.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Políticas de graduación 		<p>Ningún estudiante podrá permanecer más del doble del tiempo dimensionado en el plan de estudios de Ciencias de la Educación, Pedagogía y Psicopedagogía.</p> <p>Las carreras deberán establecer mecanismos y procedimientos que acorten la permanencia estudiantil sin disminuir la calidad educativa, (Mesas de examen, cursos de verano, de invierno etc.)</p> <p>Buscar mecanismos efectivos de actualización y perfeccionamiento docente en las áreas pedagógico - didáctico y de conocimiento específico de docentes universitarios que permitan mejorar el proceso enseñanza aprendizaje Las carreras deberán establecer estrategias que permitan contar con espacios de orientación para dar apoyo y seguimiento a los estudiantes regulares para evitar altos grados de repitencia y orientar a una toma de decisión racional.</p>

▪ F. POLÍTICAS DE GRADUACIÓN

1. Hay un predominio de la Tesis de Grado como modalidad de graduación.
 2. Existen tendencias y en algunos casos prácticas concretas de aplicación de otras modalidades de graduación, como el Examen de Grado, Proyecto de Grado, Trabajo Dirigido, Internado Pedagógico, Excelencia Académica y adscripción.
 3. Se evidencia que en la Universidad Gabriel René Moreno, se aplica el Internado Pedagógico.
 4. Existen carreras que están en proceso de consolidación y por consiguiente esto facilita la aplicación de las modalidades de Graduación.
 5. En la mayoría de los casos las modalidades de graduación no están incorporados en el plan de estudio.
 6. Algunas modalidades de graduación son similares en su concepción y en su proceso de Operativización.
 7. Se están desarrollando programas de titulación de antiguos egresados que estarán siendo aplicados en relación a Carreras de Ciencias de la Educación.
- Asumir como modalidades de graduación las definidas por el IX Congreso Nacional de Universidades y otros como el Internado Pedagógico y la modalidad por Adscripción.
 - Incorporar en los Planes de Estudio en las carreras de Ciencias de la Educación, las modalidades de Graduación garantizando metodológica y operativamente su ejecución debiendo evaluarse permanentemente los resultados.
 - Las carreras que están en procesos de formación deben cumplir con el requisito de incorporar en sus planes de estudios las respectivas modalidades de graduación.
 - Se sugiere que los cursos especiales para maestros normalistas asuman como modalidad de graduación, además de la Tesis de Grado el Proyecto de Grado.
 - Se sugiere que para la modalidad de graduación por Excelencia de acuerdo a cada Universidad que elaborará su reglamentación.
 - Las Carreras de Ciencias de la Educación deberán tener reglamentos claros sobre las diferentes modalidades de graduación de manera que estas modalidades no sean similares en su concepción y Operativización con base al reglamento general de

- Reestructuración de planes de estudio

La reestructuración de planes de estudio se realizará de acuerdo a la propuesta para homogeneización de planes expresada en el inciso H.

- Compatibilizar y homogeneizar planes de estudios a nivel de áreas en el Sistema

ÁREA DE PEDAGOGÍA

En dicho grupo los componentes que lo conformamos por los representantes de las universidades del sistema los mismos que coincidimos en 9 materias comunes y 3 materias alternativas los mismos son:

1. Introducción a las Ciencias de la Educación I
2. Introducción a las Ciencias de la Educación II
3. Introducción a la Pedagogía
4. Pedagogía General I
5. Pedagogía General II
6. Pedagogía Comparada
7. Pedagogía Latinoamericana
8. Didáctica I
9. Didáctica II

ANEXO 5

Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación (1994-2012)

N°	Unidades pedagógicas de enseñanza * Pre-requisitos	TOTAL HORAS-SEMANA		Horas (Semana)	Horas (Mes)	Total Horas (Semestre)
		Teoría	Práctica			
PRIMER SEMESTRE						
1	Introducción a las Cs. de la Educación	5	0	5	20	100
2	Fundamentos Biológicos de la Educación	4	2	6	24	120
3	Fundamentos Psicológicos de la Educación	4	0	4	16	80
4	Introducción a la Investigación	6	2	8	32	160
5	Fundamentos de la Filosofía	4	0	4	16	80
6	Sociología General	4	0	4	16	80
TOTAL HORAS		27	4	31	124	620
SEGUNDO SEMESTRE						
7	Pedagogía General I	4	0	4	16	80
8	Psicología Evolutiva I	4	0	4	16	80
9	Estadística Educativa I	6	2	8	32	160
10	Sociología Educativa I	5	2	7	28	140
11	Filosofía de la Educación I	4	0	4	16	80
12	Quechua I	3	0	3	12	80
TOTAL HORAS		26	4	30	120	620
TERCER SEMESTRE						
13	Pedagogía General II	4	0	4	16	80
14	Psicología Evolutiva II	4	2	6	24	120
15	Estadística Educativa II	6	2	8	32	160
16	Sociología Educativa II	4	2	6	24	120
17	Filosofía de la Educación II	4	0	4	16	80
18	Quechua II	3	0	3	12	80
TOTAL HORAS		25	6	31	124	560
CUARTO SEMESTRE						
19	Pedagogía Latinoamericana	4	0	4	16	80
20	Psicología de la Educación I	4	0	4	16	80
21	Investigación Educativa I	4	4	8	32	160
22	Economía y Educación	4	0	4	16	80
23	Desarrollo de la Educación	6	0	6	24	120
TOTAL HORAS		22	4	26	104	520
QUINTO SEMESTRE						
24	Pedagogía Comparada	4	0	4	16	80
25	Psicología de la Educación II	4	0	4	16	80
26	Investigación Educativa II	4	4	8	32	160
27	Política y Educación	4	0	4	16	80

28	Desarrollo de la Educación Boliviana	6	0	6	24	120
TOTAL HORAS		22	4	26	104	520
SEXTO SEMESTRE						
29	Antropología Cultural	6	4	10	40	200
30	Didáctica General	6	0	6	24	120
31	Legislación de la Educación Boliviana	4	0	4	16	80
32	Investigación Educativa III	6	0	6	24	120
33	Epistemología	6	0	6	24	120
TOTAL HORAS		28	4	32	128	640
SEPTIMO SEMESTRE						
34	Taller de Planeamiento, Adm. Superv. Curr. I	7	0	7	28	140
35	Talle de Psicopedagogía y Educación Esp I	7	0	7	28	140
36	Taller de Educación No Formal y Popular I	8	0	8	32	160
37	Taller de Orientación Educativa I	7	0	7	28	140
TOTAL HORAS		29	0	29	116	580
OCTAVO SEMESTRE						
38	Taller de Planeamiento, Adm. Supervisión Currículo	7	0	7	28	140
39	Taller de Psicopedagogía y Educación Esp. II	7	0	7	28	140
40	Taller de Educación No Formal y Popular II	7	0	7	28	140
41	Taller de Orientación Educativa II	7	0	7	28	140
42	Taller de Modalidades de Graduación I	4	0	4	16	80
TOTAL HORAS		32	0	32	128	640
NOVENO SEMESTRE						
43	Taller de Planeamiento, Administrativa Supervisión	7	0	7	28	140
44	Taller de Psicopedagogía y Educación Especial III	8	0	8	32	160
45	Taller de Educación No Formal y Popular III	6	0	6	24	120
46	Taller de Orientación Educativa III	6	0	6	24	120
47	Taller de Modalidades de Graduación II	5	0	5	20	100
TOTAL HORAS		32	0	32	128	640
DECIMO SEMESTRE **						
48	Taller Mod.de Grad. Plan. Adm. Sup. Currículo IV	5	0	5	20	100
49	Taller Modalidades de Graduación Psicopedagogía y Educación Especial	5	0	5	20	100
50	Taller Modalidades de Graduación	5	0	5	20	100

Formal y Pop IV						
51	Taller Modalidades de Graduación Orientación	5	0	5	20	100
52	Taller Modalidades de Graduación Investigación	5	0	5	20	100
TOTAL HORAS		5	0	5	20	100
TOTAL HORAS ACADÉMICAS						5440

*Nota.** Todas las asignaturas y talleres son de carácter obligatorio hasta el noveno semestre.

**** En 10^{mo} Semestre el estudiante elige un solo Taller de 100 horas académicas.

Fuente. Recuperado de la Guía del Estudiante. Gestión 2009.

ANEXO 6

Mapa Político del Estado Plurinacional de Bolivia

