

Avatares de las ciencias sociales en Bolivia : juegos de poder y estructura académica en las carreras de sociología de las universidades públicas	Título
Tórrez, Yuri F. - Autor/a;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
CLACSO	Editorial/Editor
2013	Fecha
	Colección
Educación universitaria; Administración universitaria; Universidades públicas; Sociología; Investigación social; Ciencias sociales; Historia; Poder; Bolivia; América Latina;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131009042300/123456.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

AVATARES DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN BOLIVIA
Juegos de poder y estructura académica en las carreras de sociología de las
Universidades Públicas

Investigador/Becario: Yuri F. Tórrez

Agosto, 2013

*Yo que sentí el horror de los espejos
no sólo ante el cristal impenetrable
donde acaba y empieza, inhabitable,
un imposible espacio de los reflejos.*
(“Los Espejos” Jorge Luis Borges)

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I

ESTADO DE SITUACION DE LAS CIENCIAS SOCIALES

- 1.1. ¿Crisis paradigmática de las ciencias sociales?
- 1.2. ¿Pensar o impensar las ciencias sociales en América Latina?
- 1.3. Ciencias sociales en tiempos neoliberales
- 1.4. Bolivia: Crisis estatal y ¿crisis de las ciencias sociales?
- 1.5. A modo de conclusiones provisionales

CAPITULO II

UNIVERSIDAD ESTATAL Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN BOLIVIA

- 2.1. Nacimiento de la Universidad: Retrospectiva del pensamiento y de la ciencia social boliviana
- 2.2. Neoliberalismo y las universidades estatales
- 2.3. Bolivia: Una mirada histórica a la irrupción de las carreras de sociología
 - 3.2.1. Primer momento: Creación de la carrera de sociología de la UMSA y la carrera de sociología de la UMSS (1967-1978)
 - 3.2.2. Segundo momento: Creación de la Carrera de Sociología UGRM
 - 3.2.3. Tercer Momento: Creación de la Carrera de Sociología de la UPEA y creación de la Carrera de Sociología de la UMRPSFXCH.
- 2.4. A modo de conclusiones parciales.

CAPÍTULO III

ENTRE MÁSCARAS Y ESPEJOS: JUEGOS DEL PODER Y GESTION ACADÉMICA

- 3.1. Consideraciones sobre el poder universitario
- 3.2. *Co-gobierno* paritario universitario y sus efectos de poder
- 3.3. Ciencias sociales en los laberintos del gobierno universitario
- 3.4. Transformación curricular: Entre la trama del poder y el horizonte académico
- 3.5. A modo de conclusiones provisorias

CAPITULO IV

DECURSO ACADÉMICO Y CULTURA UNIVERSITARIA: PERFIL PROFESIONAL, SABER E INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA

- 4.1. Perfil de sociólogo: Un rompecabezas a armar
- 4.2. Enseñanza del saber sociológico
- 4.3. La investigación y sus entretelones
- 4.4. A modo de conclusiones

CONCLUSIONES FINALES

SIGLAS

CEBEM	Centro Boliviano de Estudios Multisicisciplinarios.
CISAD	Centro de Investigaciones Sociales de Apoyo al Desarrollo
CISO	Centro de Investigaciones de la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Simón.
CIPCA	Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CERES	Centro de Estudios de la Realidad
CLACSO	Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNES	Consejo Nacional de Educación Superior
DICyT	Dirección de Investigación Científica y Tecnológica de la Universidad Mayor de San Simón.
DPA	Dirección de Planificación Académica de la Universidad Mayor de San Simón.
INSISO	Instituto de Investigaciones de Sociología.
IDIS	Instituto de Investigaciones Sociológicas
IDH	Impuesto Directo a los Hidrocarburos
ILDIS	Instituto Latinoamericano de Investigación Social
FACSO	Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Simón.
FOMCALIDAD	Fondo de Mejoramiento de la Calidad.
FUNAPRO	Fundación para la Producción
FUNDEMOS	Fundación Boliviana para la Capacitación Democrática y la Investigación
OSAL	Observatorio Social de América Latina
PIEB	Programa de Investigación y Estratégica para Bolivia.
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

PRES	Reforma de la Educación Superior
PROFORTES	Programa de Fortalecimiento de la Educación Superior
TC	Transformación Curricular
UAGRM	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno
UCB	Universidad Católica Boliviana
UMRPSFX	Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier
UMSA	Universidad Mayor de San Andrés
UMSS	Universidad Mayor de San Simón
UPB	Universidad Privada Boliviana
UPEA	Universidad Pública de El Alto
URUS	Unión Revolucionaria de Universitarios Socialistas

INTRODUCCION

En la primavera del 2009, un prestigiado intelectual boliviano con una dilatada experiencia docencia universitaria presentaba su renuncia irrevocable a dictar clases en la carrera de sociología de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) invocando--en su carta pública de renuncia--a su espíritu académico y argumentando que no podría ser cómplice de la actual situación por la que de esta carrera ya que vulneraba los principios básicos de la institucionalidad universitaria. En los últimos años varias autoridades de las carreras de sociología renunciaron a sus cargos aduciendo también la falta de compromiso académico e institucional de los actores de estos espacios académicos revelando descarnadamente la crisis institucional de las carreras de sociología de las universidades públicas bolivianas. Aunque el fenómeno es mucho más complejo de lo que aparente. En todo caso, es un síntoma inequívoco que estos ámbitos académicos, es decir, las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas se erigen en lugares de exploración que merecen ser desentrañadas en su profundidad a través de un proceso investigativo.

En este sentido, la problemática emergente a esta crisis paradigmática de las ciencias sociales posiblemente tiene su reproducción en el (propio) proceso de formación académica. De allí que uno de los espacios que amerita un estudio es el de la enseñanza en el pregrado de las ciencias sociales con sus respectivas políticas de investigación. En rigor, una de las preocupaciones de este estudio estriba en reflexionar en torno a la ciencia social referidas a los contenidos temáticos y las perspectivas epistémicas que se enseña, se procesa, se debate y se incorpora en la dinámica del proceso académico (mallas curriculares, teoría/métodos, políticas de investigación) de las carreras de sociología de las universidades públicas bolivianas. Es decir, existe la necesidad de rastrear a través de la dimensión cultural y organizacional de que la universidad es una institución altamente compleja cuyo núcleo se encuentra alrededor de la producción y reproducción del conocimiento ya que por su propia naturaleza organizacional, en este caso específico, de las carreras de sociología son parte de los propios procesos de transformación institucional universitaria articulados al debate actual de las ciencias sociales en América Latina. De igual manera, se hace imprescindible estudiar las características y la conformación de los juegos políticos/burocráticos e institucionales que entran en escena en el proceso de formación/enseñanza en las carreras de sociología ya que estos juegos darán cuenta de los avatares internos a la que es sometida la propia ciencia social boliviana en las universidades estatales bolivianas. En este contexto, estos ámbitos (el académico y el político) se erigen en zonas privilegiadas para estudiar/reflexionar sobre la situación de las ciencias sociales en Bolivia articuladas a la situación actual de la problemática de la ciencia social en América Latina. Precisamente, los ámbitos de la enseñanza de las ciencias sociales a nivel del pregrado, muchas veces, y a modo de respuesta preliminar, son permisibles a diferentes dinámicas variables que influyen decisivamente para el decurso del proceso de enseñanza/aprendizaje y en el disciplinamiento de los paradigmas clásicos y, finalmente, en las políticas de investigación en las ciencias sociales que pone en evidencia la determinación de la estructura política en la toma de decisiones, a modo de respuesta tentativa, estos juegos de poder muy peculiar de estas instituciones académicas tienen efectos políticos intrínsecos sobre la transformación o el *statu quo* de las carreras de sociología en las universidades públicas bolivianas, superponiéndose, muchas veces, a las propias políticas académicas o institucionales.

En un sentido amplio, este estudio sobre la situación de las ciencias sociales es para concebir a universidad pública en general y a las carreras de sociología en particular como objeto propio de estudio; es decir, es una preocupación epistemológica frente a la emergencia de (re) pensar a la propia ciencia social asociadas a las problemáticas actuales de la sociedad, por un lado y, por otro, vinculada con la reflexión de las propias dinámicas epistémicas (paradigmas, teorías y métodos) y del (propio) disciplinamiento de las ciencias sociales en América Latina. Por lo tanto, existe la necesidad de analizar/investigar a la ciencia social partiendo de un determinado “objeto de estudio” que en este caso son los espacios de formación académica a nivel de pregrado de las carreras de sociología de las universidades públicas de Bolivia.

En esta perspectiva, se tomaron en cuenta a las cinco carreras de sociología existentes en las universidades públicas de Bolivia, a saber: Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Universidad Gabriel René Moreno (UGRM), la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (UMRPSFXC) y la Universidad Pública de El Alto (UPEA). Ahora bien, se debe precisar que estas carreras tienen diferentes trayectorias históricas. Se trata, pues que en el estudio las carreras más antiguas, por ejemplo, de la UMSA, de la UMSS e inclusive de la UAGRM por su misma naturaleza fueron sujetas a distintas persistencias y mutaciones en el tiempo que de alguna manera con una mirada retrospectiva se pueda entender el decurso de las mismas y de allí el análisis fue más ampliado a diferencia, por ejemplo, de las recientes carreras de sociología de las universidades estatales que son el caso específico de UMRPSFXC y la UPEA de reciente data que si bien fueron abordadas; pero no en la amplitud de las anteriores mencionadas amén a su cortorecorrido institucional.

¿Por qué estudiar las carreras de sociología? Para entender (o extrapolar) su diagnóstico a la (propia) ciencia social boliviana. La sociología, como campo de conocimiento de la sociedad definido, no solo por ser la génesis; sino que se constituye en la matriz epistémica que se erigen en aquellos espacios predilectos para entender las propias dinámicas del proceso de construcción del conocimiento de las ciencias sociales a nivel global. De allí, por ejemplo, en el caso boliviano la mayoría de las facultades de ciencias sociales se establecieron en torno a las carreras de sociología.

Balance del Estado de investigación y la problematización del objeto de estudio.

El estudio de la situación académica e institucional de las universidades en Bolivia, paradójicamente, se ha invisibilizado desde los (propios) ámbitos académicos/intelectuales de las casas superiores de estudio. En otras palabras, la universidad pública boliviana “no ha construido un espacio de reflexión sobre sí misma, que funcione como categoría cognoscitiva, socio-cultural o epistemológica explicativa de sus diversos procesos” (Rodríguez, Barraza y De la Zerda 2000: 1). En rigor, el diagnóstico de las casas superiores de estudio estuvo condenado a investigaciones fragmentadas, escasas y aisladas que denotan la poca reflexividad al interior de los espacios académicos/intelectuales sobre el papel de la propia universidad estatal de cara a la sociedad.

De los pocos estudios sobre esta temática debemos destacar, por ejemplo, los estudios de Gustavo Rodríguez: *Políticas Públicas y Modernización de la Universidad Boliviana* (1996) o *El Postgrado en la Universidad Pública Boliviana* (1997) o la recientemente el estudio de Gustavo Rodríguez y Crista Weise (2006) titulada: *Educación superior universitaria en Bolivia: estudio nacional* en la que se reflexiona sobre los factores de la crisis que atraviesa la formación universitaria boliviana. Otro estudio de mayor data es de Gustavo Rodríguez, Mario Barraza y Guido de la Zerda: *De la Revolución a la Evaluación Universitaria: cultura, discurso y políticas de la educación superior en Bolivia* (2000) donde dan cuenta del proceso de mutaciones que ha sufrido la educación superior pública desde aquel perfil revolucionario hasta los procesos de administración académica asociados a los presupuesto y las lógicas políticas persistentes en el campo universitario. Fernando Galindo (2003) en su estudio *Problemas y prospectos de la institucionalización de la investigación en la UMSS* reflexionó sobre la situación de los procesos de aprendizaje y de las posibilidades o dificultades de la implementación de la enseñanza del postgrado en Bolivia, Guido De la Zerda (2003) en su texto *Juegos de poder y cultura organizacional en la universidad pública* da cuenta de las imbricaciones del poder al interior de una universidad pública boliviana. Por último, Manuel Salamanca con su estudio *Currículum poder y cultura institucional en la educación superior: El caso del proceso de transformación curricular de la carrera de sociología de la Universidad Mayor de San Simón (2000-2005)* aborda el caso concreto de la carrera de sociología de la UMSS haciendo énfasis en los obstáculos principalmente asociados a los juegos de poder que impidieron la transformación curricular en este espacio académico.

De igual manera, al estado de la investigación de la producción investigativa sobre las universidades, sucede lo mismo que con los estudios en torno al papel de las ciencias sociales en Bolivia. En lo que sigue se muestra las distintas aproximaciones intelectuales/académicas en el ámbito boliviano, para luego localizar teóricamente los horizontes --o demarcaciones-- epistemológicos del presente estudio. Veamos.

Desde una perspectiva apoyada en el análisis económico del neoliberalismo y su incursión en Bolivia, Franz Barrios Zuvelza (2005) (de) muestra en su texto *El discurso neoliberal boliviano y la crisis de los científicos sociales* que aquel estamento de intelectuales afín al modelo económico hegemónico abandonan su capacidad crítica y prepositiva para convertir a la ciencia social en disciplinas blandas para la comprensión de la realidad social, económica y política boliviana. Asimismo, Carlos Crespo (2005) en su balance de investigación titulado *Democracia, partidos políticos y actores sociales* para el caso de la producción intelectual en la región de Cochabamba -fácilmente extrapolado al conjunto de la ciencia social boliviana- identifica a la incorporación del enfoque institucionalista en el ámbito académico.

La preocupación teórica de este enfoque se centra básicamente en el sistema político formal, institucionalizado en el Estado, ya que el ajuste estructural incluye una profunda reorganización en la relación Estado, sociedad y mercado, uno de los pilares es la universalización de la democracia liberal representativa como sistema de organización política de la sociedad boliviana. Fernando García Yapur, Alberto García y Luz Quitón (2002) en su estudio *Democracia y política en Bolivia: Rediscutiendo la construcción conceptual* analiza la tendencia de la ciencia social que se reduce al sistema político y la

democracia boliviana en la época neoliberal. Mauricio Gil en su estudio *Conocimiento y democracia. Transformaciones teóricas e institucionales de la ciencia política boliviana (1978-2002)* concluye que la ciencia social se reduce a la politología boliviana contemporánea ya que corre paralela a los procesos de democratización política y de liberalización económica. Por último, el estudio de Yuri Torrez (2011) titulado *Los Ángeles caídos. Espejo eurocéntrico de la politología boliviana (1990-2008)* que da cuenta de los procesos de colonialidad del saber que interviene en los procesos de interpretación de la ciencia política boliviana, especialmente, con relación a la emergencia indígena.

En suma, este balance investigativo sobre la universidad y la propia ciencia social boliviana no logró avanzar a desentrañar las condiciones estructurales académicas para comprender las transformaciones paradigmáticas asociadas a los procesos de enseñanza/aprendizaje y de investigación en los espacios universitarios. Por esta razón es relevante estudiar a las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas con sus respectivos gobiernos universitarios como objetos de estudios para entrever si en estos ámbitos no solo se tejen políticas académicas para encarar crisis paradigmática; sino que posiblemente son las interacciones políticas internas que se encaraman como factores decisivos para entender el devenir académico.

En rigor, una de las preocupaciones de la presente investigación es detectar si existe una crisis paradigmática en las ciencias sociales en el marco de los desafíos planteados por las novedades que plantea la "cuestión social" en América Latina que se manifiesta, por ejemplo, que algunos conceptos o categorías elaborados o resignificados que son objeto de análisis a nivel indicativo de los elementos y modalidades que debe asumir la construcción y re-construcción paradigmática. La reflexión sobre las ciencias sociales comprende la crisis de los paradigmas del conocimiento social. En este contexto, asumiendo la hipótesis que la ciencia social está en un proceso de debilitamiento que posiblemente tiene su resonancia en las tendencias generales de la formación profesional de las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas. En este contexto, el presente estudio pretende incidir en la reflexión en torno a uno de los fenómenos que en los últimos tiempos no sólo en Bolivia; sino en América Latina están referidas a la situación paradigmática de esta disciplina que ha generado mucho debate. Entonces se examina la situación de las ciencias sociales a través de la estructura conceptual de las disciplinas sociales referidas a la formación teórica, conceptual y metodológica de los profesionales en las facultades de ciencias sociales en Bolivia. Por lo tanto, la relevancia de este estudio estriba en analizar a las carreras de sociología de las universidades públicas bolivianas a partir de desentrañar sus estructuras académicas y políticas internas de las mismas para luego articular esta realidad con la reflexión del papel epistémico de las ciencias sociales en América Latina.

Objetivos y metodología

El objetivo general del estudio da cuenta:

Estudiar la estructura académica y política de las carreras de sociología de las universidades públicas en Bolivia en su relación con los debates de los paradigmas sociológicos en América Latina.

Asimismo los objetivos específicos son los siguientes:

- Examinar los planes y programas académicos de las unidades facultativas referidas a la enseñanza/aprendizaje y las políticas de investigación en su relación con la situación paradigmática de las ciencias sociales en América Latina.
- Abordar a las carreras de sociología a partir de su dimensión cultural y organizacional en su vínculo con los procesos de transformación institucional de las ciencias sociales en América Latina.
- Analizar la gestión académica y el gobierno de las carreras de sociología de las universidades públicas bolivianas como sistema de correlaciones de fuerza y, por lo tanto, como dispositivos políticos/discursivos para determinar el decurso de las políticas académicas (enseñanza/aprendizaje y las políticas de investigación) en estos espacios universitarios.

Las principales interrogantes que guiarán al estudio, a saber:

- ¿De qué forma los planes y los programas académicos de las unidades facultativas referidas a la enseñanza/aprendizaje se “acomodan” a la situación (o debates) paradigmática de las ciencias sociales en América Latina?
- ¿Cuáles son las creencias, es decir, las normas y los valores primarios de los diversos actores involucrados en la dinámica de los procesos enseñanza/aprendizaje de las carreras de sociología en Bolivia y su efecto político y académico en el mismo?
- ¿Partiendo que las carreras de sociología son organizaciones reglamentadas es importante indagar en qué medida los procesos de gestión y las relaciones de poder determinan las políticas de enseñanza/aprendizaje y las propias políticas de investigación?

Para el tratamiento de esta diversidad temática se apoyó en una perspectiva metodológica común que arrancó de la idea de que el trabajo teórico sólo puede ejercerse en el ámbito de una reflexión crítica. Si bien, la premisa que subyace este estudio es la manera de concebir el ejercicio teórico es que se desvaneció la época de la construcción de modelos teóricos con pretensiones de universalidad, cuyo reverso fue a su vez la concepción de que el proceso de conocimiento se basa en la aplicación de estos modelos a casos concretos. No obstante, solo como un eje referencial teórico se analizó, por un lado, la cultura organizacional de las carreras de sociología.

Desde un punto de vista metodológico, se empleó un enfoque cualitativo etnográfico que según G. Rodríguez Gómez (*et.al*), el análisis antropológico consiste: 1) Un énfasis en la exploración de la naturaleza del fenómeno social, antes de comprobar hipótesis sobre el mismo; 2) Una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas; 3) se investiga un pequeño número de casos, pero en profundidad; y 4) el análisis estadístico adquiere un plano secundario, mientras que se destaca el análisis de datos que implican una producción de los sentidos y significados de las acciones del grupo estudiado, expresándolas en descripciones y explicaciones verbales” (1996: 56).

En concordancia a este enfoque se trabajó con información cualitativa que se va obtener con el uso de técnicas tales como la revisión bibliográfica que sirvió, sobre todo, para localizar el debate sobre las ciencias sociales en América Latina, la observación participante de eventos de distinta naturaleza que manifiestan tanto aspectos de la cultura organizacional de las carreras de sociología se usó diversas fuentes documentales, principalmente de origen universitario, privilegiando, sobre todo, el análisis de los documentos que contienen las mallas curriculares: objetivos, metodología de enseñanza y contenidos temáticos. De igual manera, se analizó aquellos documentos referidos a los planes, programas académicos, políticas de investigación como de aquellos documentos provenientes de los distintos congresos y reuniones académicas, que generalmente contienen información sobre resoluciones, debates y datos estadísticos. La observación participante de eventos de distinta naturaleza que manifiestan tanto aspectos académicos como de la propia cultura organizacional de las facultades de ciencias sociales. También se recurrió al análisis de discurso en términos de Michel Foucault (1980) para reconstruir un pensamiento para aproximarnos a la construcción de sentido de ciertas prácticas sociales al interior de las carreras de sociología. Asimismo, siguiendo la metodología usada por Gustavo Rodríguez, Mario Barraza y Guido de la Zerda (2001) en su estudio se analizó e los documentos en su dimensión de transversalidad de los textos. No se estudió un texto en su literalidad sino sólo cuando esa literalidad dice algo por las palabras mismas que se emplean, y que no podrían ser otras ya que hay cosas que no se pueden decir algo por las palabras mismas que se emplean, y que no podrían ser otras ya que hay cosas que no se pueden decir de texto a partir a la intención que se apunta. Finalmente, se aplicaron entrevistas a profundidad ya que esta técnica opera bajo la suposición de que cada persona resignifica sus experiencias a partir de la manera como ha conformado su esquema referencial. Los actores entrevistados fueron tomados en cuenta de acuerdo a su participación protagónica en el sistema de toma de decisiones: autoridades y ex autoridades, docentes y estudiantes de las carreras de sociología. Asimismo, se consideró la opinión de intelectuales con mayor énfasis en aquellos estudiosos de la realidad universitaria o de las ciencias sociales.

El presente estudio hemos dividido en cuatro capítulos. En el primero se realizó un debate sobre el estado de situación de las ciencias sociales haciendo énfasis en la crisis paradigmática que signa el debate de hoy; en el segundo se indagó históricamente el nacimiento de las universidades bolivianas para luego dar cuenta de los procesos sociales que dieron paso a la creación de las carreras de sociología en las universidades estatales; en el tercero se desentrañó a profundidad los juegos de poder (o la trama de poder) que intervienen en los gobiernos universitarios de las carreras de sociología y sus (de) efectos en el devenir académico de los mismos, por ejemplo, en los procesos de Transformación Curricular. Por último, en el cuarto capítulo se examina y se explicó aquellas cuestiones inherentes a la gestión académica: el perfil, el saber sociológico o la cuestión de la investigación sin soslayar (o descuidar) las variables políticas que son factores constitutivos para el decurso académico en las carreras de sociología de las universidades públicas bolivianas.

CAPITULO I

ESTADO DE SITUACION DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En este capítulo nos interesa abordar/reflexionar sobre la crisis paradigmática de las ciencias sociales y, principalmente, sus ecos en América Latina. Nuestro objetivo es desentrañar los alcances epistemológicos de esta crisis, analizando, sobre todo, las derivaciones del mismo para el conocimiento de las sociedades tan abigarradas como las que habitan en Latinoamérica. En lo específico, indagaremos cómo esta crisis se articula o expresa su insuficiencia para el estudio de las crisis estatales, como es el caso específico boliviano que actualmente está atravesando momentos de transformación; es decir, si esta crisis supone, a la vez, de un (nuevo) conocimiento social que, de pronto, hasta reconoce o desafía el establecimiento de un nuevo marco interpretativo para la comprensión de estas realidades emergentes de las crisis estatales.

Se parte de la premisa de que existe un problema epistemológico en curso: la *crisis de las ciencias sociales* que puede ser abordado adecuadamente si se considera que esta crisis obedece, entre otras cosas, a la crisis de la modernidad que, como tal, contribuye al establecimiento de un nuevo contexto socio/histórico que inclusive interpela a los propios cimientos del conocimiento moderno. De allí que la crisis de las ciencias sociales y sus implicancias en América Latina se erigen en “lugares comunes”, a partir de los cuales se necesita en base de una discusión/reflexión seria y profunda sobre aquellos paradigmas sociológicos heredados de la ciencia social moderna, para detectar si las teorías y conceptos provenientes de esos modelos interpretativos tradicionales son adecuados para estudiar hoy aquellas “novedades” socio/históricas latinoamericanas (como diría Boaventura de Sousa Santos, 2010).

Una respuesta tentativa para orientar el presente acápite que los procesos emergentes de transformación estatal y societal operado en América Latina y, particularmente en Bolivia, replantea un desafío en ciernes para la propia ciencia social que necesita definir y afirmar, por la vía de un debate epistemológico, de un conjunto de aspectos teóricos/metodológicos que permite una “aprehensión” más cercana y, por lo tanto, más adecuada sobre la irrupción de aquellos procesos socio/políticos. En Bolivia, específicamente, esa conjunción —es decir la crisis cognitiva afín a las ciencias sociales tradicional más el hecho de los procesos de transformación estatal— abre la necesidad de repensar esta problemática; no sólo en los parámetros convencionales, ya que los acontecimientos socio/políticos superan con creces cualquier posibilidad de entendimiento o explicación ya que estas remociones socio/históricas trastocan aquellos mapas cognitivos fundantes de la ciencia social tradicional.

Esta reflexión sobre la (eventual) crisis paradigmática que se constituye en un indicador más evidente que se coloca en la misma centralidad de la agenda de inquietudes de la propia ciencia social sobre su devenir ya que el contexto socio/político configurado a partir del fracaso de aquellos paradigmas holísticos y teológicos (marxismo o funcionalismo, por citar los más representativos) conlleva a plantearse desafíos sobre las significaciones derivadas de esta crisis paradigmática en espacios específicos de la ciencia social

latinoamericana. En este sentido, uno de esos ámbitos *par excellence* son precisamente los espacios en que se enseñan e investigan a la sociedad. Vale decir, las carreras de sociología de las universidades públicas.

Ahora bien, asumiendo esta crisis paradigmática como el contexto insoslayable es imprescindible interrogarse, por ejemplo, ¿cómo se está procesando esta crisis en los ámbitos académicos/universitarios de las ciencias sociales en América Latina y particularmente en Bolivia donde estos procesos de transformación estatal tienen una mayor intensidad? En rigor, se asiste a que las teorías que anteriormente ofrecían explicaciones globales de la sociedad y la historia actualmente están en una crisis paradigmática ya que la crisis social supuso también una reconfiguración, por ejemplo, del Estado boliviano y, casi como efecto de Dominó, tiene sus (propias) implicancias para la tarea específica de la ciencia social boliviana.

En el ordenamiento del presente capítulo se analiza en principio sobre aquellos elementos epistémicos y cognitivos que dan cuenta de la crisis paradigmática de las ciencias sociales y de sus implicancias o inadaptaciones para el estudio de la realidad social, luego a partir de este diagnóstico epistémico se plantea una interrogante clave para su discernimiento en este capítulo: ¿pensar o *impensar* la ciencia social latinoamericana? Posteriormente, se reflexiona sobre el arribo del postmodernismo y del neoliberalismo a América Latina en un contexto de un repliegue de aquellos paradigmas tradicionales de la ciencia social. Finalmente, se aborda específicamente la crisis estatal en Bolivia y sus efectos adyacentes para la (propia) ciencia social boliviana.

1.1. ¿Crisis paradigmática de las ciencias sociales?

En su diccionario etimológico de la lengua castellana, el filólogo Joan Corominas desentrañó el origen de la palabra *crisis* “mutación grave que sobreviene en una enfermedad para mejoría o empeoramiento”, ‘momento decisivo en un asunto de importancia’. Del latín *crisis*. Tomado del griego κρίσις, yo decido, separo y juzgo” (1994: 54). Partiendo de esta definición de *crisis* que nos permitirá acercarnos a entender la significación de nuestra preocupación central: *la crisis de las ciencias sociales*. En rigor, este concepto nos remite aquella idea de coyuntura (o época) de transformaciones profundas en el cuerpo social: la sociedad. Mucho más si se nos percatamos que esa realidad social está sujeta a las oscilaciones de cambios constantes que signan a ese determinado momento histórico. Por lo tanto, la crisis son esas emergencias (o épocas) de dificultades que nos invita a reflexionar no solo la naturaleza de esa crisis; sino de las condiciones intervinientes sobre el devenir de la misma. Para luego en los capítulos posteriores analizar cómo se procesa esta crisis si la hubiera en las carreras de sociología de las universidades estatales en Bolivia.

A mediados de la década de los años setenta, a propósito de la crisis en las ciencias sociales, Marcos Kaplan ya advertía: “La insuficiencia teórica converge con la impotencia práctica en la privación de aptitudes para el análisis de la realidad, el diagnóstico de la crisis, la respuesta progresista a nuevas y crecientes exigencias, contradicciones y conflictos” (1973: 39). Este diagnóstico de hace casi cuarenta años atrás es tan pertinente

ya que se ajusta a la crisis de las ciencias sociales en pleno siglo XXI, como veremos luego, ya que la realidad plantea efectivamente al campo intelectual/académica una renovación no solo teórica; sino, sobre todo, epistémica para detectar la naturaleza de esta crisis. Por muchas razones hoy, particularmente en América Latina, se vive momentos de profundas mutaciones históricas que inclusive interpela a los (propios) cánones de la modernidad (Castro Gómez, 2000; Bautista, 2012). Advertidos que cómo todo cambio, sus efectos son imprevisibles, la propia crisis, por lo tanto, desafía a reflexionar sobre ella misma, de sus implicancias y sus derivaciones para el decurso histórico. Es decir, de la propia crisis emergen los desafíos enormes para encarar (o procesar) estos “momentos decisivos”. Diseñados este contexto del desplazamiento reflexivo sobre la crisis, en lo que sigue, en principio se dará cuenta (¿si es así?) sobre la crisis de las ciencias sociales.

En este sentido, se hace prioritario identificar las reflexiones o los debates que emergen sobre esta inicial (hipo) tesis en torno a la crisis de las ciencias sociales en América Latina para luego desembocar el análisis en el caso específico de las ciencias sociales bolivianas y sus implicancias en el debate al interior de las universidades públicas. Ahora bien, el examen a las ciencias sociales de hoy rebasa ese mero marco interpretativo, no solamente como destrucción, sino como capacidad de transformación construida por los proyectos de los sujetos sociales en un contexto signado por propuestas de transformación societal y estatal que ha permeado a varios países latinoamericanos. Inclusive este discurso de transformación estatal presupone una interpelación a la misma estructura del propio discurso científico (Bautista, 2012; Tórrez, 2011). Por lo tanto, “cuando el discurso científico mismo entra en una crisis paradigmática extrema” (Antezana 1995: 207) existe la urgencia de repensar en las posibilidades para encarar esta crisis. Como sabemos la ciencia social, a diferencia de las otras ciencias, por ejemplo, de las naturales, el conocimiento no es necesariamente acumulativo (Guiddens, 1999); sino que el mismo es un *constructo social*. En consecuencia, las ciencias sociales están a merced de los avatares de las pulsaciones emergentes del contexto social y de allí que sus presupuestos epistemológicos están en debate y reflexión constante que luego, en muchos casos, desembocan en una *crisis paradigmática*¹. O como diría Gastón Bachelard: “El conocer debe evolucionar junto con lo conocido” (1997: 20). En consecuencia, uno de los desafíos centrales de las ciencias sociales es la de edificar un marco interpretativo de acuerdo a la “realidad” socio/política configurada. Como afirma John Maddox en el *Informe Mundial de la Ciencia* de UNESCO de 1998, “el progreso en las ciencias consiste, en parte, en plantearse las viejas preguntas de manera más lúcida y penetrante” (Maddox en López 2000: 177). De allí que este rasgo mutante permanente de la realidad social devela, entre otras cosas, la vulnerabilidad de la pretensión científica de la ciencia social ya que la misma se tiene que acomodar a los *regímenes de verdad* (dixit Foucault, 1980) de las épocas que indudablemente tienen un efecto en los marcos analíticos a usarse. Por lo tanto, más allá de proporcionarnos insumos a revelar las relaciones o articulaciones entre los diferentes niveles de realidad y a partir de diferentes ángulos sin privilegiar ninguno. El desafío epistemológico estriba precisamente en contribuir a reflexionar sobre la formar de constituir un determinado *criterio de*

¹ Sobre la significación de *paradigma*, Thomas Khun explica: “las nuevas teorías científicas no nacen por verificación ni por falsación, sino por sustitución que es muy compleja, laboriosa y penosa en cada caso. Pero ¿sustitución de qué? Sustitución de un modelo explicativo al que denominó ‘paradigma’ que ‘es aquello que comparten los miembros de una comunidad científica en particular’” (1995: 34).

verdad en un momento dado que en palabras de Bachelard (1997) sería el más aproximado. En todo caso, este *criterio de verdad*--siguiendo la propuesta de René Zavaleta (1986)-- está determinado por un *momento constitutivo*² que en una posible lectura, opera como ruptura, crisis o catástrofe regeneradora que lleva a la sociedad y a la propia ciencia social a pensar de distinta manera o quedar disponible para nuevas ideas. A partir de esta visión la construcción de la verdad es relativa ya Friedrich Nietzsche en *Sobre la verdad y sentido extramoral* decía la verdad se convierte entonces en “una multitud movible de metáforas, metonimias y antropomorfismo” que se han envarado en conocimiento “ilusiones que se han olvidado que lo son” (1970: 547).

Una de las posibilidades, entre muchas, para abarcar esta cuestión está referida a las implicaciones de la crisis de la modernidad sobre las ciencias sociales y una de sus aristas está articulada, sobre todo, a su “validez científica” que se pone en cuestión ya que (de) pende de aquellos principios ordenadores que le daban un determinado “sentido” a la modernidad: *La Razón*. En este sentido, la racionalidad occidental afincada fuertemente en el racionalismo nos ha llevado a teorizar en exceso la realidad, cómo si esta fuera solamente conceptual. René Descartes es un ejemplo de esta forma de ver el mundo. Por otra parte, hay quienes afirman que la realidad sólo es cognoscible en aquello que está a nuestro alcance, negando o relativizando cualquier tipo de conocimiento sobre la misma, niegan sobre la misma, niegan por eso mismo hecho la posibilidad de una teoría del conocimiento, que, al mismo tiempo que es tributaria de la filosofía, marca sus propios límites en el proceso de verificación de los conocimientos sociales y de las ciencias naturales. En este sentido, “la epistemología no es únicamente reflexión sobre los errores de la ciencia que se está haciendo, sobre el proceso científico mismo” (Bourdieu 2001: 12).

Ahora bien, cuando estos principios (ejes) ordenadores empiezan a cuestionarse se origina una crisis, en este caso específico de las ciencias sociales. En este sentido, podemos hablar de una *crisis paradigmática*. Como diría Gastón Bachelard, esta *crisis paradigmática* se tiene que desentrañar en el contexto “entre todos los conocimientos de una época, las ideas fecundas” (1997: 14). Esas ideas (pre) dominantes en un determinado momento socio/histórico evidencia, entre otras cosas, la pretensión científica o absoluta de las ciencias sociales poniendo entredicho sus marcos interpretativos/analíticos ya que responden a un contexto sometido a los vaivenes de la dinámica social, cultural y política que modifican sustancialmente las relaciones sociales y estatales. En este sentido, uno de los desafíos que se (re) plantea a la ciencia social amén a la crisis de modernidad en curso, por ejemplo, que se expresa en la emergencia de otros saberes (Bautista, 2012), la misma está articulada a permanentes “reacomodos analíticos” en función a los procesos socio/políticos emergentes de los momentos históricos en curso. De allí que se deriva en un problema epistemológico. En este sentido, “es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas del estancamiento y

² René Zavaleta elucubra el concepto de *momento constitutivo* que da cuenta de: “La validez del concepto mismo de momento constitutivo se refiere a la formación del discurso esencial (...). Si se otorga una función simbólica tan integral a este momento es porque de aquí se funda el ‘cemento’ social, que es la ideología de la sociedad” (1986: 74-75).

hasta el retroceso, es ahí también donde discerniremos las causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos” (Bachelard 1987: 15). Aunque hay posturas (más) radicales que proponen que hoy hacen una evaluación a las perspectivas críticas a la sociedad capitalista, como es el caso específico del marxismo, para dar cuenta que hoy la crítica es más allá del *horizonte hegeliano* (Bautista, 2012), es decir, hacia esas teorías que no necesariamente están dirigidas a “un autor, teoría o corriente de pensamiento, sino al tipo de conocimiento que la modernidad ha producido en su conjunto, es decir, lo que pretendemos hacer no es una crítica a una teoría o filosofía, sino de un tipo de conocimiento y la realidad todo lo que ha producido la modernidad occidental (Bautista 2012: 145). En este sentido, se plantea un desafío de mayor envergadura para “entender” la crisis de las ciencias sociales y localizar esta crisis, por ejemplo, en el horizonte de las transformaciones sociales y estatales actuales que en el caso boliviano deviene de las propias organizaciones indígenas/campesinas inclusive cuestionando a la propia modernidad. Por lo tanto, “el epistemólogo tendrá, pues, que esforzarse en captar los conceptos científicos en efectivas síntesis psicológicas progresivas, estableciendo, respecto de cada noción, una escala de conceptos, mostrando cómo un concepto produce otro, cómo se vincula con el otro. Entonces tendrá cierta posibilidad de apreciar una eficacia epistemológica. Y de inmediato el pensamiento se presentará como una dificultad vencida, como un obstáculo superado” (Bautista 2000: 20). En este sentido, uno de los retos a superar son aquellos obstáculos epistemológicos de la ciencia social para desentrañar aquellas *verdades discursivas* que (pre) dominan en una determinada época. Es decir, los paradigmas clásicos de las ciencias sociales, así como sus teorías y sus métodos, ya no bastan para analizar a la sociedad contemporánea ya que no genera respuestas creativas que contribuyen a solucionar los problemas que enfrenta ésta (Lander, 1987). Efectivamente, un síntoma de esta crisis paradigmática de las ciencias sociales está articulada a lo que muchos autores sostienen a aquella pretensión “objetiva” de las ciencias sociales que esgrimiendo un discurso científico y objetivo marcaron una distancia “científica” con la realidad social y cuño colonial (Castro-Gómez, 2000). Ahora bien, esta visión “científica” y “disciplinaria” que (de) viene de aquellas escuelas tradicionales de la ciencia social moderna (positivismo, funcionalismo o marxismo) que se erigieron como las (pre) dominantes para la comprensión de la realidad socio/política hoy están en un proceso de crisis paradigmática.

Thomas S. Kuhn (1995) consideraba que el síntoma más revelador de una crisis es la proliferación de teorías, que terminará una vez que la revolución ocurra y comience otro ciclo en el que el paradigma dominante podrá cubrir la explicación de un gran rango de fenómenos.

Efectivamente, el derrumbe de los paradigmas teóricos que ofrecían explicaciones globales de la sociedad y la historia pone en manifiesto la crisis teórica por la que atraviesa actualmente la ciencia social que supone que la misma se enfrenta a la posibilidad de reconstruir paradigmas teóricos de validez universal. En rigor, la necesidad de la objetivización -dicho sea al pasar, condición sine qua non de las ciencias sociales modernas- se basa fundamentalmente en la necesidad de la observación fáctica, y es aquí donde juega un rol crucial la visión: el ojo sobre los hechos sociales, como diría Emile Durkheim, para la aprensión de los objetos de estudio como tales. Por lo expuesto, el régimen escópico forma parte ineludible de las ciencias sociales, porque “es aquel ‘punto de llegada’ que refuerza el perspectivismo cartesiano, modo visual de observar la realidad

que Martín Jay presenta como el ‘régimen óptico’ dominante del pensamiento occidental” (En: Sanjinés 2005: 23). En este sentido, la edificación del conocimiento científico obedece a una mirada lógica de cuño cartesiano que es parte inherente de los mecanismos epistémicos y ontológicos para la aprehensión de los objetos de estudio en cuestión. Por lo tanto, como expresión de esta crisis, estos paradigmas han perdido su efectividad a la hora de definir y predecir tendencias o escenarios factibles de la sociedad. Ahora más que nunca, las ciencias sociales es posible encontrar gran cantidad de modelos de explicaciones concurrentes, complementarias, fragmentados y especializados. En rigor, la ciencia social en América Latina hoy está atravesando por una crisis paradigmática que pone entredicho la relación entre generación de conocimientos y su verdadera implicancia para la propia sociedad. Esta crisis de las ciencias sociales implica que aquellos modelos teóricos/metodológicos que antiguamente servían para la lectura de los procesos sociales y políticos hoy presentan grandes insuficiencias para el entendimiento de la realidad latinoamericana.

1.2. ¿Pensar o *impensar* las ciencias sociales en América Latina?

La crisis a los modelos políticos y, sobre todo, epistemológicos totalizantes, según algunas corrientes de la postmodernidad conduce a lo descentrado, lo parcial, lo local. En todo caso, aquellas perspectivas totalizantes que marcaron a las ciencias sociales desde su propia génesis como el positivismo que otorgaba la *explicación causal* de la escuela positivista, que subrayaba la fragmentación del objeto de conocimiento y la existencia de leyes universales admitidas luego por el neopositivismo o del marxismo y su “codificación dogmática del marxismo en lo que terminó siendo el llamado *materialismo histórico* y los manuales soviéticos que fueron la vía principal del acceso al marxismo por parte de muchas generaciones de estudiantes y militantes políticos y sociales en todo el planeta” (Lander 2007: 53). De igual manera, Mario Kaplan plantea: “El marxismo en América Latina, tras su primera fase de pensamiento socialdemócrata europeo, combinado de elementos de liberalismo y positivismo, se impone a través de la versión dogmática y supersimplificada que emana del régimen stalinista en la URSS y a partir de la década de 1920, y que se trasmite a través de los partidos comunistas de la región” (1970: 26-27). Hoy por hoy, estos modelos teóricos se encuentran en el diván de los acusados. Estos paradigmas tuvieron una influencia decisiva en las ciencias sociales latinoamericanas ya que estaban vinculadas al tema de la modernización:

“A fines de los años cincuenta el futuro de América Latina era visualizado a través de los paradigmas estructural-funcionalistas, del marxismo tradicional (y luego de la nueva versión que emergió como resultado de la revolución cubana) y del pensamiento desarrollista de CEPAL. Si la falla del funcionalismo fue considerar que se podría reproducir en la periferia el esquema clásico de desarrollo capitalista del centro -tesis validada por el marxismo tradicional, que visualizaba a América Latina como una sociedad feudal- y la de CEPAL pensar que sólo con la sustitución de importaciones y un Estado y un sector público fuertes se obtendría el desarrollo; la Escuela de la Dependencia, en su crítica al denominado capitalismo dependiente

latinoamericano, no fue capaz de ofrecer una reflexión con resultados viables acerca de cómo construir un modelo alternativo de sociedad” (López 2000: 184).

Efectivamente, esas miradas ancladas predominantemente en la “estructura” o esa “mirada hacia el sistema” revelaban su propia fragilidad provocando la emergencia/urgencia de nuevas reflexiones en América Latina. Por lo tanto, en los últimos años estamos asistiendo a “un derrumbe de los paradigmas teóricos que ofrecían explicaciones globales de la sociedad y la historia” (Mayorga 1990: 10) que pone en una situación de evidente declive a la propia ciencia social. Así, por ejemplo, irrumpe una pregunta insoslayable: ¿Pensar *oimpensar* las ciencias sociales? Esta interrogante wallersteiniana es crucial ya que entraña una problemática epistemológica para encarar la pertinencia de las ciencias sociales en los nuevos contextos socio/políticos que se vive en América Latina. Desde ya, Immanuel Wallerstein (1996) ya advertía que las ciencias sociales tienen enormes insuficiencias para el estudio de la realidad social ya que no correspondería a la problemática del mundo, que en nuestro caso específico, diríamos a la realidad latinoamericana. Por lo tanto, el desafío estriba en desarrollar nuevos fundamentos epistemológicos. Vale decir, en *impensar las ciencias sociales* y no así de *repensar las ciencias sociales* dado que muchas categorías y suposiciones constituyen barreras en la construcción del conocimiento social, con la esperanza de estimular la creación de un nuevo paradigma a largo plazo (Wallerstein 1996). Las ciencias sociales se han cerrado a la comprensión de la vida social y los métodos de estudio son más bien un obstáculo para acceder a la realidad, se trata de *abrir* el conocimiento ante las nuevas posibilidades (Wallerstein 1996). En este contexto, el estudio sobre la crisis del conocimiento social también trajo una profunda reflexión en el debate e investigación sociológica latinoamericana:

“Desde América Latina la crisis del conocimiento social se plantea como una crisis de la propia subjetividad positivista moderna, desatada como parte de la mutación de todo un período histórico: aquel asociado a la modernidad europea, cuyo agotamiento envuelve también los fundamentos epistemológicos que sustentaron los modelos de conocimiento europeos impuestos en todo el mundo desde el siglo XVI. La búsqueda de una forma distinta de conocimiento, centrada en un proceso enteramente nuevo de conocer, de reencuentro y reapropiación de los saberes múltiples de América Latina, que de alguna forma originaron la utopía de una racionalidad liberadora es uno de los retos mayores de esta parte del continente. Las raíces de la crisis del conocimiento en América Latina se explican por los conceptos de eurocentrismo y la colonialidad del saber que se vienen discutiendo con mucha profundidad. La trayectoria histórica de las ciencias sociales en América Latina ha sido principalmente eurocéntrica. Tanto el origen de estas disciplinas como la mayor producción teórica se localiza en Europa y Estados Unidos. El eurocentrismo consiste en la forma de comprender la realidad de América Latina según las características y desarrollo particular de Europa. Es una perspectiva del conocimiento que se elabora desde el siglo XVII sobre los fundamentos de la colonización mundial. La respuesta a la crisis del conocimiento en América Latina se plantea desde los propios fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales y del desarrollo de un pensamiento

propio de América Latina que apunta a la descolonización del saber”. (Mejía 2005: 321).

De allí que aquí se plantea un desafío trascendental para las universidades públicas, particularmente para las carreras de sociología en América Latina. En rigor, a pesar de la evidencia de esta crisis epistemológica de las ciencias sociales en América Latina, existe poca reflexión sobre los alcances y las implicancias de esta crisis; solamente en escasos espacios académicos del ámbito académico/intelectual latinoamericano se percibe un proceso de (auto) reflexión profunda sobre el papel que cumple hoy las ciencias sociales, sobre todo, en aquellos contextos de cambios profundos que afectaría tanto a la sociedad como al propio conocimiento. Además, como dice Fernando Galindo: “Vivimos tiempos de cambios profundos en esta parte del continentes y esa diversidad geográfica y cultural denominada Bolivia. Estos cambios han recibido diversos denominativos como ‘giro a la izquierda’ ‘giro descolonizador’, ‘la autodefensa de la sociedad’ ‘emergencia de la sociedad en movimiento social’” (2007: 20). En rigor, esta complejidad que exhibe los procesos socio/políticos en América Latina es un ingrediente significativo para dar cuenta la brecha existente entre la teoría y la práctica con un efecto eminente en el *cambio cognitivo* para el abordaje de la realidad social.

Uno de los puntos de cuestionamiento a aquellas perspectivas teóricas totalizantes y teológicas es que están asociadas al desarrollismo que predominaron en el quehacer intelectual/académico latinoamericano que empiezan a ser cuestionadas. En estos pocos ámbitos, las ciencias sociales se encuentran en un momento de revisión y cuestionamiento de los fundamentos y propuestas teóricas, en particular del propio logos científico de la modernidad (Mejía, 2008). De allí que –aunque sea de modo parcial– se empieza a gestarse un *giro epistémico* en América Latina. Así, por ejemplo, Pablo González-Casanova influenciado por IlyaPrigogine, reflexiona sobre la “complejidad [que] obliga a cambiar los comportamientos epistemológicos” de la investigación de las ciencias sociales, ya no se trata de la búsqueda de certidumbres, de leyes determinantes, ahora la ciencia define el proceso de investigación como “una acción en busca de posibilidades” creativas (2004: 124). De igual manera, Juan Carlos Portantiero con relación a la emergencia de la teoría de los actores sociales dice:

“La desarticulación de los grandes ordenadores conceptuales junto con el reconocimiento de las heterogeneidades —internas e interregionales— favorece una rehabilitación de las preguntas históricas frente a las preguntas estructurales de años pasados. En esas condiciones, la captación de un orden, en la realidad o en la teoría, no es una operación a priori, no es un dato metasocial. Es una construcción, y como tal está a cargo de actores. Del modelo global se marcha a la valorización del actor, al reconocimiento de una autonomía creciente de lo que antes aparecía como sistemáticamente unificado. Por eso el revival de la cuestión democrática; no a pesar de, sino por la presencia de la crisis.

Pero no se trata de la democracia entendida como un capítulo de ingeniería institucional (aunque esa dimensión también exista) sino como un proceso, como un espacio en movimiento en el que se

constituyen identidades y con ellas un orden de convivencia. Por cierto que ello plantea tensiones derivadas del conflicto entre incertidumbre y necesidad de decisión. Estas tensiones son parte principal del desafío que obliga al sistema político a jugar un difícil rol de intermediario entre el orden del Estado y la diversidad de los actores sociales” (1989: 124).

Efectivamente, esos paradigmas asentados en la diversidad social y la lógica de los actores sociales marcaron inexorablemente sobre la tarea de las universidades asumiéndolas a éstas como los *locus* de enunciación donde emana y se privilegiaba al conocimiento científico universal como la única senda para la constitución del *régimen discursivo*, diría Foucault (1980). En esta misma senda de reflexión Julio Mejía con respecto a las ciencias sociales dice que es:

“Una crisis de las bases del conocimiento científico, incluido el social y filosófico, que engloba a las formas de producir pensamientos en la modernidad. En América Latina la crisis del conocimiento social se plantea como una crisis de la propia subjetividad positivista moderna, desatada como parte de la mutación de todo un período histórico: aquel asociado a la modernidad europea, cuyo agotamiento envuelve también los fundamentos epistemológicos que sustentaron los modelos de conocimiento europeos impuestos en todo el mundo desde el siglo XVI. En ese sentido, nos enfrentamos a una crisis de las ciencias sociales y de la propia construcción del conocimiento científico” (2008: 2).

Ahora bien, esta crisis de los paradigmas modelos teóricos globales de las ciencias sociales da lugar a la emergencia de diversas salidas epistémicas. Una de ella es el postmodernismo. Al respecto, Portantiero decía:

“La característica sociológica esencial de la región es su heterogeneidad. Es decir, la mezcla de elementos arcaicos con otros que llamaríamos modernos, lo que marca un panorama muy diversificado entre las sociedades del continente y en el interior de ellas mismas. En ese cuadro con forma de mosaico, algunos temas del postmodernismo podrían también tener lugar, a condición que no se haga de ellos una recepción servil. Una concepción cada vez más extendida señala que si su consumo es creativo y no pasivo, algunos enfoques resultan útiles, en la medida en que coinciden con la evolución del propio pensamiento sociopolítico latinoamericano. La preocupación por la democracia, por ejemplo, puede recuperar elementos significativos para su análisis, en la medida en que el postmodernismo hace hincapié en el reconocimiento de la heterogeneidad, la diversidad y el pluralismo” (1989: 10).

Aunque para otras perspectivas, por ejemplo, para la postcolonialidad existe una crítica ácida al postmodernismo reiterando la recurrencia de una mirada eurocéntrica a estas perspectivas ya que solamente se apunta a la crítica a la *razón histórica* y no así a la *razón instrumental*. Por ejemplo, Edgardo Lander dice:

“Lo que estaría en crisis para estas perspectivas [postmodernas] no es la modernidad, sino una de sus dimensiones constitutivas, la razón histórica. Su otra dimensión, la razón instrumental, el desarrollo científico-tecnológico sin límite, el pensamiento tecnocrático y la lógica universal del mercado, no encuentran aquí ni crítica ni resistencia” (1997: 23).

De igual manera, Santiago Castro Gómez tiene argumentos para sostener la “debilidad” del postmodernismo:

“El problema con Lyotard no es que haya declarado el final de un proyecto que, en opinión de Habermas, todavía se encuentra “inconcluso”. El problema radica, más bien, en el nuevo relato que propone. Pues afirmar que ya no existen reglas definidas de antemano equivale a *invisibilizar*— es decir, enmascarar — al sistema-mundo que produce las diferencias en base a reglas definidas *para todos* los jugadores del planeta. Entendámonos: la muerte de los metarelatos de legitimación del sistema-mundo no equivale a la muerte del sistema-mundo. Equivale, más bien, a un cambio de las relaciones de poder *al interior* del sistema-mundo, lo cual genera nuevos relatos de legitimación como el propuesto por Lyotard. Sólo que la estrategia de legitimación es diferente: ya no se trata de metarelatos que *muestran* al sistema, proyectándolo ideológicamente en un macrosujeto epistemológico, histórico y moral, sino de microrelatos que lo dejan *por fuera de la representación*, es decir, que lo invisibilizan” (2000: 157).

Atilio Borón con un sentimiento de frustración destaca la influencia perversa del postmodernismo:

“El postmodernismo, a su vez, podría ser cabalmente definido como un pensamiento propio de la derrota, o tal vez un pensamiento de la frustración. Es decir, es el resignado reconocimiento de que ya no hay transformación social posible, de que la historia ha concluido (aunque sus exponentes se horroricen ante esta conclusión que los hermana con la obra de Francis Fukuyama) y de que lo que hay es lo único que puede haber. El postmodernismo como actitud filosófica refleja el fracaso de las tentativas de transformación social en los capitalismo metropolitanos en los años de la posguerra” (2005: 3).

A pesar de este desencanto por el postmodernismo como una respuesta a la crisis de las ciencias sociales latinoamericanas, la reflexión prosiguió definiendo el curso del debate en América Latina produciendo, por ejemplo, “rupturas epistemológicas que fundan la investigación social” (Ibáñez 1986: 25). Así, por ejemplo, Boaventura de Sousa Santos (1998) lo define como un proceso de *doble ruptura epistemológica*, que sin dejar de lado la superación del sentido común y el rigor académico de la primera ruptura, apuesta por un desarrollo de la primera ruptura epistemológica para llevar el conocimiento social hacia un nuevo sentido común emancipador. De allí la irrupción de estos nuevos *giros epistémicos* otorga una nueva fundamentación teórica/metodológica al proceso de *impensar* a las

ciencias sociales latinoamericanas. Desde los Estudios Culturales poscoloniales se cuestionan el universalismo de las ciencias sociales positivistas³ --y también las marxistas (Lander, 1997)-- que dejan de lado espacios particulares de la sociedad de América Latina (Castro-Gómez 2000). Asimismo, esta perspectiva teórica empieza a cuestionar aquellas miradas eurocéntricas que históricamente predominaron sobre la realidad latinoamericana, como hemos visto anteriormente, inclusive al postmodernismo.

De este modo, el punto nodal del cuestionamiento de los Estudios Culturales Poscoloniales se centra, inclusive en los propios cimientos de la *modernidad*. Como si fuera un efecto de Dominó, el debate de hoy en los pequeños campos intelectuales/académicos latinoamericanos se (con) centra en dilucidar analíticamente y reflexivamente la crisis de las ciencias sociales articuladas, a la vez casi por antonomasia, a la crisis de la modernidad en curso, explicada anteriormente. Desde tiempos de su propia constitución, la conexión entre la modernidad y las ciencias sociales es indisoluble. La irrupción de la sociedad urbanizada moderna que dejó atrás aquellos feudos de la edad media y que se transformó en un conglomerado urbano: la sociedad que puso en cuestión la validez de aquellas disciplinas humanísticas como la teología o la filosofía como insuficientes para la comprensión/interpretación de esta sociedad, mucho más de aquella que sobrevino a denominarse añadiéndole un adjetivo: la *sociedad moderna*. Por lo tanto, la modernidad es el tránsito de la comunidad medieval a la sociedad moderna. De allí que la tarea de las ciencias sociales fue --y es--, como bien lo (de) muestra Antonio Giddens (1999), en “sistemas reflexivos”, pues su función era --y es-- observar el mundo social desde que ellas mismas fueron producidas. Entonces, hay un cordón umbilical entre ambas: modernidad y ciencias sociales. Como diría Santiago Castro Gómez: “el nacimiento de las ciencias sociales no es un fenómeno *aditivo* a los marcos de organización política definidos por el Estado-nación, sino *constitutivo* de los mismos” (2000: 147). Y añade:

“El Estado es entendido como la esfera en donde todos los intereses encontrados de la sociedad pueden llegar a una ‘síntesis’, esto es, como el locus capaz de formular metas colectivas, válidas para todos. Para ello se requiere la aplicación estricta de ‘criterios racionales’ que permitan al Estado canalizar los deseos, los intereses y las emociones de los ciudadanos hacia las metas definidas por él mismo. Esto significa que el Estado moderno no solamente adquiere el monopolio de la violencia, sino que usa de ella para ‘dirigir’ racionalmente las actividades de los ciudadanos, de acuerdo a criterios establecidos científicamente de antemano” (2000: 147).

En este sentido, el nacimiento de la sociología, como paradigmático de las ciencias sociales, está signado por la racionalidad de la modernidad. Así, por ejemplo, para

³ Desde ya, décadas pasadas, Juan Carlos Portantiero “hizo referencia a que el desarrollo (económico, social, político) se erigía como una signatura privilegiada de estas nuevas ciencias sociales en el momento de su profesionalización y su incorporación al cuadro de los saberes como una especialización universitaria que reemplaza a la globalidad genérica del ‘ensayo’. La secuencia Tradicional-Moderno habría de constituir el eje de la reflexión, marcada por un tono de optimismo histórico y epistemológico. El segundo eje derivaba de la voluntad de ‘cientificar’ el conocimiento social a partir de los marcos teóricos del funcionalismo, predominante entonces en la vida académica de los países centrales” (1989: 23).

Immanuel Wallerstein (1991) ha expuesto cómo las ciencias sociales se erigieron en una pieza decisiva para el engranaje de este proyecto de organización y control de la vida humana. Efectivamente, un momento/génesis de la emergencia de las ciencias sociales y, en el caso específico de la historia de las ideas en América Latina, fue aquel articulado al surgimiento del entramado estatal. En esa perspectiva, como se analiza más adelante, no es casual que hoy cuando los Estados Nación, particularmente en América Latina han ingresado a un periodo de crisis (o de transición) que está desembocando en un ácido cuestionamiento a las propias estructuras del Estado-Nación, como efecto adyacente de este proceso, sale a colación el debate en torno al papel de la ciencia social en este nuevo contexto histórico. En tal sentido, Bruno Latour se hace una pregunta impostergable: “¿Es la modernidad una decepción que ha desilusionado antes que a nadie a los científicos sociales?” (Latour en López 2000: 180).

Esta imbricación entre modernidad y ciencias sociales, siguiendo a Guiddens (1999), está articulada a la constitución misma de las instituciones de la modernidad. En el caso de la tarea de la sociología --y posteriormente de la propia ciencia política-- era proporcionar no solo un diagnóstico institucional a la modernidad que le aporte insumos “racionales” para el control sobre aquel orden social establecido o también podría decirse con la propia teoría económica que cobra una relevancia decisiva en el contexto de la emergencia de la “sociedad moderna” y, por lo tanto, del capitalismo⁴. En rigor, este proceso de racionalización, a través de la gestación de la burocracia, por ejemplo, como diría Max Weber, se estableció los contornos institucionales de la organización de la sociedad diseñados a imagen y semejanza de la modernidad y de los propios Estado Nación. O como diría el propio Guiddens los *estados nacionales* son constitutivos a la propia modernidad. De allí que las ciencias sociales en general y la sociología en particular se ocuparon en desentrañar “las características específicas del estado nacional, es decir, de un tipo de comunidad social que contrasta radicalmente con los estados premodernos” (1999: 25). Por lo tanto, las ciencias sociales en general y la sociología en particular, su designio estaría marcado para erigirse como generadores de conocimiento científico en torno a la sociedad moderna⁵. O sea, la crisis de la modernidad supone, al mismo tiempo, una crisis de las ciencias sociales. Vale decir, ese patrón ontológico del pensamiento occidental que privilegiaba a la Razón y esta, a la vez, encarna el espíritu universal. En cuanto a la Historia Universal, en la versión hegeliana, rebasa los límites de la subjetividad es donde estas ideas se funda en “las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conjunto de saberes que conocemos globalmente como ciencias sociales” (Lander 2000: 343). En rigor, esta ruptura ontológica entre la razón y la realidad social, es decir, con el mundo constituye las *epistemes* condicionadoras enseñadas desde las mismas universidades, específicamente de las carreras o facultades de ciencias sociales, para la interpretación de la realidad social. Este distanciamiento en la relación sujeto/objeto emerge “el sujeto aislado” conformando un presupuesto epistémico de lo que se vino a denominar como el *cogito ergo sum*

⁴ Según Juan José Bautista: “En sentido estricto se podría decir que sólo hay sociedad, donde hay capitalismo y modernidad. Por eso tiene poco sentido universalizar los prejuicios de la modernidad que afirman que formas de vida social existían indistintamente en otras culturas, y otros tiempos históricos” (2012: 109).

⁵ Bautista señala: “La modernidad insistentemente quiere hacer ver que la racionalidad es un producto típico y exclusivo de la modernidad, que antes de ella lo que caracterizaba a toda forma de vida era el mito” (2012: 102).

cartesiano (Quijano, 1997). En todo caso, esta distancia cognoscitiva fue una constante en el proceso de producción de conocimientos desde las mismas universidades sobre la propia realidad latinoamericana. Por ejemplo, esta pretendida jerarquización epistémica (pre) domina en la mirada con relación al tema indígena para lo cual se elucubra contemporáneamente conceptos como el “buen salvaje”. En este contexto, el debate en torno a las ciencias sociales se evidencia una *crisis paradigmática*:

“Si por paradigma entendemos *una forma de plantear y resolver problemas*, nos dice González Casanova (1998), la crisis de hoy abarca tanto a los principales paradigmas de la *investigación científica* como a los principales paradigmas de la *acción política*. A la crisis del estructural-funcionalismo y de la filosofía empirista se añade la crisis del liberalismo, de la socialdemocracia, del comunismo, del nacionalismo-revolucionario y del neoliberalismo. Teniendo en cuenta la magnitud de esta crisis propone analizar la formación de conceptos sociopolíticos desde América Latina. Así, reflexiona sobre las condiciones del surgimiento y desarrollo de ideas y categorías tales como: independencia política, revolución, progreso, marginación, centro-periferia, dependencia, explotación, pedagogía del oprimido, teología de la liberación, democracia, imperialismo, colonialismo, etc” (López 2000: 2).

En suma, la crisis a los modelos políticos y, sobre todo, epistemológicos totalizantes, según algunas corrientes de la postmodernidad conduce a lo descentrado, lo parcial, lo local. Aunque otras perspectivas, como hemos visto, desde la postcolonialidad existe una crítica ácida reiterando la recurrencia de una mirada eurocéntrica de estas perspectivas postmodernas (Castro-Gómez 2000). Ahora bien, las dos tendencias con mayor predominancia actualmente en las ciencias sociales latinoamericanas que es un *continuum* de esa mirada eurocéntrica a saber: *el neoliberalismo* y *el postmodernismo* (Lander, 1998; López, 2000). Ya que como dice Francisco López entrañan peligros: “El primero tiende a la reafirmación dogmática de las concepciones lineales de progreso universal y del imaginario del desarrollo y la segunda a la apoteosis del eurocentrismo. El hecho de que los metarrelatos en boga en el siglo XX hayan hecho crisis, no implica la crisis de toda forma de pensar el futuro y mucho menos de éste” (2000: 185). De igual manera, Edgardo Lander dice “esta fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal, su capacidad de presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la forma más *avanzada* –pero igualmente *normal*- de la experiencia humana, está sustentada en condiciones histórico culturales específicas” (2000: 12). En este sentido, como veremos luego, el neoliberalismo en el curso de los años noventa penetró en las mismas entrañas de las universidades estatales latinoamericanas (De Sousa Santos, 2007), y las bolivianas fueron parte de esta ola privatizadora del saber (Gil, 2003).

1.3. Ciencias sociales en tiempos neoliberales

La evidente crisis de las ciencias sociales en América Latina *a posteriori* del derrumbe del Muro de Berlín se expresó, por ejemplo, en el repliegue del marxismo que supuso, como se

analizó en el acápite previo, la irrupción del postmodernismo y del neoliberalismo. Ambas propuestas trazaron derroteros para el devenir de las ciencias sociales. Ahora bien, la propuesta que llegó a impregnar, inclusive en la misma institucionalidad de las ciencias sociales bolivianas durante los años noventa, fue el neoliberalismo. Con respecto al neoliberalismo, Atilio Borón establece “un parangón entre la reestructuración del capitalismo en el último cuarto de siglo [XX] y el neoliberalismo como una corriente ideológica que expresa este proceso en el plano de las ideas”. (2005: 2). América Latina se caracterizó recurrentemente por ser el espacio predilecto para la ejecución de propuestas modernizadoras por parte de los centros metropolitanos. No es casualidad, por lo tanto, que el asentamiento del *neoliberalismo* respondió a pretensiones unívocas en torno al imaginario de lo moderno. Los modelos políticos totalizantes de finales de la década de los años ochenta fueron sustituida por otro metarrelato: el *mercado*. La eficacia del neoliberalismo se la debe calibrar, en definitiva, más allá de los procesos productivos ya que la permeabilidad del espíritu neoliberal abarca prácticamente a toda la sociedad. Sobre este tópico Edgardo Lander dice: “La utopía del mercado total no sólo es un modelo económico (lo que ha sido llamado una *economía de mercado*), es la extensión de la lógica de la racionalidad de mercado a todos los ámbitos de la vida cotidiana” (2002: 2). Efectivamente, el neoliberalismo configuró un conjunto de normas jurídicas y valores culturales/ideológicos sustentadores y legitimadores de un *régimen de verdad* (Foucault, 1980). Entonces, se tiene que comprender la racionalidad instrumental del neoliberalismo desde una dimensión mucho más extensa, y, en consecuencia, este rasgo invita a reflexionar seriamente sobre los efectos de la emergencia de este proceso global para la propia ciencia social latinoamericana.

La crisis de los metarrelatos a nivel global influyó decisivamente en el decurso socio/político/económico de América Latina. En rigor, desde la segunda mitad de los años ochenta a escala mundial se caracterizó, entre otras cosas, por el colapso de aquellos metarrelatos políticos como el socialismo real y su impacto se irradió a otras áreas geográficas, por ejemplo, a América Latina. Este proceso se expresó con sus propias características específicas en el debate de la agenda política, y también intelectual/académica signada primordialmente por la *transición democrática*⁶. Este proceso es fuertemente influenciado por los dictámenes del denominado *Consenso de Washington*⁷. Ciertamente, el nuevo orden democrático precisó de la reflexión sobre las

⁶ Según Manuel Antonio Garretón “En términos generales y típico-ideales, podemos distinguir tres tipos de democratizaciones políticas en América Latina en las últimas décadas. Uno se refiere a fenómenos de fundamentación democrática que provienen de las luchas contra las dictaduras oligárquicas o tradicionales [...] Un segundo tipo de democratización es el que llamaremos propiamente transiciones. Se refiere al paso de regímenes autoritarios modernos, especialmente militares, a fórmulas democráticas en las que están ausentes los modelos revolucionarios, pero donde hay algún tipo de ruptura que no es de corte insurreccional entre ambos regímenes (...). Un tercer tipo de democratización política se refiere a aquellos casos en que, si haber un momento formal de cambio de régimen o de inauguración democrática, hay un proceso de extensión o profundización democrática desde un régimen restringida o semiautoritario (1997: 21).

⁷ Se entiende por Consenso de Washington un listado de políticas económicas consideradas durante los años 1990 por los organismos financieros internacionales y centros económicos con sede en Washington DC, Estados Unidos, como el mejor programa económico que los países latinoamericanos debían aplicar para impulsar el crecimiento luego de la crisis del modelo cepaliano de Industrialización por Sustitución de Importaciones. Sin embargo, tomó importancia general debido a los amplios postulados. En realidad el

potencialidades y, a la vez, de las insuficiencias de la democracia para diseñar los horizontes de sus propias posibilidades de consolidación hegemónica.

Ahora bien, el fracaso de los metarrelatos entrañó, a su vez, una crisis de sentido. El caso de la revolución socialista fue una muestra ilustrativa ya que la utopía socialista como discurso teleológico perdió su capacidad de movilización socio/político e interpelación ideológica. En este contexto, se da la ampliación del cosmopolitismo del discurso democrático liberal, sobre todo, en un momento de consolidación del modelo neoliberal. No es casualidad, por lo tanto, que se pone de moda intelectual la tesis del *fin de la historia* de Francis Fukuyama (1992) que estableció que el decurso de la humanidad estaba marcada inevitable e inexorablemente por la *economía liberal* y la *democracia representativa*. Edgardo Lander sobre esta cuestión dice: “En los últimos lustros, en particular a partir del año 1989, se ha venido celebrando la llegada de una nueva era, una era más allá de las utopías, más allá de los metarrelatos históricos, más allá de las ideologías y de la política” (2002: 51). Por lo tanto, esta reconfiguración del ámbito político supone, a modo de ejemplo, según la lectura postmoderna, la *desustancialización del poder* (Von Beyne, 1994). Desde los ámbitos intelectuales, particularmente conservadores, la celebración por la *despolitización* de la sociedad es un momento fundamental para observar/analizar a la sociedad con aquellos fundamentos inscritos en la institucionalidad de la democracia representativa y para ello cuentan con la adscripción *ipso facto* de la ciencia social que en el caso específico boliviano desplegó su quehacer intelectual en los marcos estrechos de la institucionalidad de la *democracia representativa*. En este contexto, los nuevos contenidos que va asumiendo la sociología en América Latina, “se caracterizan por su evolución que discurre ‘de la *revolución a la democracia*’ como eje central de la producción teórica, y por lo que se ha denominado el ‘giro constructivista’, equivalente en ciencias sociales al ‘giro lingüístico’ o hermenéutico de la filosofía” (Mejía 2005: 316).

Este contexto esbozado ha impregnado decisivamente a las ciencias sociales en América Latina. Al respecto Atilio Borón explica:

Consenso de Washington fue formulado originalmente por John Williamson en un documento de noviembre de 1989 ("What Washington Means by Policy Reform" que puede traducirse como "Lo que Washington quiere decir por reformas políticas"). Fue elaborado como documento de trabajo para una conferencia organizada por el Institute for International Economics, al que pertenece Williamson. El propio Williamson cuenta que en ese histórico borrador, incluyó "una lista de diez políticas que yo pensaba eran más o menos aceptadas por todo el mundo en Washington y lo titulé el *Consenso de Washington*". Originalmente ese paquete de medidas económicas estaba pensado para los países de América Latina, pero con los años se convirtió en un programa general: 1. Disciplina fiscal 2. Reordenamiento de las prioridades del gasto público 3. Reforma Impositiva. 4. Liberalización de las tasas de interés. 5. Una tasa de cambio competitiva. 6 Liberalización del comercio internacional (tradeliberalization). 7. Liberalización de la entrada de inversiones extranjeras directas. 8. Privatización 9. Desregulación 10. Derechos de propiedad Hay que puntualizar que por "Washington", Williamson entendía el complejo político-económico-intelectual que tienen sede en Washington: los organismos financieros internacionales (FMI, BM), el Congreso de los EEUU, la Reserva Federal, los altos cargos de la Administración y los institutos de expertos (thinktanks) económicos. Esa breve lista tomó autonomía y se constituyó en la base de lo que luego se denominará neoliberalismo. Con posterioridad la "lista" inicial fue completada, ampliada, explicada, y corregida. Se ha hablado del Consenso de Washington II, y del Consenso de Washington III. Asimismo el *Consenso de Washington* ha recibido gran cantidad de críticas. Quizás las más importantes sean las que le formulara Joseph Stiglitz, Premio Nobel de Economía 2001 y ex vicepresidente del Banco Mundial. (www.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington)

“El triunfo ideológico del neoliberalismo es el de una concepción holista de la sociedad, de su naturaleza, de sus leyes de movimiento -explicadas desde las antípodas de las que postula el marxismo- y de un modelo normativo de organización social. Así como Marx en algún momento dijo que la Economía era la ciencia de la sociedad burguesa -por supuesto refiriéndose a la Economía Política Clásica y a los grandes fundadores de esta disciplina, básicamente Adam Smith y David Ricardo, y no a los pigmeos que se proclaman sus sucesores, hoy podríamos decir que el neoliberalismo es la corriente teórica específica del capitalismo en su fase actual. Esta perspectiva ha tenido una gravitación extraordinaria en América Latina y ha ejercido una profunda influencia sobre la Sociología y las Ciencias Sociales” (2005: 2).

En el contexto del neoliberalismo, se construye una red institucional académica/intelectual en Bolivia para que los elementos cognoscitivos y epistémicos tengan un papel protagónico en la configuración del orden hegemónico en boga. Efectivamente, el quehacer intelectual de la ciencia social boliviana en el periodo de la puesta en marcha de las reformas democráticas y la aplicación del modelo neoliberal fueron determinantes para las directrices políticas y económicas de las sociedades latinoamericanas⁸. Ahora bien, en el caso boliviano hay un fenómeno paralelo, como analizaremos con mayor detalle en los subsiguientes acápite, una innegable crisis de la universidad pública como productora de conocimientos. En estas circunstancias emergen -y luego proliferan- las Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) plasmadas en fundaciones e instituciones/organizaciones que legitiman la implementación de políticas de reforma política y del modelo neoliberal.

En este sentido, cobra relevancia el papel de los organismos internacionales que contribuyen decisivamente para la construcción del orden socio/político hegemónico. Efectivamente, en el decurso de la consolidación de este discurso hegemónico, la presencia de los organismos académicos/intelectuales fue crucial para la adscripción de los intelectuales en este orden social y político. En una investigación realizada por Roberto Fernández (2003) concluye que los sobresueldos del financiamiento externo se pagan es para tener satisfechos a políticos e intelectuales que imponen el modelo neoliberal y facilitaron la entrega de las empresas nacionales al capital transnacional. La oferta para trabajar en programas o proyectos del gobierno con financiamiento externo proviene, sobre todo, del BM, BID, USAID, Unión Europea, la GTZ o las Naciones Unidas, entre los más importantes. Fernández realizó este análisis exhaustivo:

“La mayoría era para puestos de dirección, investigación, consultorías y asesorías; vinculados los más a los campos de la economía, las ciencias sociales y el derecho. De este modo, los recursos de las donaciones y créditos externos para cooperar y enrolar a gran parte de los profesionales e intelectuales en el proyecto neoliberal. De manera paralela, el discurso neoliberal se afincó en las mentes de los intelectuales bolivianos,

⁸ Para ver con mayor precisión del papel del papel intelectual de la politología en el decurso de las políticas neoliberales en América Latina ver la tesis doctoral de Antonio Camau (1997) *De cómo las ideas tienen consecuencias. Analistas simbólicos y usinas de pensamiento en la elaboración de la política económica argentina (1983-1995)*. FLACSO-México.

exceptuando a unos pocos. Más con remedo o calco burdo, términos como el de ‘neoliberalismo con rostro humano’, ‘socialneoliberalismo’, ‘cuidar la gobernabilidad’, ‘este es el camino, no hay otro’, ‘entrar al tren de la globalización’ ‘modernizar el país’ fueron acuñados por muchos intelectuales seducidos por la lógica del poder y por la ‘magia del mercado’, a tiempo de incorporarse en puestos públicos o como consultores bien pagados, sea como encargados de concretar las políticas de ajuste y de reforma, sea en su desempeño como autoridades políticas. Casi de seguro, los más ni siguiera se enteraron de los fundamentos desarrollados por los pensadores neoliberales de los años 30’ en el siglo pasado, como Hayek y Von Mises y sólo se limitaron a repetir, como eco distorsionados, valores supuestamente ‘modernos’ de un viejo discurso neoliberal” (2003: 9).

La presencia del financiamiento externo en el decurso de las reformas políticas y económicas en el contexto del neoliberalismo es una señal inequívoca del proceso globalizador que tiene su correlato en el caso boliviano en la configuración del orden socio/político predominante en curso de los años noventa donde se edifica el dispositivo discursivo/ideológico hegemónico. En este contexto, la argumentación racional sostenida por la ciencia social boliviana versa primordialmente en el mantenimiento de la estabilidad económica y de la gobernabilidad política que son los ejes constitutivos del proceso de transformaciones a seguir en el mentado proyecto de desarrollo y de modernización de cariz (neo) liberal (Lander, 2002). Ahora bien, un elemento no solamente concomitante; sino, sobre todo, insoslayable de este proceso de gestación y consolidación del discurso democrático (neo) liberal es la constitución de un *núcleo duro* a partir del cual discurre y amplifica los principales valores y premisas del nuevo orden hegemónico, para ello en el caso específico boliviano se establece una cadena institucional legitimadora del orden político vigente. Desde sus quehaceres analíticos, esta cadena intelectual/académica que encarnando la *razón instrumental* (Galindo, 2007) y desprovistas supuestamente de cualquier inclinación política/ideológica⁹ consolidan, valga la paradoja, la ideología sostenedora del *régimen discursivo* (Foucault, 1980) neoliberal como el principio y el modelo ordenador de la sociedad.

Esta subsunción institucional de la ciencia social boliviana a los patrones externos de la producción del conocimiento es una muestra ilustrativa de la presencia inequívoca para la configuración del *orden democrático (neo) liberal* que revela, entre otras cosas, el papel desplegado por las agencias de cooperación internacional articuladas a organismos como el Banco Mundial. Al respecto, Samuel Tola para el caso de la ciencia social boliviana, por supuesto extensivo a lapolitología asevera:

⁹ Aunque la realidad demuestra todo lo contrario, por ejemplo, en el caso específico de la Fundación Milenio y de FUNDEMOS es llamativa ya que ambas están vinculadas aquellos partidos gobernantes en el curso de la época del ajuste estructural. La Fundación Milenio con el entorno del ex presidente Gonzalo Sánchez de Lozada y en su momento jefe nacional del MNR y FUNDEMOS articulada a Acción Democrática Nacionalista (ADN) (Gil, 2003: 22). Nótese esta estrecha ligazón de estas fundaciones (Fundación Milenio y FUNDEMOS) precisamente con dos de los partidos más importantes en la era neoliberal que enarbolan el discurso en torno al mercado y a la democracia representativa, garantizando --tanto en funciones de gobierno y/o eventualmente desde la oposición política-- el decurso de las políticas de corte neoliberal.

“El carácter dominante descriptivo de las ciencias sociales contemporáneas en Bolivia, no obedece a casualidad alguna, es más bien, la expresión de la relación de la dependencia y de subordinación de las instituciones que patrocinan este tipo de investigación respecto a las centrales financiadoras. Por lo tanto, pedirles a los intelectuales contemporáneos, comprometidos a través de estos centros de investigación con el sistema político vigente, que el conocimiento que producen no sólo sea descriptivo, superficial, sino también explicativo e interpretativo de los diversos procesos estudiados, es pedirles algo que supera sus propias posibilidades, puesto que está más allá de las limitaciones que impone el financiamiento externo” (2007: 72).

Se trata, pues de un proceso de disciplinamiento de las instituciones académicas/intelectuales a los ejes ordenadores de la racionalidad instrumental que devela el *modus operandi* impuesto por la lógica del financiamiento externo de las metrópolis del conocimiento a nivel global de cuño neoliberal que se constituyó en una reproducción contemporánea de los ejes constitutivos de la modernidad.

En el caso específico de la ciencia social a boliviana, su tareas analítica no sólo sirvió para “leer” a la sociedad; sino para la legitimación del *régimen discursivo* (Foucault 1980, *dixit*) predominante. Esta mirada privilegiaba a la *razón democrática* y a la *razón de mercado* como ejes epistémicos homogéneos e insoslayables para el abordaje de una realidad boliviana, valga la paradoja, diversa y abigarrada que develó no solamente las insuficiencias del análisis social; sino que se adscribieron *ipso facto* y acriticamente a los *cánones* ontológicos y epistémicos de la Cosmópolis (neo)liberal democrática (Torrez, 2011). No obstante, *a posteriori* con el advenimiento del nuevo siglo, los movimientos indígenas emprenden un proceso de desconstrucción de aquellos referentes hegemónicos: la *democracia representativa* en lo político, el *modelo neoliberal* en lo económico y el proyecto mestizo criollo en lo cultural que signan la política, la economía y al orden social en Bolivia, especialmente en el andar de los años noventa. Al respecto, de esta reconfiguración establecida a partir de la relación saber/poder Fernando Galindo afirma:

“En las dos últimas dos décadas (1985-2005) la *ciencia social en Bolivia se enroló casi de manera religiosa en la razón instrumental convirtiéndose en una tecnología de saber/poder del proyecto político y social dominante*. Fuera de las universidades, los intelectuales y centros de investigación social fueron cooptados por el proyecto neoliberal y las agencias de cooperación internacional proporcionándoles estándares de vida comparables al primer mundo y ajenos a la mayoría de la población del país, restringiendo la creatividad de los mismos. Más aún, estos científicos e intelectuales avanzaron las *agendas* de la cooperación internacional y de las élites locales, *fragmentando* la posibilidad de crear una visión de país” (2007: 21-22).

En este contexto del establecimiento institucional del saber neoliberal es notable la presencia de intelectuales desplegando sus actividades intelectuales/académicas al interior de determinadas ONG's y así gestando un estamento de pensamiento reproductor de la ideología (pre)dominante. Es necesario aclarar como dice Franz Barrios “que la generación de reflexión en el campo de las ciencias sociales en Bolivia por lógica no se restringe a este

círculo, y mucho menos –por suerte—al estilo de análisis de los mismos” (2005: 73). En todo caso, este círculo hegemónico que se alude anteriormente edificó una cadena institucional para dar el sentido político/ideológico al orden social (pre)dominante.

En este contexto, Fernando García *et.al* (2003), Mauricio Gil (2003), Hugo Rodas (2005) y Franz Barrios (2005) dan cuenta que la legitimidad del orden hegemónico en curso no hubiera sido posible sin la presencia de una institucionalidad del pensamiento congruente al modelo hegemónico democrático neoliberal¹⁰. Por ejemplo, Gil (2003) identifica entre las instituciones fortalecidas en el curso de la década de los años noventa: el Centro de Estudios de la Realidad (CERES), el Centro de Investigación de Promoción al Campesinado (CIPCA) y el Instituto Latinoamericano de Investigación Social (ILDIS). Asimismo, la presencia del Centro Boliviano de Estudios Multisicilplnarios (CEBEM), la irrupción de la Fundación Milenio y de la Centro Boliviano de Estudios Multisicilplnarios (FUNDEMOS) forman globalmente -excepto CIPCA- la cadena institucional legitimadora del modelo político y económico hegemónico en el curso de los años noventa. De igual manera, en los últimos años de la década de los noventa emerge el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (Tórrez, 2011).

En suma, frente a la ausencia de la universidad pública como generadora de conocimientos, sea de lazo institucional estrecho o en su defecto por la concordancia ideológica, las ONG's y fundaciones emergidas en el curso del modelo *neoliberal* que recurrieron sistemáticamente a la metodología cuantitativa y a las teorías blandas para el abordaje de la realidad socio/política boliviana (Barrios, 2005). Estas ONG's/fundaciones se constituyeron en muestras elocuentes del papel intelectual/académico desplegado por aquellas instancias institucionales preocupadas por consolidar las relaciones de poder emanadas de la configuración ideológica del escenario político boliviano¹¹. En este sentido, en lo que sigue, se analiza la crisis estatal en Bolivia y su implicancia para las ciencias sociales.

¹⁰ Por ejemplo, Hugo Rodas refuta al intelectual H.C.F. Mansilla, que había afirmado en un artículo periodístico la supuesta inorganicidad de la élite intelectual neoliberal, es decir, les inculpa a la intelectualidad neoliberal de un supuesto mal angelical la “‘inocencia’ atribuida a la intelectualidad neoliberal”. Al respecto, Rodas le dice a Mansilla “mejor será recordarle sus obligaciones como tal, cuando la retórica que sostiene ‘un pensamiento científico y crítico ante las urgencias de cada día’ resulta poco verosímil” (2005: 3).

¹¹ Al respecto, Walter Chávez dice: “De manera casi absoluta se podría decir que todos los emprendimientos de los tres gobiernos bolivianos en la década de los 90 –período del apogeo y crisis del modelo neoliberal estuvieron proyectados y en cierta medida ejecutados (o supervisados) por el singular binomio: politólogo – disfrazado las más de las veces de ‘analista político’, así se hizo llamar por los medios—y asesor. Sólo que en una división autónoma de trabajo, el politólogo convalidó los programas de reformas neoliberales y el asesor –principalmente el economista formado en universidades extranjeras y vinculado a organismos multilaterales como la CAF, BM y el FMI –los proyectó técnicamente sobre su papel. Por lo expuesto, los politólogos emergentes en el orden socio/político vigente “no son investigadores sino ideólogos de corte, legitimadores del discurso estatal, cuya tarea es difundir un conjunto de máximas discursivas emitidas por los centros de poder político y económico mundial” (2003: 10-11).

1.4. Bolivia: Crisis estatal y ¿crisis de las ciencias sociales?

Un asunto insoslayable que hace al debate de fondo en torno al papel de las ciencias sociales en Bolivia está articulado imperiosamente (o precisamente) a la cuestión epistémica. En este sentido, es urgente remitirnos a la epistemología referida, en este caso, a la propiamente de las ciencias sociales. Esta epistemología tiene dos facetas complementarias: supone, en primer lugar, un detallado examen y seguimiento de los procesos socio/políticos concretos y, en segundo lugar, contrasta esos exámenes y seguimiento con las teorías (socio/políticas) existentes. Como crítica, ese contraste busca, sobre todo, explicitar las falencias y límites de las teorías. Como toda epistemología, ambas facetas suponen, a su vez, un horizonte filosófico. En el caso específico de la ciencia social contemporánea, por ejemplo de la ciencia política boliviana en sus inicios presumió de ser depositaria de una reflexión crítica para dar cuenta de los análisis específicos de la democracia boliviana, porque su desprendimiento de aquellas teorías que se asentaban en modelos universales y su aplicación mecánica a los casos concretos de la realidad política. No es casual, por ejemplo, que el advenimiento de la corriente institucionalista de la ciencia política en Bolivia a principios de la década de los años noventa se da en un contexto evidente de crisis (o repliegue) del marxismo y en un contexto marcado por el neoliberalismo (Tórrez 2011).

Ahora bien, el decurso de la ciencia social boliviana en los años del neoliberalismo transitó por aquellos senderos epistémicos del marxismo. Es decir, en su tarea analítica recurrieron aquellos modelos epistémicos universales, pero, esta vez, diseñados por las tendencias teóricas de la ciencia política europea y norteamericana. Efectivamente, la corriente institucionalista de la ciencia social edificó un armazón teórico en la que incorporó en sus perspectivas analíticas, modelos institucionales descontextualizados de la realidad latinoamericana que se explica porque ellas provienen de un centro institucionalizado del saber/poder donde se edifican estas teorías para su constatación con aquellas realidades socio/políticas específicas; empero cada vez más se demuestran su incapacidad de explicar la complejidad y el dinamismo de sociedades tan abigarradas como es el caso de la boliviana (Torrez, 2011). Es decir, la corriente institucionalista continuó en sus parámetros teóricos/metodológicos por aquellos caminos que recorrieron la tradición empirista, positivista y marxista de la ciencia social boliviana (Torrez, 2011). Esa perspectiva epistémica sostiene que los hechos suceden y el pensamiento no tiene más remedio que seguirlos o, como se dice “obedecerlos” que es una marca indeleble porque las ciencias sociales en América Latina no pueden desgajarse. Como dice Luis H. Antezana “Esa tradicional imagen especular –arraigada en las ciencias naturales—supone un acaecer material ajeno a las intervenciones humanas, o sea, tiene en mente el material gobernando por las leyes naturales (o ‘científicas’)” (2009: 164). Por lo tanto, el quehacer de la tarea hermenéutica de la ciencia social boliviana, al igual que el marxismo, ante la emergencia epistémica/política indígena presenta dificultades epistémicas. Esta situación, nos devela de las limitaciones por “capturar” la realidad abigarrada y contradictoria boliviana ya que responde a un dispositivo epistémico de características aurocéntricas y universales. En ese sentido, la ciencia social boliviana pretendió forzar explicaciones generales y holísticas a realidades específicas, diversas y contradictorias. En todo caso, el nudo gordiano de las ciencias sociales en Bolivia radica aquí. Vale decir, se construyen “gramáticas universales” para entender las “formaciones diversas” privando de las propias

significaciones emanadas, por ejemplo, del mundo indígena (re)estableciendo de esta manera un canon teórico académico, utilizando para ello un mundo de referencias y contrarreferencias estableciendo así nuevas jerarquías académicas y negando, a la vez, toda alternativa fuera de la narrativa universal (Lander, 2000a). Como diría Juan José Bautista: “Es lógico que las ciencias sociales modernas justifiquen teóricamente todo este proceso como racional, porque en parte están defendiendo al fundamento que las sostiene a ellas como conocimiento” (2012: 229).

¿En estas circunstancias hay la posibilidad de un *pensamiento crítico* desde América Latina? Desde ya, una cuestión a (re) pensar seriamente está articulada a los modelos interpretativos “holísticos” que usan las ciencias sociales en Bolivia para la “aprensión de los objetos de estudio”. Ahora bien, la reflexión crítica sobre estas temáticas devela contradicciones epistémicas internas y su punto neurálgico radica en la construcción de un “modelo interpretativo” holístico, aunque el mismo podría servir para el “corpus teórico” de una corriente teórica insurgente, crítica o emancipadora, puede caer en el mismo error, es decir, en construir conceptos/teorías asumiendo como “verdaderos” y “universales” para estudiar la(s) realidad(es) socio/política(s) en América Latina, sin reparar que este continente también acoge en su interior a heterogéneas y desiguales “formaciones diversas” y, en ese sentido, la validez de este discurso teórico está en un proceso de crisis articulado a su incapacidad de interpretación a las propias especificidades socio/culturales latinoamericanas. Como dice Luis H. Antezana “ya no hay lugar para proponer o el sentido de esas ‘nuevas’ proporciones” (1995: 207). En esas circunstancias en que la crisis (en este caso específico, de las ciencias sociales en América Latina) se convierte, como postuló René Zavaleta (1983), en un “método de conocimiento”. En este sentido, la crisis estatal en Bolivia, y la propuesta descolonizadora de los indígenas, por ejemplo, dejó ver que la ciencia social boliviana por sus rasgos eurocéntricos tiene profundas insuficiencias teórica/metodológicas para el abordaje de la realidad compleja boliviana y, obviamente esta interpelación alcanzó a la misma tarea epistémica de la universidad estatal (Weise, 2010). En suma, la tesis de Zavaleta (1983) de asumir a “la crisis como método de conocimiento”, es pertinente ya que no solo pone en evidencia aquellas fracturas estructurales de una sociedad como la boliviana, sino inclusive tiene su efecto teórico/metodológico que (de) muestra las limitaciones de aquellos modelos teóricos universales que apela a la metodología deductiva tan común de las ciencias sociales latinoamericanas que es un ejemplo inequívoco de esta reproducción colonial en el ámbito de las ciencias sociales. Al respecto, Zavaleta argumenta “la crisis se postula por lo tanto como el fenómeno o la exterioridad de la sociedad que no tienen la posibilidad de una revelación cognitiva empírico-cotejable, sociedades que requieren una asunción sintética de conocimiento” (1983: 17). En suma, el campo político en América Latina, particularmente en Bolivia experimentó no solo mutaciones políticas; sino, sobre todo, nuevos mapas cognitivos que evidentemente trastocan aquellos parámetros teóricos convencionales en la que se inscribe la ciencia social boliviana.

Por lo tanto, un pensamiento crítico de/en estos contextos latinoamericanos y bolivianos precisamente debería radicar en desgajarse, entre otras cosas, de aquella hermenéutica deductiva tan característica de las ciencias sociales tradicionales ya que no ayuda mucho y es mejor concentrarse en los hechos específicos de la realidad socio/política boliviana, sobre todo, en un contexto de transformación estatal y societal por la que actualmente está

atravesando y que, dicho sea al paso, tiene sus propias peculiaridades y matices diferentes a otros procesos socio/políticos en América Latina. En este sentido, se hace obligatorio acudir a René Zavaleta (1983) con su noción de la *crisis como método de conocimiento* aludido anteriormente que es la inteligibilidad social resultante de un momento de conflicto estatal y/o societal donde los acontecimientos facturan aquellos horizontes teóricos trazados *a priori* ya que la realidad concreta supera cualquier “tipo ideal” en términos weberianos y, por lo tanto, indica a la tarea analítica encaminarse por otras sendas para comprender, así emprender el andar hacia un pensamiento crítico. Al respecto, René Zavaleta dice: “El conocimiento *crítico* de la sociedad es entonces una consecuencia de la manera en que ocurren las cosas. Esto debería ocurrir siempre; la naturaleza de la materia debería determinar la índole de su conocimiento. La manera de la sociedad define la línea de su conocimiento. Entre tanto, la pretensión de una gramática universal aplicable a formaciones discursivas suele no ser más que una dogmatización. Cada sociedad produce un conocimiento (y una técnica) que se refiere a sí misma” (1983: 19). Entonces, esa capacidad de producir conocimiento crítico deviene fundamentalmente del agenciamiento político y epistémico de las propias prácticas políticas, por ejemplo de los movimientos indígenas bolivianos que, como se explica anteriormente, a partir de sus propias vivencias culturales y socio/políticas en un momento de crisis estatal/societal en la que proponen sus propias capacidades cognitivas, o sea su propio *conocimiento crítico*, para entender también sus estrategias de lucha independientemente de cualquier mediación teórica de antemano, superando así las propias interpelaciones desde/sobre la *colonialidad*, y más bien trazando los caminos para una real descolonización (epistémica) de la (propia) ciencia social en América Latina, y particularmente en Bolivia. Vale decir, algunos discursos (académicos) que reivindican ser los (nuevos) portadores de ser un *pensamiento crítico*, por las explicaciones epistémicas y su propensión a la edificación y cimentación de nuevas teorías y su disciplinamiento a los rectores de la rigurosidad científica, no es la gran salida descolonizadora de la ciencia social que propugna; sino es ante todo una forma de instrumentalización política y, sobre todo, académica que apela a la diferencia como una posibilidad de interpelación y así configurar nuevas jerarquías académicas e intelectuales en el contexto de la ciencia social latinoamericana.

Efectivamente, en la actualidad asistimos a una crisis de interpretación de la ciencia social boliviana que obedece, entre otras cosas, al proceso de transformación estatal boliviano que ha rebasado aquellas fronteras convencionales de hacer política. En todo caso, la experiencia, en este caso específico, enseña que no es cuestión de “inventar” teorías ya que la misma igualmente se podría encaminar por aquellos derroteros epistémicos trazados por la ciencia social convencional y reproducido en las facultades de ciencias sociales de las universidades públicas. Dicho en otras palabras, ya no hay espacio para proponer o entender el sentido de esas “nuevas” proposiciones. Como diría Luis H. Antezana “Metafóricamente, se diría que ya nadie entiende ese lenguaje y aunque ahí se inventen nuevas y mejores teorías, igual nomás, ya nada dicen a nadie” (1995: 207). Vale decir, asistimos a una crisis paradigmática en que el discurso científico -sea politológico e inclusive proveniente de novedosas teorías emancipadoras y/o descolonizadoras- permeado por sus propios avatares permite hablar que la epistemología es aquella que dice sobre las ciencias sociales en este caso, en torno al discurso científico y, por lo tanto, se convierte en una especie de “objeto de estudio”; más aún en un momento de fracturas, ambigüedades y

contradicciones que devienen fundamentalmente de esa convulsión “disciplinaria” de/por acatar o construir teorías generales (o holísticas) para su aplicación *ipso facto* de las realidades diversas y contradictorias inclusive cuando se habla de sociedades poscoloniales, los efectos que tiene, por ejemplo, la “colonialidad” tiene, a su vez, implicaciones disímiles y contradictorias emanadas de las propias realidades particulares. Desde ya, este tema saca a relucir en torno a las posibilidades o limitaciones de un verdadero pensamiento crítico de las ciencias sociales, particularmente en el espacio latinoamericano, tan afincado a reproducir las perspectivas teóricas eurocéntricas especialmente en las aulas universitarias.

Para terminar, existe la necesidad, por lo tanto, que la ciencia social se desplazara del *espejo eurocéntrico* que marcó —y marca— el devenir de la ciencia social en América Latina al *espejo andino*. En rigor, en el mundo andino el espejo o los espejos resplandecientes tienen connotaciones emancipadoras al igual, que Tupac Katari “que cuando miraba el espejo, no estaba mirando su propia imagen reflejada. Más bien, estaba mirando a otras gentes y lugares, y sus expresiones eran una reacción a lo que veía” (Thomson 2007: 243). Esta metáfora articulada a la labor de la ciencia social andina en general, y la boliviana en particular, supone que existe la necesidad de “mirar” a la realidad social no desde aquellos reflejos emanados por el espejo eurocéntrico; sino más bien de adentrarse a las propias particularidades y singularidades de las prácticas sociales, políticas y culturales, por ejemplo, de los pueblos indígenas ya que allí emerge (o son portadoras) de un pensamiento crítico tan necesario para la construcción de horizontes de emancipación y de liberación.

1.5. A modo de conclusiones provisionales

En América Latina, los procesos de mutación estatal, iniciada como parte de las transformaciones estatales y societales que muchos han denominado como el *giro a la izquierda* (Arditi, 2009), por ejemplo, por la presencia de gobiernos progresistas que a veces fue nombrada inclusive como el “socialismo del siglo XXI”, configuraron un debate al interior de la ciencia social latinoamericana. Asimismo, a raíz del despliegue de aquellos modelos teóricos totalizantes, el marxismo y el funcionalismo, devino como un “vacío epistémico” que en su momento tanto el posmodernismo como el neoliberalismo intentaron procesar infructuosamente ya que ellas mismas respondían a una matriz eurocéntrica que no han podido comprender en su cabalidad y profundidad los procesos socio/políticos emergentes en América Latina.

Estas transformaciones inclusive tienen un alcance mucho más abarcador, particularmente en Bolivia y en menor medida en el Ecuador, socavando, sobre todo en el plano de lo simbólico, al mismo modelo de desarrollo impuesto por la modernidad (Sousa Santos, 2010), a través de dispositivos discursivos como el Buen Vivir, la plurinacionalidad o la descolonización para ello en sus posibilidades discursivas de interpelación apelan a la historia de larga data: el ciclo colonial; empero, también a una mediana data: al ciclo del neoliberalismo como referentes inequívocos al cual oponerse. De allí, en el proceso de (des) construcción discursiva/ideológica no solo socio/política; sino también epistémica promovido desde las organizaciones campesinas/indígenas bolivianas (Zegada, Torrez y

Salinas 2007; Garcés, 2009), se cruzan muchas temporalidades que abren (o configuran) posibilidades de horizontes como el posneoliberal y, sobre todo, de la descolonización.

La complejidad que presentan estos procesos de transformación estatal; particularmente en el caso boliviano, inclusive trastocando los (propios) mapas cognitivos de la ciencia social arraigados en la *razón instrumental* de la modernidad de corte eurocéntrico provocando una crisis paradigmática de tipo khunniano que se expresa, sobre todo, en la insuficiencia teórica/metodológica para la comprensión de los nuevos fenómenos sociales que develan, entre otras cosas, que existe la necesidad de *impensar* la propia ciencia social latinoamericana, y específicamente la boliviana, para enfrentar estos retos que imponen las emergentes realidades socio/políticas.

A partir de estas características descritas del escenario socio/político latinoamericano, sobre todo boliviano, y sus implicancias epistémicas para su abordaje surge una interrogante crucial ¿En los espacios académicos de la ciencia social boliviana, es decir, en las facultades de ciencias sociales y, específicamente, en las carreras de sociología de las universidades públicas bolivianas de qué manera estas transformaciones estatales en curso están siendo debatidos para reflexionar seriamente sobre los alcances epistémicos de estas nuevas realidades socio/políticas? En rigor, una de las principales preocupaciones del presente estudio estriba fundamentalmente en analizar la situación de las instancias institucionales en estos ámbitos académicos de las universidades estatales en su relación con la situación paradigmática de las ciencias sociales en América Latina.

Hasta aquí se ha desarrollado las características que presenta esos momentos históricos (*momentos constitutivos*, diría Zavaleta 1996) que está atravesando América Latina y particularmente Bolivia, que provoca una crisis paradigmática que obliga a *impensar* las propias ciencias sociales. En el siguiente capítulo se describirá las características de las universidades estatales bolivianas, a partir de su propia memoria (historia) institucional y de su situación actual marcada, entre otras cosas, por la implementación de aquellas políticas neoliberales que deberían orientar a la educación superior en América Latina y en detalle se dará cuenta la retrospectiva y la situación actual de las carreras de sociología en las universidades estatales.

CAPITULO II

UNIVERSIDAD ESTATAL Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN BOLIVIA

La constitución de cada universidad estatal respondió a las condiciones históricas que han permitido su asentamiento como un Atalaya del pensamiento social, para luego por las vicisitudes históricas decantar en sus propios laberintos poniendo en debate sus sentidos tanto pedagógicos y epistémicos de cara a las (emergentes) realidades complejas que fueron una constante en la dinámica de la historia latinoamericana. En este sentido, los ámbitos de la enseñanza y la investigación de las ciencias sociales en las casas superiores universitarias no son una excepción, y, por el contrario, son reflejos, por ejemplo, como veremos en los posteriores capítulos, de la crisis (actual) de las universidades públicas. El presente capítulo, desde una mirada de larga duración, explora los distintos contextos históricos que han posibilitado la emergencia de las universidades locales haciendo énfasis en la génesis del pensamiento para luego dar cuenta sobre la emergencia de las propias ciencias sociales latinoamericanas.

De igual manera, en el caso específico boliviano se analiza la relación que hay entre la constitución de las universidades inicialmente de raigambre colonial y luego republicano en que se erigieron en espacios privilegiados para la constitución de las élites intelectuales. En rigor, existe la necesidad de abordar históricamente la relación entre el conocimiento y el poder (*dixit* Foucault, 1970). Este acercamiento permitió dar cuenta de la *memoria universitaria*¹² en su conexión como portador de un hacedor de conocimiento con implicancia en el espacio político boliviano. El pensamiento y la ciencia social boliviano, muchas veces, de manera crítica interpelaron o, por el contrario, reprodujeron aquellos patrones ideológicos que sirvieron para legitimar (o cimentar) un determinado orden social. En este sentido, se escudriñó arqueológicamente la trayectoria de este pensamiento como un referente histórico insoslayable para la propia naturaleza de las ciencias sociales en Bolivia.

En este contexto, se localizó el nacimiento de las facultades de ciencias sociales, específicamente, las carreras de sociología de las universidades públicas bolivianas que obedecen a distintos momentos históricos que han posibilitado su irrupción. En rigor, en Bolivia donde las ciencias sociales es uno de los más destacados fragmentos del “espejo trizado” en el que se manifiestan, casi como espejo de aquellos ejes ontológicos que marcaron el discurrir histórico de la propia vida socio/política. Por lo tanto, es necesario indagar, desde una perspectiva de larga duración, cómo las ciencias sociales se erigieron, parafraseando a Clifford Geertz (1990), fueron espacios en que se construía —moral e intelectualmente— la experiencia socio/política boliviana. En esa perspectiva, este capítulo explora las aún complejas relaciones entre la Universidad y la sociedad y reflexiona sobre los mecanismos epistémicos por los cuales la universidad estatal y, por consiguiente, la propia ciencia social se constituyó como dispositivo discursivo/ideológico, es decir, como un artefacto cultural orientado a la “educación académica” de los científicos sociales.

¹² Para “el caso de la universidad, la memoria organizacional es también la memoria histórica. Y la memoria histórica de las instituciones individuales va cobrando cuerpo de organización en los diversos modelos de gobierno, en las diferentes estructuras de autoridad y, por último, pero menos importante, en los bien definidos títulos medievales que a menudo acompañan posiciones —algunos de honor, otros de responsabilidad y ciertamente de estatus formal— dentro de la institución” (Neave y Vugth, 1991).

Presentaremos, en primer lugar, algunos argumentos históricos sobre la importancia de la irrupción de las universidades coloniales en principio y luego republicanas para la configuración de un orden simbólico que cimiente un determinado orden político a través de la formación de una determinada *intelligenzia* dedicada a las tareas académicas, a veces, crítica; pero, sobre todo, legitimadora cultural e ideológica del orden político en curso, y por lo tanto, reproductora de las condiciones de dominación. Posteriormente, de manera más contemporánea se analizó a las universidades públicas latinoamericanas, y específicamente bolivianas en el contexto de la implementación de ajuste estructural y del discurso neoliberal. A continuación, se da cuenta de aquellos momentos históricos que posibilitaron la emergencia de las carreras de sociología bolivianas.

2.1. Nacimiento de la Universidad: Retrospectiva del pensamiento y de la ciencia social boliviana

En un territorio tan complejo socio/culturalmente como es el caso boliviano, las relaciones socio/políticas históricamente fueron marcados por procesos de exclusión, discriminación, desigualdad, conflicto, dominación y, sobre todo, por el colonialismo (Lema, 2006). Evidentemente, la pugna en torno a las hegemonías supuso procesos de segregación socio/cultural con efectos ciertos para la configuración de una estratificación social. Para este propósito se ha recurrido a un dispositivo cultural/ideológico con el afán de la imposición cultural o de la puesta en marcha de mecanismos de colonialismo para el vaciamiento de todo el contenido cultural. En rigor, la constitución de los diferentes órdenes social/políticos hegemónicos en Bolivia no puede entenderse sin el papel epistémico/ideológico desplegado por una élite de intelectuales que (de) viene de la misma colonia. En este orden de ideas, el presente acápite pretende analizar (y develar) desde una perspectiva crítica, la ontología –y la axiología- que asistió a la visión (pre)dominante eurocéntrica establecido a lo largo del discurrir histórico del pensamiento y de la ciencia social boliviana. En este contexto, las universidades se establecieron en espacios donde se germinaban estas visiones. Para este propósito se asume la trayectoria delineada por Edgardo Lander (2007) sobre el decurso del eurocentrismo y del colonialismo que ha signado el pensamiento social en América Latina:

“Las diferentes vertientes de principales del pensamiento que ha sido históricamente hegemónico *sobre y desde* América Latina, pueden ser caracterizadas como colonial-eurocéntricas. Existe una continuidad básica desde las Crónicas de Indias, el pensamiento liberal de la independencia, al positivismo y el pensamiento conservador del siglo XIX, la sociología de la modernización, el desarrollismo en sus diferentes versiones durante el siglo XX, el neoliberalismo y las disciplinas académicas institucionalizadas en las universidades del continente” (Lander 2007: 49).

Dada esta caracterización de la genealogía del pensamiento social latinoamericano que tiene obviamente sus ecos de resonancia en las propias aulas universitarias. En lo que sigue, bajo estas circunstancias históricas se analizó el nacimiento de las universidades

coloniales en América Latina¹³ ya que su eje de convergencia giraba en torno “a una idea central: la de Dios; de una Facultad nuclear: la de la Teología; de una preocupación básica: salvar al hombre” (Tünnermann 1996: 116). En rigor, “la universidad colonial existió y trabajó en función de los grupos dominantes, creado una tradición clasista que aún se advierte en la mayoría de las universidades latinoamericanas” (Tünnermann 1996: 119). Asimismo,

“la universidad colonial no podía ser sino un reflejo de la cultura ibérica de la época y bien sabemos la situación en que quedó España, en relación con la ciencia, cuando se marginó de la Revolución industrial y científica. La inferioridad de España en el campo de las ciencias, pese a su extraordinario desarrollo en las letras y las artes, es por cierto un fenómeno que ha merecido las más hondas reflexiones de parte de las mentes españolas más lúcidas” (Tünnermann 1996: 131).

Del mismo modo, H.C.F. Mansilla dice:

“la atmósfera de las universidades de esa época era similar a la prevaleciente en las Altas Escuelas de la Edad Moderna: no existía la inclinación a relativizar y cuestionar las certidumbres dogmáticas y los conocimientos considerados como verdaderos. Predominaba en cambio una enseñanza de naturaleza receptiva, basada en la memorización de textos y en la formación de destrezas retóricas. Los debates podían ser intensos, pero acerca de cuestiones triviales. Varias de estas características han persistido hasta hoy; los intelectuales adscritos al sistema universitario han sido —con pocas y notables excepciones—buenos receptores e intérpretes de ideas foráneas, pero no autores de planteamientos relevantes e innovativos a escala mundial (2007: 31).

En todo caso, el predominio del *ethos* colonial aristocrático en este sector universitario continuo intacto en las nacientes repúblicas ya que se les hacía entender la “igualdad” roussoniana como una igualdad para los criollos frente a los “chapetones”, es decir, entre el mismo grupo blanco, mas no para todos los componentes de la sociedad” (Tünnermann 1996: 119) que explica, entre otras cosas, las razones de las rebeliones de estos sectores contra el orden colonial en el Alto Perú:

“La universidad —y su academia Carolina, núcleo irradiador del tomismo reformador del Padre Suárez y de las ideas de Montesquieu y Rousseau

¹³ Según Carlos Tünnermann “La primera universidad erigida por los españoles en el Nuevo Mundo fue la de Santo Domingo, en la Isla Española (28 de octubre de 1538). La última fue la de León de Nicaragua, creada por decreto de las Cortes de Cádiz el 10 de enero de 1812. Entre ambas fechas sumaron 32 las fundaciones universitarias, si bien algunas, como la de la Plata o Charcas (Bolivia); la de Mérida (Yucatán, México) y la de Buenos Aires (Argentina) sólo existieron *de Jure*, pues no llegaron a funcionar plenamente antes de la conclusión del periodo colonial. Una de ellas, la de Oaxaca (México), se quedó en trámites y varias se extinguieron antes que finalizara el régimen colonial, entre ellas algunas establecidas por la Compañía de Jesús, cuyos privilegios para graduar cesaron a raíz de su expulsión de todos los dominios españoles” (1996: 116).

que inevitablemente se habían infiltrado--, como generadora de pensamiento, fue importante para la revuelta elitista en Charcas [en 1809] [...] Gabriel René Moreno acuñó la fórmula del silogismo altoperuano para caracterizar las complejas formas de razonamiento por la que los doctores y estudiantes de la universidad justificaron el derecho a rebelarse; era una construcción que oficiaba de máscara” (Piñeiro 2004: 23)

Ahora bien en el periodo de las nacientes Repúblicas, el nuevo modelo de universidad buscaba reemplazar al clero por los jurisconsultos, lo que Hanns-Albert Steger calificó como la “universidad de los abogados”¹⁴, es decir, en su mayoría eran abogados y tenían a su cargo la enseñanza de la sociología en las universidades de sus respectivos países de origen. Su producción intelectual combinaba obras de derecho y de historia, historia de las ideas y manuales de sociología. Las trayectorias de algunos muestran que las carreras intelectuales no estaban disociadas de la carrera política” (Blanco 2005: 24). En todo caso este tipo de impartir sociología en las universidades se fue imponiendo aunque en el caso boliviano este tipo de universidad fracasó por las condiciones socio/culturales específicas (Tünnermann 1996) “aunque durante los primeros decenios del siglo [XIX] se habían creado nuevas universidades, la de San Francisco Xavier, de Sucre, siguió siendo el centro intelectual predominante del país. Pero ahora dejaron de llegar estudiantes de Chile y del Río de la Plata; la teología y el derecho siguieron siendo las áreas de actividad tradicional” (Klein 2002: 169). Sea como fuera, en las universidades republicanas decimonónicas donde se formaba, sobre todo, abogados posibilitó el nacimiento del intelectual en Bolivia¹⁵ (Romero, 2009). Según H.C.F. Mansilla (2003), en América Latina la producción de conocimientos de la sociedad estaba a cargo del grupo de intelectuales: filósofos, ensayistas, literatos. Desde luego, en el caso boliviano intelectuales dedicados a las tareas literarias o ensayísticas como el caso de Alcides Arguedas o Bautista Saavedra eran considerados como sociólogos (Romero, 2009) y varios de ellos con formación en Europa¹⁶, similar situación pasaba con aquellos considerados como intelectuales de principios de la República¹⁷. En este contexto, como dice Marcos Kaplan:

¹⁴ En esta perspectiva, “el abogado, que asumió las más importantes funciones sociales y a quien correspondió estructurar las nacientes repúblicas, fue el producto típico de la Universidad latinoamericana del siglo XIX. La Universidad colonial preparaba a los servidores de la Iglesia; la republicana debía dar ‘idoneidad’ a los funcionarios del Estado. La Universidad creada por Bello transforma, con ayuda del Código, al jurista eclesiástico ciegamente imitador de las relaciones europeas, en ‘abogado latinoamericano’” (Tünnermann 1996: 131).

¹⁵ El concepto de “intelectual” fue acuñado en Francia durante el affaire Dreyfus, a fines del siglo XIX y se usaba como un calificativo peyorativo que los antridreufistas usaban para denominar a los personajes de la ciencia, el arte y la cultura (Emile Zola, Anatole France, Octave Mirbeau) que apoyaban la liberación del capitán judío Alfred Dreyfus acusado de traición. Según Salvador Romero Pittari: “El término intelectual fue, pues, un neologismo usado para referirse a un grupo de personas que ejercieron el magisterio moral y gozaron de una autoridad en la sociedad, que no iba en todos los casos sin contestación y que en Bolivia además participaron activamente en los partidos políticos. El escrito fue su bandera de lucha, la política el instrumento de su praxis renovadora” (2009: 18).

¹⁶ En una mirada ilustrada, Herbert Klein esboza aquel momento histórico y la emergencia intelectual: “Después de 1880 la vida intelectual se reanimó, como efecto combinado del gobierno civil estable, de la creciente riqueza nacional, de la profesionalización de las ocupaciones y de la introducción de planes de estudios modernos en las escuelas. Los escritores individuales ahora encontraron grupos más o menos

“La cultura y la ideología son elaboradas, manejadas y controladas por y para grupos minoritarios, dejando al margen a las masas populares, mediante el monopolio de los reducidos grupos de intelectuales (tradicionales u orgánicos), del sistema educativo y de la prensa. La tarea de la cultura, de la ideología y de los equipos intelectuales son: dar a la oligarquía homogeneidad, conciencia de sí misma, de sus funciones y necesidades, proporcionarle una concepción del mundo con cierto grado de elasticidad para la absorción de los cambios, cuadros para la dirección y la organización de la sociedad y del Estado; contribuir al refuerzo de su prestigio, de su poder, y del consenso de las mayorías respecto a su dominación. El sistema impide el surgimiento y la irradiación de nuevos grupos o élites sociales y políticas con posibilidades y aptitudes para formular alternativas frente al monopolio vigente, para organizarse, hacerse conocer y lograr adhesiones significativas” (1970: 13).

La emergencia de estos intelectuales se da en un contexto de la llegada del positivismo¹⁸ en Bolivia, como en otras latitudes, el positivismo fue un fenómeno intelectual que si bien prosperó en Europa, a mediados del siglo XIX, con una gravedad filosófica limitada; en los países latinoamericanos, como es el caso específico del pensamiento social boliviano en el ocaso del siglo XIX, el positivismo, poco a poco, fue *in crescendo* como la doctrina filosófica que posibilitó, a la larga, la consolidación del orden hegemónico de aquel momento: el liberalismo decimonónico que es una manifestación dada que justifica “la sociedad tradicional y el sistema oligárquico (darwinismo social, organicismo), agregando aspectos de modernización superficial; o bien hacen un cuestionamiento limitado de lo existente en un sentido de participación ampliada” (Kaplan 1970: 18). Como dijo Leopoldo Zea “Después de la escolástica¹⁹, ninguna otra corriente filosófica ha llegado a tener en Hispanoamérica la importancia que tuvo el positivismo” (1976: 78). Ciertamente, el positivismo fue una corriente filosófica con una incidencia significativa en América Latina ya que la misma impactó en la (cosmo) visión de “los pensadores latinoamericanos que interpretaron el positivismo y lo adaptaron a sus interrogantes, reflexiones y

cercanos: los individuos de familias acomodadas ahora gozaban de amplias oportunidades para escribir vivir fuera del país y para participar en la última palabra de las culturas latinoamericanas” (2002: 170).

¹⁷ Según Klein: “las influencias europeas llegaban a Bolivia a través de las experiencias de sus vecinos americanos. Durante las primeras décadas del siglo [XIX] Bolivia decayó a un nivel de actividad intelectual mucho más intensa que en cualquier momento de su historia. Por supuesto, habían ciertas excepciones a esta regla general; pero se trataba de individuos fuera de Bolivia o trabajaron en el país, en un ambiente absolutamente aislado” (2002: 170).

¹⁸ El método científico diseñado en el Renacimiento por hombres como Galileo para las ciencias físicas, luego fueron desplazadas al estudio de las ciencias sociales. Estas ideas rápidamente fueron asimiladas por Augusto Comte que luego se convirtió en el padre del positivismo (Moya, 1970). No debemos olvidar, las ideas empiristas emergentes del estudio de la naturaleza se desplazaron al estudio de la sociedad a partir de criterios que propiciaron, entre otras cosas, el nacimiento de la sociología. Estas ideas influyeron decisivamente en el devenir del pensamiento social latinoamericano a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

¹⁹ En palabras de Leopoldo Zea: “La escolástica, como filosofía organizadora de la mente, vino a completar la obra que el catolicismo realizaba desde el punto de vista religioso y España y Portugal como poder político efectuaban: la colonización de Iberoamérica” (1976: 78).

necesidades sociales, hizo que entre nosotros tuviera características diferentes” (Quintanilla 2006: 1). La (cosmo) visión epistemológica del positivismo en esencia filosófica respondió a los parámetros ordenadores de los procesos civilizadores que marcaron las miradas externas de cuño euro céntricos. Sobre el establecimiento y las implicancias del positivismo en América Latina, Edgardo Lander dijo: “El lamento de la diferencia, la incomodidad de vivir en un continente que no es blanco, urbano cosmopolita, civilizado, encuentra en el positivismo su máxima expresión” (1997: 19). En general, fue posible decir que el positivismo latinoamericano reprodujo esos patrones epistémicos asentados principalmente en aquellos dogmas liberales en torno al progreso o la civilización. Estos cánones occidentales encontraron en la institucionalización de algunos espacios intelectuales/académicos, como fue el caso específico de las universidades, las condiciones posibilitadoras para la que el discurso liberal tenga un eco importante (Lander, 1997). No es casual, por ejemplo, que muchos intelectuales bolivianos adscritos al liberalismo eran profesores de la materia de sociología de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz (Romero, 2009).

En el caso boliviano, la República fundada en 1825 no sólo consiguió superar los traumas emergentes del choque brutal entre los ibéricos y los indígenas; sino por el contrario profundizó la brecha entre los dominadores y los dominados que se reflejó en una universidad elitista. Ahora bien, el liberalismo como el orden hegemónico en ciernes a finales del siglo XIX, su consolidación se derivó a través de acontecimientos históricos de envergadura importante para la historiografía boliviana, como la guerra federal²⁰ vinculada a la sublevación indígena de Zarate Willca²¹. Al respecto de los desvelos de los intelectuales con respecto al indio, Salvador Romero afirmó: “La Revolución Federal debido al papel que en ella tuvo la sublevación de Zarate *el temible Willca*, atrajo sobre él las miradas, a menudo bizcas, de la sociedad” (2009: 43). No obstante los antecedentes del positivismo en Bolivia se remontan retrospectivamente a los primeros años de vida republicana y que las mismas se localizan en las huellas legadas por “el pensamiento revolucionario de los doctores de la Academia Carolina de Charcas, si se aquilata la potencia del panfletismo manual en La Paz y Chuquisaca, se extraña que ese pensamiento –transformador e integrador aun tiempo—haya dado paso a una concepción conservadora y excluyente que con el tiempo prefería llamarse a sí misma liberal” (Piñeiro 2004: 32-33). En suma, para el caso boliviano, la implementación local de este tipo del pensamiento eurocentrista y colonialista, se reprodujo particularmente en las universidades.

Por lo tanto, la persistencia de una mirada colonial de las distintas élites intelectuales afines al meta relato de la modernidad y de la occidentalización se constituyeron en íconos inexcusables para la legitimación de aquellos *régimenes discursivos* (Foucault, 1970). En este contexto, a modo de *arqueología* epistémica del pensamiento social boliviano, la misma tuvo su génesis constitutiva en los primeros cronistas que con una perspectiva

²⁰ La Guerra Federal entre las regiones de La Paz y Chuquisaca en 1899 con un trasfondo político que expresaba la pugna entre liberales y conservadores provocó la victoria de los primeros con un efecto político el desplazamiento de la Sede de Gobierno de la ciudad de Sucre a la ciudad de La Paz.

²¹ La sublevación indígena de Zarate Willca y el cerco posterior a la ciudad de La Paz coincide con la guerra federal aunque existe muchos estudiosos que sostienen un vínculo decisivo de esta sublevación indígena con los liberales.

asentada en un lugar privilegiado asumieron poses jerárquicas y una mirada omnisciente para la descripción/análisis de la realidad de las tierras amerindias. Posteriormente, con el proceso de disciplinamiento del pensamiento social boliviano especialmente en las aulas universitarias se configuró un pensamiento social expresado especialmente en la vida republicana inicialmente con los doctos criollos *letrados*, después con el advenimiento del positivismo. En todo caso, el disciplinamiento del pensamiento social boliviano se inscribió, por lo tanto, en el horizonte colonial de la modernidad que tuvo su rasgo distintivo el haber establecido una jerarquía y una estructura epistémica de poder ligadas fundamentalmente a los modelos civilizatorios afines al paradigma de la modernidad. Indudablemente, en el horizonte epistémico latinoamericano está presente la tendencia de asimilar conceptos universales para el abordaje de realidades concretas. Esta visión eurocéntrica marcó al imaginario de las élites *ilustradas* latinoamericanas develando la ausencia de propuestas epistémicas propias. Como dice Javier Sanjinés: “En el caso boliviano, la falta no solamente está en el imaginario liberal de principios del siglo XX, sino también en los pensadores nacionalistas del siglo pasado” (2005: 5). En este sentido, la arqueología del pensamiento y luego de la ciencia social boliviana expresadas en las universidades colonial inicial y republicana luego deviene de los cronistas en el período colonial, la palabra *docta* a principios de la república, el positivismo en el periodo liberal y el pensamiento nacionalista y de pasó el empaldecido marxismo boliviano de mitad del siglo XX. En el caso específico del liberalismo y del nacionalismo revolucionario de 1952 también (Sanjinés, 2005) se erigieron en dos referentes inequívocos hegemónicos de la impregnación del legado colonial en la mirada eurocéntrica en el pensamiento social boliviano que (pre)dominó sobre el abordaje de la realidad socio/cultural y política.

Aquella universidad enquistada en las viejas estructuras coloniales que *a posteriori* en las propias Repúblicas recientes se mantuvieron inalterables y que operaban como focos reflectores de aquellos “virreinos del espíritu” (Tünnermann 1996), por ejemplo en el caso boliviano, se conservaba incólume aquella “orgullosa memoria de la cuatricentenaria universidad chuquisaqueña” (Rodríguez, Barraza y De la Zerda 2010: 33). Ese tipo de universidades desfasadas temporalmente, pero, sobre todo, desvinculadas con la sociedad devino en un profundo proceso de interpelación. Ciertamente, el denominado “Movimiento de Córdoba” de 1918 fue la piedra de toque para repensar la universidad no solo en su relacionamiento con la sociedad; sino también en sus propias estructuras internas. El movimiento reformista de Córdoba de 1918²², según lo plasmado en un estudio más

²² Muchas reformas universitarias se han caracterizado por cambios parciales del sistema. Raras veces se han producido reformas globales, a la manera de la Reforma de Córdoba (1918), Argentina, que constituyó el primer cuestionamiento serio de la Universidad de América Latina y el Caribe. Sus principales propuestas fueron: 1) el cogobierno —participación de los estudiantes en los órganos colegiados de gobierno de las universidades— y la elección, a través del voto universal y directo, de las autoridades universitarias; 2) el establecimiento de los principios de libertad de cátedra y libertad de investigación; 3) establecer la autonomía universitaria como forma de gobierno en la institución, implicando esto su independencia política y administrativa con relación al estado; 4) selección de los docentes a través de concursos de oposición de carácter público; 5) y la democratización de la educación mediante su gratuidad. Una verdadera reforma no implica solo cambios legislativos del sistema de organización académico—administrativo. La excesiva legislación es, en ocasiones, de los factores que entorpecen la capacidad de creación e innovación, debido a la rigidez. El control es un mecanismo necesario con el fin de enseñar a las IES a desarrollar procedimientos de auto-control, pero no para convertirse en sistemas inflexibles de control, o bien sistemas de autoridad vertical

extenso, es reconocido como un momento fundacional de las universidades latinoamericanas que, desde entonces, asumió rasgos característicos que las distinguen de las universidades europeas y estadounidenses (Leher, 2008). En todo caso, el influjo de las ideas gestadas en el “Movimiento de Córdoba” se fue expandiéndose a doquier por toda América Latina. Bolivia no fue la excepción. Así, por ejemplo, la *autonomía universitaria* con relación a las estructuras de poder del Estado fue una conquista que descansó, sobre todo, en una acumulación de un debate intenso en los mismos claustros universitarios en el curso de los años veinte que “no era obra solo de los estudiantes sino de todo el conjunto de la universidad e incluso del Estado mismo” (Rodríguez, Barraza y De la Zerda 2010: 34). En este sentido, la “Reforma Universitaria representa un quiebre de la universidad tradicional; el replanteo del control de la educación, la cultura y la ideología; un énfasis político, más que académico y científico, una proyección extrauniversitaria y latinoamericana” (Kaplan 1970: 16). Posiblemente, por este rasgo permaneció intacto e inexorable, como veremos en los capítulos venideros, hasta en la actualidad que explica, por ejemplo, la tendencia politizada de muchas de las carreras de sociología en Bolivia.

Mientras en otras latitudes de América Latina, la *autonomía universitaria* ya era hecho consumado en el caso boliviano todavía estaba a merced de los vaivenes que luego desembocarían en consensos y su “puesta en marcha” se da en un momento decisivo: en el ocaso del modelo oligárquico (Rodríguez, Barraza y De la Zerda 2010). Estos espacios universitarios que históricamente no solo cobijaban; sino, sobre todo, formaban a las élites intelectuales y políticas del país y posiblemente como señalan Gustavo Rodríguez, Mario Barraza y Guido de la Zerda: “jugaban por sí mismas a aislarse del Estado; pero es obvio que la autonomía un espacio neutro para ensayar un discurso progresista desde diversos ángulos, o mejor, varios discursos que apunten a un progreso social, más que a un progreso científico” (2010: 36). A pesar de esta estrategia de las élites liberales bolivianas decaídas, la “principal fuerza renovadora”, como diría Darcy Ribeiro (1973: 34), de los ecos de la Reforma de Córdoba propiciaría un entroncamiento que tejió todos los hilos de la reforma universitaria en pos de una transformación, por ejemplo, para una mayor democratización en acceso a los claustros universitarios. De allí, por ejemplo, como da cuenta Carlos Tünnermann

“La clase media emergente fue la protagonista principal del Movimiento, en su afán de lograr la apertura de la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía y por el clero. La Universidad aparecía ante los ojos de la nueva clase como el instrumento capaz de permitirle su ascenso político y social. De ahí que el movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos, los cuales hacían de la Universidad un coto cerrado de las capas superiores” (1996: 18).

En rigor, en el caso concreto boliviano aquellas ideas progresistas que inicialmente creían apoderarse los sectores oligárquicos, paradójicamente fueron sus hijos que conjuntamente

(TünnermannBernheim, 1999: 105, 2000; Escotet, 2004: 7; Borón, 2004; López Segrera, 2000, 2001, 2004, 2006; Gacel, 2003; González Casanova, 2001; Sousa 2004).

los emergentes intelectuales de las clases medias²³ esgrimieron estas ideas al influjo ideológico de la reciente izquierda de cuño anarquista y, sobre todo, marxista²⁴ que inclusive a mediados de 1930 “por primera vez en la política nacional los estudiantes universitarios hicieron sentir su poder protagonizando importantes disturbios contra el gobierno [de Hernando Siles]” (Klein 2002: 189) acompañados con manifiestos políticos en la que se destacaba “la autonomía universitaria y la adhesión a los movimientos reformistas de Argentina (1918) y México (1921); hay, por supuesto, tempranos repudios al ‘imperialismo yanqui’, en un tono que siempre fluctuaba entre el liberalismo y el nacionalismo y, por otro lado, entre reforma y revolución” (Rodríguez, Barraza y De la Zerda 2000: 38-39). Posiblemente, este péndulo explica, casi como designio, de la propia existencia de la universidad estatal boliviana que luego signaría “con su impronta al movimiento universitario de casi todos los tiempos” (Rodríguez, Barraza y De la Zerda 2000: 38).

En el (de) curso de los años sesenta impregnado por las tendencias modernizantes²⁵, por una irrupción de las clases medias²⁶ y, finalmente, por una ola revolucionaria que marcaría a los contextos latinoamericanos, y el caso específico de la universidad estatal no fue ajeno a estas pulsaciones ideológicas. En concreto se inició una cruzada de cuestionamiento a la deficiente enseñanza en aras de una...

“...modernización académica y el incremento de la calidad de estas instituciones. La idea estaba presente, por el descontento por la deficiente enseñanza, por la persistencia de los privilegios de élite pero privilegiaron en cambio la profundización de la democracia interna entendida como mayor cuota de poder estudiantil, además del ingreso libre a las universidades y la extensión del radio de influencia externa, por intermedio de una asistencialista ‘Extensión Universitaria’, para ‘ayudar’ a los sectores populares. En esos mismos años las Universidades hicieron mayores esfuerzos que en el pasado para alcanzar el ideal ‘humboldtiano’ e

²³ Como dice Mario Kaplan: “El equilibrio de poder y el sistema político varían considerablemente. Las clases medias demandan una participación ampliada, primordialmente para sí mismas y, de modo efectivo y simbólico, también para las clases populares. El estilo tradicional de dominación se debilita. La ampliación de la democracia formal va acompañada por cierto énfasis nacionalista, algún progreso en la modernización, un reformismo gradualista compatible con el orden tradicional” (1970: 16).

²⁴ Según Herbert Klein: “La reforma universitaria había introducido el pensamiento marxista en los hogares de la élite blanca por primera vez en la política boliviana” (2002: 190).

²⁵ A decir de Marcos Kaplan surgían “nuevas demandas del Estado, las universidades nacionales, los organismos internacionales, las instituciones extranjeras y, en menor medida, las grandes empresas privadas y algunos sindicatos obreros. En ello desempeñan un papel especial los experimentos de conservantismo modernizantes y los regímenes populistas, bonapartistas, desarrollistas, que requieren nuevos tipos de especialistas para funciones a la vez técnicas, administrativas, ideológicas y políticas. La emergencia y participación de los especialistas influyen a su vez en ciertos rasgos y requerimientos de los propios regímenes. El ‘Tercer Mundo’ y la problemática del desarrollo se universalizan, se convierten en moda, motivo de interés, fuente de ocupación, ingreso y prestigio” (1970: 24).

²⁶ Según las palabras de Marcos Kaplan: “[La] Presión objetiva y subjetiva de las clases medias, expandidas, diversificadas y tecnificadas en grado superior al aumento de la capacidad de absorción por el Estado y las principales organizaciones e instituciones sociales. Esta presión, que aparece a la vez como resultado y factor de un proceso de desequilibrio, se traduce en la búsqueda de un lugar en el sistema institucional, de fuentes de ocupación, ingreso, prestigio e influencia, y en la creación de posibilidades de ilusión” (1970: 24).

incorporar la investigación científica. La triada docencia, investigación y extensión quedarán de tal suerte establecidas como las más altas y ‘naturales’ funciones universitarias. Los universitarios, los estudiantes con preferencia, miraban estas tareas desde el horizonte revolucionario y la búsqueda de una alianza estratégica con el movimiento popular en ascenso” (Rodríguez 1998: 27).

Este *giro revolucionario* de la universidad estatal, particularmente a fines de la década de los años sesenta, será decisivo para la configuración de un escenario político e ideológico que arrancaría a la *“universidad de la superestructura burguesa”* y colocarla bajo *“la hegemonía obrera”*” (Rodríguez 1998: 28). Este fue el contexto, entre otras cosas, para el nacimiento, como veremos luego, de la primera carrera de sociología en Bolivia.

Hasta aquí de manera cronológica se ha descrito históricamente el devenir de la universidad pública en su estructura interna; pero, sobre todo, en su relacionamiento con el Estado y la propia sociedad boliviana. Ahora bien, en lo que sigue, asumiendo que por su cercanía temporal se constituye en un momento decisivo para comprender el funcionamiento de la universidad estatal y, como consecuencia obvia, a la propia caracterización de las ciencias sociales se traza las implicancias sociales, políticas y, sobre todo, epistémicas de la implementación del neoliberalismo al interior de estos ámbitos académicos/universitarios.

2.2. Neoliberalismo y las universidades estatales

En la reflexión de este acápite se asume a la Universidad como un espacio generador de conocimiento y de pensamiento social, para este propósito existe la necesidad insoslayable de localizar la discusión en el contexto de la crisis de las ciencias sociales. Ciertamente, los cimientos del canon del neoliberalismo están asentados centralmente en el horizonte epistémico que privilegia el paradigma “universal” del conocimiento “científico” para el establecimiento jerárquico de su *locus de enunciación*. En rigor, esta locación epistémica permite la constitución ontológica neoliberal, presente en el decurso de las ciencias sociales en América Latina, y, sobre todo, en la (propia) universidad latinoamericana a finales del siglo XX. En este sentido, la constitución de estos criterios cognoscitivos del neoliberalismo responden a enfoques unilaterales que buscan una verdad unívoca centrada en criterios teórico/metodológicos poniendo énfasis en la racionalidad y en la objetividad como *conditiones sine qua non* para la relación objeto/sujeto de la investigación²⁷. Es decir, estos criterios ordenadores basados en la pretendida científicidad del conocimiento social influyen decisivamente en la configuración de los referentes epistémicos de la modernidad. Históricamente, un aspecto constitutivo del establecimiento de las universidades borbónicas en América Latina inexorablemente estuvo marcado por estos criterios epistémicos ordenadores de la modernidad. Ciertamente, la conquista ibérica transitó paralelamente a la inquisición española que en los siglos XV y XVI influyó intelectualmente en la pretendida jerarquía epistémica. Al respecto, Caro Baroja, dice: “La universidad era escuela de la violencia intelectual; en ella se desarrollaba una especie de

²⁷ Sobre los vericuetos de la distancia entre el objeto y el sujeto en la “teoría tradicional” de rasgos eurocéntricos ver Santiago Castro Gómez (2000) y Aníbal Quijano (1997)

hybris, de ‘valer más’ intelectual” (1994: 14). Por lo tanto, la *hybris del punto cero*²⁸ a *posteriori* se alojó en el imaginario colonial de las universidades latinoamericanas y fue fundamental para el *loci* de enunciación de cuño eurocéntrico (Lander, 2000).

Muchos economistas consideran a los años noventa como una década perdida. De igual manera, desde la perspectiva de las ciencias sociales y de la propia universidad pública --específicamente como portadora (o depositaria) de un pensamiento crítico-- se considera a la década del noventa también como una década perdida. Evidentemente, la incursión de la ideología neoliberal en las aulas universitarias devino en una pérdida de criticidad con relación al orden democrático (neo) liberal que provocó efectos perversos para el propio relacionamiento de la universidad con la misma sociedad (Weise, 2005). En este contexto existe la necesidad de reflexionar sobre dos procesos aspectos adyacentes que adquiere una relevancia crucial: la primera referida a la institucionalización académica universitaria al servicio del orden democrático (neo) liberal. Y la segunda, vinculada a la anterior, la configuración, cimentación y legitimación del discurso (neo) liberal, inclusive desde las universidades estatales bolivianas y, particularmente desde los espacios donde se asentaban las ciencias sociales. Veamos.

La necesidad de modernizar a la Universidad coherente con un canon democrático/neoliberal supuso la introducción de patrones de “eficiencia y calidad académica” para que a partir de estos espacios universitarios se vaya diseminando el discurso en torno a la configuración de un modelo económico neoliberal. Ciertamente, uno de los enclaves de la irradiación del discurso neoliberal desde fines de los decenios de los años ochenta y en el curso de la década de los años noventa es precisamente la universidad estatal. A decir de Norma Giarracca:

“las políticas del Banco Mundial, sujetas a créditos, programas especiales, etcétera, estuvieron en el centro de la escena. Sus recomendaciones más generalizadas se referían a la autonomía, la democracia y la gratuidad que caracterizaron la etapa anterior y que, según ‘sus expertos’, limitan la posibilidad de una modernización de la institución. Proponen organizar el trabajo académico basándose en la evaluación por ‘eficiencia’ (con indicadores cuantitativos) y promover una investigación cada vez más dependientes de agencias, con objetivos prioritarios que fragmentan espacios universitarios y los vinculan a las grandes corporaciones” (2007: 13).

En esta misma línea y con relación a los efectos de *fragmentación* de la educación superior en la era neoliberal para el caso boliviano, Manuel Salamanca dice: “En este marco, el objetivo de organismos como el Banco Mundial (BM), UNESCO o el Fondo Monetario

²⁸ Según Santiago Castro Gómez: “la *hybris del punto cero* al que se refiere a una forma de conocimiento que eleva pretensiones de objetividad y cientificidad partiendo del presupuesto de que el observador no forma parte de lo observado. Esta pretensión puede ser comparada con el pecado de la *hybris*, del cual hablaban los griegos, cuando los hombres querían, con arrogancia, elevarse al estatuto de dioses. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de un *Deus absconditus* que puede ver sin ser visto, es decir que puede observar el mundo sin tener que dar cuenta a nadie, ni siquiera a sí mismo, de la legitimidad de tal observación. Equivale, por tanto, a instituir una visión del mundo reconocida como válida, universal, legítima y avalada por el Estado. Por ello, el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo” (2005: 2).

Internacional (FMI) fue actualizar el rol de los procesos formativos profesionales y el funcionamiento de las universidades públicas con el nuevo contexto económico y social generado a los largo de los últimos 30 años” (2012: 7). Del mismo modo, Fernando Galindo asevera: “Con el apoyo de diversas líneas de cooperación internacional se crearon un conjunto de centros e institutos de investigación con escasa conexión y coordinación entre ellas, inclusive cuando las mismas trabajaban en temáticas muy similares y estaban ubicadas en las mismas unidades académicas” (Galindo 2007: 22). Obviamente, esa fragmentación coadyuvó decisivamente para que el discurso neoliberal penetre en las mismas entrañas de la universidad estatal. Es decir, “la reforma curricular se volvió parte de la agenda académica, política y técnica de las universidades públicas latinoamericanas y tuvo un fuerte impulso cuando fue relacionada con la necesidad de construir nuevos sentidos para la Educación Superior de cara al Siglo XXI en un periodo que muestra evidentes signos de crisis, de reconfiguración, de desvanecimiento de roles e identidades y de un fuerte cuestionamiento del papel social de la Universidad Pública” (Weise, 2005: 1). Por lo tanto, como dice Gustavo Rodríguez y Cristina Weise:

“Se trata, entonces, de un claro proceso de lenta constitución de un Estado evaluador, al menos para el sector privado, mientras que por otra parte prevalece el paradigma de mercado con un fuerte acento en la perspectiva empresarial (gestión, planes de desarrollo, sostenibilidad, etc.). Sin embargo, quedan ausentes en el discurso los temas claves referidos a la problemática universitaria, más allá de la discusión económica y eficientista y por encima de los procesos de evaluación y acreditación. En ese contexto, el debate sobre la reforma universitaria desde una visión pedagógica y académica es simplemente inexistente (...) De esa manera, las respuestas universitarias son irreflexivas, reactivas y defensivas, y no proactivas o propositivas o, si se quiere, genuinamente reformistas”. (2005: 129)

En suma, esta acción (impulsiva y convulsiva) de la universidad estatal para encarnar la ideología neoliberal conllevó como efecto inmediato: su (propio) alejamiento de la misma sociedad, como dice Boaventura de Sousa “La sociedad deja de ser una interpelación de la ciencia para ser ella sujeto de la interpelación de la ciencia” (2007: 13). En todo caso, aquí radica uno de los problemas modulares de la relación Universidad/sociedad ya que este alejamiento social de la universidad estatal devino posteriormente en su propia crisis no solo social e inclusive epistémica. O como diría Mario Kaplan: “La crisis social y la institucional se entrelazan y realimentan. La Universidad en su conjunto revela crecientemente incapaz de satisfacer demandas diferentes e incluso divergentes: de conocimiento crítico y modelos alternativos para los grupos cuestionadores o radicalizados” (1973: 28).

Un segundo rasgo del papel de la universidad estatal está referido a la gestación y posterior cimentación de un discurso científico articulado al *orden democrático (neo) liberal*. Ciertamente, desde los espacios intelectuales/académicos de las universidades públicas se crearon espacios de pregrado y postgrado particularmente en el campo de las ciencias sociales a partir de las cuales se vincularon a otras esferas institucionales como las ONG’s que a través de procesos de reflexión e investigación relacionadas, por ejemplo, a la

economía y la democracia que contribuyeron vigorosamente para la amplificación y la consolidación del *orden discursivo democrático neoliberal*. Esta *cadena constructora y legitimadora epistémica* de las políticas estructurales estuvieron (y están) adscritas al modelo institucional de la *democracia representativa* en lo político, y al modelo *neoliberal*, en la económico. Por ejemplo, la creación de nuevas facultades de ciencias sociales y específicamente de la carrera de sociología o de ciencias políticas al interior de las universidades públicas estaban articuladas a la implementación de la enseñanza de los nuevos patrones epistémicos asociados a la institucionalidad del orden democrático neoliberal (Tórrez, 2011). Citaremos el ejemplo de la fundación de la carrera de ciencias políticas en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de la ciudad de Cochabamba que respondió en su momento al posicionamiento de la corriente institucionalista en el espectro académico que se traduce, por ejemplo en las asignaturas articuladas al consenso o la transición democrática este tipo de materias estaban contenidas en su malla curricular (Torrez, 2011). Por lo tanto, la influencia de determinadas corrientes de pensamiento en el campo de las ciencias sociales de tipo institucionalista emergió en un período socio/político signado por las premisas asentadas en el *discurso democrático (neo) liberal*. Al respecto, Rafael Romero explica:

“La democratización latinoamericana, las políticas de ajuste estructural y la consolidación del neoliberalismo durante los 80 y los 90 condicionaron la orientación de la producción de conocimiento de la sociedad: se privilegia la tradición científica frente a la ensayística, la búsqueda interna de objetividad se refuerza gracias a los valores democráticos —democracia y ciencia responden a valores seculares e inmanentes—pero son las exigencias tecnocráticas las que al final marcan el pulso de la producción de conocimiento en esas décadas” (2008: 23).

En este sentido, se hace imprescindible recurrir a Michel Foucault (1970) quien da las pautas necesarias para el estudio de los campos de conocimiento y de su capacidad legitimadora de un determinado orden social, ya que el mismo se debe articular a un período histórico específico. En este contexto, la universidad pública boliviana a través de la creación de estos espacios académicos no solo se articula a una *cadena constructora y legitimadora epistémica* del *orden democrático (neo) liberal*; sino que contribuyó decisivamente a la formación de una generación de científicos sociales bajo los lineamientos establecidos por el orden político y económico hegemónico en boga. Vale decir, esta subordinación *ipsu facto* al modelo hegemónico devino en una pérdida de la capacidad y de un pensamiento crítico con relación a la propia realidad social. Al respecto, Hugo Cancino dice:

“Los procesos de globalización acelerada han reforzado la creencia en esta forma de Modernidad imitativa de la norteamericana, que se impone a los pueblos como la única vía posible para alcanzar la prosperidad y el desarrollo. Las Ciencias Sociales Latinoamericanas han perdido en gran parte su contribución crítica al análisis de los fenómenos sociales y culturales. Los espacios académicos para la producción de un pensamiento social crítico se han reducidos a escala global. En las universidades, el nuevo pensamiento hegemónico ha establecido que la investigación debe

estar orientada al servicio de la empresa privada. El discurso neoliberal ha ingresado en los *campus* universitarios de América Latina, con un discurso empresarial plagado de categorías como producto, mercado, marketing, productividad, competitividad, racionalización, etc., etc.” (2006: 56)

En efecto, en los últimos años hemos asistido a una evidente generación de ideas ancladas en aquellos parámetros epistémicos confeccionados por aquellas corrientes de pensamiento y de la propia ciencia social moderna articulados, esta vez, al *orden democrático (neo) liberal*, las mismas no solo han andado por las aulas de la universidad pública; sino que a través de ellas también se han acoplado a un dispositivo epistémico/ideológico de mayor envergadura. En todo caso, la denominada crisis de modernidad que tiene en las ciencias sociales una de sus consecuencias evidentes. Esta crisis en el caso de la acción epistémica de la universidad pública se traduce a que hoy esos dispositivos epistémicos están en un proceso de repliegue evidente. Como diría Mario Kaplan:

“En este contexto intrínsecamente limitativo de una Universidad en crisis crónica, las ciencias sociales se han ido introduciendo e institucionalizado de manera tardía y precaria. Y desde el punto de vista más general, la presión de los grupos hegemónicos, de las clases dominantes y del Estado sobre la Universidad impone limitaciones y tabúes respecto de las instituciones de ciencias sociales, sobre su personal, sus orientaciones y sus actividades”. (1974: 40).

En consecuencia, esta situación, entre otras cosas, se evidencia por la sustitución del espacio universitario como generador de ideas relacionadas con la configuración de la esfera estatal. En el caso boliviano, se evidenció, por ejemplo, por la ausencia prepositiva de las casas superiores universitarias en el contexto del debate de la Asamblea Constituyente (Torrez, 2011). Ante la inercia universitaria como portadora de propuestas de cara a la transformación es el agenciamiento de los movimientos sociales de corte indígena que irrumpen con propuestas estatales. Vale decir, a diferencia de otros procesos políticos donde la universidad se constituía en un actor decisivo para el decurso de la vida socio/política boliviana hoy el accionar de la universidad pública se reduce a ser un espacio inerte de ideas y solamente su protagonismo se reactiva cuando ve amenazada sus intereses corporativos o demandando mayor presupuesto²⁹.

²⁹ Una nota periodística da cuenta al momento de anunciar una movilización que “el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), señaló que demandan el incremento presupuestario de Bs 72 millones para gastos de funcionamiento de las casas de estudios superiores con déficit, al margen de los Bs 900 millones que perciben anualmente del Tesoro General de la Nación (TGN)” (Nuevo Día 12.08.2013).

2.3. Bolivia: Una mirada histórica a la irrupción de las carreras de sociología

El nacimiento de las diferentes facultades de ciencias sociales se erigió en torno a la constitución de las carreras de sociología. Un dato llamativo es que todas las carreras de sociología hasta hoy solo funcionan en las universidades estatales, solo en algunas universidades privadas recién se tiene planificado para un futuro inmediato la apertura de un espacio académico para las ciencias sociales³⁰. Una razón explicativa es por la demanda del mercado de trabajo que impulsan a las universidades privadas a la creación de carreras de índole financiera, administrativa y de contabilidad que son consideradas más rentables en el mercado laboral³¹ ya que convocan, entre otras cosas, a los estudiantes a buscar aquellos empleos denominados como “autoempleos”³². Con esta consideración previa y necesaria, en lo que sigue se hace un bosquejo de la trayectoria para establecer la génesis de las carreras de sociología y el contexto histórico de su incursión en el ámbito universitario. En este sentido se identifica básicamente tres momentos de la irrupción de estas unidades académicas en la universidad pública boliviana: Primer momento) entre la dictadura y la democracia en el curso de la década de los años setenta e inicios de los años ochenta Segundo momento) En el contexto de la implementación de las políticas neoliberales en la década de los años noventa y Tercer momento) En el desarrollo de las transformaciones estatales durante la primera década del siglo XXI. Veamos.

3.2.4. Primer momento: Creación de la carrera de sociología de la UMSA y la carrera de sociología de la UMSS (1967-1978)

La génesis de la formación de los intelectuales bolivianos se remonta, por ejemplo, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX en que éstos acudían a espacios académicos europeos, particularmente franceses, donde se preparaban en la rama sociológica (Romero, 2007). *A posteriori* sus conocimientos de esta *intelligenzia* formada a la europea se plasmaban en las aulas universitarias en asignaturas asociadas a la sociología. Desde una

³⁰ Según Marcelo Guardia, Director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica Boliviana (UCB): “Para la UCB es importante contar con esa carrera [la de sociología], estamos con un proyecto de licenciatura en ciencias sociales con énfasis en investigación y gestión de proyectos. Lo tenemos en proceso de aprobación desde hace tiempo pero ahora lo estamos pasando a modelo por competencias y seguirá su curso más adelante. Esperamos su aprobación y oferta para el 2014. Es justamente lo que hace falta aquí en el departamento de Ciencias Sociales para articular mejor nuestras carreras y trabajar de manera interdisciplinaria” (Entrevista a Marcelo Guardia Director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica Boliviana-Unidad Cochabamba 02.04.2013).

³¹ Un estudio realizado por la Fundación para la Producción (FUNDAPRO) y la Universidad Privada Boliviana (UPB), y “declaraciones de graduados y empleadores, sugieren que ciertas “a [que] ciertas áreas de conocimiento están sobresaturadas, principalmente aquellas relacionadas a la contabilidad, la administración y la gestión de negocios, las que, paradójicamente, son las que más matrícula estudiantil atraen y hacia las cuales, para promover su oferta, se han dirigido las estrategias de marketing de las instituciones universidades privadas” (FUNDAPRO-UPB 2005: 3). De igual manera, un testimonio de un egresado de una Facultad de Ciencias Sociales es elocuente: “La Universidad no contribuye en gran medida porque no genera los mecanismos apropiados para que se produzca una inserción laboral exitosa” (www.ربول.com).

³² Efectivamente, “la crisis del empleo formal explica (...) el desplazamiento de la demanda estudiantil hacia campos que permiten el autoempleo, como ser ciencias de la medicina, derecho y arquitectura. No obstante la situación de este segmento de profesionales que se auto emplean y generan su propio espacio laboral, está también en cuestión de enfrentar los límites en la capacidad de absorción del mercado” (PIEB 2007: 2).

retrospectiva, estos son antecedentes ineludibles a lo que décadas después devinieron a erigirse en carreras de sociología. Así, por ejemplo, la primera carrera en fundarse fue el año 1967 en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de la ciudad de La Paz que se creó como una sección de la Facultad de Derecho, sus comienzos fueron precarios por cuanto no contaba con catedráticos en la especialidad, objetivos claros, ni programas bien definidos. Por entonces figuraba como coordinador Jaime Moscoso, y como Decano Alipio Valencia Vega. Los primeros profesores, además de los nombrados fueron: Mario Miranda Pacheco, Pablo Ramos Sánchez y Carlos Carvajal (Universidad Mayor de San Andrés 1998: 19).

A fines de la década de los sesenta, el proceso de transformación de las universidades públicas boliviana impregnada además por una ola “revolucionaria” fue clave para entender, entre otras cosas, la irrupción institucional de la carrera de sociología en La Paz. En este contexto, por ejemplo, “el 3 de abril de 1970, como resultado de la revolución universitaria se funda la Facultad de Sociología independiente de la Facultad de Derecho. Ampliándose la planta docente con la participación de Jaime Paz, Jaime Vergara, Fernando Arauco, Jaime Calderón, Carlos Guzmán, Rene Zavaleta Mercado y Guillermo Lora. Proceso que concluye con el golpe del 21 de agosto de 1971, fecha que coincide con el asesinato del sacerdote Mauricio Lefebvre³³, primer Decano de la Facultad de Sociología” (Universidad Mayor de San Andrés 1998: 19-20). En este contexto, “el año 1970 como Facultad de Sociología, se implementó el primer pensum conformado por 29 materias. En 1973 a través del C.N.E.S. (Consejo Nacional de Educación Superior) se implementa un nuevo pensum también con 29 asignaturas” (Universidad Mayor de San Andrés 1998: 20).

De igual manera, la creación de la Carrera de Sociología en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) tienen rasgos similares a la carrera de la UMSA. Su origen se remonta al “año 1974 cuando varios estudiantes comenzaron a ‘coleccionar’ materias del área de Ciencias Sociales ofertadas por varias carreras dada la posibilidad cierta en aquellos momentos de crearse a futuro esta carrera. El año 1976 se creó el Departamento de Ciencias Sociales dependiente de la entonces Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales, prestando servicios de sus materias a otras facultades pero ya con un pensum que se iba desarrollando específicamente para la formación de sociólogos” (Salamanca 2012:

³³ Según Gregorio Iriarte: “El Padre Mauricio Lefebvre llegó a Bolivia con los primeros Misioneros Oblatos canadienses el año 1953. Como misionero participó en el trabajo pastoral y social en el Distrito Minero de Catavi, Llallagua y Siglo XX. Al cabo de unos años, sintió la necesidad de conocer mejor la realidad de Bolivia y de América Latina y para ello viajó a Roma para estudiar sociología. Volvió a Bolivia tres años después repleto de ideales y soñando con una nueva sociedad más justa y más fraterna. Entró como catedrático de sociología en la Universidad de La Paz y en ella fundó la Carrera de Sociología pensando en la formación de hombres nuevos solidarios con los marginados de nuestra sociedad. En sus clases en la UMSA contagiaba a los jóvenes estudiantes con su entrega y con su optimismo jovial. Buscaba lograr que sus alumnos tuvieran hambre y sed de justicia y que no se limitaran a aprobar sus exámenes. Cuando en agosto del 1971, el coronel Hugo Bánzer Suárez tomó el poder a ‘sangre y fuego’, Bolivia toda se estremeció, sobre todo, por las numerosas víctimas inocentes de ese golpe de Estado. Atendiendo a un pedido clamoroso de la Cruz Roja Boliviana, el padre Mauricio fue a socorrer a los heridos que yacían en la calle. Iba en una camioneta cubierta con la bandera del Cruz Roja, acompañado de un médico y de una enfermera. Se acercó hasta los heridos en medio de los disparos y una bala mortal le atravesó el pecho. Cayó de su movilidad y quedó tirado en la calle, desangrándose. Intentaron socorrerle pero el fuego de los fusiles y las ametralladoras era constante. Cuando oscureció pudieron retirar su cuerpo pero ya sin vida. Tenía 48 años de los cuales 18 había pasado en Bolivia (2001: 6).

62). El mismo año este departamento cambió de denominación a “Departamento de Sociología”. Este proceso de dos años de creación se dio en plena intervención estatal de la Universidad Pública y bajo las políticas de departamentalización impuestas desde el Estado (Mayorga 2002: 27-28). Posteriormente, en 1978, como efecto de una amplia movilización estudiantil y de docentes se realizó la Primera Sectorial de Sociología³⁴-en la que participaron las carreras de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz y de la UMSS de Cochabamba- quien definió un currículo estable y el Perfil Profesional de la Carrera de Sociología. Aunque este proceso fue interrumpido por el golpe militar de 17 de julio de 1980.

En resumen, el nacimiento de estas dos primeras carreras de sociología en Bolivia se la puede abordar desde dos perspectivas. Desde la mirada política, estas unidades académicas emergieron en un momento de fuerte “politización” al interior de las universidades públicas que estaban acompañados por un discurso “revolucionario” que se expresaba en un movimiento universitario impregnado por la zaga guerrillera de Ernesto “Che” Guevara, por ejemplo. Por lo tanto, la radicalización del movimiento universitario se explicaba, entre otras cosas, por el asesinato del mítico guerrillero argentino-cubano en territorio boliviano. Ahora bien, en el decurso de los años setenta marcados por la dictadura militar de Hugo Banzer Suárez con sus acciones de represión y de restricción de las libertades democráticas; curiosamente se creó la carrera de sociología en la UMSS que conjuntamente con la carrera de la UMSA aglutinaban en su interior, sobre todo, a intelectuales de izquierda, muchos de ellos, ondeaban las banderas de la resistencia a la dictadura (Salamanca, 2012). En suma, este primer momento decisivo para la sociología boliviana marcó la memoria institucional de estas primeras carreras de sociología con su impronta “revolucionaria”, es decir, politizado que *a posteriori*, como explicamos más adelante, fue decisivo para su (propio) devenir académico.

Desde el punto de vista académico, estas dos primeras carreras nacen como apéndices de otras facultades, particularmente de Derecho; sin embargo, luego, paulatinamente, adquirieron su “autonomía académica” hasta consolidar en ambos casos la institucionalidad de las carreras de sociología tanto en la UMSA como en la UMSS. Como se señaló anteriormente, la primera sectorial de 1978 de las carreras de sociología en Bolivia diseñó el norte del pensum y del perfil profesional. En este sentido, la década de los años ochenta se empieza a debatir sobre el papel del sociólogo en la sociedad boliviana. Hasta ese momento el perfil era difuso; aunque fue un rasgo persistente en el tiempo³⁵ muy vinculada a esa idea de un sociólogo comprometido con la realidad y su posibilidad de transformación “revolucionaria”. En rigor, en la segunda mitad de los años ochenta se fue

³⁴Según Manuel Salamanca: “Las Sectoriales son instancias universitarias nacionales que evalúan y establecen los avances de una ciencia o disciplina a objeto de realizar adecuaciones y actualizaciones a las mallas curriculares de las carreras y/o a la orientación y políticas académicas para el desarrollo de la ciencia o disciplina” (2012: 62).

³⁵ Inclusive esa ambigüedad en el perfil del sociólogo se conservó intacto hasta finales de la década de los años noventa. Así, por ejemplo, en la *Guía Académica de Sociología* de la UMSS para argumentar el sentido de *ser sociólogo* dice: “El SOCIÓLOGO sólo puede sentirse insatisfecho; los sentimientos que lo animan son la ira y la esperanza, no la conciencia del poder o el placer de saberse escuchado. El SOCIÓLOGO lucha sin descanso contra la falsa positividad del orden y de sus alegatos. Gravita con todo su peso en pro de la sombra, del interdicto, de los explotados, de los colonizados” (Universidad Mayor de San Simón 1998: 3).

delineando un nuevo “perfil del oficio del sociólogo”: “científico investigador”³⁶ dejando atrás esa otra idea que estaba articulada al carácter revolucionario de cuño marxista de la época precedente (Mayorga, 2002), que luego, con la caída del muro de Berlín y la desaparición de la hegemonía política del sindicalismo, y de la propia izquierda boliviana, dejaron sin asideros ideológicos no solamente a los cada vez más disminuidos sectores estudiantiles de la izquierda de la universidad pública (Rodríguez, Barraza y De La Zerda, 2000: 84); sino, sobre todo, aquella mirada marxista predominante en las ciencias sociales. Este desplazamiento del marxismo en ambas carreras de sociología en la UMSA y en la UMSS obedeció a que las sectoriales y las Jornadas Académicas dispusieron una división del pensum: en ciclo básico y en ciclo de talleres que consistía esta última en oferta de temáticas de investigación donde comenzaron a aparecer autores nuevos, muchos de ellos alejados de la vertiente marxista tradicional (Komadina y Sánchez, 2005). Al respecto, Manuel Salamanca explica:

“por el auge creciente de modelos interpretativos alternativos que habían comenzado a adquirir preponderancia a partir de las reformas estructurales de 1985 y 1993 que comenzaron a ‘culturar’ los estudios sociales en Bolivia. En este sentido, los nuevos autores, enfoques, corrientes teóricas y metodológicas que se fueron filtrando como oferta del ciclo de talleres, resultaban nuevos para los estudiantes que llegaban a este nivel, dejando a la formación marxista del ciclo formativo sin aplicación investigativa” (2012: 77).

Por lo tanto, esa ciencia social más omnicomprendiva al estilo del marxismo se fue declinando paulatinamente. Este debilitamiento del marxismo como el núcleo duro de las ciencias sociales posibilitó la emergencia de una proliferación de teorías/conceptos asociada a diferentes perfiles epistemológicos/ideológicos de los docentes de las carreras de sociología añadiéndose esta división en la malla curricular ya que las materias que forman parte del ciclo básico hay una desconexión con aquellas materias pertenecientes al ciclo de talleres. Al respecto, Jorge Komadina³⁷ dice:

“Hay una profunda cesura entre las metodologías y las materias teóricas ¿no? que subiste hasta hoy en día y yo creo que es el gran problema del currículum en la carrera, los docentes de las teorías pues desplegaban una serie de conocimientos que no se podían traducir en términos operativos en metodologías que permitan hacer investigaciones utilizando ese tipo de conceptos ¿no? Entonces los marxistas en vez de hacer investigaciones

³⁶ Según el Plan Académico de la Carrera de Sociología de la UMSA dice: “La última Jornada Académica ratificó que el perfil profesional que persigue la carrera de Sociología, es el de formar investigadores sociales productores de conocimiento” (UMSA 2010: 27). Por su parte, la Guía Académica de la Carrera de Sociología de la UMSS expresa: “La Carrera de Sociología tiene como objetivo académico la formación de Sociólogos Investigadores” (UMSS 1998: 1).

³⁷ Según Manuel Salamanca este “entrevistado tiene 52 años, fue uno de los dos consultores locales del Proyecto de Transformación curricular de FOMCALIDAD, además es docente de la materia de Sociología de la Cultura de quinto semestre. Fue ex-estudiante de Sociología de la UMSS a inicios de los años 80’s y ex-dirigente universitario del frente Primera Línea que accedió a la máxima instancia de representación estudiantil FUL (Federación Universitaria Local) de la UMSS” (2012: 77).

históricas, terminaban haciendo entrevistas o encuestas que metodológicamente digamos, que podían estar más confortablemente operando con otro tipo de teorías sociológicas ¿no? Finalmente las materias de cada área están separadas entre sí, de tal manera que no hay una comunicación entre ellas, entonces el currículum integrado, resulta ser un archipiélago de materias, de áreas, de personas ¿no? entonces hay un gran desorden que es un poco difícil de ir ordenando” (En Salamanca 2012: 77).

Si bien, en el campo estrictamente de las materias teóricas hubo una *ruptura epistemológica* con el marxismo como horizonte paradigmático de las carreras de sociología; empero, la impronta revolucionaria en el accionar, especialmente del movimiento estudiantil en estas primeras carreras de sociología, legó su selló politizado, como veremos posteriormente, fue determinante para el fracaso, por ejemplo, del proceso de transformación curricular en la carrera de sociología de la UMSS en los primeros años del siglo XXI.

3.2.5. Segundo momento: Creación de la Carrera de Sociología UGRM

La creación de la carrera de Sociología de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (UAGRM) de la ciudad de Santa Cruz irrumpió el año 1992 en un contexto marcado por la ola neoliberal y las políticas de acreditación y modernización de la educación superior universitaria (Weise, 2005). En este sentido, en un documento académico de esta carrera de manera se explicita y se describe aquel momento que posibilitó el nacimiento de esta unidad académica:

“Durante la década de ‘1990 el quehacer del sociólogo/a en Bolivia —y también en América Latina— fue dejando de lado esa apariencia revolucionaria e incorporando formas que combinan posturas nihilistas posmodernistas con el tecnocratismo neoliberal. Por un lado, se cuestionó profundamente la ideologización de la enseñanza, del aprendizaje y de la investigación social y, por el otro, se ponderó las consultorías orientadas al desarrollo social que estuvieron en la “agenda” del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, las Naciones Unidas y los gobiernos. En este contexto, los sociólogos/as relacionaron la investigación social, con la intervención social y con el desarrollo social” (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2009: 9).

Por lo tanto, el nacimiento de la carrera de sociología, según la historia institucional de esta unidad académica, “obedeció a la necesidad sentida de contar con profesionales—sociólogos que interactúen con la sociedad, que analicen en profundidad la realidad social y propongan soluciones viables a los problemas que enfrenta la sociedad cruceña, la cual vive un acelerado proceso de crecimiento regional, de urbanización no controlados, de crecimiento de la marginalidad urbana y rural, de segregación de sociedades étnicas, entre otros” (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2010: 5). Nótese aquí la diferencia entre esta visión de esta carrera de sociología de la UAGRM que acentúa en el carácter de “interactuar” o “analizar” la realidad social, además más localizada: en la región de Santa Cruz y “aplicada a la realidad” y, por lo tanto, no se subraya el carácter

“revolucionario”³⁸ comparativamente como fue el caso de las trayectorias históricas de las carreras de sociología precedentes. En este sentido, en el marco el Programa de Formación Profesional de Competencias de la Carrera de Sociología de la UAGRM se entiende a la intervención social, a diferencia de otras perspectivas teóricas³⁹, “como la acción intencionada sobre ciertas problemáticas no resueltas por la dinámica de la sociedad. En este sentido, expresa o propone (explícita o implícitamente) una relación entre ‘pensar- y- hacer’ fundamentado desde una perspectiva epistemológica, en un sistema de ideas o discurso teóricos, cuestiones ideológicas y éticas” (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2009: 9). En todo caso, este modelo por competencias que se está aplicando en varios espacios universitarios, particularmente privados, tiene el propósito de satisfacer las demandas del mercado⁴⁰; sin embargo, este modelo educativo pedagógico, sobre todo, para la enseñanza de las ciencias sociales, tiene sus detractores críticos⁴¹. Ahora bien, como se da cuenta *a posteriori* en el estudio, más allá de las críticas lo que resulta llamativo que el proceso de transformación curricular en la carrera de sociología de la UAGRM, a comparación de la UMSS, por ejemplo, no fue traumático.

3.2.6. Tercer Momento: Creación de la Carrera de Sociología de la UPEA y creación de la Carrera de Sociología de la UMRPSFXCH.

³⁸ En el Documento “Programa de Formación Profesional por Competencias de la Carrera de Sociología de la UAGRM se lee: “En Bolivia, en los años ’70 y ’80 del siglo pasado, se consideraba como un imperativo académico la formación de sociólogos/as comprometidos políticamente, que contribuyan a la transformación social, como intelectuales que investigan o reflexionan críticamente la realidad social o como activistas sociales que defienden los intereses de los movimientos populares o las causas de las agrupaciones políticas “revolucionarias”. Este tipo de sociólogo/a se constituyó en el principal recurso humano de las organizaciones no gubernamentales (ong’s) y de los partidos políticos de izquierda” (2009: 8).

³⁹ Así, por ejemplo, “en las ciencias sociales, la intervención social es un concepto equívoco. Por ejemplo, para las perspectivas positivistas el término de intervención social tiene un contenido instrumental o pragmático, que contempla procedimientos racionales y eficaces con el objetivo de modificar determinado “aspecto de la realidad”. En cambio, para las corrientes críticas, este término permite destacar la complejidad de la realidad social en sus múltiples determinaciones, con el objetivo de develar las diferentes significaciones de las acciones interdisciplinarias (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2009: 9).

⁴⁰ Es el caso, a modo de ejemplo, de la Universidad Católica Boliviana en la que el año 2010, la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UCB de Cochabamba se planteó del dilema de “cómo seguir formando profesionales competitivos y actualizados para el mercado pero que, a la vez, no perdieran la esencia de lo católico que caracteriza a la institución. La respuesta consistió en un retorno a lo fundamental pero impulsado por un movimiento renovador de la educación en Latinoamérica: la formación por competencias a partir del Proyecto Alfa Tuning, que coordinaba los esfuerzos de varias universidades para ‘identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración [...] para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia’” (Opinión 30.01.2013).

⁴¹ Por ejemplo, “antes la educación y formación universitaria se orientaban al desarrollo de las *capacidades intelectuales del sujeto*, prescindiendo de los posibles campos y de las posibles formas de sus usos, empleos o aplicaciones; hoy la educación y formación universitarias se orientan a desarrollar aquellos conocimientos para ser aplicados a determinadas competencias. Mientras que la educación y formación universitarias dirigidas al desarrollo de las capacidades se construyen basándose en las “libertades” concretas de los individuos, la educación por competencias instrumentaliza los conocimientos y refuerza su utilitarismo (Nussbaum en Del Rey y Sánchez-Parga 2011: 240).

La creación de la Universidad Pública de El Alto (UPEA) y, por efecto colateral a la propia carrera de Sociología de esta casa superior de estudios, responde a la movilización social que *a posteriori* a finales de la década de los años noventa y a principios del nuevo siglo será determinante incluso para el decurso democrático boliviano (*Supra* Capítulo I). En rigor, después de más de una veintena de marchas de dirigentes de base de organizaciones como juntas vecinales, padres de familia, trabajadores, universitarios y docentes, finalmente el Congreso el 5 de septiembre del año 2000 aprobó la Ley 2115 aunque esta fue redactada “a ocultas” de los representantes de la Universidad y aprobada “por consigna”. (www.enlaupea.com/p/historia-de-la-upea.html#.UgoDPtzRzIU).

Posiblemente, por este rasgo de la creación de la UPEA emergente de la movilización popular de la ciudad de El Alto que se quedó plasmado, por ejemplo, en el curso de la denominada “Guerra del Gas”⁴² ya que la génesis de la carrera de sociología por sus propias características de un vínculo territorial, al igual que la carrera de Historia o de Trabajo social, con la ciudad de El Alto deberían tener un perfil para propiciar procesos de movilización popular; empero, su perfil profesional, a diferencia de sus predecesoras de los años setenta; es decir, de la carrera de sociología tanto de la UMSA como de la UMSS, tiene una orientación más a la investigación científica. En rigor, el perfil de la carrera de sociología de la UPEA dice: “El profesional sociólogo es fundamentalmente un investigador social, capaz de explicar e interpretar científicamente la realidad social, y producir conocimientos de la dinámica social, en la multiplicidad de sus dimensiones. Además, el profesional en sociología está capacitado para aplicar las diferentes herramientas y técnicas de planificación social” (Universidad Pública de El Alto 2013: 92). Y añade, por lo tanto, que el objeto de estudio que “la sociología es una ciencia social que estudia a la sociedad en su movimiento, entendiendo e interpretando las causas y efectos de su accionar de los sujetos sociales” y, por lo tanto, “el profesional sociólogo se mueve en diversas actividades dentro del mercado laboral y en diversas temáticas de las ciencias sociales, pudiendo ser estas: Investigador social, Planificador en Gestión Social para el Desarrollo; Asesor-Consultor y Docente en Educación Superior” (Universidad Pública de El Alto 2013: 92). Nótese que este perfil está más orientado hacia el mercado laboral caracterizado por la presencia de las ONG’s dedicadas a investigaciones aplicadas.

Por último, la creación de la carrera de sociología en la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (UMRPSFXCH)⁴³ tiene una similar

⁴² Una radiografía realizada por parte de Alvaro García Linera sobre los acontecimientos en la ciudad de El Alto en el curso de los acontecimientos de la Guerra del Gas es ilustrativo de esta capacidad de movilización de la población alteña: “Hoy los alteños están en sublevación; es una sublevación con palos, banderas, y piedras que enfrentan a tanques, fusiles automáticos y helicópteros. Militarmente es una masacre; Políticamente es la acción más contundente y dramática del fin de una época; históricamente es la más grande señal de soberanía de los pobres y excluidos de este país dan a una sociedad y para toda una sociedad. Lo significativo es que este desborde de rebelión contra el Estado, ha comenzado a desparramarse por las laderas y los cerros de la ciudad de La Paz. La Portada, Munaypata, legendarios barrios obreros. Pasankiri, barrio indígena. Alto Tacagua, la garita y todo el entorno urbano comienza a hermanarse en el sufrimiento y la consigna de la recuperación del gas con los vecinos alteños. Este desborde, finalmente, acabó con el gonismo. La versión más lúcida del neoliberalismo” (www.mapuexpress.net).

⁴³ Un dato curioso el Instituto Boliviano de Sociología, pionero para aglutinar en su seno a intelectuales que reflexionen sociológicamente la situación social, política, económica y cultural está en Sucre y se remonta a

trayectoria relacionada a sus motivaciones que la de la carrera de sociología de la UAGRM. En rigor, la creación de esta unidad académica en Chuquisaca se da por una necesidad regional de contar con una carrera de sociología como da cuenta la fundamentación de motivos para justificar la creación de la carrera de Sociología. Según la resolución del Honorable Consejo Facultativo de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la UMRPSFXCH determina:

“La Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales se ha caracterizado en su largo y fructífero proceso de vida institucional, por la generación de conocimiento orientador en la sociedad en problemas de carácter social, político y jurídico; y que para seguir respondiendo con pertinencia social a dicha necesidad, es imperiosa la formación de profesionales en el campo sociológico que académica y científicamente respondan al encargo societal. Asimismo que ante la nueva dinámica social, la región Sur del país⁴⁴ encara el desafío de salir de su postergación y marginamiento, siendo necesario abrir procesos de investigación sociológico de los problemas fundamentales en este campo del saber y los probables alternativas de superación de los mismos. Que en la región Sur del país, la Universidad Pública Boliviana e incluso privadas no ofertan la Carrera de Sociología, considerando que es oportuno que San Francisco Xavier por medio de su Facultad de Derecho, Ciencias Políticas debe responder a la demanda social de las nuevas generaciones, de tener la posibilidad de formarse en nuestras aulas en el campo de la sociología” (Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca 2005: 1).

En este contexto, el año 2006 “empieza a funcionar la carrera de sociología con la presencia mayoritariamente de docentes provenientes de la carrera de derecho que posteriormente cursaron una maestría en Sociología que de algún modo mitigó esta tendencia ‘jurídica’ para tener un perfil más ‘sociológico’” (Entrevista a Luis Fernando Abastoflor, Coordinador de la Carrera de Sociología de la UMRPSFXCH 31.07.2013).

En consecuencia, aquellas carreras de sociología que nacieron en los años setenta bajo el signo de un momento histórico impregnado por un “ímpetu revolucionario” luego desembocó en un perfil “politizado” que es el caso específico de la carrera de sociología de la UMSS es un elemento decisivo que explica, entre otras cosas, los vaivenes del proceso de Transformación Curricular como se explica en los posteriores capítulos. A la inversa, aquellas carreras de sociología es el caso de la UAGRM que nacieron en otro momento en la que el “vaciamiento político e ideológico” marcado por la influencia de la reforma y la acreditación universitaria con una fuerte influencia neoliberal que también es un factor determinante para que las nuevas carreras de sociología apuesten en su malla curricular y en su perfil de sociólogo más inclinado a la investigación científica y, por lo tanto, al campo laboral.

1943, fecha de su fundación. (Entrevista a Luis Fernando Abastoflor, Coordinador de la Carrera de Sociología de la UMRPSFXCH 31.07.2013).

⁴⁴ En rigor, la ciudad de Sucre está ubicada en el sur del país.

2.4. A modo de conclusiones parciales.

Una mirada desde la propia memoria de las universidades estatales bolivianas abre la posibilidad de comprender, en nuestro caso específico de las carreras de sociología, los vaivenes que han sufrido estos espacios académicos, por un parte, y, por otro, aquellos rasgos heredados inclusive de cuño colonial que han permeado para la constitución de las universidades públicas.

El nacimiento de las ciencias sociales en Bolivia, al igual que sucede en otras latitudes, es consecuencia de arrastrar una determinada corriente intelectual en boga. Ciertamente, esbozar y explicar la trayectoria del pensamiento de la *intelligenzia* y la propia ciencia social boliviana nos ha permitido entender, por ejemplo, ese eurocentrismo que tiene no solamente su correlato en la asimilación *ipsu facto* de los conceptos y de las teorías provenientes especialmente de Europa y que las universidades operaron como cajas de resonancia para la internalización de aquellos (pre) supuestos epistémicos centrados en visiones civilizadas con el propósito cierto de superar las condiciones *naturalistas*. Una expresión contemporánea de este pensamiento eurocéntrico es el neoliberalismo que ha penetrado en las propias universidades estatales en el transcurso de los años noventa.

Ahora bien, la creación de las distintas carreras de sociología ha respondido a diferentes momentos histórico que influyeron de distintas maneras a su propia constitución como ámbitos académicos. Esta retrospectiva histórica de las universidades estatales nos ha permitido que estos ámbitos académicos donde se enseña y se investiga las ciencias sociales en Bolivia no fueran ajenos aquellas oscilaciones de los propios contextos históricos que posibilitaron su nacimiento, sea como una especie de gestación de un pensamiento crítico de la realidad o, por el contrario, como espacios de reproducción de aquellas visiones ideológicas predominantes en determinados momentos políticos.

En suma, la creación y *a posteriori* la consolidación de las carreras de sociología en Bolivia se tiene que comprender también como parte de un entramado institucional que es el caso específico de las universidades estatales, permeados por los avatares socio/políticos estatales que determinan su relación con el Estado y también en su relacionamiento con la sociedad; aunque, como se estudió en el siguiente acápite, los entretelones internos en las universidades públicas bolivianas son factores ineludibles para comprender, por ejemplo, los juegos políticos que son decisivos para la gestión académica tanto en el nivel formativo como investigativo de las carreras de sociología.

CAPÍTULO III

ENTRE MÁSCARAS Y ESPEJOS:

JUEGOS DEL PODER Y GESTION ACADÉMICA

El estudio sobre las universidades públicas en América Latina, en la que Bolivia no es una excepción, se caracterizó por la predominancia de examinar la relación entre el Estado y las casas superiores públicas; sin reparar que, muchas veces, el decurso de las políticas académicas son definidas al interior de los claustros universitarios que son resultados de complejos *juegos de poder*. Este rasgo abre, sin duda alguna, otra veta compleja y marañosa para aproximarnos a estudiar las mismas estructuras internas de las organizaciones universitarias para detectar los efectos que tienen los mismos para el trazado de aquellas cuestiones articuladas a la enseñanza y la investigación sociológica. Muchas veces, detrás el discurso de interpelación de las universidades hacia el Estado esgrimiendo el discurso de la “autonomía universitaria” se esconde la *real política* universitaria. En todo, esas prácticas (o juegos políticos internos) posiblemente, se erige en un desafío a zanjar en el presente capítulo ya que existe la insoslayable necesidad de articular estos juegos con una cultura política institucional muy arraigada en los (diferentes) actores políticos/universitarios.

En este sentido, hay una pregunta ineluctable ¿estos *juegos de poder* que se configura a partir de las lógicas institucionalmente establecidas (por ejemplo, el *cogobierno universitario* paritario) que naturaleza y cómo opera para la definición de las políticas académicas, sobre todo, de las facultades de ciencias sociales y, particularmente de las carreras de sociología, de las universidades públicas bolivianas? Como afirma Daniela Atario “abordar el gobierno universitario como objeto de estudio supone problematizar las cuestiones de poder y autoridad en la educación superior” (2010: 84). En rigor, aquí en el gobierno universitario en sus diferentes niveles, muchas veces, radica el meollo de la cuestión. Esta complejidad que presenta las estructuras de poder universitariorepresenta un desafío para las propias ciencias sociales para indagar internamente, como si fuera una especie de espejo para mirarse ella misma, sus propias raíces, es decir, explorar en los espacios de enseñanza y de investigación, es decir, en las carreras de sociología, los propios avatares de la ciencia social boliviana.

Posiblemente, esta doble cualidad de ser sujeto y objeto del mismo proceso investigativo que complejiza mucha más el abordaje de esta cuestión; empero es una tarea impostergable para no solo pensar en la dinámica de la sociedad; sino para (re) pensar en el mismo quehacer de la ciencia social que necesita hoy más que nunca abordar las complejidades y abigarradas sociedades como las latinoamericanas que está siendo sacudida por procesos de transformación estatal y societal significativos. El caso boliviano posiblemente se erige como un ícono paradigmático de estas mutaciones estatales que pone en debate a la propia ciencia social.

En este marco descrito, se hace necesario estudiar a estos “lugares académicos”: las universidades estatales que antiguamente estaban asociadas a la formación de las élites y *a posteriori* se desplazaron para erigirse en “espacios de disputas políticas” para definir no solo el dominio/control de las estructuras del poder universitario, a través de la configuración de las autoridades; sino también para definir el decurso del saber (o la disciplina) y los horizontes epistémicos, sobre todo, en un contexto, como se analizó

anteriormente (*Supra* Capítulo I), signado por una crisis paradigmática de las ciencias sociales en curso.

Ahora bien, ¿esta crisis paradigmática de la ciencia social tiene su efecto al interior de las estructuras académicas de formación e investigación? Por lo tanto, desde una perspectiva teórica, se debe considerar a las carreras de sociología como instituciones imbuidas de memoria histórica universitaria, entendida como construcción discursiva e histórica (*dixit* Foucault, 1980) que muchas veces declinan sus principios y prácticas muy cercanos a una corporación. En otras palabras, la *memoria universitaria* presupone que ésta es una corporación que pertenece a sus estamentos y solamente a ellos. Algunos entendidos han denominado este “sistema de creencias” (Clark 1995) como la ideología de la institución: una “disposición” determinada una “química”, un “estilo”, una “cultura”, un “carácter”, un “sentido de misión” (Mintzberket.al, 1998). Desde la perspectiva de la arqueología foucaultiana, es necesario articular a la dinámica de las relaciones de poder en las facultades de ciencias sociales de las universidades públicas posiblemente definidas como “sistemas débilmente acoplados” (Clark 1995) y también detectar la manera que estas singulares variaciones de poder intervienen en las tomas de decisión al interior de una organización como la universidad “supuesto saber” (Lacan 1975). Desde estas perspectivas teóricas, este estudio hizo hincapié en la naturaleza y conformación de los *juegos de poder* que se extienden al interior de los espacios universitarios con efectos para las políticas académicas o institucionales.

Con el propósito de desentrañar analíticamente la dinámica interna de los gobiernos universitarios referida a la faena de las ciencias sociales, en primer lugar, se hace una aproximación teórica/conceptual a la cuestión del *poder* para luego de esta reflexión insertar el mismo a los juegos que se tejen en torno al *gobierno universitario* haciendo énfasis en su memoria y trayectoria histórica. Posteriormente, se concretiza en el análisis específico del *cogobierno universitario paritario*, particularmente en los espacios académicos de las ciencias sociales. Finalmente, se analiza con profundidad de las implicancias académicas traducidas en los procesos de Transformación Curricular (TC) de estos *juegos de poder* para la propia ciencia social boliviana.

3.1. Consideraciones sobre el poder universitario

Una de las asignaturas pendientes de las ciencias sociales latinoamericanas es el abordaje sobre las universidades públicas que está relacionado a la carencia de una red de saberes y de estudios para la reflexión sobre la educación superior (Krotsch y Suasnabar, 2002) y las pocas que hay son generales y se caracterizan por su fragilidad disciplinaria (Ibarra, 2001). Bolivia no es la excepción de la regla ya que las investigaciones sobre las universidades tanto públicas como privadas son escasas, mucho menos, son aquellas articuladas a estudios relacionados sobre los *juegos de poder* o “los nichos organizacionales cuando se mutan en las arenas políticas”, como diría Guido De la Zerda (2003: 18). En rigor, con pocas excepciones (Rodríguez, Barraza y De la Zerda 2000; De la Zerda, 2003, Galindo, 2003) existe un déficit en la indagación científica sobre la autoreflexión de la propia universidad sobre sí misma, como una imposibilidad de “verse en el espejo” o por el miedo a una introspección por aquellos recovecos “o patios interiores”, posiblemente para no auscultar el “lado oscuro” de las universidades públicas. Una probable explicación, a

modo de hipótesis inicial, estriba que este “lado oscuro” de las casas superiores estatales está vinculado indisolublemente a los *juegos de poder* que son decisivos para el decurso académico (políticas de investigación, diseño de mallas curriculares, contenidos programáticos) y las políticas institucionales correspondientes. Y las carreras de sociología, en este contexto, no son la excepción y más bien es uno de esos lugares donde se visibiliza con mayor nitidez estos juegos de poder.

Sea como fuera, en las universidades públicas una constante fue la poca reflexividad al interior de las mismas sobre el quehacer de sus propias dinámicas institucionales y académicas. Aunque este rasgo es muy común en las universidades latinoamericanas como da cuenta, por ejemplo, Pedro Krotsch:

“La temática universitaria ha sido abordada [...] desde una perspectiva básicamente política y normativa: es decir, si recurrir a un fundamento teórico-conceptuales que permitieran constituir al nivel en un ámbito específico y delimitado de análisis desde las distintas perspectiva de las ciencias sociales. A esto se añade el predominio privado de una visión externa de la institución tendiente a subsumirla a procesos de interpretación global, lo que no permite reconocer el carácter particular de la estructura organizacional” (1995: 103).

Aquí radica uno de los talones de Aquiles de las universidades públicas que no asumió un diagnóstico científico sobre el quehacer académico instalado en un contexto institucional que --como se explica más adelante-- posee sus propias particulares. De allí que se desprende que ni siquiera las facultades de ciencias sociales y, particularmente, las carreras de sociología de las casas superiores universitarias asumieron como desafíos insoslayables, desde una perspectiva teórica e institucional, el estudio de las casas superiores universitarias. Así, por ejemplo, Gustavo Rodríguez, Mario Barraza y Guido de la Zerda explicita esta situación: “La universidad pública no ha construido un espacio de reflexión sobre sí misma, que funcione como categoría cognoscitiva, socio-cultural o epistemológica explicativa de sus diversos procesos” (2000: 2). En este contexto, se hace prioritario examinar a las carreras de sociología de las universidades públicas bolivianas a partir de un marco teórico/conceptual que nos permita entender analíticamente a éstas, asumiéndolas en sus dimensiones cultural y organizacional para detectar “en ese trama de estructuras, agentes, culturas y relaciones que se dan vida al proceso universitario” (Kent 1995: 68). Por lo tanto, el objeto de estudio y de reflexión es desentrañar esos espacios internos de poder en que se definen el horizonte institucional y académico de las ciencias sociales en las casas superiores universitarias estatales. Asumiendo a estos espacios referidos al funcionamiento de los órganos de gobierno y para ello se hace necesario aportar al conocimiento sobre la trama de poder que se teje en las facultades de ciencias sociales de las universidades estatales para examinar las tensiones y conflictos que ordenan los procesos políticos-académicos para la toma de decisiones a partir de la configuración o la reproducción del poder y de autoridad en organizaciones complejas (Baldrigde, 1971) como es el caso específico de las carreras de sociología. Al respecto, J.V Baldrigde (*et.al*) dice:

“Cualquier proceso de ‘decisión específica’ se parece a una lucha política; se forman grupos de interés, se utilizan tácticas de influencia contra quienes toman decisiones, se construyen coaliciones, se presionan a los cuerpos legislativos, se negocian compromisos viables. Pero, en el transcurso del tiempo estas decisiones individuales crean ‘estructuras de poder’, donde varios grupos ganan poder y control de largo alcance hasta que los cambiantes acontecimientos socavan su posición” (1982: 20).

Desde un análisis cultural, se debe considerar a las carreras de sociología como espacios donde se cruza tres áreas simultáneamente: a) *la histórica* que está referida a la memoria histórica universitaria, entendida como construcción discursiva e histórica (*dixit* Foucault, 1980); b) la social que está referida a las demandas social. Y c) la antropológica que da cuenta de ese conjunto de entramado de representaciones, símbolos y mitos del sistema universitario (Mollis, 1995). En este sentido, los espacios universitarios, específicamente las carreras de sociología, muchas veces, sus principios y sus prácticas se asemejan a una corporación. En otras palabras, en el tema específico de la memoria universitaria presupone que ésta es una corporación que pertenece a sus estamentos y solamente a ellos. Algunos entendidos han denominado a este sistema como un “sistema de creencias” (Clark, 1995) como la ideología de la institución: una “disposición” determinada una “química”, un “estilo”, una “cultura”, un “carácter”, un “sentido de misión” (Mintzberket.al, 1998).

En este contexto, es necesario, por lo tanto, atribuir la dinámica de las relaciones de poder en las carreras de sociología de las universidades públicas como “anarquía organizada” (Cohen y March; 1974) o “sistemas débilmente acoplados” (Clark, 1995) para detectar la manera que estas singulares variaciones de poder intervienen en las tomas de decisión al interior de una organización como la universidad “supuesto saber” (Lacan 1975). En otras palabras, las carreras de sociología se erigen como un *campo científico* (Bourdieu, 2000). Desde esta perspectiva teórica bourdieana, nuestra mirada hará hincapié en la naturaleza y conformación de los juegos de poder que se extienden al interior de los espacios universitarios con efectos para las políticas académicas o institucionales. Veamos.

Con el propósito de desentrañar la naturaleza de los *juegos de poder* al interior de las carreras de sociología de las universidades públicas se hace necesario hacer una aproximación teórica/conceptual para entender los *juegos de poder*. Una posibilidad para explicar estos juegos es por la vía del concepto de *campo científico* de Pierre Bourdieu que entiende a éste:

“...como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente

(es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia”
(2000: 12).

He aquí radica uno de los meollos de la cuestión. El establecimiento del campo científico implica que él mismo está a merced de los avatares de los juegos políticos por definir la autoridad (o la legitimidad) de quien o quienes son portadores del poder para reconducir los designios de la colectividad académica. Dicho en otras palabras, entra en juego los distintos intereses tanto corporativos y políticos, es decir, las *relaciones de poder* en menoscabo, por ejemplo, de la construcción de una *comunidad científica* como se imaginaba Thomas Kuhn (2006). Por lo tanto, más allá de esas ilusiones kuhnianas se debe asumir una perspectiva “más realista”, asumiendo que la edificación del *campo científico* es resultado de un andamiaje de relaciones no solo científicas; sino, sobre todo, política. Como dice Juan Bautista Lucca este aspecto “resulta problemático para las ciencias sociales, ya que las mismas [científica y política] deben hacer frente al desafío heterónimo del cruce de dos lógicas de asignación de autoridad, poder y capital simbólico” (2010: 7).

Un elemento decisivo para comprender la complejidad del poder es asumirla a esta como prácticas interactivas de lucha simbólica y real articuladas entre los agentes en disputa por la jerarquía al interior del campo y la autoridad de la representación válida del mundo (Bourdieu, 1993). Ahora bien, como saldo de estas *relaciones de poder* es que se legitima el saber y la verdad por la vía de un despliegue de recursos, posiciones y posesiones, modalidades de participación, estilos de comunicación, representaciones, significados, estrategias e intereses expresados en un campo de disputa marcado por un tejido social complejo con el propósito de alcanzar ciertos objetivos o privilegios; en su defecto, protegerse o evitar ciertas consecuencias o efectos (Santillán, Ortiz y Arcos, 2010). Interrelaciones manifiestas en un complejo sistema de relaciones de fuerza de origen desigual, caracterizadas por la circulación del poder en una dinámica eminentemente relacional, estructurada a partir de la existencia de un sujeto de poder, lo mismo que de un campo de respuestas, invenciones y efectos ante éste (Foucault, 1991), en un proceso constante de comunicación o interacción. En suma, es la puesta en práctica de unas determinadas estrategias de poder, entendidas como los recursos e instrumentos de acción y pensamiento utilizados por los agentes para imponer, influir o conducir conductas, alcanzar intereses, objetivos y cubrir necesidades (Ball, 1989), que en la práctica regulan y redistribuyen las relaciones de fuerzas del tejido social. Medios definidos de acción, sustentados en el uso de códigos, percepciones y representaciones de los individuos o grupos para el ejercicio del poder, a través de la recreación de la forma peculiar de realizar en lo cotidiano el trabajo académico, en términos de prácticas socio-académicas que despliegan la (cosmo) visión de los actores (Santillán, Ortiz y Arcos, 2010). Por lo tanto, el poder es el elemento estructurador fundamental de las relaciones y patrones sociales y que debe ser usado como eje conductor básico de toda explicación (Ibarra, 1995). A partir de estas consideraciones en torno al *poder* que es central para examinar los campos de disputa y los juegos de poder que se establecen al interior de las carreras de sociología en Bolivia y su efecto en el devenir institucional y académico de las mismas.

Ahora bien, asumiendo a las facultades de ciencias sociales como “sistemas débilmente acoplados” (Clark, 1995) debemos precisar que estas lógicas que (pre) dominan al interior de los claustros universitarios, particularmente en las carreras de sociología, tienen

evidentemente “efectos políticos intrínsecos sobre la transformación o *statu quo* de las organizaciones, superponiéndose a las políticas académicas” (De la Zerda, 2003). Esa idea de asumir a estas esferas universitarias, como “sistemas débilmente acoplados”⁴⁵ tiene la finalidad/facilidad de asumir de *a priori* que las mismas están a merced de los avatares/vicisitudes de los juegos políticos que entran en el escenario universitario. Más aún en espacios académicos dedicados al estudio de la sociedad en sus diferentes matices, y uno de ellos, es sin duda alguna es el estudio del *poder* y, por otra parte, una memoria institucional articulada a que las universidades bolivianas históricamente se caracterizaron por su rasgo (esencialmente) político. Este rasgo político marca al conjunto de las universidades latinoamericanas (Krotsch, 2001), el caso boliviano es el más acentuado. Al respecto, Gustavo Rodríguez y Cristina Weise dicen:

“En el caso latinoamericano, el corte académico-científico de las funciones universitarias ha sido menos marcado, debido a las condiciones históricas que le dieron su origen. Es así que, la Universidad Boliviana no se ha estructurado, ni aún en sus inicios, a partir de comunidades científicas sólidas o de tradiciones académicas fuertemente establecidas, por lo que el componente muchas universidades de la región” (2006: 33).

Este rasgo político fue más acentuado en las carreras de sociología es el caso de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) que gozó de un peso simbólico al interior de la universidad por su accionar en la organización y la resistencia universitaria frente a la dictadura (Saavedra, 2004), y por su identidad disciplinaria y su configuración curricular, históricamente emergieron respondiendo, como se explicó en el capítulo anterior, a la tradición y referentes de la universidad revolucionaria de los años 70’s. (Mayorga, 2002). Ahora bien, esta politización de las casas superiores universitarias despiertan también miradas optimistas como la de Marcos Kaplan quien dice que:

“la politización de una parte considerable de los estudiantes, así como de ciertos grupos de docentes e investigadores, en el área de las ciencias sociales, constituye un hecho novedoso y positivo, cuyo impacto múltiple (v. gr. en los problemas de la hegemonía y de la formación de las élites y contra-élites políticas y cultural-ideológica) no ha tenido aún toda la exploración y evaluación que se merece. Esta politización, por otra parte, presenta aspectos contradictorios y ambiguos a tomar en cuenta. En muchos casos, por ejemplo, la radicalización asume un carácter esencialmente retórico y ritual, y se combina con una acentuada preocupación de numerosos estudiantes, docentes e investigadores por la carrera ascendente dentro del establecimiento” (1973: 43).

En todo caso, una de las zonas neurálgicas de esta politización de los científicos sociales o estudiantes en los espacios académicos de las casas superiores universitarias examinadas más adelante estriba fundamentalmente en ese comportamiento ambiguo de estos

⁴⁵ El término “acoplamiento” alude a la vinculación, interrelación, intercambio de información e interdependencia de los elementos de un sistema (Weick, 2003)

actores/sujetos políticos ya que, muchas veces, son portadores de un discurso “revolucionario” o de “transformación universitaria”; empero su accionar responde a intereses corporativos (Rodríguez, Barraza y De la Zerda, 2000)

En este contexto marcado por un accionar político, la dinámica de las interacciones al interior de las facultades de ciencias sociales y por inercia las carreras de sociología fueron mediatizadas o construidas por actores individuales o grupales que fueron ante todo sujetos sociales y como tales entidades subjetivas que mediatizan la estimulación del entorno y elaboran su propia interpretación del mundo, dando significados particulares a la realidad. Estas relaciones sociales de poder al interior de las universidades públicas se “configuran en torno al dominio de las preocupaciones disciplinares y a la disputa epistemológica por definir el paradigma científico que provea la definición legítima de la realidad, en torno a tres preocupaciones: la lucha por el dominio y el control del espacio (facultad), el del saber (disciplina), y el de la autoridad formal (dirección)” (Santillán, Ortiz y Arcos, 2010: 1).

Establecido este entramado complejo de las relaciones de poder en las carreras de sociología en la que entra en juego una diversidad de intereses donde prevalece, sobre todo, la relación saber/poder (*dixit* Foucault). En todo caso, aquí estriba una de las principales preocupaciones del estudio que está asociada a la dinámica de las relaciones políticas en una organización como es el caso de la universidad pública caracterizada, como dijimos anteriormente, por ser un “sistema débilmente acoplado” (Clark, *op.cit*). Por ejemplo, Guido de la Zerda se preguntaba: “¿Cómo se juegan esas variaciones singulares del poder cuando se toman decisiones dentro de una organización como la universidad “supuesto saber” (Lacan, 1973)” (2003: 19). Esta interrogante es crucial para entender la dinámica de los *juegos de poder* al interior de las carreras de sociología de la universidad pública en Bolivia. En este sentido, las *tribus académicas*, que permite reconocer a las comunidades académicas como portadoras de cultura (Becher y Trowler, 2001). Según Manuel Salamanca estas *tribus académicas* son determinantes para explicar su papel al interior de las facultades de Ciencias Sociales ya que estas comunidades académicas “tendrían un *ethos* disciplinar que orienta el comportamiento y las percepciones de los sujetos, dotándolos de una racionalidad que hace comprensibles sus acciones dentro de la institución” (2012: 20). Es decir, estas *tribus académicas* operan como “subculturas” dentro de los claustros universitarios asumiendo a éstos como organizaciones (Mills, 1988) ya que aquí que entran en escena la “existencia de colectivos que se auto-identifican y se distinguen entre sí porque responden a motivaciones, percepciones y sistemas de valores distintos, modelados por la influencia de factores internos y externos a la organización” (Salamanca 2012: 20).

Esta cultura institucional está asociada intrínsecamente con los *hábitus* (Bourdieu, 1990⁴⁶) que (pre) dominan en las interrelaciones al interior de las casas superiores universitarias.

⁴⁶ Según Pierre Bourdieu “el *habitus* es una matriz de percepción, representación y práctica de los agentes, que incluye lo aprendido, las reglas del juego incorporadas, la forma de ver, ser y actuar, moldeada por las estructuras sociales; una visión del mundo y la realidad que designa un estado habitual de actuación ajustable a la amplitud de las situaciones. Se trata del sistema social y subjetivo de disposiciones cognitivas y emocionales, relativamente permanentes, traducidas en esquemas de pensamiento y conducta en cuanto orden de acción, principio generador en un determinado entorno social, de representaciones que condicionan cierta actuación” (1990: 78).

Por lo tanto, el accionar de los profesores universitarios no está marcado en función a la configuración de una comunidad académica; sino de generar vinculaciones o alianzas con el sector estudiantil, que es otro sector que gobierna en las universidades estatales (Salaverry, 2005) para alcanzar, retener o recuperar el poder universitario específicamente en las carreras de sociología. Este juego de poder es más enfático en las casas superiores universitarias públicas bolivianas marcado por el *co-gobierno*. Ahora bien, muchas veces, como veremos luego, la articulación de estas alianzas están determinadas por intereses personales, políticos o corporativos en desmedro de una constitución de una comunidad académica que posibilite, por ejemplo, una reforma universitaria en las facultades de ciencias sociales. En palabras de Eduardo Ibarra, para el análisis de la dinámica de las relaciones políticas al interior de las universidades públicas no se debe descuidar “las estrategias, motivaciones, capacidades y recursos de los grupos particulares de interés” (1996: 8) por controlar los mecanismos y procesos de toma de decisiones. En este sentido, como dice Daniela Atairo para los estudios sobre la universidad estatal que se “ha velado la mirada sobre los cambios generados al interior de las instituciones universitarias, de allí que consideramos necesario avanzar en estudios micro sociopolíticos, a partir de rescatar la dimensión organizacional de las universidades en el marco de una nueva trama político-educativa, que tensione una mirada meramente externa que subsume los procesos a una interpretación global sin reconocer el carácter particular de la estructura organizativa de las universidades” (2010: 79-80). En rigor, esta visión foucaultiana del *micro-física del poder* se hace necesario para desentrañar esa maraña de relaciones políticas al interior de los espacios académicos, en este caso específico de las carreras de sociología, que son decisivas para la implementación de las políticas universitarias. Veamos.

A diferencia de la composición del poder al interior de las universidades no públicas bolivianas que están (pre)definidas organizacionalmente según su carácter privado, o en algunos casos, confesionales. En tal sentido, su estructura (de poder) organizacional y sus lineamientos o políticas académicas si bien deben encuadrarse a los parámetros constitucionales⁴⁷; sin embargo, gozan de un “libre albedrío” en el modo de la elección de sus autoridades en consonancia a las propias características o *razón de ser* de cada una de ellas. Ahora bien, en el caso de las universidades públicas, por sus rasgos constitutivos: su autonomía universitaria y el co-gobierno paritario docente-estudiantil se erigen en dos elementos centrales/decisivos para la conformación del gobierno universitario y, en consecuencia, para la definición de sus políticas académicas, investigativas y de interacción social como establece la Carta Magna⁴⁸. Dicho en otras palabras, para la conformación de un determinado gobierno universitario, en las universidades privadas, de

⁴⁷ Según el Artículo 94 de la Constitución Política del Estado (CPE): “Las universidades privadas se regirán por las políticas, planes, programas y autoridades del sistema educativo. Su funcionamiento será autorizado mediante un decreto supremo, previa verificación del cumplimiento de las condiciones y requisitos establecidos por ley” (2008: 39).

⁴⁸ Según el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana y el Artículo 92 de la CPE: “Las universidades públicas son autónomas e iguales en jerarquía. La autonomía consiste en la libre administración de sus recursos; el nombramiento de sus autoridades, su 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 empréstitos con garantía de sus bienes y recursos, previa aprobación legislativa” (2008: 38).

acuerdo a sus estatutos internos, muchas veces, son elegidas directamente⁴⁹ o mediante un concurso de méritos; mientras tanto, en el caso de las universidades públicas, por ejemplo, según el Artículo 4 del Estatuto Orgánico de la Universidad Mayor de San Simón: “La base de la organización democrática de la Universidad Mayor de San Simón, descansa en la decisión soberana de la totalidad de docentes y estudiantes, expresada mediante voto universal y el co-gobierno paritario docente-estudiantil” (Universidad Mayor de San Simón 2010: 6). Es decir, a través de un proceso de elección de representantes asentados en la democracia representativa. En el proceso pre-eleccionario se van conformando alianzas de distintas naturalezas tanto corporativas, estamentales, políticas/partidarias o de grupos de interés. Estas alianzas, muchas veces, se refrendan al interior de los gobiernos universitarios amén a las correlaciones de fuerzas conformadas. Por lo tanto, las decisiones políticas emergentes de estas correlaciones de fuerza responden aquellos intereses que los diferentes actores al interior de los gobiernos universitarios, y, por lo tanto, no necesariamente corresponden a una racionalidad institucional; sino que aquí lo que interviene es una suerte de “azares”: “La mayoría de las decisiones que se adoptan en las organizaciones están influidas, en alguna medida, por factores culturales y políticos” (Rodríguez y Dei 2002: 305). De este modo, se asume que dentro de la organización existen sistemas de valores, ideas y creencias, lo que en nuestro caso llamamos su “cultura organizacional”, donde los aspectos simbólicos juegan un papel preponderante para constituir un “orden negociado” (Ibarra 1995: 8-9) que dota de estabilidad a su funcionamiento. Por lo tanto, como sugiere Daniela Atairo “es necesario considerar que las organizaciones complejas como las universidades son espacios estructurados por relaciones de políticas entre grupos con valores e intereses divergentes” (2010: 87). En todo caso, aquí, como veremos a lo largo de la investigación, radica uno de los meollos de la cuestión.

En rigor, aquellos intereses estamentales, corporativos, políticos/partidarios o de grupos de interés no coinciden con propósitos académicos de reforma curricular con un efecto eminente para las políticas académicas e institucionales. Desde ya, Marcos Kaplan a mediados de la década de los años setenta ya advertía esta función corporativa que caracterizaba a las universidades: “El objetivo (es) la mera perduración, la autoreproducción de sí misma y de sus élites dirigentes, a través de la cerrada defensa corporativa de actividades y estructuras separadas, en un combate de retirada tendiente a retardar al máximo posible el momento de la reforma o de la autotransformación. Se convierte en un organismo burocratizado sin mecanismos autocorrectores, capaz de evolucionar sólo a través de convulsiones y rupturas” (1973: 40). De igual modo, Emilio Lamo de Espinosa sobre la universidad estatal dice que es “una tupida red de intereses” particulares que es manejada por funcionarios “celosos de su parcela de poder” (1996: 45). Ahora bien, para el caso específico boliviano, H.C.F. Mansilla dice: “La hiperpolitización de las universidades bolivianas a partir de 1952 no significa que los estudiantes comprendan

⁴⁹ Por ejemplo, en la Universidad Católica Boliviana según su estatuto en el Artículo 33 establece: “La Conferencia Episcopal Boliviana establece los lineamientos generales de la organización académica y administrativa de la Universidad. Sus atribuciones específicas y ejercidas en forma directa o delegada, son: a) Aprobar o modificar los Estatutos de la Universidad; b) Nombrar al Gran Canciller y a los miembros de la Junta Directiva; c) Nombrar al Rector Nacional de la Universidad, de una terna propuesta por la Junta Directiva o de manera directa; d) Aprobar la apertura y supresión de Unidades Académicas. Facultades y Carreras, a propuesta de la Junta Directiva” (Universidad Católica Boliviana 2011: 8).

mejor la esfera de los intereses públicos” (s/r: s/f). Sino que detrás de los discursos radicalizados que aluden inclusive a utopías revolucionarias se esconden intereses corporativos, grupales y personales (s/r: s/f). Siguiendo a Mansilla este fenómeno recurrente en el comportamiento de los universitarios es totalmente válida “para los docentes y los empleados administrativos, independientemente de su ideología política”. Por lo tanto, concluye que la “radicalidad del discurso, a menudo izquierdista o indigenista, oculta el control corporativo de la burocracia enquistada en estas instituciones sobre contenidos, programas, cursos, organización interna, uso de fondos y designación de docentes” (s/r: s/f). Ahora bien, en este contexto de una evidente crisis universitaria que como diría Marcos Kaplan: “las ciencias sociales se han introduciendo e institucionalizando de manera tardía y precaria” (1974: 38).

A partir de la lógica institucional/organizacional de las casas superiores estatales, el *gobierno universitario* tendría que erigirse como el depositario de la legitimidad política. Ahora bien, estudios específicos sobre este tema dan cuenta que en estos espacios a nombre de la representatividad democrática que poseen los elegidos son usados para tejer estrategias políticas o un marco de relaciones (Rodríguez, Barraza y De la Zerda 2000; De la Zerda, 2003, Galindo, 2003). Al respecto, Cristina Weise dice:

“La universidad pública comprende una compleja organización cuya disgregación interna se ha acentuado debido a la masificación y a radicales cambios en las formas de transitar la formación universitaria. Coexisten comunidades estructuradas alrededor de subculturas universitarias, escindidas por diversas identidades, las gremiales, las culturales, las sociales, las disciplinarias, las religiosas, etc. [...] Se trata de comunidades dispersas que entran en oposición y competitividad a través del juego de las competencias políticas” (2005: 93).

Desde una acepción foucaultiana, estas *redes de poder*⁵⁰ también nos permite explicar cómo operan aquellos grupos de interés de diferente cuño –disciplinario, partidario, estamentarios y otros— en la definición sobre las políticas académicas de las unidades facultativas relativas a la enseñanza (diseño curricular o el *curriculum* por competencias) y la investigación en las ciencias sociales. En este contexto, la planificación y el trazado de las políticas académicas, de interacción y de investigación son elaborados por actores/sujetos en el marco de los diferentes niveles del *gobierno universitario* que responden a intereses diversos. Por lo tanto, hay procesos de mediación, fundamentalmente política a partir de los cuales se van diseñando sus propios *locus* interpretativos otorgando una determinada significación a aquellos “actos académicos” emergentes de los procesos de negociación o de pugna política dada. Desde un “modelo ideal” (o “tipo ideal” diría Weber), las relaciones sociales de poder con parte constitutivas del gobierno universitario.

⁵⁰ Según Michel Foucault “...el poder funciona, el poder ejerce en red y sobre todo esta red no circulan solamente los hombres, sino que ellos pueden sufrir y ejercer el poder; los hombres no son el objetivo del poder, sino más bien su relevo. Dicho de otra manera, el poder transita por los individuos, no se aplica a ellos” (1993: 180).

En este sentido, las carreras de sociología de las universidades públicas bolivianas se erigen como espacios en la que se “pone en juego” y se visibilizan un conjunto de prácticas, *hábitus* donde convergen, paralelamente intereses fácticos en torno al poder con imaginarios fundado en representaciones, interpretaciones e interacciones de los diferentes actores/sujetos en un espacio marcado esencialmente diferenciado. Aunque, muchas veces, a raíz de esas prácticas o *habitus* recurrentes signados por una “cultura política” gobernada por un imaginario arraigado en los diferentes actores/sujetos de la acción política donde (pre) domina una (cosmo) visión corporativa que descansa en aquella idea que esta “corporación universitaria” “solo pertenece a sus estamentos y solamente a ellos” (De La Zerda, 2003: 18). A decir de Jorge Komadina:

“Durante las últimas décadas ha predominado en la UMSS, y en el conjunto de la Universidad Boliviana, una función social, en detrimento de una función cognitiun o académica [...] parte de esta ‘función social’ de la UMSS es la constatación política e ideológica del Estado, la hiperpolitización de los organismos de poder universitario y su adhesión acrítica a todo movimiento social de vanguardia. En algunos años la institución misma desempeñó roles de partido político y de sindicato revolucionario, descuidando sus funciones académicas y de investigación” (Komadina 1995:15).

Estos rasgos corporativos en el comportamiento de los actores/sujetos universitarios inclusive se reproduce al interior de las carreras de sociología que otroramente eran identificadas como “críticas” al Estado o a la (propia) sociedad, a decir de Mario Kaplan “las ciencias sociales orientadas hacia la invención y la innovación” (1974: 35); empero, se sumergen en esta misma “lógica corporativa” en menoscabo de una discusión académica y, aun peor, como se analiza con mayor detalle más adelante, escasea un debate paradigmático sobre el decurso de las ciencias sociales en el contexto de los procesos de transformación estatal y societal en curso, el caso boliviano es el más ilustrativo.

3.2. Co-gobierno paritario universitario y sus efectos de poder

La esencia del *cogobierno* está referida al gobierno compartido en la universidad por parte de los diferentes estamentos que hacen parte a la comunidad universitaria. Desde una retrospectiva, si bien la existencia de este tipo de *cogobierno universitario* tiene un antecedente insoslayable en la propia colonia⁵¹; sin embargo, la lucha en pro del *cogobierno* universitario tiene su realización efectiva en América Latina a principios del siglo XX. Así por ejemplo, en el Uruguay, en 1908 la Asociación de Estudiantes del Uruguay logró la representación paritaria en los consejos universitarios, por primera vez.

⁵¹ Según Carlos Tünnermann: “Otro elemento positivo fue la pretensión de la Universidad Colonial de autogobernarse mediante la acción de sus claustros, pretensión que constituye un antecedente importante de la autonomía universitaria, de la cual la Universidad Colonial jamás llegó a disfrutar plenamente. También debemos recordar la participación estudiantil en el claustro de consiliarios de algunas de estas universidades, así como el derecho a votar en el discernimiento de las cátedras de que disfrutaron sus alumnos, preciosos precedentes de la co-gestión universitaria, que constituye una de las características de la universidad latinoamericana. Esto mueve a Luis Alberto Sánchez a decir que existe para nosotros “una base clásica, histórica, tradicional” en la intervención estudiantil en el gobierno de la universidad”. (1999: 130)

De la misma manera, en la Argentina fue establecido inicialmente en 1919, como consecuencia del movimiento de Reforma Universitaria que se había iniciado en Córdoba el año anterior⁵². Aunque en varias oportunidades fue anulado. Y en Venezuela en 1946 se estableció por primera vez la representación de los estudiantes en el Consejo Universitario, los Consejos de Facultad y las Asambleas de Facultad.

En el caso boliviano, la demanda por un gobierno paritario se instaló en la segunda generación de la Reforma al interior de la universidad estatal boliviana en el período 1953-1954 signada por el contexto histórico del 9 de abril de 1952 y se prolonga, según Gustavo Rodríguez, “bajo otros recursos discursivos, al concluir los 60s e iniciarse los 70s” (1998: 56). Sin embargo, casi como dato anecdótico, el primer antecedente de un cogobierno se remonta en 1937 como establecía el Estatuto vigente de 1937 de la Universidad Mayor de San Simón que señalaba textualmente: “Se establece la paridad de votos entre profesores y alumnos en la Asamblea Universitaria, y la proporcionalidad de dos votos docentes (por cada) voto de estudiante en el Consejo Universitario” (En Rodríguez 1998: 57). En todo caso, este dato se debe tomar en cuenta más como algo anecdótico que como una tendencia generalizada en el conjunto del sistema universitario estatal boliviano.

Hasta principios de los años cincuenta, es decir, antes de la Revolución Nacional, las universidades cobijaban en su seno a los hijos de los sectores elitistas de la sociedad boliviana que estaban “compenetrados por redes familiares y portavoces de la cultura ilustrada de la época, no les resultaría a ellos operativamente muy complicado reconstituir un cierto de aire comunidad, con reminiscencias discursivas y estamentales preindustriales y premodernas”. (Rodríguez 1998: 62). La noción del *cogobierno* estaba articulada a la idea de co-participación en la toma de decisiones, un gobierno conjunto y compartido por los miembros de la comunidad universitaria. El *cogobierno* paritario buscaba expresar internamente la autonomía universitaria con respecto a los poderes oligárquicos. Por lo tanto, había la necesidad de democratizar el acceso a la enseñanza superior universitaria impulsado por la impronta de sectores populares (mineros y campesinos) que configuró las condiciones históricas para la implementación del cogobierno al interior de las universidades públicas. En este contexto, las universidades estatales operaban como espejo de la realidad boliviana y, por lo tanto, la implementación del cogobierno se constituía en una necesidad política de democratizar las decisiones al interior del claustro universitario con el afán de equiparar las fuerzas sociales y reproducir las correlaciones de fuerza imperantes en el ámbito político nacional. O como dicen Gustavo Rodríguez, Mario Barraza y Guido de la Zerda:

“Aquí comienza, como consecuencia de estos hechos, *otra* universidad. La autonomía ya no se referirá solamente a una manera de relacionarse con el Estado sino también, y quizá sobre todo, a una

⁵² En el caso argentino, se solicitó la presencia de los Graduados. Los primeros estatutos autonomistas contemplaban consiguientemente sólo un tercio de representación para el alumnado en los Consejos Universitarios y en los Consejos Directivos de Facultad conservando la mayoría restante para el estamento docente y las autoridades. La paridad se establecía solamente para la elección del Rector en el Claustro Universitario. Esta no se realizaba empero por la modalidad actualmente vigente de voto universal ponderado, sino por intermedio de una suerte de colegio de electores.

forma de (co)governarse con el involucramiento sin precedentes de los estudiantes. La universidad debe entenderse de allí en adelante como una *polis* independiente, y su gobierno como el de demos [...]. Sólo a partir de entonces cobrará sentido el eslogan: ‘Viva la autonomía y cogobierno paritario docente-estudiantil’, como si estuviera escrito en una sola y firme roca” (2000: 54).

En un estudio en torno a la educación superior universidad de 1963 daba cuenta de la necesidad de una mayor demanda por una modernización institucional estaba asociada al mejoramiento de la calidad académica de esas casas superiores universitarias (Rodríguez, 1998). En este contexto, se debe instalar la lucha estudiantil por el cogobierno que asume distintas modalidades. Así por ejemplo, como da cuenta Rodríguez “En algunas universidades, como en Potosí, se replanteó entonces el gobierno paritario docente estudiantil introduciendo la participación obrera y popular en el gobierno universitario mientras que en La Paz se promovió el ‘Veto Estudiantil’” (1998: 64). En todo caso, el cogobierno se instala en contexto de la llamada “Segunda Reforma” articulada al cogobierno. Al respecto, Rodríguez dice:

“el descontento por la deficiente enseñanza, por la persistencia de los privilegios de élite pero privilegiaron en cambio la profundización de la democracia interna entendida como mayor cuota de poder estudiantil, además del ingreso libre a las universidades y la extensión del radio de influencia externa, por intermedio de una asistencialista ‘Extensión Universitaria’, para ‘ayudar’ a los sectores populares. En esos mismos años las Universidades hicieron mayores esfuerzos que en el pasado para alcanzar el ideal ‘humboldtiano’ e incorporar la investigación científica. La triada docencia, investigación y extensión quedarán de tal suerte establecidas como las más altas y ‘naturales’ funciones universitarias. Los universitarios, los estudiantes con preferencia, miraban estas tareas desde el horizonte revolucionario y la búsqueda de una alianza estratégica con el movimiento popular en ascenso. Esta convergencia se fue produciendo desde julio de 1966, al calor de la llamada ‘Revolución Universitaria’ en la Universidad de San Simón. Los estudiantes expresaron en su manifiesto inaugural su disgusto por la baja calidad de la enseñanza, la baja eficiencia interna, las restricciones de ingreso y la existencia de una universidad que *‘no ha marchado al ritmo de las exigencias de nuestro pueblo; no obstante, su naturaleza social se encuentra divorciada de su sociedad’*. En los 50s. y 60s. la universidad había sido escenario de una pugna entre sectores marxistas, nacionalistas revolucionarios y derechistas, sin que nacionalmente ninguna fuerza lograra preeminencia. Originalmente las nuevas fuerzas se afiliaron a la Democracia Cristiana, pero tras la experiencia guerrillera del Che Guevara y la influencia de movimientos estudiantiles en todo el orbe, viraron permitiendo la emergencia de una nueva izquierda universitaria. Esta se hizo presente, convencida de la necesidad de adecuar la universidad a la *‘lucha revolucionaria del pueblo boliviano’*. Vínculos entre la lucha universitaria y la lucha de clases que ya habían proclamados en los congresos universitario de 1928 y 1938. En

ese tenor de razonamiento reformista, en el bienio 1970-1971 se produjo el (re)encuentro entre un movimiento obrero y popular, en vías de reconstruir su independencia virando hacia el socialismo y el movimiento estudiantil que afirmaba su radicalismo” (1998: 63).

Durante los períodos dictatoriales supuso no solo la designación de militares inclusive como autoridades universitarias; sino el cierre mismo de las universidades. Obviamente, el cogobierno no existía como tal. Conquistada la democracia en la década de los años ochenta la palabra autonomía referida al ámbito universitario adquirió una ambigüedad discursiva que estaba en relación a la no intromisión del poder político en la definición, interna a cada universidad, de los criterios académicos, pedagógicos, investigativos y de gestión interna que cada una adopte. En el marco de este sentido genérico, y de algún modo predominante, el cogobierno aparentó ser la garantía necesaria de la autonomía. Por lo tanto, se erigió como un dispositivo discursivo.

Ahora bien, ese sentido que habría adquirido la conquista del *cogobierno* universitario por parte del estamento estudiantil en la década de los años cincuenta y sesenta buscaba -- como afirma Rodríguez-- que la “‘universidad de la superestructura burguesa’ y colocarla bajo ‘la hegemonía obrera’” (1998: 65). A lo largo del tiempo, el cogobierno universitario se erigió, por lo tanto, como parte del discurso legitimador en la universidad estatal configurando un entramado de mitos, valores y (auto) representaciones sobre el propio sistema universitario (Mollis, 1995). En suma, la trayectoria de las luchas estudiantiles en pro del cogobierno universitario que respondía a las condiciones históricas *a posteriori* fueron adquiriendo nuevas tonalidades; inclusive distorsionando el propio espíritu del cogobierno, sobre todo, por la estructuración de alianzas --como se analiza luego con mayor detalle en el caso específico de la conformación de los gobiernos facultativos de las áreas de ciencias sociales— que obedecen “más a clientelas y pequeñas oligarquías que agrupan a personas con intereses personales, esperando intercambio de ‘dones y favores’” (Baldrige, *cit.* por Rodríguez, 1998). Este juego de alianzas, en muchos casos, interviene en el decurso de las políticas institucionales y académicas de las carreras de sociología en las universidades públicas bolivianas.

Ciertamente, como se analizó anteriormente, la reivindicación del *cogobierno*, al igual que la propia autonomía universitaria, aunque en distintos momentos, responde a un proceso de acumulación política de una mayor democratización universitaria. En este contexto, la institución del *cogobierno* igualitario que en varios países era parte de la Reforma Universitaria debería responder a la necesidad de una mayor ampliación de participación de los estamentos universitarios, particularmente docentes, estudiantes y en otros casos inclusive egresados. Ahora quedarse con esta antecedente histórico que nos remite a una visión idílica de la Reforma Universitaria, particularmente del *cogobierno* sería parcial. En rigor, una interrogante clave es: ¿en base al *cogobierno* cómo se estructuran los gobiernos universitarios en Bolivia? Para el análisis de la composición de los Consejos Universitarios se debe distinguir determinados elementos de análisis. Por ejemplo, quienes participan y con qué poder en los Consejos Universitarios. De igual manera es importante saber las principales diferencias y discusiones se centran en torno a quienes participan (a la participación o no de los egresados y de los trabajadores no docentes), a la capacidad con

la que cuentan cada uno de los participantes (voz y voto, o voz sin voto) y al peso que debe tener cada uno de estos (porcentaje en la toma de decisiones).

Desde una perspectiva comparativa, se puede notar las diferencias en los diferentes países latinoamericanos que existen entre la distribución del porcentaje de participación, y en consecuencia, de decisión política a raíz de la implementación del *cogobierno*:

“En la Argentina, los estudiantes tienen derecho a voz y a voto, contando con un 17% de influencia (5 de 29 votos), los egresados también participan con voz y voto y los trabajadores no docentes tienen una participación con voz pero sin voto. En Chile (en la Universidad de Chile), la participación de los egresados es inexistente, en tanto la participación tanto de estudiantes y profesores es con voz pero sin voto, teniendo los decanos el poder absoluto en este sentido. En Brasil egresados y trabajadores no docentes tienen participación con derecho a voto y los estudiantes tienen un peso del 12% en la toma de decisiones, sin embargo, estos tres estamentos tienen un bajo poder de decisión frente a la hegemonía ejercida por el profesorado, sobretudo en sus escalafones superiores (...) En Nicaragua tampoco existe la participación de los egresados pero sí del personal no docente (con voz y voto) y los estudiantes tienen un poder de decisión del 44%. Los trabajadores no docentes tienen derecho a voz y voto en México, en tanto los estudiantes cuentan con un 27% y los egresados son excluidos. Por último, en Venezuela, los no docentes son excluidos, aunque estudiantes (con un 11%) y egresados cuentan con derecho a voz y voto”.(www.ceindutem.cl/uploads/6/4/9/5/6495040/cogobierno.doc)

Por su parte en el caso boliviano, según el Artículo 2 del Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana establece que “la base de su organización democrática descansa en la decisión soberana de docentes y estudiantes de la Universidad Pública Boliviana, expresada mediante el voto universal y la representación paritaria” (s/f: 4). Por lo tanto, uno de sus principios básico es “el Co-Gobierno Paritario Docente-Estudiantil, que consiste en la participación de docentes y estudiantes en todos sus niveles de programación y decisión de las actividades y políticas universitarias” (s/f: 6). Como se puede percibir, en una mirada comparativa con varios países latinoamericanos, el *cogobierno* universitario paritario que rige en las universidades públicas bolivianas es el que otorga mayor decisión política al estamento estudiantil equiparable porcentualmente al estamento docente. Si bien en un inicio de veía con optimismo la implementación del *cogobierno*⁵³. Sin embargo, el *cogobierno paritario* tuvo que lidiar con aspectos especialmente políticos que fue afectando al propio espíritu democrático de esta conquista universitaria. En rigor, como se

⁵³ Así, por ejemplo, Manuel Durán en 1961 escribía: “Antes de 1930 los alumnos no tenían participación en el gobierno de la Universidad, no obstante de que ésta, por tradición, fue siempre una corporación de profesores y estudiantes. Actualmente, los alumnos participarán en la elección de Rector. Decanos y Directores de Facultades e Institutos, forman parte de los Consejos Universitarios y Directivos. En resumen, toman parte activa de todas las funciones de la Universidad y en la solución de sus problemas. En general, el cogobierno, que hoy es paritario, ha dado buenos resultados, aunque se advierte que los alumnos, en muchos casos, no se dan cuenta que tienen igual responsabilidad que los profesores en la conducción de la Universidad” (1961: 165-166).

analiza más adelante, aquí radica uno de los meollos de la cuestión ya que tiene una influencia decisiva para el diseño y la implementación de las políticas institucionales y académicas en los espacios universitarios donde se enseña y se hace investigación en las ciencias sociales.

En este contexto, los diferentes actores políticos del campo universitario, particularmente el estamento estudiantil, manejaron discursivamente casi análogamente entre la *autonomía* y el *cogobierno* universitario. En todo caso, ambos postulados no necesariamente están directamente vinculados; podría pensarse una universidad autónoma que no defienda el cogobierno, y del mismo modo una universidad cogobernada que no fuese autónoma (Rodríguez, 1998). Por lo tanto, para los diferentes actores universitarios “los pilares institucionales sobre los cuales se cimenta su funcionamiento son la Autonomía, el Cogobierno paritario docente-estudiantil y la Libertad de cátedra⁵⁴ y de pensamiento, que son valores institucionales cuyo cuestionamiento constituye una especie de ‘tabú’ universitario” (Weise, 2005: 80). Aquí radica uno de los meollos de la cuestión ya que esta falsa asociación adquiere un sentido en el repertorio discursivo, sobre todo, del estamento estudiantil para legitimar, entre otras cosas, su accionar político. Según Daniel Suárez, estos espacios de *cogobierno* son:

“mecanismos altamente consolidados como reglas de juego internas para los actores de la UMSS, implicaron e implican un conjunto de normas, recursos y tiempos institucionales que pueden llegar a ser refractarios de las propuestas de cambio que fueron generados por fuera su lógica. Lo que se pretende decir en los diferentes países latinoamericanos es que esas normas, recursos y tiempos institucionales afinados en el sistema universitario boliviano y en la UMSS, terminan configurando las condiciones institucionales y normativas internas de las universidades y, en consecuencia, se orientan a marcar los límites y los alcances del cambio institucional. (2005: 31-32).

Asimismo, sobre el *cogobierno* universitario, Manuel Salamanca también analiza:

“En el caso de la UMSS, explícitamente los actores pueden ser definidos en función del cogobierno, del arreglo estamentario o de la organización de sus funciones en la estructura orgánica de acuerdo categorías laborales más o

⁵⁴ En la universidad estatal boliviana, la *libertad de cátedra* tiene su sentido histórico ya que “ha sido efectiva ‘de modo general, las Universidades para todas las tendencias doctrinales, lo cual era tan raro antes de 1930: un profesor de ideas contrarias al Gobierno no hallaba fácil ubicación en las Casas Superiores Universitarias” (Arce 1953: 56). De igual manera, Arturo Urquidí dice: “La libertad de cátedra, inherente al régimen de la autonomía, ha sido el factor decisivo para hacer de las Universidades verdaderos laboratorios de las nuevas ideologías. Al amparo de esa libertad de cátedra se rompió la herencia colonial y conservadora de los tiempos pasados y se abrió nuevos horizontes a la visión intelectual de una juventud estudiantil del país. Las verdades hechas que antes habían imperado como categorías inmutables, tuvieron que ser por el progreso incesante de las ciencias. La confrontación de esas nuevas verdades con realidades del país tenía que traducirse, necesariamente, en un enfoque diferente de nuestros problemas colectivos y en la formación de un espíritu iconoclasta y renovador” (1955: s/d).

menos específicas. Sin embargo, también pueden ser definidos y agrupados de acuerdo a aproximaciones más sociológicas como sus orígenes de clase, orígenes étnicos, posturas político ideológicas, narrativas, etc. o también por factores de orden interno como las identidades que se generan dentro de la cultura organizacional” (2012: 41).

Sea como fuera, en torno al *cogobierno* paritario se establece un escenario de alianzas y enfrentamientos entre iguales (docentes/estudiantes) que sirve para la definición interna sobre los criterios académicos, pedagógicos, investigativos y de gestión interna que se adopte en función a un horizonte institucional e inclusive en su relacionamiento de la Universidad estatal con el Estado⁵⁵. Según estudios sobre la implementación del cogobierno en las universidades estatales bolivianas concluyen que “El gobierno universitario bajo su forma de cogobierno se encuentra desgastado y debilitado, dificultando una óptima gestión de las universidades públicas” (Rodríguez y Weise 2006: 194). E inclusive en el curso del gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada de corte neoliberal en julio del 2001 se estableció el Programa (Inicial) de Reforma de la Educación Superior (PRES) con recursos del Banco Mundial y con una mirada puesta en las universidades públicas en la cuestión de la modernización de la gestión universitaria:

“El PRES adoptó como horizonte deseado el modelo de universidades emprendedoras y flexibles, y lo trató de introducir mediante cursos y seminarios de administración y gestión estratégica para capacitar a autoridades universitarias. Aunque no hay una evaluación de los resultados alcanzados, **es visible que prevalecen los modelos de poder y gestión: (co) gobierno y equilibrio inestable en las instituciones públicas**, y de empresas familiares con decisión centralizada, en las privadas” (PIEB 2007: 2).(Negrillas nuestras).

En este contexto descrito, el cogobierno se erige como un espacio donde entra en juego diversos intereses en desmedro, por ejemplo, de una gestión que apunte al mejoramiento de la calidad académica. Por ejemplo, Gustavo Rodríguez da cuenta:

“De este modo los Consejos Universitarios se tornan en arenas donde el conflicto, que tiene ahora un carácter marcado por pugnas burocráticas internas universitarias y no, como en el pasado, por partidarias externas, se dilucida entre dos ‘estamentos’ que operan con una racionalidad de ‘poder suma cero’. A una afrenta corresponde otra; a una medida se retruca con otra para restablecer el equilibrio. Las presiones facultativas por mantener o

⁵⁵ Así, por ejemplo, la I Conferencia Nacional Ordinaria de Universidades en su Resolución No 6/09 considerando “Que, el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana establece como principio de la Universidad Boliviana el Cogobierno Paritario Docente Estudiantil. Que, el Cogobierno Paritario Docente Estudiantil debe tomar conocimiento y participar en las Reuniones de las Universidades y el Gobierno Nacional en los temas relativos al Presupuesto Universitario y otros. POR TANTO: LA I CONFERENCIA NACIONAL DE UNIVERSIDADES EN USOS DE SUS ATRIBUCIONES RESUELVE: ARTÍCULO ÚNICO. Ratificar la participación en Cogobierno para todas las gestiones de la Universidad Boliviana en los eventos de representación ante organismos del Gobierno” (2009: 1).

extender prerrogativas y acceso a recursos escasos complejizan el panorama. Cada disciplina es una isla. La visión global, en una suerte de *'empate histórico y debilidad constructiva'* termina extraviada, paralizando, salvo en pequeños núcleos a costa de esfuerzos e iniciativas personales, necesarias reformas en profundidad” (1998: 63).

Por estos “juegos de poder” en las mismas entrañas de las casas superiores universitarias en la que, muchas veces, el movimiento estudiantil/universitario adquiere un comportamiento paradójico. A nivel externo tiene un accionar cuestionador con ribetes revolucionario y cuestionador; empero, a nivel interno su accionar político legitimado por el cogobierno continúa ser invariable. Al respecto, Salamanca dice:

“el cogobierno continuó inamovible, siendo la condición fundamental que le permite ejercer control social sobre las decisiones de las facultades y carreras. Por tanto, si bien el estudiante ya no es aquel que desarrollaba un tipo de praxis política revolucionaria con visión nacional, aún es un sujeto político, que entra en el juego de poder, combinando los nuevos referentes, discursos y motivaciones con aquellos que provienen de la tradición revolucionaria y contestataria, buscando ejercer poder e influencia sobre las decisiones institucionales” (2012: 50).

En el marco de las relaciones entre el Estado y la universidad, el movimiento universitario deja de lado su discurso maximalista ideológico para reducirse su lucha por una mejor asignación de presupuestaria que asegurara el funcionamiento de la universidad y el mantenimiento de la autonomía universitaria (Rodríguez, Barraza y De la Zerda, 2000) y su accionar internamente se orientaba a conservar “el cogobierno universitario y los niveles de participación estudiantil en las instancias de decisión colegiada” (Salamanca 2012: 49). Se da, entonces, una red de juegos de espejos y máscaras que encubren intereses específicos que intervienen al interior de los gobiernos universitarios que son decisivos para el devenir de la gestión académica. Por lo tanto, se configura un escenario donde interviene situaciones paradójicas. Al respecto Gustavo Rodríguez y Cristina Weise explican:

“Dentro del sistema universitario también se puede percibir una doble lógica que en gran medida es resultado de la propia ambigüedad característica de la universidad boliviana. En ella pervive la identificación con su rol político, popular y revolucionario, ligado a los valores de la autonomía, el cogobierno paritario, la libertad de cátedra, la igualdad social, el ingreso libre, etc., característico de los ‘70, junto al rol impulsor del desarrollo tecnológico, modernizante y productivo ligado a los valores de calidad, eficiencia, eficacia y equidad –casi tal cual aparecen en los documentos del Banco Mundial– propio de los ‘90. Esa doble lógica se expresa tanto en importantes documentos universitarios (estatutos, reglamentos, planes) como en la discusión particular sobre la evaluación y la acreditación” (2005: 130-131)

Este esbozo panorámico descrito sobre las implicancias políticas y académicas del *cogobierno* universitario emerge una pregunta insoslayable ¿en qué medida esta realidad se reproduce en las facultades de ciencias sociales asumiéndolas a éstas, por lo menos, a nivel simbólico como espacios donde se (re)piensa, se reflexiona y se investiga en que interviene sobre estas cuestiones que tiene que ver con las interacciones sociales, en la que el poder ocupa un lugar privilegiado de esas interacciones?.

3.3. Ciencias sociales en los laberintos del gobierno universitario

Este acápite versa sobre las implicancias de los juegos de poder del *cogobierno* universitario paritario sobre las ciencias sociales. Específicamente se analizó los efectos de estos juegos para la estructura académica e institucional al interior de las unidades académicas referidas a la enseñanza y la investigación sociológica. Posiblemente, por la identidad disciplinaria de estas carreras de sociología se erigen como espacios académicos/intelectuales para entender los procesos socio/políticos, aunque en este caso específico se da una paradoja insoslayable ya que esas abstracciones y reflexiones teóricas, por ejemplo, en torno al poder tiene su correlato específico al interior de estos espacios académicos. Bajo esta perspectiva y asumiendo a los espacios universitarios, que se explicó anteriormente, como campos de disputa no solo política; sino inclusive en la definición epistémica congruente con los horizontes ideológicos establecidos por los distintos actores/sujetos políticos que son parte inherente de la dinámica universitaria. En lo que sigue se estudió con mayor detalle esta dinámica del poder en los claustros universitarios de las carreras de sociología.

Como se dijo anteriormente, los años noventa fue una “década perdida” para las ciencias sociales latinoamericanas, particularmente la boliviana amén a la incursión del neoliberalismo no solo como un modelo económico; sino, sobre todo, como una doctrina ideológica que impregnado a varios sectores sociales y los espacios académicos/intelectuales no fueron la excepción. En este contexto, surge un conjunto de interrogantes ineludibles: ¿Cuáles son y cómo operan las formas de organización socio/política al interior de las carreras de sociología? ¿De qué manera se reproduce la relación saber/poder en estas unidades académicas de las ciencias sociales? ¿En qué medida las (co) relaciones socio/políticas al interior de estos espacios son decisivos para el (trans) curso institucional y académico de las ciencias sociales en Bolivia?

Ahora bien, sería ingenuo estudiar a estas carreras de sociología que hacen parte al gobierno universitario meramente como espacios para...

“...la gestión, dirección o administración, en tanto fuesen procesos eminentemente técnicos. Con esta adscripción se alude, o por lo menos se minimiza, salvo para considerarlas como desviaciones o perturbaciones, la influencia de los contextos culturales y organizacionales, de la trama del poder, de relaciones sociales en la toma de decisiones y el funcionamiento de los núcleos de poder” (Rodríguez, Barraza y De la Zerda 2000: 120)

Bajo esta perspectiva debemos localizar a las carreras de sociología en un contexto específico, como se explicó anteriormente, “la ciencia social en Bolivia se enroló casi de manera religiosa en la razón instrumental convirtiéndose en una tecnología de saber/poder del proyecto político y social dominante” (Galindo 2007: 21). Ese proyecto dominante era el neoliberalismo que con todo su dispositivo discursivo en torno a la *eficiencia* y la *calidad* académica en la década de los años noventa impregnó en las mismas entrañas de las propias casas superiores universitarias estatales. En este contexto, emerge una interrogante insoslayable: ¿qué efectos provocó este discurso neoliberal en el cogobierno universitario de las facultades de ciencias sociales en Bolivia? Al respecto, Manuel Salamanca especialista en el tema y ex docente universitario explica:

“Me parece que por herencia de los 90’ y todo el impulso de las reformas neoliberales, la despolitización universitaria (en el sentido de la política con actores) y la incursión de los partidos políticos ha hecho que el cogobierno se transforme en un mecanismo de representación paritaria de sujetos de poder dentro de la universidad, pero no de representación de actores sociales. Estoy pensando solo en el caso de Sociología. No hay actores sociales representados a través del cogobierno con lo cual la vinculación con el contexto y demandas de actores específicos para desarrollar las ciencias sociales es casi inexistente. De ahí que la configuración de los currículos, y los cambios que gradualmente se dan en las carreras se estancan o son solo guiados por el voluntarismo de algunos sujetos docentes que ven que las ciencias sociales cambian, las corrientes cambian o introducen nuevas teorías que juzgan pertinentes, no por su actividad investigativa, sino por su experiencia, sobre todo, profesional dentro de la universidad perdón, fuera de la universidad”⁵⁶.

Efectivamente, la brecha entre la universidad y la sociedad en el curso del periodo neoliberal fue evidente y, en el caso específico, del *cogobierno* supuso un *cambio cognitivo* para entender el comportamiento de los diversos actores que hacen parte del juego político ya que interviene “nuevos códigos culturales” para la comprensión de los tejidos de un entramado de nuevas alianzas que son gobernadas, sobre todo, por intereses grupales y corporativos con efectos innegables para las políticas académicas e institucionales de las carreras de sociología. Así, por ejemplo, Carlos F. Toranzos especialista en el tema es explícito:

“En mi época, el gobierno paritario era fundamental dentro de una limitación política donde la universidad era esa especie de reducto burgués, años 60 en los 70 el gobierno paritario era política, ente valido pero no así académicamente y como lo académico estaba supeditado a lo político todo iba bien. Luego con el paso del tiempo el Gobierno paritario se convirtió en la lucha política partidista que ahogaba a la universidad y que como ahora no permite la universidad un desarrollo académico científico. Por lo tanto, el Gobierno paritario no es de ninguna manera conductor de calidad

⁵⁶Entrevista por correo electrónico a Manuel Salamanca 09.03.2013.

académica. Totalmente las ciencias sociales buscan refugio en iluminados para no alterar al Gobierno paritario, no hay intención sería de investigar a los nacionales ni hacer de Bolivia nuestro propio centro de investigación todo está basado en teorías externas ahora china mañana trossas pasado maristas ya así sucesivamente no hay de verdad un serio divorcio entre lo que es la universidad y lo que es el compromiso político económico de la universidad estatal. Uno de los grandes problemas de la universidad es que no se quiere deshacer de su antiguo sistema. Nada en la universidad hace que realmente se sirva de su propia virtud de excelencia de los sociólogos que buscan en Marx la respuesta a toda no gama de vivencias que solo son legibles en la apertura ideológica”⁵⁷.

La partidización al interior de las universidades estatales y, específicamente en las facultades de ciencias sociales ha generado que las lógicas de poder de cuño partidario se hayan expandiéndose en los ámbitos de decisión política universitaria. Este rasgo de los “juegos de poder” canalizados o estructurados a través del cogobierno universitario ha generado “distorsiones” en la gestión administrativa y académica en las carreras de sociología. Uno de esos efectos es la incorporación de una “cultura política” que se sustenta en un prebendalismo o clientelismo político en desmedro de un evidente mejoramiento de la calidad académica⁵⁸. La politización partidaria en las carreras donde se enseña e investiga las ciencias sociales ha estructurado un *habitus* de intercambio de dádivas no solo partidarias; sino también corporativas o grupales que ha complejizado las relaciones internas que *a posteriori* se reflejan al interior de los gobiernos universitarios de las carreras de sociología con un efecto innegable para la reflexión sobre la situación o el devenir, por ejemplo, de los paradigmas sociológicos. Este escenario posiblemente explica las brechas existentes entre la universidad estatal, en particular de las carreras de sociología, con relación a la sociedad. Sobre las implicancias del cogobierno para este distanciamiento de las carreras de sociología en las universidades públicas con la sociedad, Manuel Salamanca asevera:

“El último intento de que los actores sean representados fue cuando el Movimiento Al Socialismo (MAS) quiso entrar en la universidad, supuestamente, intentando que la agenda social construida con actores sociales se introduzca en la Universidad, por ejemplo con la descolonización de la educación, etc; pero no lo logro ya que las estructuras de poder internas aún son bien impermeables a este discurso y los estudiantes en general hace rato que no son actores sociales, son actores universitarios en una política interna bastante desajustada de las agenda social que pueden tener los actores externos a la universidad. Creo que si ha habido desarrollo de las ciencias sociales, mínimo pero ha sido gracias a que

⁵⁷ Entrevista por correo electrónico a Carlos F. Toranzo 10.03.2013.

⁵⁸ Por ejemplo, el Director del Instituto de Investigaciones de Ciencias Sociales (INSISO) de la carrera de Sociología de la UMSS, Andrés Uzeda, en su informe de la reunión de la Reunión de la Coordinadora Académica Nacional de Sociología identificó que “los problemas y deficiencias, primero de la carrera de sociología y, luego, de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) son recurrentes a lo largo del tiempo; desde la infraestructura, su aislamiento como unidad académica, **la injerencia de los intereses políticos**, la gestión académica y administrativa frágil” (2013: 2 negrilla nuestra).

algunos docentes llegan de sus estudios de posgrado y traen nuevos autores, etc, pero no entra por vía de cogobierno. El cogobierno es para distribuir poder interno, pero no para otorgar poder a los actores sociales externos”⁵⁹.

Asimismo, en el marco del *cogobierno paritario*, el estamento estudiantil tiene la potestad de elegir a nuevos docentes. Este contexto es propicio para que se tejen alianzas entre aquellos postulantes a una cátedra y los alumnos que les van a elegir para eso inclusive confeccionan convocatorias “ajustadas” a los requerimientos de los “postulantes elegibles”. Es el caso de la convocatoria de las denominadas “materias electivas” en la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), la convocatoria No 09/12 aprobada por el Consejo Facultativo de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) en el marco del *cogobierno paritario* establecía en el punto 3: “experiencia docente”, sin especificar los años de antigüedad como indica el artículo 50 del Capítulo VI del Reglamento General de la Docencia que dice textualmente: “Antecedentes en el ejercicio de la docencia (experiencia docente, avalada por los certificados pertinentes. El tiempo requerido de experiencia deberá estar especificado en la convocatoria)”. La explicación de esta decisión era para facilitar el “ingreso de docentes afines a la ideología de los representantes estudiantiles que es el trotskismo, independientemente de su capacidad académica”⁶⁰. De la misma manera, en la carrera de sociología hay un antecedente de un docente que renunció a presentarse a la convocatoria de su materia aduciendo que no se sometía a ser elegido por los alumnos⁶¹. En este juego político al interior de las

⁵⁹Entrevista por correo electrónico a Manuel Salamanca 09.03.2013.

⁶⁰Entrevista por correo electrónico a Manuel Salamanca 09.03.2013.

⁶¹ La carta fue enviada por Gustavo Rodríguez reconocido historiador con maestría en esta área que en misiva decía:

“Estimados Colegas. La casualidad y el error de secretaría hicieron que vuestras propuestas y contrapropuestas llegaran a mi correo. Lo pongo en claro, porque este semestre ya no dicto clases en la Facultad y lo más seguro es que no retorne más. Ustedes conocen mi posición sobre la crisis de la universidad; es pública desde hace década y media. No voy a volver sobre ella ahora. Ya habrá tiempo, en otros foros.

Después de muchas dudas este 2009 decidí volver a las aulas. Dejé mi curso en Ciencia Política y regresé a Sociología, a la que considero mi ámbito académico. Me aprestaba a preparar el segundo semestre, cuando me enteré de la convocatoria a una selección para la Materia de Historia de Bolivia II. Dudé en presentarme. Les confieso que la posibilidad de que alumnas y alumnos calificaran, así fuera solamente mis méritos, no está más en mi comprensión de lo que es una comunidad universitaria, cuya base son los académicos/as. La universidad, puede sonarles poco postmoderno, se asienta, para ser tal, en la desigualdad de sus miembros. No en vano la raíz latina de alumno es *alumni*, el que debe ser iluminado. Pero en fin, quizá venciendo mis resistencias, hubiera presentado mis papeles.....si hubiera podido.

La convocatoria señalaba como requisito ser Licenciado en Historia, a "pedido de los alumnos" me dijeron; de URUS [Unión Revolucionaria de Universitarios Socialistas de tendencia troskista] supongo. No soy licenciado [en Historia], pero acaso no soy historiador? Alguien lo duda? En la historia, no puede aplicarse las reglas disciplinarias de la medicina o de los gremios que, como los auditores, exigen inscripción a su colegio para permitir el ejercicio profesional. La formalización aquí no cabe; está en contra de cualquier espíritu académico universitario que debe valorar solamente lo que se sabe y se escribe. Por lo visto, ese espíritu reinaba antes, pues, en otras circunstancias, fui titular de Historia de Bolivia por más de una década. ¿Cuándo huyó de la Carrera?

He sido profesor de varios de ustedes, pero, por vosotros mismos, no podré serlo de los y las estudiantes que vienen. Será, en todo caso paradójico, pues los textos y libros que he escrito en los últimos 30 años -- publiqué el primero en 1977-- se estudian en muchas universidades y de seguro en nuestra Facultad y en esa materia; sin embargo quien los ha pensado y trabajado no puede presentarse al concurso ni debatirlos en el aula. Bendita universidad, sólo reafirma lo que pienso de ella.

universidades estatales y en particular de las carreras de sociología con una incidencia decisiva para las políticas académicas. Es el caso específico de la UMSS en la que “la participación, dado el carácter que ha instituido el *cogobierno*, resulta un arma discursiva importante para deslegitimar acciones, pero como acción concreta, resulta muy poco operativa y eficiente para lograr resultados a corto plazo, dado que las condiciones objetivas de alta autonomía y desacoplamiento organizacional entre sus sujetos, impide su operación gradual y sostenida” (Salamanca 2011: 209). La influencia decisiva del *cogobierno* como un ingrediente fundamental de la cultura institucional de las universidades públicas en la que están inmersas las carreras de sociología y su efecto decisivo para el decurso académico de la carrera de sociología de la UMSS se explicitó en el contexto del proceso de Transformación Curricular (TC) que implicaba el año 2000 una apertura al plan matricial que hacía parte de la reforma universitaria. Al respecto Manuel Salamanca explica:

“Los problemas que emergieron cuando se abrió el pensum de Comunicación Social se debieron a que las políticas de matricialidad querían diversificar la oferta formativa pero sin crear más estructuras de cogobierno. Esta política no consideró que las identidades disciplinarias de algunas carreras –como en el caso de Sociología- pueden jugar un papel relevante imponiendo una racionalidad no técnica a la hora de defender sus territorios, límites institucionales y sus propios espacios de representación institucional y de cogobierno y que la introducción de nuevos elementos en organizaciones con altos niveles de desacoplamiento como era el caso de Sociología, podían atentar contra el delicado equilibrio de su anarquía organizada, sostenida por referentes simbólicos que se vieron atacados con la llegada de Comunicación Social y la masificación de sus estudiantes” (2011: 194).

Por estas consideraciones que la influencia académica del *cogobierno paritario* en la carrera de sociología de la UMSS, similar a las otras carreras a nivel nacional, se limita al nombramiento de los docentes y en consecuencia, no trasciende en verdaderas transformaciones académicas. En rigor, el *cogobierno* se erige como un dispositivo discursivo y político que se constituye en una estrategia inclusive para frenar procesos de transformación curricular ya que ven a éstos como una amenaza en ciernes para los grupos de interés arraigados en el poder universitario. Estos grupos se constituyen en torno alianzas incluso entre segmentos de docentes y segmentos de alumnos para proteger sus intereses personales y grupos en menoscabo de una reforma académica⁶². Sobre esta cuestión Mario Kaplan afirma:

Lamento no poder acompañarlos y acompañarlas en lo que viene. Les deseo suerte. Van a necesitarla, además de coraje e inteligencia. Un abrazo, con la fuerza de siempre Gustavo” (Carta electrónica dirigida a los docentes de la Carrera de Sociología 18.09.2009).

⁶² Durante la gestión académica del Consejo Facultativo de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la UMSS, como se aseveró anteriormente, está compuesta solo por la Carrera de Sociología, en el período 2012-2013 “se estableció una alianza entre el Frente URUS de tendencia trotskista de los estudiantes y un sector de docentes que se unieron para evitar la irrupción de otro frente compuesto en su mayoría por Doctores que tenían una propuesta de reforma académica. ¿Cómo se explica esta alianza? La irrupción de la presencia de los ‘doctorcitos’ --calificado por los dirigentes universitarios del Frente URUS-- fue percibida

“La presión estudiantil produce reflejos diversos en los docentes e investigadores de ciencias sociales. Algunos recusan frontalmente la intervención politizada del estudiantado en el proceso universitario, y pueden llegar incluso a integrar un frente único a tal efecto con elementos reaccionarios. Otros acentúan, en la medida posible, el carácter neutral de su trabajo. Otros, finalmente, elevan la temperatura político-ideológica de su docencia y de su producción, por temor a ser superados y descalificados por los estudiantes y colegas de mayor radicalización. La multiplicación de tendencias extremas en la universidad, y la falta de criterios mínimamente objetivos de evaluación, vuelven con frecuencia kafkianos los intentos de reajuste” (1974: 42)

Efectivamente, César Camacho ex dirigente estudiantil de la carrera de Sociología y en esa condición ex miembro del Consejo Facultativo de Ciencias Sociales asevera:

“El cogobierno nunca ha tenido una implicancia académica, porque las decisiones más trascendentales como la guía académica se ha impulsado de manera unilateral para después aprobar en consejo del año 1993. Al igual que los docentes de los Talleres que muestra que el cogobierno, en parte académica se ha limitado solo a la capacidad de definir algunos docentes y nuestros auxiliares de docencia, pero en ningún momento en impulsar cambios trascendentales en la configuración académica de la carrera. Estos siempre han sido manejados por los docentes y los ejemplos bastan y sobran, por ejemplo, el Seminario Interno del 93. No existen órganos ejecutivos paritarios para impulsar nuestras demandas y propuestas de los estudiantes. Por eso los estudiantes hemos usado bien el cogobierno, sino, por ejemplo, hemos paralizado el año 2003 la propuesta del entonces decano de la FACSO. Lo que ocurre que las propuestas de los docentes en el Consejo también son corporativas sin ningún espíritu facultativo o académico”⁶³.

En suma, el *cogobierno paritario* en las carreras de sociología bolivianas no se constituye en un escenario en que se construye verdaderas transformaciones académicas para encarar, por ejemplo, la crisis paradigmática de las ciencias sociales y sus implicancias en Bolivia; sino es un campo de disputa por intereses corporativos (o intereses de grupos) de los distintos estamentos universitarios. Por ejemplo,

por los otros docentes como una amenaza en ciernes inclusive a su propia estabilidad laboral y en un afán de sobrevivencia se aliaron con los troskistas que necesitaban de docentes dóciles y funcionales para hacer de la Carrera de Sociología una plataforma política de irradiación universitaria y fundamentalmente para dar viabilidad a sus propios intereses para ello urdieron una urdimbre discursiva de desprestigio, inclusive acusando a los ‘doctorcitos’ como ‘mercenarios del conocimiento’” (Entrevista a Informante Clave 31.05.2013).

⁶³Entrevista a César Camacho, ex dirigente estudiantil de la carrera de Sociología 09.04.2013.

“en la carrera de sociología de la UMRPSFXCH no hay una continuidad laboral de los docentes ya que el estamento de los estudiantes, por vía de su representación gremial, presiona inclusive a través de movilización social para imponer a ‘sus’ docentes proclives a sus intereses políticos e ideológicos distorsionando el denominado *co-gobierno paritariopara* sus propósitos asumen medidas extremas como tomar ‘rehenes’ a las autoridades de la carrera para conseguir sus objetivos de esa manera imponen cátedras paralelas para establecer sus propios grupos de poder generando una inestabilidad y tensión recurrente en la carrera con perjuicio para el avance académico”⁶⁴.

Al respecto Blithz Lozada explica:

“La supuesta ‘dedicación exclusiva’ es un mito. Ser docente, en muchos casos, incluye varias prerrogativas. Por ejemplo, el catedrático asiste a clases cuando puede y cuando tiene el humor de hacerlo. La mejor forma de garantizar la inmovilidad en el cargo, no es investigando, no es el mejorando el propio desempeño en aula, no es realizando actividades de interacción social; el deterioro institucional, la demagogia y la anomia generalizada encuentran escenarios de mantenimiento del *status quo* ‘participando’ y ‘activando’ en grupos de poder político, estableciendo formas de convivencia explícita e implícita con los estudiantes y las autoridades, y desplegando múltiples formas de tráfico de influencias en los órganos de poder e inclusive en el aula” (2006: 8)

Del mismo modo, Mario Kaplan asevera que en las universidades “no se da otro objetivo que la mera perduración, la auto-reproducción de sí misma y de sus élites dirigentes, a través de la cerrada defensa corporativa de actividades y estructuras superadas, en un combate de retirada tendiente a retardar al máximo posible el momento de la reforma o de la transformación. Se convierte en un organismo burocratizado sin mecanismos autocorrectores, capaz de evolucionar sólo a través de convulsiones y rupturas” (1974: 40). Por ejemplo, en la Universidad Mayor de San Simón carece de una reglamentación interna en torno a las normas que regule el comportamiento de los miembros componentes de esta casa superior de estudios. Asimismo, en el documento de la Tercera Reunión Sectorial de Carreras de Sociología se expresa textualmente: “Se pudo constatar que hay una adecuada reglamentación en algunas universidades, mientras en otras están aún en ese proceso” (UMSA 2011: 4).

En este escenario, el despliegue de los actores políticos en el campo de la lucha universitaria esgrime el discurso en torno a la autonomía universitaria que sirve para encubrir sus acciones de tipo prebendal. Por ejemplo, una de las resoluciones de la Tercera Reunión Sectorial de Carreras de Sociología determina textualmente: “Se hace imperativo reivindicar la autonomía universitaria, el co-gobierno docente estudiantil y la democracia

⁶⁴ Entrevista a Luis Fernando Abastoflor, Coordinador de la Carrera de Sociología de la UMRPSFXCH 31.07.2010.

universitaria en las carreras correspondientes” (UMSA 2011: 3). De igual manera, en el Plan Académico de la Carrera de Sociología de la UMSA entre sus principios se dice taxativamente: “Defender la Autonomía Universitaria y el Cogobierno Docente Estudiantil” (2010: 22). Por lo tanto, el *cogobierno paritario* pasó a integrar la retórica tanto del estamento de docentes y, especialmente del estamento estudiantil que funciona como un *operador ideológico*, es decir, a la vez que enarbola las banderas de la democracia universitaria; sirve para esconder los verdaderos intereses corporativos que entran en juego en el campo de disputa política universitaria. En suma, este tipo de acciones evidentemente tiene efectos innegables para el propio estancamiento no solo para el debate epistémico; sino, sobre todo, para las políticas académicas para que ellas tengan horizontes institucionales que apunten a una transformación o reforma académica en estos ámbitos de enseñanza e investigación de las ciencias sociales en Bolivia.

3.4. Transformación curricular: Entre la trama del poder y el horizonte académico

Esbozados los efectos del *cogobierno paritario* sobre la gestión académica en las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas, en el presente acápite se hará más énfasis en aquellos aspectos administrativos/burocráticos y, por lo tanto, políticos que tienen un efecto innegable sobre la gestión académica que se traduce, por ejemplo, en los procesos de Transformación Curricular (TC) encarados por las diferentes carreras de sociología. De igual manera, se analizó cómo aquellos grupos de poder que permanecen (o se reproducen) y aquellos grupos de poder emergentes operan en función a los intereses sectarios con una incidencia para entorpecer la gestión académica. A modo de ilustrar cómo opera esta trama política con efectos innegables para la gestión académica. En lo que sigue, se describen los problemas académicos, administrativos y burocráticos que se entrecruzan de diversas formas en las diferentes carreras de sociología existentes en Bolivia. No es casualidad, por ejemplo, que en una reunión sectorial de estas carreras y posteriormente refrendadas por la Conferencia Nacionales de Universidades se identificó los principales inconvenientes por las que atraviesan estas unidades académicas y concluye:

“Los problemas que se percibían en las Carreras [de Sociología], como la separación entre teoría y práctica, entre metodología e investigación, asignaturas que no respondían al perfil profesional y a las demandas del medio social, falta de coordinación entre materias y burocracia institucional, están siendo encarados por las Carreras que están cumpliendo acciones destinadas a la superación los mismos, sin embargo aún persiste la falta de apoyo institucional a través de una equitativa distribución del presupuesto facultativo” (1998: 207).

Un aspecto insoslayable que una de las mayores dificultades de las carreras de sociología está conectada a las percepciones negativas que tienen las autoridades universitarias sobre las ciencias sociales y, por efecto adyacente, sobre las carreras de sociología argumentando, entre otras cosas, su escasa contribución para la sociedad (Entrevista a Walter Sánchez 18.08.2013). Asimismo, se asocia a las carreras de sociología como una fuente recurrente de conflictividad que desemboca en una percepción negativa de las autoridades y del

conjunto de la comunidad universitaria⁶⁵. Es el caso de la Carrera de Sociología que por su perfil “revolucionario” o “revoltoso” es visto despectivamente por las autoridades de la estructura universitaria, centenaria y legendaria de la UMRPSFXCH (Entrevista a Luis Fernando Abastoflor, Coordinador de la Carrera de Sociología de la UMRPSFXCH 31.07.2013). Del mismo modo, también es el caso específico de la carrera de sociología de la UMSS que se la asigna a esta...

“...Carrera internamente una especie de ‘situación de aislamiento dentro de la UMSS’ a partir de la cual se lee uno de los eventos más importantes que ha vivido, que es la crisis institucional de 2000 y su consecuente separación de la Facultad de Ciencias Económicas. Al mismo tiempo, esta saga incorpora la percepción externa de que se trata de una ‘carrera conflictiva’, conflictividad que en mucho se atribuye a su movimiento estudiantil, liderizado en los últimos años por el sector trotskista de corte radical”. (Salamanca 2012: 192).

En este sentido, en el conjunto de las universidades públicas, las carreras de sociología son postergadas persistentemente que se refleja, entre otras cosas, en su escaso presupuesto o su descuidada infraestructura⁶⁶ que ilustra el lugar real que ocupan estas unidades académicas en el conjunto de las universidades estatales. Ahora bien, trazados los problemas/obstáculos por las que atraviesan estas carreras de sociología en las casas superiores estatales y de su urgencia de procesos de Transformación Curricular (TC). En lo que sigue, a modo de ejemplo, se examina inicialmente el proceso de TC en la carrera de Sociología de la UMSS el año 2003 para que *a posteriori* desentrañar experiencias similares en las otras carreras de sociología.

El proceso de TC es parte fundamental de las reformas universitarias encaradas al interior de las casas superiores estatales en el marco del proceso de acreditación y evaluación académica que tiene el propósito que las propias universidades por sí sola sin intervención estatal encararan procesos de modernización en el horizonte que enarbolaron la posición de que si había que modernizarse, éstas podían generar su propia agenda de cambios, evitando así la intromisión estatal y la erosión de su tradición autonómica (Rodríguez, Barraza y De

⁶⁵ Por ejemplo, el Observatorio Social de América Latina en su cronología de conflicto en Bolivia en el mes de abril del 2009 da cuenta que “en la ciudad de Sucre, la carrera de Sociología de la Universidad San Francisco Xavier, un grupo de estudiantes inicia una huelga de hambre demandando cátedras paralelas Bolivia – para la materia Economía Política de primer curso e invitación directa para que los estudiantes pasen clases. Exigen que las autoridades no burlen el cogobierno, porque los docentes elegidos fueron impuestos por las autoridades superiores” (2009: 14-15).

⁶⁶ Entre una de las resoluciones de la Tercera Reunión Sectorial de carreras de sociología es aquella demanda “a las autoridades de la UMSS de Cochabamba la atención y solución inmediata al problema de infraestructura de la Carrera de Sociología de esa universidad” (UMSA 2011: 9). De igual manera, el Director del Instituto de Investigaciones de Ciencias Sociales (INSISO) de la carrera de Sociología de la UMSS, Andrés Uzeda, en su informe de la reunión de la Reunión de la Coordinadora Académica Nacional de Sociología dijo que uno de los alumnos de la carrera de Sociología de la Universidad Pública de El Alto (UPEA) identificó que “uno de los delegados estudiantiles completó el informe acotando que hay unos 400 estudiantes en la carrera de Sociología, se cuenta con una biblioteca, un laboratorio de computación pero se siente la falta de presupuesto y hay problemas de infraestructura debido a las nuevas carreras. Se tienen becas tesis mediante el convenio mencionado con el ministerio de educación” (Uzeda 2013: 3).

la Zerda, 2000). En este contexto, en lo que sigue se reconstruye el ejercicio de las relaciones de poder en el proceso de TC de la carrera de sociología de la UMSS. Asumiendo que la reconstrucción de la experiencia del poder en una organización del conocimiento o del saber sirve para dar cuenta de su funcionamiento y manifestación, a través del avistamiento de cómo se toman las decisiones, se vuelve factible en el análisis de las comunicaciones, discursos y actuaciones cotidianas de los actores. En este sentido, como dicen Victoria Elena Santillán, Ángel Manuel Ortiz y José Luis Arcos: “la definición curricular estructurada relacional y simbólicamente, donde el poder representa transfigurativamente el capital a poseer, y la legitimación del saber o el conocimiento, uno de los intereses en juego, en lucha o en disputa” (2010: 15).

Ahora bien, el proceso de TC de la Carrera de Sociología de la UMSS que arrancó el año 2000 cuando se adhirió al proyecto PROFORTES⁶⁷ de la Dirección de Planificación Académica (DPA) como “Unidad Académica Piloto”. Posteriormente, el año 2001 las autoridades de la carrera de sociología convocaron a un Seminario Interno y en 2003 lograron el apoyo económico de FOMCALIDAD⁶⁸ para contratar a personal técnico de la Carrera de Sociología de la Universidad Autónoma de México de Xochimilco (UAM-Xochimilco) y organizar así el diseño y adopción de un currículo basado en la enseñanza modular. (Komadina y Zegada, 2005). Sin embargo, como afirma Salamanca:

“Luego de más de un año de ejecución de este proyecto y luego de más de 3 años de haber comenzado su proceso de TC, los ejecutores presentaron un nuevo diseño curricular que no fue implementado por falta de apoyo de la comunidad docente estudiantil y de las autoridades de turno de la carrera. A pesar de esto, a finales de 2004, Sociología presionó políticamente a las

⁶⁷ El PROFORTES, financiado por la cooperación holandesa, se inició el año 2000 y duró hasta el año 2005, fue concebido para apoyar económica y técnicamente la transformación del currículum universitario de las carreras de la UMSS.

⁶⁸ FOMCALIDAD significa Fondo de Mejoramiento de la Calidad, una especie de dispositivo de las nuevas políticas universitarias de Bolivia que comprenden desde el año 1982 hasta el año 2004 (Weise, 2005) y que fueron parte del Plan Inicial para la Reforma Universitaria aprobada por el Banco Mundial en 1998. Según Gustavo Rodríguez y Crista Weise: “Los estudios y el Plan Integral de reforma no se concretaron, se llegó a la aprobación del CONAES para la acreditación de las universidades públicas y privadas, poniéndose en funcionamiento el FONCALIDAD, que permitió el acceso a fondos concursables, destinados a acciones de mejoramiento de varias casas de estudios. Sin embargo, al tratarse de montos muy pequeños y puntuales, el impacto y resultados no han sido evaluados, sistematizados y divulgados hasta la fecha” (2005: 171). Este fondo se creó por Decreto Supremo No. 26216 de Junio de 2001 durante el gobierno de Hugo Banzer Suárez. El objeto del fondo era el de apoyar con recursos extraordinarios y concursables a las Universidades Públicas para:

- Mejorar los procesos de aprendizaje mediante el desarrollo de metodologías centradas en el alumno.
- La aplicación de insumos más eficaces en el proceso de aprender a aprender
- Fortalecer la enseñanza de grado y estimular el desarrollo de postgrados, mediante factores de perfeccionamiento informático
- Estimular, promover y facilitar la formación e innovación docente.
- Actualizar la currícula en general y en particular del pensum de las asignaturas, en términos de contenido, relevancia, para el desarrollo nacional
- Promover la vinculación universitaria con el sector productivo, particularmente de aquellas carreras que permitan incrementar la competitividad nacional. (Salamanca, 2011)

autoridades centrales de la UMSS a objeto de concretar su cambio de estatus institucional de Carrera de Sociología a FACSO (Facultad de Ciencias Sociales), lo que muestra que si bien el proceso de TC no legó un nuevo currículo para Sociología, sí amplió sus márgenes de acción institucional y política para lograr ser reconocida como Facultad”(2012: 4).

Más allá de haberse convertido la carrera de sociología de la UMSS en la FACSO, hay un hecho incontrastable: el fracaso del proceso de TC en esta carrera. En este contexto y en función a los propósitos del presente estudio emerge una interrogante clave: ¿Qué factores intervinientes influyeron para que este proceso de TC se desembocará en el precipicio? Un elemento determinante fue que las “tribus académicas” eran, a la vez, portadora de intereses de grupo, tanto docentes como alumnos, que veían con recelo este proceso de TC. En otras palabras, el fracaso de este proceso de TC en la carrera de Sociología develó que al interior de las mismas estos grupos establecieron relaciones de poder que fueron y son parte constitutiva de la cultura institucional porque configuran (o modelan) las prácticas, discursos y percepciones que son recurrentes en los actores universitarios. Al respecto, Salamanca analiza esta situación:

“El conflicto/oposición discursivo que los grupos de interés de la futura jefa de carrera y del movimiento estudiantil troskista presentaron fueron: en el primer grupo, el desplazamiento del discurso técnico a partir de una toma de posición política ante los eventos externos importantes que se estaban dando en el país para fundamentar la existencia de la disciplina; y en el segundo grupo, el desprestigio del proyecto de FOMCALIDAD, estigmatizándolo por los orígenes de su financiamiento y por ser parte de los mecanismos de la Reforma Universitaria que venían desde el Estado y que atentaban contra la autonomía universitaria y el cogobierno” (2012: 204).

Por otra parte, la presencia de una nueva carrera como la de Comunicación el año 2000 puso en el debate una disputa en torno a la *identidad disciplinaria*⁶⁹ de la carrera de sociología ya que a raíz de las políticas de matricialidad que se estaba aplicando en el contexto de la Reforma Universitaria develó, entre otras cosas, la lucha por la conservación y el reforzamiento de su “identidad disciplinaria” ya que la creación del Departamento (o carrera) de Comunicación Social y su programa formativo, como parte de la carrera de sociología, puso en evidencia una disputa por la *identidad disciplinaria* ya que los alumnos

⁶⁹ Según Santillán, Ortiz y Arcos, la *identidad disciplinaria* es la “entidad social y de significación construida por los agentes a partir de la subjetividad socializada en la unión de dos nociones: el campo de conocimiento y el grupo asociado a él” (2010: 23), caracterizando un modelo de interacción, comportamiento y comunicación (Becher, 2001). Cristalizada en los referentes identitarios del sentido de pertenencia y afiliación colectiva, de los significados, el lenguaje, los hábitos, los gestos, las prácticas, las relaciones, las estrategias, los intereses, el saber profesional y específico, la trayectoria desarrollada con base en el trabajo cotidiano, en consideración de la cultura institucional; en otras palabras, un estilo de vida académica. Referentes simbólicos e imaginarios tangibles a manera de reflejo de conocimientos útiles y prácticos para manejar, entender y ordenar el mundo inmediato, expresados en forma de reglas altamente ritualizadas y racionalizadas, con las cuales los agentes educativos inciden, configuran y alteran, histórica y socialmente, el campo educativo y la producción del conocimiento (Bourdieu, 2003).

y los docentes de la carrera de sociología pretendían extender su sesgo sociológico sobre la malla curricular de la carrera de comunicación que derivó en una resistencia, por parte de sus pares de comunicación ya que un elemento que contribuyó decisivamente estuvo relacionado con la predominancia del marxismo y su adaptación *ipsu facto* como un paradigma hegemónico que definía el horizonte epistémico de la carrera tanto de sociología como de comunicación; sin embargo, su peso disciplinar se basaba en una unidad disciplinaria curricular y organizativa, uni-teórica y “omnicomprensiva” que provocó malestar en los estudiantes que se inscribían en la carrera de comunicación (Salamanca, 2012) que luego fue un factor decisivo para que *a posteriori* la “expulsión” de la carrera de sociología – que era parte de la Facultad de Economía-- del campus universitario. Al respecto, Manuel Salamanca explica:

“La estabilidad de este delicado equilibrio se vio en riesgo el año 2000 por la aplicación de las políticas de matricialidad emergidas del movimiento interno generado por la Reforma Universitaria y la creación del Departamento de Comunicación Social y su programa formativo, las condiciones resultantes del mismo; la falta de infraestructura, los problemas de atender dos perfiles formativos, los problemas de representación política, el prebendalismo y las manifestaciones de diferentes identidades disciplinares entre el estudiantado, fueron resultados que los actores internos no podían enfrentar desde su cotidiana anarquía, por lo que condujeron a un desbalance excesivo del sistema que estaba conduciendo a un acelerado proceso de desinstitucionalización que generó la crisis [en la carrera de sociología de la UMSS]”(2011: 194).

En suma, la idea que su identidad disciplinaria en torno a la carrera de sociología –una identidad que no fue construida por la producción investigativa o por el desarrollo de su vertiente marxista como *programa de investigación* o *paradigma*- y su configuración curricular, históricamente emergieron respondiendo a la tradición y a referentes al sentido de Bourdieu (2000), es decir, la idea de aplicar la interdisciplinaria base de la organización académica para una futura facultad de ciencias sociales. En todo caso, esta disputa por la preponderancia de la disciplina sociológica derivó en movilizaciones estudiantiles al interior de la UMSS que incluso pusieron en vilo a las autoridades universitarias develando que detrás de esa defensa de la *identidad disciplinaria* también subyacen intereses de grupos que son insoslayables para entender los derroteros de las políticas académicas que --en muchos casos-- explica el fracaso de las mismas. Asimismo, este conflicto que estuvo articulado al control político y académico de este espacio universitario reveló el rasgo politizado y conflictivo de la carrera de sociología de la UMSS, como veremos más adelante, fue un factor decisivo que explica cómo esta predominancia politizada que deviene de su memoria histórica inclusive tiene efectos sobre temas relacionados a la calidad académica.

Históricamente, la construcción de la *identidad disciplinaria* en la carrera de sociología se ha basado en aquella visión de una universidad revolucionaria de los años 70’s (Mayorga, 2002). Posiblemente, este es un *continuum* en la cultura institucional que marcó su *identidad disciplinaria* de la carrera de sociología. Ahora bien, este rasgo conflictivo tiene un efecto que posiciona la imagen de la carrera de sociología de la UMSS como una

carrera politizada con efectos de movilización estudiantil tanto al interior de la casa superior de estudios, poniendo en vilo a las autoridades universitarias como fuera del claustro universitario para lograr conquistas para la propia universidad, por ejemplo, un mejor presupuesto; empero, otro efecto no deseado, como se analizó previamente, muchas veces contribuyó decisivamente a que los procesos de transformación curricular sufran tropiezos para su aplicación, que muchas veces, asociadas o combinadas) a factores epistémicos con los meramente políticos.

A pesar de compartir una misma raíz fundacional marcada por el perfil revolucionario que luego se tradujo en una politización de las acciones universitarias, como vimos en el caso de la carrera de sociología de la UMSS, inclusive subordinó la cuestión académica reflejado en el fracaso de la TC. Empero, en el caso específico del proceso de TC de la carrera de sociología de la UMSA la politización de los actores universitarios redujeron significativamente para dar vía expedita para el proceso de TC. Según el informe del Plan Académico de la carrera de Sociología de la UMSA:

“Las Cuartas Jornadas Académicas de la Carrera de Sociología, realizadas en dos fases (Prejornadas y Jornadas), durante los meses de junio, julio, agosto y septiembre de 2008, fueron el marco institucional universitario en el cual se plantearon distintas propuestas de las Comisiones de Trabajo y de docentes y estudiantiles. Los informes y propuestas fueron analizados y debatidos y paulatinamente fueron consensuadas hasta alcanzar un alto grado de respaldo para su aprobación final. Tomando en cuenta las Resoluciones de los Consejos de Carrera y Facultativo y las normas universitarias que establecen que las unidades académicas de la UMSA deben, cada cinco años, realizar una evaluación y renovación, reforma o cambio de los planes de estudio, y ante la necesidad y demanda de actualización de los documentos académicos, de investigación y de administración de la Carrera de Sociología, se impulsó este proceso que culminó con la aprobación de los documentos que aquí se presentan con Resolución del Consejo Universitario 446/2009 del 21 de octubre del 2009. (...) El aporte de los docentes y estudiantes, expresado en los foros, seminarios, comisiones de trabajo, jornadas académicas, ponencias, aportes escritos, que son ya parte del acervo de la Carrera, está incorporado en el nuevo proyecto de formación, investigación e interacción de la Carrera de Sociología, marcando un nuevo momento en la rica historia de nuestra disciplina en la (UMSA)” (Universidad Mayor de San Andrés 2010: 6-7)

Ciertamente, el proceso de la TC “abrió un espacio de reflexión intelectual en función a liderazgos de reconocidos docentes lograron un consenso para encarar este proceso académico en torno al perfil y la estructura curricular de la carrera para encarar decisivamente los desafíos emergentes de los procesos de transformación estatal en Bolivia”⁷⁰, aunque también hay un énfasis a la aplicación de los conocimientos sociológicos en función a las necesidades del mercado laboral. En este sentido, el Plan Académico de la carrera de Sociología de la UMSA dice textualmente:

⁷⁰ Entrevista a Sergio Sánchez, ex alumno de la Carrera de Sociología de la UMSA 05.06.2013.

“Las bases Institucionales formuladas por los fundadores y los forjadores de la Carrera de Sociología de la UMSA en los últimos cuarenta años y los principios de la Sociología como disciplina científica para el conocimiento, reflexión, crítica, debate y transformación de la realidad social, se mantienen y rescatan, sin embargo se incorporan importantes reformas y adecuaciones imprescindibles para la proyección de los sociólogos en un mundo de grandes transformaciones sociales, políticas, tecnológicas y culturales. La formación profesional del sociólogo, de acuerdo a los ajustes realizados al plan de estudios, incorpora con mayor énfasis los aportes de la sociología boliviana, las técnicas y capacidades operativas en la planificación, diseño y ejecución de proyectos sociales, la inter y la transdisciplinariedad en la investigación universitaria tanto curricular como extracurricular, la ampliación de las sociologías especiales, la interculturalidad rescatando la riqueza nacional y regional y el mayor acento en la interacción social que permita una integración efectiva con los sectores más importantes de la sociedad boliviana” (Universidad Mayor de San Andrés 2010: 6-7)

De igual manera, el proceso TC en la carrera de sociología de la UAGRM no atravesó por vaivenes políticos, como fue el caso de la carrera de la UMSS, posibilitando que el mismo se encausara por las sendas para generar un espacio de articulación de los diferentes actores (docentes y estudiantes) delineando de esta manera un escenario propicio para los procesos de transformación académica que se explica básicamente porque la memoria histórica de esta carrera de la UAGRM no fue signada por un sello “revolucionario”, por lo tanto, “politizado” y más bien emergió en un escenario marcado por las reformas de modernización universitaria en el contexto de la implementación del modelo neoliberal en las universidades estatales bolivianas (Weise, 2005). Por ejemplo, en un documento de la carrera de sociología de la UAGRM se establece que:

“el primer Diseño Curricular de la carrera contemplaba un análisis retrospectivo y prospectivo de la disciplina, así como los objetivos y el perfil profesional. Los objetivos que orientaron la carrera fueron los siguientes: 1) Formar profesionales con una sólida formación teórica, capaces de aportar en la construcción y desarrollo de la ciencia social latinoamericana en general. 2) Promover la investigación científica en temas relacionados al quehacer social, económico y político. 3) Formar recursos humanos capaces de ejercer la docencia universitaria en disciplinas teórico-prácticas y de investigación que contemplen la inclusión de conocimientos sociológicos. 4) Promover la investigación de temas de la realidad nacional y regional en la docencia” (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2010: 5).

Este antecedente es clave *a posteriori* para entender, por ejemplo, la adscripción *ipsu facto* de la carrera de sociología de la UAGRM al modelo de formación por competencias. Al respecto, en el documento titulado *Programa de Formación de Docentes por Competencia* de esta carrera dice textualmente:

“Este Plan de Formación Profesional por Competencias descansa: (1) en la convicción del carácter histórico y relativo del conocimiento científico; (2) en la ruptura con los límites rígidos que impuso el positivismo a las ciencias; (3) en el carácter interdisciplinario y transdisciplinario de la construcción del conocimiento científico en los albores del siglo XXI; y (4) en la certidumbre de que la enseñanza y aprendizaje de la ciencia es ante todo un proceso reflexivo y crítico, inacabado y siempre imperfecto.

En este marco, los fundamentos epistemológicos del presente diseño curricular comprende dos aspectos fundamentales de la formación profesional: (a) El proceso de construcción del conocimiento sociológico y (b) las formas en que los docentes y los estudiantes abordan la sociología como profesión” (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2009: 20).

En suma, los procesos de TC en las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas tienen diversas trayectorias, a excepción de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (UMRPSFXC) que su diseño curricular fue elaborado por la Universidad del Oriente de Cuba en coordinación con docentes de la carrera de sociología de la UMSA y que solo después de siete años de vigencia se tiene previsto hacer una TC⁷¹ y la UPEA que por su reciente data todavía no han transitado por los senderos de los procesos de la TC. En el caso de la carrera de sociología de la UMSS se detectó que su génesis “revolucionaria” y su impronta politizada contribuyó decisivamente para que la TC no tenga el encause académico esperado. Por su parte, las carreras de sociología de la UMSA --a pesar de compartir el mismo pasado “revolucionario” que su similar de la UMSS-- y la carrera de sociología de la UAGRM se adscribieron a los procesos de reforma universitaria, aunque de distintas maneras. En el caso de la carrera de sociología de la UMSA más inclinado a entender los procesos de transformación estatal en curso en Bolivia y en el caso de la carrera de sociología de la UAGRM más proclive a que los nuevos profesionales sociólogos, a través de sus competencias aprendidas, tengan la posibilidad de acoplarse al mercado.

3.5. A modo de conclusiones provisionarias

En este capítulo hemos examinado los efectos que tienen los *juegos de poder* en el gobierno universitario y más concretamente en las carreras de sociología de las casas superiores estatales bolivianas. Este análisis en las mismas entrañas (o en los patios interiores) de aquellos espacios académicos dedicados a la enseñanza y la investigación sociológica ha derivado a que las mismas se constituyen en campos de lucha política donde predominan intereses de cuño corporativo, sectoriales o de grupo subordinando la propia gestión académica. Esta mirada interna a los *juegos de poder* da cuenta que preexiste imaginarios que anidan en una cultura universitaria⁷² arraigada/asentada en lógicas en la que los diferentes actores/sujetos de la dinámica universitaria intervienen bajo determinadas reglas

⁷¹Entrevista a Luis Fernando Abastoflor, Coordinador de la Carrera de Sociología de la UMRPSFXCH 31.07.2013

⁷² Se entiende a la *cultura universitaria* “al conjunto de valores, creencias, saberes y pautas de comportamiento de los miembros de la institución, los cuales son desarrollados en un proceso de creación/apropiación histórica y son transmitidos por el lenguaje y los símbolos (Spor 1996: 41-61).

institucionales. Posiblemente, la más importante por su incidencia directa en el decurso de la gestión universitaria es aquella articulada al *cogobierno paritario*. En rigor, estos juegos políticos que operan en torno al gobierno universitario se reflejan también en las propias carreras de sociología que hacen parte de este engranaje del poder universitario inclusive renunciando a su espíritu crítico a estas *lógicas de poder* que en el pasado les caracterizaba y que hoy son parte de esa telaraña donde se reproducen esas lógicas inclusive desbordando los propios propósitos académicos.

Hasta aquí se examinó cómo las carreras de sociología y sus diferentes *tribus universitarias* operan en *campos de disputa política* (*dixit* Bourdieu) donde se concentra el poder y se acumula los conflictos en torno a intereses eminentemente corporativos/grupales descarnando las lógicas instrumentales que gobiernan el poder universitario y rezagando así a que las carreras de sociología se erigieran como *comunidades científicas* (*dixit* Khun) dedicadas al debate, la investigación y la reflexión, por ejemplo, sobre el devenir de las ciencias sociales. De allí, casi como un síntoma revelador de esta crisis de las ciencias sociales, que las carreras de sociología padecen de una incapacidad hermenéutica para entender, por ejemplo, aquellos procesos socio/políticos relacionados a la mutación estatal en Bolivia. En suma, estas carreras de sociología se ven truncados en transformarse en verdaderas *comunidades científicas* que aliente el (verdadero) debate académico y tampoco, como se analiza con más detalle en el próximo capítulo, en dispositivos académicos dispuestos a encarar decisivamente procesos que apuntalen a la Transformación Curricular en estos espacios universitarios.

CAPITULO IV

DECURSO ACADÉMICO Y CULTURA UNIVERSITARIA: PERFIL PROFESIONAL, SABER E INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA

A partir de las conclusiones del capítulo precedente, las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas se han convertido en campos de disputa política con efectos innegables para los procesos de gestión académica que se tradujo por ejemplo en los procesos de Transformación Curricular. Este es un hecho insoslayable cuyo signo tiene también sus aristas y, sobre todo, sus implicancias para el decurso de la propia ciencia social boliviana. Queda, sin embargo, la tarea de explicar los mecanismos institucionales y también relacionados a la propia cultura universitaria que han hecho posible el inquietante proceso de formación e investigación. Este capítulo tiene el propósito de aportar elementos empíricos que contribuyen a escudriñar analíticamente la relación entre la cultura universitaria y el proceso mismo académico de la gestión académica para comprender cómo, y bajo qué circunstancias, las carreras de sociología están encarando los procesos de formación/enseñanza y de la propia dinámica investigativa.

El desarrollo de la argumentación del presente capítulo es según el siguiente orden expositivo: en primer lugar, prestando atención a la recomendación de rastrear los lazos “sociológicos” en la construcción del perfil del nuevo profesional y las diferentes variantes que presentan los mismos. Por lo tanto, se hará un análisis de la dimensión institucional de las carreras de sociología, usualmente descuidada por los estudiosos de la relación entre gestión y cultura universitaria. En este sentido, se hace inicialmente un examen a los diferentes perfiles profesionales que pretenden formar las carreras de sociología asumiendo a ellos como horizontes institucionales insoslayables para la política académica de las mismas. Esbozada esta parte se hace un estudio detallado sobre el estado de situación de la enseñanza de las teorías y los posibles debates epistemológicos emergentes de la crisis de los paradigmas sociológicos. Por último, se estudia la dimensión de la investigación prestando atención a los avatares por la que tiene que discurrir y las dificultades que tiene que encarar.

4.1. Perfil de sociólogo: Un rompecabezas a armar

Un aspecto nodal que traza la Transformación Curricular (TC) en cualquier ámbito de enseñanza académica, particularmente aquellas destinadas a la formación de licenciatura es referido a qué tipo de profesional se pretende formar. En el caso específico de las ciencias sociales esta cuestión reviste de una importancia crucial ya que está articulada, por un lado a las expectativas de aquellos estudiantes que quieren estudiar, en este caso específico, sociología y, por otro lado, a los contextos locales, nacionales e inclusive internacionales que marcan los momentos sociales. En este sentido, se hace necesario realizarse algunas interrogantes:

“¿Qué tipo de sociólogo se pretende formar?; ¿Qué tipo de sociólogo se pretende formar? ¿Un sociólogo simplemente universal?, es decir, inmiscuido dentro de los procesos de globalización, hasta tal punto que sólo conozca generalidades o, por el contrario, ¿Un sociólogo de carácter

regional dedicado al análisis de su región de su territorio?, ¿Un sociólogo intelectual o un sociólogo popular? ¿Un sociólogo que trabaje con su comunidad o un sociólogo que se dedique a elaborar una serie de elucubraciones e ideas que nadie entienda porque están expresadas en un vocabulario demasiado especializado?, ¿Un sociólogo que reúna las anteriores características?” (Castaño, Porras y Valencia 2009: 5-6).

En este sentido, la estructuración de un perfil del sociólogo en América Latina se erige en todo un desafío ya que tiene que combinar a la vez la visión y la misión que persiguen cada universidad estatal, las necesidades emergentes del contexto social, los campos de trabajo profesional y las capacidades, competencias y habilidades (Komadina y Zegada, 2004). Estas diferentes variables a zanjarse hacen, como se analiza luego, que los diferentes perfiles tengan diferentes propósitos. A partir de estas consideraciones necesarias, en lo que sigue, se escudriñó analíticamente los diferentes perfiles de las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas para detectar sus similitudes y, a la vez, sus diferencias entre ellas.

CUADRO No 1
PERFILES DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA

CARRERA DE SOCIOLOGIA	PERFIL ACTUAL
UMSA	El perfil profesional del sociólogo es: formar investigadores sociales con las capacidades de desarrollar investigaciones teóricas, aplicadas y la administración de políticas sociales con la finalidad de: a) Producir o crear conocimientos sobre los fenómenos sociales de interés teórico, con el propósito de incrementar conocimientos sobre la realidad global, regional, nacional y local para comprender, incidir o transformar la realidad. b) Realizar investigaciones aplicadas con el objetivo de diseñar, gestionar y evaluar planes, programas y proyectos sociales de desarrollo.
UMSS	Sociólogos investigadores, facilitadores de procesos, organizadores, promotores de cambios sociales, con fundamentos teórico-prácticos en el uso instrumental socio-técnico. Aptos para trabajos interdisciplinarios, con capacidad crítica y propositiva y sentido ético profesional. Profesionales sociólogos de alto nivel académico, capaces de investigar y hacer frente a las problemáticas sociales más relevantes: activos y comprometidos con la realidad del país.
UAGRM	El Licenciado en sociología es un profesional que contribuye al desarrollo de la sociedad a través de la investigación, intervención y asesoramiento sociales, en virtud de sus competencias relativas a la investigación social, a la planificación estratégica y operativa, a la elaboración y ejecución de proyectos de desarrollo social, a la gestión social y a la comunicación educativa para el desarrollo, ejerciendo liderazgo y emprendimiento con responsabilidad social, trabajando en equipo.
UPEA	“El profesional sociólogo es fundamentalmente un investigador social, capaz de explicar e interpretar científicamente la realidad social, y producir conocimientos de la dinámica social, en la multiplicidad de sus dimensiones. Además, el profesional en sociología está capacitado para aplicar las diferentes herramientas y técnicas de planificación social” (Universidad Pública de El Alto 2013: 92).
UMRPSFXC	El sociólogo debe consolidar los valores del humanismo, la solidaridad y la justicia social. Debe ser ético en el cumplimiento de su profesión, ser discreto, desarrollar habilidades, para el trabajo en grupo y con otros profesionales de ciencias a fines en el estudio de la realidad social, así como desarrollar un alto sentido de responsabilidad en el cumplimiento de su encargo social. El sociólogo debe contribuir en la explicación de los procesos sociales, dada la complejidad creciente del desarrollo social y del insuficiente conocimiento científico de la realidad.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Un primer hilo conductor de todos los perfiles que han abandonado esa visión de “sociólogo crítico y revolucionario” (Komadina y Zegada, 2005 y Saavedra, 2004) que marcaba, como se analizó anteriormente, en sus inicios a las carreras de sociología tanto de la UMSS como de la UMSA, para asumir el de investigador. En el caso de la carrera de sociología de la UMSA se dice que el sociólogo debe tener “las capacidades de desarrollar investigaciones teóricas, aplicadas y la administración de políticas sociales” (2012: 12). En el caso de la carrera de sociología de la UMSS, este ideal de “investigador” debe estar acompañado “con fundamentos teórico-prácticos en el uso instrumental socio-técnico. Aptos para trabajos interdisciplinarios, con capacidad crítica y propositiva y sentido ético profesional” (Universidad Mayor de San Simón 1998: 3). Por su parte, para la carrera de sociología de la UAGRM, el esbozo del perfil del futuro sociólogo apunta que “en virtud de

sus competencias relativas a la investigación social, a la planificación estratégica y operativa, a la elaboración y ejecución de proyectos de desarrollo social, a la gestión social y a la comunicación educativa para el desarrollo, ejerciendo liderazgo y emprendimiento con responsabilidad social, trabajando en equipo” (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2009: 13). Se trata de un perfil más práctico y ágil a la realidad del mercado que le corresponda enfrentar similar, por ejemplo, a la de Universidad Nacional de Rosario⁷³.

En la carrera de sociología de la UPEA se plantea que “El profesional sociólogo es fundamentalmente un investigador social, capaz de explicar e interpretar científicamente la realidad social, y producir conocimientos de la dinámica social, en la multiplicidad de sus dimensiones. Además, el profesional en sociología está capacitado para aplicar las diferentes herramientas y técnicas de planificación social” (Universidad Pública de El Alto 2013: 92). Finalmente, en la carrera de sociología de la UMRPSFXC su perfil de profesional es muy amplio y ambiguo a la vez: “El sociólogo debe consolidar los valores del humanismo, la solidaridad y la justicia social. Debe ser ético en el cumplimiento de su profesión, ser discreto, desarrollar habilidades, para el trabajo en grupo y con otros profesionales de ciencias a fines en el estudio de la realidad social, así como desarrollar un alto sentido de responsabilidad en el cumplimiento de su encargo social. El sociólogo debe contribuir en la explicación de los procesos sociales, dada la complejidad creciente del desarrollo social y del insuficiente conocimiento científico de la realidad” (Universidad Mayor San Francisco Xavier 2013: 3). En este sentido, para el perfil de esta carrera de sociología de la UMRPSFXC:

“El Licenciado en Sociología pueda realizar sus actividades en instituciones públicas y privadas abocadas a los problemas que la sociedad enfrenta, proponiendo soluciones a partir del análisis de las causas y los efectos. Un sociólogo tiene muchas alternativas para ejercer su profesión; al estudiar los procesos sociales genera nuevos conocimientos: estas investigaciones sirven tanto para el avance de la ciencia, como para solucionar problemas de las comunidades” (Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier 2006: 2).

En suma, esa noción de “investigar” en los perfiles más allá de responder a una sola línea tiene diferentes propósitos desde aquella que plantea una indagación teórica para comprender los procesos de transformación en curso, otros más aplicados a la administración educativa o la planificación educativa articulados al mercado local/global (Inayatullah y Gidley 2000). Como dice Fernando Galindo: “En Bolivia, las universidades

⁷³ Al respecto, por ejemplo, Rodrigo Castaño, Germán Porras y Luis Valencia explican: “en la Universidad del Rosario cuya facultad es relativamente reciente y pretende formar sociólogos técnicos capaces de diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación social, de igual manera comprender dicha realidad social pero sin salirse del marco de una teoría sociológica. Dicha formación lo capacita en la elaboración, gestión y evaluación de proyectos que tengan que ver con el desarrollo social. La Universidad busca así, que sus profesionales en esta área sean investigadores, consultores y directores de proyectos sociales, nacionales o internacionales, trabajando con organismos gubernamentales u ONGs. Se trata de un perfil más práctico y ágil a la realidad del mercado que le corresponda enfrentar. Dentro de este mismo campo está la Universidad de Antioquía la cual pretende formar individuos capaces de encontrar soluciones e interpretar la realidad local, regional del país y de la humanidad, un proyecto ambicioso que abre una enorme inquietud: ¿Se está formando realmente a los jóvenes del departamento de sociología en dicho proceso y para tal objetivo?” (2009: 7).

confrontan una doble presión de cambio que viene del todavía inconcluso proyecto social y político de construcción nacional y las demandas planteadas a fuerzas de la globalización que empujan la reestructuración de la economía, el estado y sus instituciones siguiendo las líneas de mercado global⁷⁴ (2003: 39). En rigor, esta tensión a la que están sometidas las universidades estatales, particularmente las carreras de sociología, tienen su influencia en el trazado de sus perfiles profesionales ofertados. Por lo tanto, estas disímiles confecciones de perfiles en las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas obedecen a que:

“Durante las tres últimas décadas la visión del sociólogo y su formación ha ido cambiando, de las utopías, temores, retos y conflictos a una realidad más plural envuelta en la tecnología. Esta situación, que no puede ser ignorada como fenómeno social, nos enfrenta críticamente a la manera como se quiere alcanzar un perfil específico que responda a los retos de una sociedad envuelta en una serie de transformaciones aceleradas que generan unas características determinadas” (Castaño, Porras y Valencia 2009: 5-6).

Posiblemente, por estas razones que en la reunión de coordinadora académica nacional de sociología en el mes de mayo del 2013 se propone que “perfil profesional [sea] actualizado, coherente con la realidad y las demandas de los sectores sociales” (Uzeda 2013: 13). Sobre todo, en una sociedad como la boliviana caracterizada por mutaciones constantes y que en la actualidad está a merced de diferentes pulsaciones ya que la dinámica de los procesos de transformación estatal exige de las ciencias sociales, en este caso específico de la sociología y añadido en un proceso de globalización vertiginoso en curso que configura ciertamente un contexto complejo para la tarea profesional del sociólogo.

4.2. Enseñanza del saber sociológico

La dinámica de los avatares descrita en el capítulo precedente que predomina en la agenda de las preocupaciones de las carreras de sociología en Bolivia tiene su implicancia directa en el debate sobre los paradigmas sociológicos y su pertinencia teórica/metodológica para el abordaje de la realidad social actual. Como se afirmó en el primer capítulo hoy se está atravesando por una crisis paradigmática de las ciencias sociales que conduce paralelamente a la propia enseñanza de la sociología que se traduce en plantearnos preguntas sobre los fundamentos de la relación ciencia-sociedad-educación, obviamente relegada en la investigación del conocimiento, enseñanza y aprendizaje del saber sociológico, presentado e inclusive impuesto en el aula.

Las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas, como se analiza más adelante, no abrieron las compuertas necesarias que desemboque en una reflexión epistémica profunda para analizar la pertinencia de las ciencias sociales para el abordaje de

⁷⁴ Según Fernando Galindo “Por globalización me refiero al proceso de institucionalización de un conjunto nuevo de reglas de funcionamiento de la sociedad que enfatiza el primado de mercado como mecanismo regulador de la sociedad” (2003: 39).

los procesos de transformación estatal que atraviesa Bolivia, aunque esta situación se explica, entre otras cosas, por el diseño de la estructura académica y pedagógica de estos espacios universitarios. Por lo tanto, se hace necesario (re) pensar también en los contenidos, perspectivas teóricas y estrategias pedagógicas curriculares y también la voluntad académica y política para la apertura de una reflexión cognitiva y hermenéutica en el contexto de las mutaciones sociales/estatales y los virajes epistémicos en la propia ciencia social latinoamericana.

Desde una mirada epistémica, una primera constatación que hay una variedad y una multiplicidad de teorías en el campo de la ciencia social. Ahora bien, la complejización del mundo, la globalización y, en consecuencia, la fragmentación de las fronteras, la emergencia de nuevos movimientos sociales, especialmente indígenas, las enmarañadas interacciones entre universalismo y particularismo o la nueva redefinición del papel del Estado son algunos síntomas inequívocos que signan a la época actual. Esta caracterización social obliga a las ciencias sociales a “nuevos esfuerzos comprensivos orientados a pensar, de nueva cuenta, la potencialidad explicativa de lo que han sido, en su tradición intelectual, los paradigmas dominantes y enfoques privilegiados de aproximación al mundo de lo social” (Waldman 2003: 39).

En el caso boliviano, como ocurre en otras latitudes latinoamericanas, en un primer momento de la institucionalización de las carreras de sociología fue marcada por aquellas tradiciones científicas y sus teorías generales: el marxismo, el funcionalismo, la sociología científica y los debates articulados a la teoría de la dependencia⁷⁵ que respondían a un momento histórico determinado marcado por las teorías desarrollistas encarnado por los gobiernos populistas. En este contexto es pertinente hacer la conexión entre los paradigmas teóricos y el perfil del sociólogo. Desde sus inicios, por ejemplo, las carreras de sociología de la UMSS contaba con un conjunto de asignaturas dispersas que *a posteriori* sería un currículum propio, con una identidad disciplinaria que se fue definiendo por la formación de un “sociólogo crítico y revolucionario” (Komadina y Zegada, 2005 y Saavedra, 2004). Vale decir, este perfil profesional estaba (y está) intrínsecamente asociado aquellos momentos marcados, en lo político, por el socialismo y, en lo teórico, por el marxismo. Sobre este mismo tema, Manuel Salamanca analizó: “La sectorial de 1979, el carácter contestatario de la Universidad Pública de aquel momento, la vinculación y militancia de sus estudiantes con partidos políticos y agrupaciones de izquierda y la fase dictatorial del Estado, contribuyeron grandemente a definir este carácter para la disciplina, así como la hegemonía de contenidos y autores de raigambre marxista y un diseño curricular que buscaba encadenar la teoría y la práctica en los procesos formativos” (2012: 85).

En este contexto, siguiendo a Khun (2005) quien establece que debe existir una estructuración complementaria con una serie de métodos y prácticas comunes y

⁷⁵ Por ejemplo, en la historia de la Carrera de Sociología de la UMSA se da cuenta: “En tanto Sección de la Facultad de Derecho, la formación en Sociología estaba marcada por la influencia jurídica, situación que cambió en 1970, con la creación de la Facultad de Sociología, que avanzó en la implementación del primer Plan de Estudios, incorporando asignaturas propias del campo de la sociología tanto en la perspectiva académica, como en la funcionalista y marxista” (UMSA 2010: 10-11).

dominantes en una comunidad académica para la generación de conocimiento. Desde sus inicios, en el caso específico de las carreras de sociología predominó la retórica e inclusive en la propia práctica política se reivindicaba al marxismo no solo como el horizonte ideológico; sino como un referente teórico que se erigía como un paradigma sociológico hegemónico que debería servir para la transformación social que supondría una conformación epistémica/teórica uniforme; no obstante, como asevera Salamanca:

“Y si bien los contenidos del currículo de Sociología y su estructura inicial se consolidaron a partir de la hegemonía de la teoría marxista relacionada con una fuerte práctica política desde el estudiantado a inicios de los años 80’s; las prácticas y actividades investigativas no se desarrollaron institucionalmente en la carrera como un programa (en el sentido Lakatusiano) de modo que proyectaran la vigencia teórica del marxismo; es decir, en la práctica, no se concretaron los objetivos de formación explícitos que perseguía el currículo de aquel momento y definidos en la sectorial de 1979. El mismo entrevistado atribuyó esto al hecho de que en la carrera se carecía de docentes realmente ocupados del desarrollo y aplicación de la teoría marxista” (2012: 84).

Por lo tanto, según la sectorial de las Carreras de Sociología de La Paz y Cochabamba en 1979:

“Si bien desde la sectorial de 1979 todavía algunas materias revisaban otros autores clásicos como Comte o Durkheim, esta era una revisión mínima y referencial, de contraste diríamos, que permitía consolidar mejor la orientación marxista de la formación (...). De este modo, la investigación fue un componente del perfil del sociólogo, pero de forma subordinada al rol crítico y político que se le asignaba” (En Salamanca 2012: 83).

Esta cuestión relacionada al perfil profesional es la que *a posteriori* va marcar un rasgo no solo distintivo; sino constitutivo que inclusive “la investigación fue un componente del perfil del sociólogo, pero de forma subordinada al rol crítico y político que se le asignaba” (Salamanca 2012: 82). No obstante, en la actualidad las tendencias sociológicas están marcadas por la proliferación de (micro) teorías es casi imposible pensar en las carreras de sociología como un programa predominantemente destinada a la enseñanza académica de una sola teoría a sabiendas además que en las universidades públicas bolivianas sigue vigente la “libertad de cátedra” para el ejercicio de la docencia y, en consecuencia, le otorga al catedrático la posibilidad de orientar su materia según su propio perfil profesional o sus experiencias (o gustos) teóricas/metodológicas independientemente de una línea epistémica institucionalmente trazada *a priori* por una determinada unidad académica, en este caso específico por parte de las carreras de sociología. Así por ejemplo, en el diagnóstico de la carrera de sociología de la UAGRM se lee:

“La enseñanza de la sociología en la Carrera se caracteriza por los desconcertantes cambios de enfoque por estar sujeta en gran medida a las preferencias personales de los docentes. En muchos casos el eclecticismo y

el sincretismo resultan ser la nota dominante. En virtud a ello, el proceso de aprendizaje de los estudiantes muestra una inseguridad conceptual que alcanza niveles alarmantes en el momento de la elaboración del Documento de Grado” (Universidad Gabriel René Moreno 2009: 20).

De igual manera, el Colectivo FACSO⁷⁶ un frente compuesto por estudiantes y docentes en su plataforma académica para acceder al poder de la Facultad de Ciencias Sociales el año 2011 hacía este diagnóstico:

“La crisis académica se expresa en la necesidad de incorporar líneas teóricas y metodológicas de las ciencias sociales a nivel nacional, latinoamericano y mundial. Esto significa ampliar y salir de una visión unidimensional sociológica hacia una perspectiva diversa vinculada a las Ciencias Sociales en toda su amplitud (historia, antropología, geografía, arqueología y otras)” (Colectivo FACSO (a) 2011: 3).

Por estas consideraciones se hace difícil construir un “solo modelo teórico” para la enseñanza de la sociología. Al respecto, Carmela Chávez y Gonzalo Portocarrero analizan:

“En la actualidad no hay una teoría sociológica consolidada, en el sentido de una teoría unánimemente compartida y que dé cuenta de todos los hechos sociales; y en realidad es probable que no llegue a existir una teoría de este tipo. No obstante, en una época, la del marxismo de tratados y manuales, mucha gente creía que ya todo estaba tan claro que solo quedaba aplicar la teoría. Desvanecida esta expectativa, lo que ahora se tiene son teorías o aparatos conceptuales muy diversos que si algo poseen en común es precisamente el no pretenderse como última palabra o única posibilidad. Tampoco existe *una* manera de enseñar sociología que se pretenda como la única” (Chávez y Portocarrero 2002: 22).

Los mismos autores para el caso de las carreras de sociología del Perú, similar a lo que ocurre en Bolivia, presentan las tendencias presentes en sus mallas curriculares:

“La enseñanza de la teoría sociológica en las universidades en referencia se lleva a cabo en una secuencia de hasta cuatro cursos. En algunos de estos cursos predomina una entrada temática, en otros un abordaje por autores. Los clásicos (Durkheim, Weber y Marx) por lo general son tratados en un curso; otro tanto ocurre con los autores contemporáneos (Parsons, Goffman, Bourdieu, Touraine, Habermas, etcétera). Respecto a los temas, las inquietudes recurrentes son la relación individuo-sociedad, la dinámica acción-estructura, cultura y vida cotidiana, poder-estado. No obstante, viendo cada curso por separado y la secuencia establecida entre ellos, queda claro que en la mayoría de las especialidades no hay una

⁷⁶ El Colectivo FACSO es una comunidad conformada básicamente por docentes con título de Doctorado que participa en los diferentes acontecimientos electorales y políticos de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la UMSS.

coordinación suficiente entre los profesores; abundan, además, las reiteraciones. Los objetivos de la secuencia de teoría no están claros y tampoco existe un tematización de la tradición sociológica que permita un seccionamiento coherente”(2002: 23-24).

Esta fragmentación de autores y principalmente de teorías debería abrir un escenario académico para reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones epistémicas para la aprehensión de la realidad social; sin embargo, los problemas en el proceso mismo de la enseñanza se convierten en obstáculos pedagógicos con una incidencia decisiva para la formación de los nuevos profesionales en sociología. Sobre estas dificultades en la (propia) concepción de las asignaturas teóricas que sirve para el aprendizaje de los diferentes paradigmas sociológicos, Marcos Coronado (*et.al*) por ejemplo para el caso específico de la carrera de Sociología de la UMSS da cuenta que:

“Existe la tendencia de un tratamiento por autor, antes que por escuela, tradición o corriente, esto implica una aproximación descontextualizada y desarticulada que impide al alumno concebir y aprehender la teoría como un sistema conceptual con una rigurosidad y exigencias internas precisas. Esta situación determina que el alumno carezca de una visión de conjunto que le permita identificar las principales preocupaciones, categorías y respuestas que las diferentes teorías desarrollan desde sus diferentes interpretaciones” (2004: 65).

Esta debilidad en la enseñanza teórica *a posteriori* repercute en la incapacidad del alumno de articular las diferentes corrientes sociológicas, por ejemplo, para la identificación de sus puntos de conexión y aquellos que no son con el propósito de otorgar aproximación a las teorías o autores, es decir, “no existe una adecuada aproximación a las distintas escuelas o tradiciones algunas de ellas como el marxismo o el pensamiento weberiano tienen un regular tratamiento, mientras otras no son trabajadas con la misma intensidad o simplemente no son abordadas esa es la situación de la sociología norteamericana, que solo se aborda en comparada II⁷⁷”(Coronado 2004: 65).

Otro de los problemas detectados es aquella articulación entre la teoría y la práctica. Al respecto, Víctor Hugo Calisaya y María Teresa Zegada explican:

“Si bien hace unos años, la Carrera de Sociología había establecido un modelo de enseñanza-aprendizaje buscando la vinculación entre la teoría y la práctica, en los hechos no se ha logrado consolidar ese modelo, puesto que se produce una separación secuencial entre el primer ciclo formativo fundamentalmente teórico, y en segundo ciclo orientado casi exclusivamente a la investigación a través de los Talleres” (2004: 23).

⁷⁷Según Marcos Coronado: “Un ejemplo de este tratamiento desigual es la materia de Comparada II donde se lleva el funcionalismo en sus diferentes expresiones, teoría de sistemas y accionalismo axiológico” (2004: 65).

En rigor, este rasgo se constituye en otra limitación para la formación de los futuros profesionales sociólogos que no solamente tiene su incidencia en el aspecto teórico; sino que el mismo tiene una implicancia directa en el abordaje metodológico. Sobre esta cuestión, Irme Lakatos propone un “centro firme” para la configuración de un determinado programa académico que posibilite ubicar las unidades formativas en su relación con los problemas de investigación casi como una especie de salvaguardia en que la teoría sociológica y la metodología “se articularían en un problema específico de investigación ubicado en el ‘cinturón protector’ de la unidad” (Estany 1990: 67). Empero, en la carrera de sociología de la UMSS esta posibilidad de articular la teoría con la metodología en torno a un problema específico encontró sus propias dificultades ajenas a la debilidad en la formación teórica. Tomando en cuenta la asignatura de “Sociología de la Cultura”, Jorge Komadinay Mauricio Sánchez analiza las razones de estas dificultades:

“Cuando se creó *Sociología de la cultura* se pensó que, junto a las otras sociologías ‘especiales’ (política, urbana, rural), su organización debía girar en torno a problemas de investigación, como forma concreta de vincularse a la región y el país, y para constituirse en una suerte de gozne natural entre el ciclo básico de formación teórica y el ciclo de talleres. Sin embargo, los objetivos originales de esta propuesta se distorsionaron debido, particularmente, a los grandes vacíos de formación teórica de los alumnos y a la inexistencia de docentes-investigadores que pudieran articular las teorías y las metodologías. Así, una de las debilidades de la materia, acaso la debilidad primordial, es su marcado énfasis teórico resultado es la desvinculación entre teorías, problemas y metodologías de investigación” (2004: 45).

En rigor, una de las principales dificultades en la formación de los alumnos es la poca reflexividad que existe entre la aplicación de la teoría a través de una determinada metodología al estudio de la realidad social. Sobre esta cuestión, Fernando Antezana, Ismael Guzmán y Andrés Uzeda dicen:

“La carrera de sociología privilegia la formación teórica del estudiante, ello se justifica en la necesidad de dotar al estudiante del estado de avance del conocimiento sociológico y nutrirlo con los referentes indispensables para el oficio de la lectura de la realidad social en la perspectiva de aportar en la cualificación de esa realidad. No obstante, el estudiante una vez que se enfrenta a esa realidad social, en el ciclo de talleres, tiene muchas dificultades para operacionalizar ese cúmulo de conocimientos teóricos adquiridos. No es capaz de articular teoría y realidad, no es capaz de realizar un análisis coherente de la realidad utilizando los instrumentos que le proporciona la teoría. De ahí que los trabajos de tesis y las investigaciones de los talleres colectivos, se queden en la simple descripción del fenómeno sobre la base del dato empírico. En muchos casos adolecen de un nivel analítico y menos alcanzan un intento consistente de teorización de la realidad social” (2004: 35).

Por lo analizado hasta aquí, uno de los puntos neurálgicos de la formación de los futuros profesionales en sociología está en que no hay una capacidad analítica en los estudiantes. Es importante señalar que el desarrollo de esta destreza o formación es resultado de un “ejercicio sistemático, riguroso y progresivo y por tanto requiere de un proceso estructural a lo largo de la formación universitaria, que incluso debería iniciarse en la secundaria. Esto significa en el ciclo básico en la carrera debería concentrar buena parte de su esfuerzo en iniciar al estudiante en el oficio de análisis de la realidad desde su sentido crítico y reflexivo” (Antezana, Guzmán y Uzeda 2004: 36). Efectivamente, uno de los problemas a ser superado es que los alumnos que se inscriben en la universidad tanto pública y privada es que vienen precedidos de una tradición memorística e inclusive con una deficiente escritura⁷⁸. La propia universidad refuerza esta tendencia memorística inclusive persiste en el nivel de postgrado⁷⁹. Al respecto de estos obstáculos que intervienen en la formación teórica de los estudiantes, Antezana, Guzmán y Uzeda explican:

“Un sistema de enseñanza aprendizaje en el país se caracteriza por un predominio de una tradición memorística, donde el alumno debe aprender de memoria el conocimiento impartido. De modo que éste se convierte en un mero receptor de conocimientos y el desarrollo de sus capacidades pedagógicas se restringe a la repetición de los mismos. Esta tradición no varía significativamente en el nivel de enseñanza superior. La universidad es una institución educativa reproductora de este sistema pedagógico. Si existen excepciones en sentido contrario, son producto de iniciativas personales de algunos docentes y por tanto no responde a una respuesta estructural. En este sentido, cuando el joven ingresa en la universidad, adolece de capacidad crítica y reflexiva en torno al conocimiento acumulado y la realidad, y menos el vínculo entre ambos. Dicho de otro modo, el estudiante presenta dificultades para reconocer los vínculos y los contrastes entre las distintas corrientes de pensamiento social y menos encarar de manera crítica y reflexiva la lectura de autores en la perspectiva de asumir una postura sobre la temática en cuestión” (2004: 35).

A pesar de estos problemas detectados en la formación de los sociólogos, paradójicamente en el campo de las ciencias sociales, particularmente en la investigación social, comparativamente con otras profesiones similares, los profesionales sociólogos se destacan⁸⁰. Aunque, muchas veces, esta situación se explica por los postgrados (maestrías

⁷⁸ Así para ilustrar el Director del Instituto de Investigaciones de Ciencias Sociales (INSISO) de la carrera de Sociología de la UMSS, Andrés Uzeda, en su informe de la reunión de la Reunión de la Coordinadora Académica Nacional de Sociología destacó que el Director de la Carrera de Sociología de la UPEA identificó “la dificultad de escribir de los estudiantes de sociología” (2013: 3).

⁷⁹ Según el documento del XI Congreso Nacional de Universidades determinó que “en general la implementación de los diferentes programas, adolece de los mismos problemas y defectos que el Pregrado. Todavía la docencia se concibe como la mera transmisión de información, el carácter del aprendizaje es predominantemente memorístico, la capacidad de análisis, de crítica y de creatividad es escasamente ejercitada; las prácticas educativas que integran disciplinas, apenas están desarrolladas” (2009: 37).

⁸⁰ Por ejemplo, en una nota periodística con relación a la convocatoria de investigación “La nación boliviana en tiempos del Estado Plurinacional” organizada por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) se da cuenta que de los cuarenta proyectos de investigación se “seleccionó ocho proyectos que se desarrollarán entre mayo de 2013 y enero de 2014. Los equipos de investigadores están conformados

o doctorados) que cursaron “los sociólogos como un sendero para zanjar la limitaciones profesionales de su formación de pregrado”⁸¹.

Aunque en las diferentes sectoriales de las carreras de sociología entre sus principales conclusiones dan cuenta de que el “investigador social capaz de realizar investigaciones teóricas y aplicadas alternando entre la teoría y práctica y que sea capaz de crear nuevos paradigmas epistemológicos” (Universidad Mayor de San Andrés 2000: 2) o “aportar y contribuir al desarrollo teórico epistemológico de las ciencias sociales en general y de la sociología en particular” (Universidad Mayor de San Andrés 2011: 4); empero en el diseño de las mallas curriculares⁸² dan prioridad a una formación destinada a una investigación aplicada u operativa para responder, sobre todo, a las necesidades del mercado laboral relegando el debate epistemológico sobre los paradigmas sociológicos y su pertinencia teórica y metodológica para el abordaje de la realidad social. En rigor, una de las dificultades por la que atraviesa hoy las carreras de sociología en las universidades públicas bolivianas es su inadaptación al contexto social que inclusive es reconocida en los encuentros de estas carreras. Así, por ejemplo, una de las conclusiones de la Reunión Sectorial de las Carreras de Sociología: “Se verificó un conjunto de problemas en lo administrativo como en lo académico, por lo que se definieron una serie de acciones destinadas a transformar esa situación para adecuar las Carreras a las necesidades actuales de la realidad social y los avances en los conocimientos científico metodológicos que hacen a la sociología” (Universidad Mayor de San Andrés 2000: 1). Efectivamente, en las carreras de Sociología hay un reconocimiento explícito que hoy Bolivia está inmersa en un proceso de transformación estatal y societal significativo, y, por lo tanto, debería constituirse en un desafío para las ciencias sociales como se percibe, por ejemplo, en el Plan de Estudios de la Carrera de Sociología de la UMSA donde se lee:

“No solamente por la crisis del neoliberalismo y de todas sus manifestaciones, incluida la educación superior, sino por la emergencia de las fuerzas sociales populares (movimientos sociales) y propuestas políticas (post-liberales conservadoras) y por las nuevas tendencias en las Ciencias

principalmente por profesionales sociólogos, mayores de 41 años de edad y con grado de maestría” (www.pieb.com.bo/sipieb_notas.php?idn=7947). De igual manera, en un análisis a las perspectivas teóricas y metodológicas de todas las propuestas presentadas en la Tercera Convocatoria Nacional de Investigadores (as) Jóvenes en Bolivia: “Presente y futuro de Bolivia” auspiciados por el PIEB el año 2004 se concluye: “si tomamos en cuenta las profesiones de los y las investigadores (as)-coordinadores (as) y su capacidad para formular los objetivos, encontramos que sociólogos, antropólogos y economicistas redactaron adecuadamente sus objetivos de sus investigaciones, a diferencia de otros profesionales (...) Con relación a la analogía entre la formulación del problema y el diseño de la investigación presentan falencias teórico-metodológicas en su construcción. Sin embargo, los investigadores-coordinadores de las carreras de Comunicación, Sociología y Psicología (...) no presentan mayores problemas en este aspecto” (Tórrez 2004: 27-28) Asimismo, en este informe con relación al diagnóstico de los “balances de investigación” se dice textualmente: “De la revisión se pudo establecer que sólo la mitad de los y las investigadores (as) saben construir “estado de arte” (55,6 %). Los investigadores-coordinadores provenientes de las carreras de sociología (10 de 12 sociólogos) (...) saben elaborar un recuento bibliográfico y teórico sobre el tema” (Tórrez 2004: 20).

⁸¹ Entrevista a Walter Sánchez 12.07.2013.

⁸² La malla curricular o “el currículo por definición es el recorrido o conjunto de experiencias, actividades realizadas por el estudiante desde el ingreso a la carrera hasta su profesionalización, en interacción con el docente. Su objetivo es coadyuvar al proceso de construcción del conocimiento” (Universidad Mayor de San Andrés 2010: 5).

Sociales y en el conocimiento científico y tecnológico, es que la renovación, ajustes y reformas institucionales y académicas en la Universidad y la Carrera de Sociología se han presentado como necesarias. En este contexto, los estudiantes de la Carrera han manifestado reiteradamente su demanda de realizar cambios en el proyecto académico para adecuarlo a las condiciones prácticas de la realidad nacional. La realidad social y sus transformaciones han demandado una reflexión profunda para producir los cambios en el plan académico destinado a la formación del profesional de la Sociología en Bolivia, tomando en cuenta los aportes y tendencias académicas e intelectuales que estuvieron madurando en la Carrera y otros ámbitos de reflexión sociológica dentro del país” (Universidad Mayor de San Andrés 2010: 13).

Ahora bien, en los diferentes perfiles profesionales de las distintas carreras de sociología se definen ambiguamente la posibilidad que ellos tengan la capacidad epistémica de analizar los alcances de la ciencia social en su relación con la sociedad. Así por ejemplo, la Carrera de Sociología de la UMSA define como su perfil de sociólogo es:

“Formar investigadores sociales con las capacidades de desarrollar investigaciones teóricas, aplicadas y la administración de políticas sociales con la finalidad de: a) Producir o crear conocimientos sobre los fenómenos sociales de interés teórico, con el propósito de incrementar conocimientos sobre la realidad global, regional, nacional y local para comprender, incidir o transformar la realidad. b) Realizar investigaciones aplicadas con el objetivo de diseñar, gestionar y evaluar planes, programas y proyectos sociales de desarrollo” (Universidad Mayor de San Andrés 2010: 20).

De igual manera, el perfil del profesional de la carrera de sociología de la Universidad Pública de El Alto establece:

“El profesional sociólogo es fundamentalmente un investigador social, capaz de explicar e interpretar científicamente la realidad social, y producir conocimientos de la dinámica social, en la multiplicidad de sus dimensiones. Además, el profesional en sociología está capacitado para aplicar las diferentes herramientas y técnicas de planificación social” (2013: 92).

Si bien en los propósitos de los perfiles profesionales está la necesidad de generar conocimiento sobre la realidad social “con interés teórico”; empero, se infiere que está debería estar condicionada a un método deductivo. Es decir, a la aplicación de un determinado paradigma sociológico a una determinada realidad. En todo caso, no se apunta a un “debate epistemológico” sobre las posibilidades de esa “aplicación de ese paradigma” a realidades tan abigarradas como la boliviana y a los contextos históricos que determinan la dinámica de esas realidades. Ahora bien, esta situación se explica porque existe un imaginario arraigado que en las carreras de sociología de primer grado (de licenciatura) no necesariamente debería elucubrarse debates teóricos/epistemológicos ya que deberían estar reservadas a los niveles de postgrado (maestría, doctorado o postdoctorado) para reflexionar con la profundidad que requiere la crisis de las ciencias sociales en América

Latina, y particularmente en Bolivia. Así, por ejemplo, en el plan de estudios de la Licenciatura de Sociología de la UMSS se constató que las asignaturas destinadas a los cursos teóricos⁸³ que hacen parte del “área de las Teorías Sociológicas⁸⁴ con respecto al resto de las áreas (metodológicas, de contextualización, orientación y talleres) está disminuida, representa solo el 15% del total de las materias de todo el plan, es decir 8 materias: seis sistemática y dos comparadas, frente al 25% que representa las materias del área metodológica y 27% de las de contextualización, que en conjunto suman 27 materias” (Coronado *et.al*, 2004: 65). Además, el caso boliviano comparativamente con otras realidades latinoamericanas es mucho menor la predominancia en la enseñanza teórica⁸⁵. Posiblemente, por esta razón que la base teórica en la formación académica de las carreras de sociología en Bolivia está todavía muy endeble imposibilitando reflexionar críticamente en torno a la crisis de las ciencias sociales en curso y de allí que la calidad de cada profesional que sale de la carrera de sociología de las universidades estatales son desiguales⁸⁶. Esta situación en el caso boliviano específico tiene un añadido ya que los cambios societales y estatales por la que está atravesando debería provocar un cambio cognitivo, particularmente en la sociología para reflexionar sobre el devenir de las ciencias sociales bolivianas y su aplicación para entender las transformaciones en el Estado boliviano en curso y, en consecuencia, para las propias dinámicas sociales.

4.3. La investigación y sus entretelones

El proceso de la investigación en las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas se erige en uno de sus principales propósitos a tal punto, como se explica en los apartados precedentes, que el tipo de perfil de profesional a formarse tendría que tener la capacidad de investigar los procesos sociales. Ahora bien, para el abordaje de la cuestión de la investigación en estos espacios académicos se deben tomar en cuenta a la investigación como parte del proceso de aprendizaje para los venideros profesionales en sociología y la propia institucionalización de la investigación en las universidades estatales, particularmente en las carreras de sociología. Con relación a la investigación en las universidades públicas bolivianas ésta está contemplada como parte de su Misión institucional y establecidas en el Estatuto Orgánico de las Universidades Públicas⁸⁷. Si bien

⁸³ Estas asignaturas se entiende como la enseñanza-aprendizaje de conceptos, es decir, de ideas que al fundamentar horizontes de inteligibilidad permiten profundizar la comprensión de lo social

⁸⁴ Según las conclusiones de la Reunión Sectorial de las Carreras de Sociología el área de Teorías sociológicas se refieren: “al dominio de los conocimientos específicos en la ciencia particular de la carrera que se relacionan directamente con la profesión diferenciándose de acuerdo a los diferentes saberes. Está comprendida por todas las asignaturas de mayor abstracción teórica y específica de Sociología, constituyéndose en el área troncal por excelencia. Las asignaturas más generales comprendidas en esta área son: Teoría Sociológica (Sociología Comparada y Sistemática), Sociología Política, Sociología Urbana, Sociología Rural e ideología. Cada carrera podrá incorporar otras asignaturas de especialidad de la Sociología de acuerdo a características y consensos de cada una de ellas” (Universidad Mayor de San Andrés 2000: 6).

⁸⁵ Así, por ejemplo, en las carreras de sociología en el Perú: “Los cursos teóricos representan entre el 25 y el 30 por ciento de los créditos necesarios para graduarse en Sociología” Chávez y Portocarrero (2002: 22)

⁸⁶ Entrevista a Luis Tapia, docente de Postgrado en la UMSA (30.07.2013).

⁸⁷ Según el Artículo 4 del Estatuto Orgánico de las Universidades Públicas dice textualmente: “La Universidad Boliviana desarrolla sus actividades de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo Universitario cuya misión es formar profesionales idóneos de reconocida calidad humana y excelencia científica, con

existe una institucionalidad que sostiene y promueve la investigación; no obstante, hay un déficit de políticas de investigación efectiva. Al respecto, Gustavo Rodríguez y Crista Weise desentrañan esta relación:

“las universidades concentran el mayor número de centros de investigación del país, no todas las universidades hacen investigación. En general, un número reducido de las universidades en cada país es responsable de la producción y generación de conocimientos. En la mayoría de las instituciones de Educación Superior de Bolivia, la actividad investigativa es desarrollada a través de centros o institutos de investigación. La mayor parte de estos centros se encuentran en las universidades públicas” (2006 :142).

Aunque desde una mirada retrospectiva: “La investigación en las universidades bolivianas es débil y no se le ha dado suficiente relevancia. Históricamente la actividad universitaria se ha concentrado en la enseñanza y no así en la investigación, por lo que los recursos humanos formados y activos en el ejercicio de la investigación son escasos” (Rodríguez y Weise 2006: 94). En rigor, el proceso de la investigación en las universidades estatales bolivianas, al igual que sucede en toda América Latina, tiene una tardía institucionalización, no obstante “paradójicamente vino como consecuencia de los ajustes estructurales y las limitaciones financieras en los presupuestos universitarios” (Galindo 2003: 42). En el caso específico boliviano, el presupuesto de las universidades públicas en Bolivia no disminuyó; sino que se incrementó notablemente durante los gobiernos neoliberales (Rodríguez, 1997). A pesar de este incremento, el proceso de investigación al interior de las universidades estatales todavía no cumple satisfactoriamente con aquella misión de las universidades como productora de conocimiento⁸⁸. Al respecto, la docente de la carrera de sociología de la UMSA, Ximena Soruco afirma: “a comparación de las instituciones privadas como las ONG’s, las universidades son las que menos publican e investigan” (www.erbol.com). Esta situación se debe a que los centros de investigación universitario dedicadas a las ciencias sociales son reducidos. Por ejemplo, del total de los centros de investigación de las casas superiores de estudio alcanzan solamente al 28 por ciento (Rodríguez y Weise, 2006), aun peor, los estudios realizados, por ejemplo, en las maestrías “tienen un carácter más bien profesionalizante que de investigación, por lo que su articulación con las estructuras de investigación sigue siendo débil” (Rodríguez y Weise 2006: 148). Por lo tanto, “ese modelo humboltiano de universidad, que afirma que las casas superiores de estudio no deben limitarse a transmitir conocimiento sino también a generarlo, no se ha consolidado en Bolivia y constituye una promesa incumplida” (Programa de Investigación Estratégica para Bolivia 2007: 3). Y las carreras de sociología

conciencia crítica y capacidad de crear, adaptar y enriquecer la ciencia y tecnología universal para el desarrollo sostenible, impulsando el progreso y la integración nacional, la interacción social; **promover la investigación científica y los estudios humanísticos, recuperando los saberes ancestrales;** participar en los procesos sociales defendiendo los recursos y los derechos humanos; difundir y acrecentar el patrimonio cultural, así como contribuir a la defensa de la soberanía del país y el compromiso con la liberación nacional y social” (S/F: 5). (resaltado mío)

⁸⁸ Cuatro funciones se asignan generalmente a las instituciones universitarias, sobre todo, estatales: “1) la provisión de una educación general, 2) formación de profesionales, 3) la producción de conocimiento y 4) la provisión de actividades de extensión” (Galindo 2003: 41).

son solamente una expresión pálida de esta situación caótica de las universidades estatales bolivianas.

A pesar de este cuadro preocupante, “los datos disponibles⁸⁹ revelan que es “en el ámbito de las universidades públicas donde se crean y se acumulan capacidades para crear, seleccionar, absorber y difundir un nuevo conocimiento científico, esto por las características específicas de una institución que cuenta con los recursos humanos dedicados a la investigación. Las universidades privadas, en cambio, son instituciones de docencia que no realizan, salvo casos aislados, investigación científica” (Programa de Investigación Estratégica para Bolivia 2007: 3). A pesar de los avatares por la que tienen que atravesar los procesos de investigación, la ventaja de las universidades estatales a comparación de sus pares privadas devela la predisposición institucional para la investigación. Históricamente, la investigación en las universidades públicas boliviana, particularmente en las áreas de las ciencias sociales, estaba asociada intrínsecamente a la reestructuración de los planes de estudio, la introducción de la tesis curricular y la creación de institutos o centros de investigación en las facultades y carreras en los años 80 (Galindo, 2003). En este contexto, no es casual que en una de las conclusiones de la reunión sectorial de las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas en 1998 en el campo del Área de Metodológica establecía:

“Está comprendida por un conjunto de asignaturas de carácter cuantitativo y cualitativo dirigidas a sentar las bases teórico metodológico e instrumental de la investigación. El propósito es introducir en los estudiantes la práctica sistemática de la investigación científica en todas las áreas de la profesión. Es un área de interrelación porque en ella se pueden sistematizar por medio de temáticas de investigación conocimientos adquiridos en otras áreas del conocimiento. Se recomienda que los trabajos de investigación de estas asignaturas prioricen temas del área de formación profesional con el auxilio de las técnicas e instrumentos de otras áreas. Esta área se constituye en la articuladora de todo el proceso de la enseñanza que concluye con el trabajo de grado. En ella se incluyen las materias de Metodología y Técnicas de Investigación, las referidas a elaboración y evaluación de proyectos, la demografía o estudios de población, la computación, las matemáticas y estadísticas” (Universidad Mayor de San Andrés 1998: 121-213).

⁸⁹ Según una nota periodística: “La Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) tiene una producción de 300 documentos en total en este ranking, con un alto porcentaje (88,33%) en colaboración con otras universidades, con un impacto normalizado de 1,27 (1,3 significa que la institución es citada un 30% superior a la media del mundo), con un alto nivel de especialización (0,84) y nivel de excelencia elevado (14,14%) que muestra que está en el grupo del 10% de trabajos más citados en su campo científico, entre otros aspectos. En la nómina de instituciones bolivianas sigue en segundo lugar la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), en tercer lugar se ubica la Universidad Católica Boliviana San Pablo, en cuarto la Universidad Gabriel René Moreno y en quinto puesto la Universidad Privada Boliviana, antes de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. En total 19 instituciones de educación superior en Bolivia ingresaron en esta nómina elaborada por SCImago Research Group, que se encuentran repartidas en 14 puestos en orden de jerarquía después de la UMSA, que ocupa el primer lugar del ranking boliviano” (www.pieb.com.bo/sipieb_notas.php?idn=8115).

Estas mutaciones configuraron un ambiente propicio para la incorporación de la dimensión “investigativa” como parte constitutiva del “oficio del sociólogo”. Efectivamente, hay una tendencia en América Latina marcada por

“la pretensión de los planes de estudio en Sociología es la de enseñar la investigación a partir de sus procesos, sus herramientas metodológicas, su contextualización y su pertenencia a áreas específicas. Los planes de estudio realzan el valor de la investigación como piedra angular en sus diseños y promueven su desarrollo a varios niveles, reciben además a la investigación como el filtro base que permite al estudiante ser partícipe de un proceso continuo de reflexión y retroalimentación”. (Castaño, Porras y Valencia 2009: 5-6).

Por lo tanto, en el caso específico boliviano, “estos cambios tendieron un puente inicial entre la función básica de enseñanza desempeñada por la universidad hasta ese entonces y la función de la investigación, el que posteriormente se fue institucionalizando bajo el rótulo de investigación formativa” (Galindo 2003: 44). Así, por ejemplo, en el caso de la carrera de sociología de la UMSA se realizó un par de Jornadas Académicas. En “la segunda Jornada Académica realizada en enero de 1987, arribó, luego de importantes discusiones (...). Se plantea la inmediata puesta en marcha del Instituto de Investigaciones Sociales como mecanismo para desarrollar la práctica investigativa” (Universidad Mayor de San Andrés 1998: 21). De igual manera, en la carrera de sociología de la UMSS: “El año 1986, cuando en el país ya se respiraban las primeras medidas de ajuste neoliberal se realizaron modificaciones relevantes al plan de estudios a partir del Primer Seminario Interno de la Carrera. Entre otras medidas importantes que se llevaron a cabo estuvo la creación del CISO (Centro Investigaciones de Sociología)” (Komadina y Zegada, 2005: 5). Sobre este aspecto, Fernando Galindo sostiene:

“El caso de las carreras de sociología es ilustrativo de estas innovaciones en las ciencias sociales. En lugar de ofrecer clases por diez semestres consecutivos, se introdujo la práctica de la investigación colectiva e individual durante los últimos cuatro semestres de estudio bajo la supervisión de un profesor. La introducción de la tesis como parte del currículo contribuye a reducir el número de egresados, o estudiantes que habiendo cumplido con todos los requerimientos del plan de estudios no obtuvieron su título debido a que no se inscribieron una tesis. Para apoyar el proceso de institucionalización de la práctica de investigación, el departamento de sociología creó el Centro de Investigaciones de Sociología (CISO)⁹⁰ para apoyar la investigación de los estudiantes en diferentes etapas. El CISO no es una unidad de investigación *per se*, sino una unidad

⁹⁰ Por Resolución Rectoral No 236/79 del 3 de Mayo del mismo año, se crea el “Centro de Investigaciones CISO” como unidad dependiente de la Carrera de Sociología. Sus actividades son coordinadas desde el punto de vista funcional con la Dirección de Investigaciones, Científicas y Tecnologías-DICyT. En 1980 en una reunión sectorial las autoridades universitarias de la Facultad aprobaron su reglamento interno. (www.facso.umss.edu.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=68)

administrativa que cumple la función de monitorear y evaluar las actividades de investigación desarrollada por los estudiantes” (Galindo 2003: 44-45).

Aunque posteriormente el CISO, a raíz de la configuración de la carrera de sociología en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) se convirtió en el Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (INSISO)⁹¹. No obstante, sigue manteniendo su rasgo de ser una unidad meramente burocrática/administrativa que su radio de acción solo alcance a la posibilidad con muchos inconvenientes para que los estudiantes logren su titulación; en otras palabras, a pesar de su misión o visión institucional, no ha logrado una real institucionalización para erigirse en un espacio con capacidad de construir, a través de la investigación, nuevos conocimientos⁹². En este contexto, una de las prioridades emergentes de las reuniones sectoriales de las carreras de sociología de las universidades públicas bolivianas estaban asociadas a que “La creación y el desarrollo de los institutos debe en primer lugar articularse a la formación en el grado y responder a criterios de pertinencia temática con relevancia social de acuerdo a un programa de investigación” (Universidad Mayor de San Andrés 2011: 6). En el caso de la carrera de sociología de la UMRPSFXCH sencillamente no hay instituto o centro de investigación⁹³.

Ciertamente, los diferentes institutos de investigación de estas carreras de sociología no solamente que son disímiles entre sí; sino que los mismos tienen distintos propósitos institucionales que de alguna manera responden a los diversos perfiles de investigación que persiguen estos espacios institucionales de la investigación social al interior de las universidades públicas ya que “el desarrollo de la investigación en las diferentes carreras tiene un desarrollo desigual tanto curricular como extracurricularmente. La incorporación o modificación de la investigación en las mallas curriculares debe contemplar las experiencias de las carreras del sistema en el marco de una instancia de coordinación” (Universidad Mayor de San Andrés 2011: 6). Esta ausencia de coordinación académica referida a las políticas de investigación asumidas en las diferentes carreras de sociología del sistema público universitario boliviano obedece, fundamentalmente, a que la visión que se tiene sobre el oficio de investigador en el área de la sociología son diferentes ya

⁹¹ Según su portal la misión del INSISO es: “Cualificar y facilitar la investigación curricular del ciclo de talleres de la carrera de Sociología (mediante proyectos y actividades específicos, y la supervisión, control, seguimiento y evaluación de sus actividades); paralelamente, impulsar y desarrollar la investigación social, el debate científico-académico, y la difusión de lo anterior por diferentes medios (impresos y multimedia). Contribuyendo de esta manera al estudio, análisis y construcción de respuestas válidas en relación a la problemática social del país. Y su visión es: El INCISO como representación de la Facultad de Ciencias Sociales tendrá una presencia consolidada y de prestigio en el medio académico y de investigación de las ciencias sociales, tanto regional como nacional; a través de la realización de investigaciones curriculares y no curriculares relevantes, la organización de actividades académicas y de investigación, diferentes tipos de publicaciones, y su activa participación en eventos, concursos y convocatorias. Igualmente y en virtud de lo anterior, el INCISO podrá ofrecer análisis críticos de los problemas fundamentales del país expresando posicionamientos que contribuyan a la reflexión resolución de los mismos”.(www.facso.umss.edu.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=68).

⁹²Entrevista a Walter Sánchez 12.07.2013.

⁹³Entrevista a Luis Fernando Abastoflor, Coordinador de la Carrera de Sociología de la UMRPSFXCH 31.07.2013

que unas, por ejemplo, la carrera de sociología de la UAGRM⁹⁴ apunta a satisfacer las demandas del mercado y, por otro lado, la carrera de sociología de la UMSA está dirigida a comprender los procesos de transformación estatal que está viviendo Bolivia. De allí, por ejemplo, que una de las preocupaciones más significativas de las agendas de las reuniones sectoriales de las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas apunta a que “La investigación debe ser integrada en el proceso curricular entendido en su más amplia acepción. La formación en investigación debe considerar la inserción del estudiante en proyectos de investigación reales” (Universidad Mayor de San Andrés 2011: 6).

Una de las demandas recurrentes de las universidades públicas y también de las carreras de sociología estaba articulada a percibir recursos del Estado según establece la Constitución Política del Estado⁹⁵. En este sentido, una de las posibilidades de acceder a los recursos es a través del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH). Por este factor, el “Decreto Supremo 28421 del 21 de octubre del 2005, establece que los recursos del IDH, no deben ser utilizados en gasto corriente sino en ‘Investigación científica, tecnología e innovación en el marco de los planes de desarrollo y producción a nivel nacional, departamental y local’ y otros tres componentes, como ser infraestructura y evaluación, además de la interacción social hacia los sectores vulnerables” (Programa Investigación Estratégica en Bolivia 2007: 3). Por estas circunstancias, se abrió otro escenario de debate al interior de las universidades estatales. Así, por ejemplo, una de las reuniones sectoriales de las carreras de sociología concluye que “las autoridades universitarias deben comprometer mayor apoyo y recursos a los procesos y proyectos de investigación. Las autoridades dispondrán un sistema de información abierto en el uso de los recursos de IDH para investigación” (Universidad Mayor de San Andrés 2011: 6). Empero a nivel interno se detectó que existe poca voluntad política de las autoridades con relación a incentivar la investigación en las carreras de sociología. Así, por ejemplo, en un diagnóstico/evaluación en la UAGRM se determinó que “la carrera [de sociología] incentiva la investigación sin embargo no cuenta con los mecanismos necesarios para mejorar el desempeño investigación desde el I-2009, por que las autoridades de la universidad obstaculizan el funcionamiento del CISAD [Centro de Investigaciones Sociales de Apoyo al Desarrollo]” (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2010: 31). Del mismo modo, en la carrera de sociología de la

⁹⁴ En sus inicios la carrera de sociología de la UAGRM que se condensaba en su “primer Diseño Curricular de la carrera contemplaba un análisis retrospectivo y prospectivo de la disciplina, así como los objetivos y el perfil profesional. Los objetivos que orientaron la carrera fueron los siguientes: 1) Formar profesionales con una sólida formación teórica, capaces de aportar en la construcción y desarrollo de la ciencia social latinoamericana en general. 2) Promover la investigación científica en temas relacionados al quehacer social, económico y político. 3) Formar recursos humanos capaces de ejercer la docencia universitaria en disciplinas teórico-prácticas y de investigación que contemplen la inclusión de conocimientos sociológicos. 4) Promover la investigación de temas de la realidad nacional y regional en la docencia” (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2010: 5).

⁹⁵ Según el artículo 103 de la Carta Magna: I. El Estado garantizará el desarrollo de la ciencia y la investigación científica, técnica y tecnológica en beneficio del interés general. Se destinarán los recursos necesarios y se creará el sistema estatal de ciencia y tecnología.

II. El Estado asumirá como política la implementación de estrategias para incorporar el conocimiento y aplicación de nuevas tecnologías de información y comunicación.

III. El Estado, las universidades, las empresas productivas y de servicio públicas y privadas, y las naciones y pueblos indígena originario campesinos, desarrollarán y coordinarán procesos de investigación, innovación, promoción, divulgación, aplicación y transferencia de ciencia y tecnología para fortalecer la base productiva e impulsar el desarrollo integral de la sociedad, de acuerdo con la ley” (2008: 41).

UMRPSFXCH para acceder a recursos del IDH, los docentes deben ser titulares⁹⁶; solo el 20 por ciento del plantel docente tiene esa condición, además que la mayoría no son sociólogos⁹⁷. A su turno, Simón Yampara, Director del Instituto de Investigación de la carrera de sociología de la UPEA, dijo enfáticamente:

“la investigación en las políticas universitarias como la ‘quinta rueda del carro, y ni siquiera eso’ (sic). Se tiene material de investigación que no se logra publicar. Es importante diferenciar entre los valores y saberes centenarios y los milenarios, y criticó a la visión con que se destinan los recursos del IDH que no reconocen la validez científica de la sociología. El instituto de Investigación de la participa en proyectos concursables interdisciplinarios, aunque los recursos son escasos en la DICyT (fue seleccionado un proyecto sobre mujer y tierra en El Alto)⁹⁸.

Sin embargo, a pesar de esta desidia institucional con referencias a las carreras de sociología, adicionalmente a los recursos del IDH, al interior de las propias universidades estatales se cuenta con el apoyo financiero para el fomento a la investigación por parte de la cooperación internacional a través de fondos concursables. Es el caso específico de la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICyT)⁹⁹ de la UMSS; no obstante, el INCISO de la carrera de sociología se hizo acreedor de un solo financiamiento en cinco años. Ahora bien, uno de los avatares por las tiene que surcar las ciencias sociales en las universidades estatales está referido a los quehaceres investigativos intrínsecamente asociado a la poca institucionalidad de estos centros de investigación y también a la crisis de gestión de las mismas que, muchas veces, sus efectos equidistantes están articulados a la burocratización y al déficit de iniciativas y de gestión para fortalecer los procesos investigativos¹⁰⁰. Este dato es significativo porque devela que uno de los obstáculos nodales de los institutos o centros de investigación de las carreras de sociología está articulado a “que estas instituciones no cuentan con docentes con competencias y formación postgradual para desarrollar actividades de investigación, el reducido número de ofertas de postgrado para formar una masa crítica” (Programa Investigación Estratégica en Bolivia 2007: 3). Por ejemplo, Fernando Galindo en 1993, situación que no ha variado en una década¹⁰¹, analizaba que los pocos docentes que están involucrados en procesos de enseñanza postgradual; si bien es una posibilidad para incorporar profesionales cualificados dedicados a la investigación, “no obstante su potencial de constituirse en un componente importante de la estructura de investigación de la UMSS, al presente los

⁹⁶ Por ejemplo, según el Artículo 13 del Estatuto Orgánico de la Universidad Mayor de San Simón que es similar para las otras casas superiores universitarias estatales: “Son docentes Titulares u Ordinarios los profesionales que obtuvieron la cátedra por el Sistema de Selección, Evaluación y Admisión o prueba de oposición para ser incorporados al escalafón docente” (Universidad Mayor de San Simón 2010: 76).

⁹⁷ Entrevista a Luis Fernando Abastoflor, Coordinador de la Carrera de Sociología de la UMRPSFXCH 31.07.2013

⁹⁸ Entrevista a Simón Yampara, Director del Instituto de Investigación de la Carrera de Sociología de la UPEA 09.10.2013

⁹⁹ Según el Estatuto Orgánico de la UMSS establece que: La Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICyT) es la encargada de promover, coordinar y proponer planes de investigación científica y tecnológica en esta casa superior de estudios.

¹⁰⁰ Entrevista a Walter Sánchez 17.07.2013

¹⁰¹ Entrevista a Walter Sánchez 17.07.2013

programas de postgrado no cuentan con recursos materiales, humanos, y logísticos suficientes para apoyar la investigación de sus estudiantes. En muchos casos la investigación a este nivel confronta con problemas similares a la de la investigación de pregrado tales como su carácter aislado, limitados recursos y falta de asesoramiento adecuado” (Galindo 2003: 49). De la misma manera una de las conclusiones del XI Congreso Nacional de Universidades está referida a la producción científica ya que “el nivel de investigación como trabajo de grado, frecuentemente no es de calidad y carece de pertinencia social; por ello, una profunda transformación del modelo académico es una prioridad” (2009: 37). Por estas razones eminentemente internas que hay un “modelo de postgrado basado en contenido y trasmisión de conocimientos que reproducen los mismos problemas de los pregrados” (Galindo 2005: 7). Posiblemente por esta razón que desde las instancias gremiales de los docentes universitarios demandan que con los recursos del IDH estén destinados al mejoramiento de la formación de los catedráticos¹⁰².

En consecuencia, hay un déficit en la producción científica y de investigación en las casas superiores de estudio. Esta situación, obedece, entre otras cosas, a que la “gran mayoría de docentes universitarios no están involucradas en actividades de investigación o lo hacen con una carga horaria mínima como una actividad secundaria, luego de su actividad de docencia y las tareas administrativas” (Rodríguez y Weise 2006: 94). A pesar que desde la universidad, por lo menos en el ámbito discursivo, existe la voluntad institucional, especialmente desde los gremios de docentes, para apoyar la formación de catedráticos con título de maestría y, particularmente de doctorado¹⁰³; sin embargo, persiste el déficit de docentes con título de postgrado en las universidades públicas¹⁰⁴ que obedece, entre otras cosas, porque en las universidades públicas no existe un escalafón docente reglamentario que obligue a los docentes a una formación continua¹⁰⁵. Ahora bien, en el caso de la carrera de sociología de la UMSS, comparativamente con las otras carreras de esta casa superior de estudios hay un porcentaje más elevado de catedráticos con el título de Doctor que alcanza al 32 por ciento (Departamento de Planificación Académica de la UMSS: 2013). Empero, hay pocos docentes/investigadores que trabajan en el INSISO que cuentan con

¹⁰² El XIII Congreso Nacional de Docentes Universitarios diagnosticó que “los docentes universitarios deber realizar grandes esfuerzos económicos para acceder a cursos de postgrado en niveles de especialidad, maestría y doctorado, con el fin de mantener la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje y tener la formación para promover la investigación científica y tecnológica en sus respectivas áreas de conocimiento” y, en consecuencia, resolvió “(Universidad Boliviana 2011: 11).

¹⁰³ Por ejemplo, una resolución del XI Congreso de Universidades el año 2009 resolvió: “dar un paso adelante hacia la gestación de redes nacionales e internacionales, donde la coordinación y cooperación sean un principio, antes que la competencia extraterritorial de distintas unidades de Postgrado y (...) enfocar un esfuerzo especial orientado al establecimiento de estrategias dirigidas a la formación de doctores, actores fundamentales del desarrollo de investigación y de producción de Ciencia y tecnología” (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana 2009: 37-38).

¹⁰⁴ Según una nota periodística “Entre los retos [de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS)] es mejorar el nivel de rendimiento de los docentes de los que sólo el 10 por ciento cuenta con una maestría y el 5 por ciento alcanzó a realizar un doctorado” (Gente 22.07.2013).

¹⁰⁵ Recién una de las resoluciones del XII Congreso Nacional de Universidades exige “a las autoridades superiores (...) la implementación del escalafón docente en su integridad (de docente “A” hasta “Emérito”), en todas las universidades del sistema universitario por justicia y equidad en un plazo mínimo de un semestre”(Comité Ejecutivo de la Universidad 2013: 4).

títulos de postgrado¹⁰⁶, con excepción del Director que posee con un Título doctoral. Este dato es importante ya que los docentes/investigadores de este departamento de investigación de la UMSS establecieron un “*juego de las alianzas*” --inclusive el Director del INSISO que está en condición de autoridad interina--¹⁰⁷ con un frente de universitarios trotskistas para impedir el paso de profesionales con título doctoral con posibilidades de acceder espacios laborales al interior del INSISO. Esta alianza eminentemente política sirvió para resguardar los espacios laborales de los docentes/investigadores del INSISO¹⁰⁸ y

¹⁰⁶ Efectivamente de los 11 investigadores adjuntos al CISO ninguno de ellos hasta la fecha de esta investigación (2013) poseen con un título doctoral (http://www.facso.umss.edu.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=68).

¹⁰⁷ Según Guido de la Zerda el *juego de alianzas*: “se juega entre iguales --a menudo entre los ‘cuadros intermedios ya a veces expertos-- quienes negocian acuerdos tácitos de poder para conseguir progresar dentro de la organización (Mintzberg, *ibid*). En este juego generalmente se expresa aquellos puestos de trabajo donde las personas rotan o cambian de posta, pero jamás pierden la jerarquía a nivel salarial, así se tiene garantizado un retorno del personal que cede sus funciones a otros posibles o eventuales aliados. En la universidad hay eternos directores o jefes de departamento, no importa el rubro, se mantendrán dentro de un sistema de cambio de alianzas y lealtades a toda prueba; pertenecen, por un lado, a la base dura burocrática de la organización y, por otro, pueden estar ligados a la estructura vieja de los partidos políticos. En la universidad quedan todavía algunos ‘*mohicanos*’ de vieja data partidaria, que volverán cuando los flujos de su vida política hayan acabado en otros lugares. En las universidades se reconoce como parte de la cultura de protección que gozan los aliados. Sin embargo, las lealtades políticas tienen matices. En las universidades se han coagulado y desmovilizado las organizaciones políticas, el fervor ideológico ya no es un indicador dominante. Las alianzas obedecen más a clientelas y pequeñas oligarquías que agrupan a personas con intereses personales, esperando intercambio de ‘dones y favores’” (2003: 24).

¹⁰⁸ Un acontecimiento político en torno a las elecciones para Decano en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) que solo tenía en aquel entonces solo una unidad académica: la carrera de sociología en la UMSS en diciembre del 2011 ilustra los efectos políticos inclusive en la propia gestión del INSISO. A fines de la gestión del año 2011 en la FACSO se convoca a elecciones para renovar el gobierno facultativo (representantes docentes y estudiantes) y, sobre todo, para el Decano y el Director Académico. Para el caso específico de las elecciones para autoridades para la decanatura y la dirección académica se presentaron dos frentes: El primero el Colectivo FACSO y el otro frente Integración Facultativa. El primero apoyado por el frente estudiantil Identidad y Dignidad que políticamente responde a la estructura del partido gobernante: el MAS. Y el otro frente apoyado por los docentes del INSISO. Ahora bien, esta disputa política no fuera una más; sino entrará en juego, a diferencia de otras contiendas electorales, un conjunto de interpelaciones no solo de cuño político/ideológicos; sino, sobre todo, académicas que develaron los intereses de grupo y las ambiciones personales que entran como elementos definitorios para el decurso de la configuración política y, en consecuencia, para el devenir de la gestión académica. Veamos. Según la percepción de muchos docentes y estudiantes, esta elección se caracterizó por una polarización bien marcada tanto en el estamento docente como estudiantil. Al respecto un testimonio es elocuente: “Nuestro frente se organizó en base a estudiantes y docentes que preocupados por la crisis que atravesaba nuestra carrera nos hemos aglutinado en el Frente Colectivo FACSO, la mayoría de nosotros tenían estudios de postgrado, particularmente de doctorado, y sola una docente tenía su maestría. Frente a la emergencia de nuestra propuesta de reestructuración académica provocó un miedo en el resto de los docentes que mayoría solo tenían una formación de licenciatura. En este sentido, se polarizó el escenario electoral. El frente de estudiantes trotskistas que si bien no apoyaba discursivamente al otro frente de docentes abiertamente; sin embargo, en los hechos tenían una afinidad personal más que ideológica con el otro frente. A tal punto, que nos calificaban como ‘doctorcitos’. La pregunta de rigor: ¿Por qué los trotskistas apoyaban al otro frente? La razón era sencilla porque los otros docentes que en su mayoría son simplemente Licenciados y que forman parte de una especie de la guardia vieja de la carrera que se incrustaron en ella configurando una especie de élite política por miedo a la irrupción de los “doctorcitos” que iban acaparar sus espacios de enseñanza como una estrategia de defensa hicieron un pacto con los troskistas en complicidad con el Comité Electoral de aquel entonces que en su mayoría estaban conformados por docentes que tenían divergencias con muchos de los ‘doctorcitos’ que lograron inhabilitar al candidato a Decano, Como consecuencia de esta inhabilitación, los candidatos

así impedir el paso a los denominados “doctorcitos”¹⁰⁹. Es decir, a partir de este ejemplo se (de) muestra que los *juegos de poder* (*Supra* Capítulo III), una vez más, entran en escena con un efecto decisivo para el devenir académico de la investigación al interior de las carreras de sociología de las universidades públicas.

Con relación a esta cultura arraigada en las casa superiores de estudio boliviana que tejen alianzas clientelares en desmedro de la gestión académica. Al respecto, Guido de la Zerda asevera enfáticamente: “Este juego de alianzas resulta ser un juego dominante en la cultura universitaria; en este terreno se da sin duda un espacio fértil de juego de político por excelencia. Las relaciones académicas, gremiales o de otro tipo, se subordinan a las posibilidades que el juego de las alianzas permite” (2003: 24). O como diría Marcos Kaplan:

“en la mayoría de los casos, en la universidad siguen prevaleciendo equipos de dirección y docencia obsoletos y superados por nuevas promociones, pero ligados a grupos dominantes y a las élites de poder, que defienden sus intereses y los del sistema, controlan las decisiones y limitan las tentativas innovadoras. Las estructuras institucionales y organizativas han envejecido y se han vuelto totalmente inadecuadas, lo mismo que las orientaciones, los programas, el instrumental teórico, metodológico y técnico” (1970: 59).

En consecuencia, el proceso de institucionalización en aras de una calidad académica en las carreras de sociología está atrapado en una telaraña de alianzas clientelares/políticas que ensombrecen las políticas investigativas y, por lo tanto, estancando las posibilidades de reflexionar, debatir y generar (nuevo) conocimiento científico, sobre todo, para entender a la Bolivia de hoy en sus diferentes aristas y dimensiones.

Otro aspecto insoslayable e importante está conectada a los procesos de investigación en las carreras de sociología que merece ser analizada ya que la “mayor parte de las agendas de investigación no están conectadas de las necesidades sociales y se deciden, en la mayoría de los casos, desde los propios cuerpos académicos o por los condicionamientos de la cooperación internacional, sin que exista retroalimentación con los potenciales usuarios de sus resultados” (Programa de Investigación Estratégica en Bolivia 2007: 3). Ahora bien,

perjudicados protagonizaron una huelga de hambre como una medida de protesta porque ellos consideran un atropello a sus “derechos constitucionales” en su comunicado público dicen: “Arbitrariamente una minoritaria parte del Comité Electoral envía a la comunidad docente-estudiantil de la FACSOS respecto a la nota que enviamos como huelguistas solicitando nuevas condiciones para la elección de Decano y Director Académico para el próximo año. La nota enviada se fundamenta en el hecho de que han vulnerado derechos, lo cual ha producido una crisis de legitimidad en estas elecciones cuestionadas ya de antemano por la inhabilitación injusta de nuestro frente y por la evidente falta de un escenario democrático para elegir. Por tales razones, concluimos en la nota del piquete, que este proceso electoral está viciado por la ilegalidad y la ilegitimidad” (Colectivo FACSOS (b) 2013: 1). y con ello abortar nuestro proyecto académico e inclusive violando las normas universitarias e inclusive constitucionales; pero que fueron respaldados por las autoridades universitarias por miedo a la movilización de los estudiantes troskistas. Luego en función de gobierno facultativo en la que contaban con una mayoría, a través de una ‘maniobra política’, expulsaron a dos docentes con el grado de Doctor, uno de ellos era el candidato a la Decanatura para reemplazarlos con Licenciados e inclusive sin ninguna experiencia docente” (Entrevista a Informante Clave 27.05.2013).

¹⁰⁹Entrevista a Informante Clave 24.09.2013.

estos Institutos de Investigación de las Carreras de sociología de las universidades estatales a pesar de tener presupuesto para encarar procesos investigativos aunque internamente se desconoce del mismo¹¹⁰; tienen poco personal adiestrados para procesos investigativos de alto nivel¹¹¹ que hacen que el papel de estos institutos de investigación sirvan solamente para la titulación de los postulantes a la licenciatura en la carrera de sociología¹¹² o, en su defecto, para llevar a cabo tareas que no encajan en la misión y tampoco en la visión de las carreras de sociología¹¹³. Una muestra: la producción bibliográfica del INSISO de la carrera de sociología de la UMSS, a comparación de otros institutos o centros de investigación dedicados a las ciencias sociales externos a la universidad estatal, es paupérrima¹¹⁴. Esta situación sucede con las otras carreras de sociología¹¹⁵. Posiblemente por este diagnóstico que en el nuevo Plan Académico de la Carrera de Sociología de la UMSA se apunta a consolidar “el área de investigación y metodología y se define como prioritario el funcionamiento de un Instituto de Investigaciones Sociológicas, con el objetivo de desarrollar las prácticas de investigación curricular y extracurricular” (Universidad Mayor de San Andrés 2010: 11). De igual manera, en el Informe Final de Evaluación de la Carrera de Sociología de la UAGRM se determina “implementar Políticas

¹¹⁰ Por ejemplo, en la carrera de sociología de la UAGRM: “Se desconocen las líneas de investigación de la Institución y la carrera no cuenta con políticas claras sobre sus líneas de investigación, desarrollo tecnológico así como políticas de asignación de los resultados económicos y de derechos de autor, debido a la asignación de presupuesto insuficiente y la falta de incentivos a nivel institucional para desarrollar proyectos de investigación y desarrollo tecnológico” (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2010: 51).

¹¹¹ En un diagnóstico en la carrera de sociología de la UAGRM sobre el estado de la investigación determinó que “ha sido realizado a través del CISAD [Centro de Investigaciones Sociales de Apoyo al Desarrollo], actualmente los docentes investigadores no están considerados como tal debido a las restricciones que impone la Institución. Los que hacen investigación lo hacen por sus propios medios no hay apoyo de la universidad. (honorarios, etc), pero obtienen permisos a nivel de la carrera” (Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2010: 31).

¹¹² En los antecedentes del Plan Académico de la Carrera de Sociología de la UMSA da cuenta: “las investigaciones curriculares y extracurriculares de la Carrera de Sociología son muy importantes y se manifiestan en los informes anuales de los Talleres Verticales, en las Investigaciones extracurriculares, en las Tesis de Grado y en las publicaciones regulares “Temas Sociales” y “Cuadernos de Investigación”. Actualmente la Carrera de Sociología cuenta con veintisiete docentes titulares que tienen a su cargo el ochenta por ciento de las materias del plan de estudios, y más de un millar de estudiantes inscritos. Tiene a su cargo el Instituto de Investigaciones Sociológicas (IDIS) y la Maestría en Sociología” (Universidad Mayor de San Andrés 2010: 14).

¹¹³ Así, por ejemplo, según el Informe Final de la Carrera de Sociología de la UAGRM: “Con relación a la investigación, la carrera de Sociología viene realizando una serie de consultorías a solicitud de agentes externos a la Universidad. Sin embargo, estas actividades no están orientadas de forma explícita por políticas y objetivos concordantes con la misión, perfil profesional y objetivos académicos de la carrera y con las necesidades locales y regionales. Esta situación explica de alguna manera la ausencia de acciones orientadas principalmente a la institucionalización del Centro de Investigación y Documentación, a la implementación de una biblioteca especializada, y a la creación de un fondo específico para trabajos de investigación para estudiantes en proceso de graduación” (2010: 9).

¹¹⁴ Así por ejemplo, en el lapso de cinco años el INSISO en el ámbito local (Cochabamba) publicó una sola investigación “Juventud y Racismo en el municipio de Cercado (Convocatoria ASDI-DICyT 08, a cargo de los investigadores Carla Ascarrunz y Víctor Hugo Calizaya) a diferencia, por ejemplo, del Centro Cuarto Intermedio (CCI) que en el mismo lapso hizo cuatro estudios investigativos.

¹¹⁵ Es el caso específico de la carrera de sociología de la UAGRM que en su diagnóstico/evaluación determinó que “la carrera no cuenta con políticas e incentivos para la realización de investigación y producción intelectual” (Universidad Autónoma Gabriel Moreno 2010: 32).

de Investigación y Desarrollo Tecnológico. La carrera debe tener políticas claras sobre líneas de investigación y desarrollo tecnológico para desarrollarse en cada gestión académica” (Universidad Gabriel René Moreno 2010: 36). Por estos recovecos por las que atraviesa las universidades estatales bolivianas y también las carreras de sociología en el ámbito de la investigación de las ciencias sociales que éstas carecen de políticas de investigación o de personal capacitado sugiere otras posibilidades para la distribución de la asignación presupuestaria para este propósito: “un camino alternativo a la asignación ciega de los recursos del IDH y a su muchas veces sin retorno social que actualmente prevalece, podría ser asignarlos por la vía de fondos concursables (como existen en Chile o México), lo que permitiría orientar las investigaciones hacia los objetivos definidos colectivamente, permitiendo también evaluar los resultados obtenidos al contrastarlos con los recursos asignados” (Programa de Investigación Estratégica en Bolivia 2007: 3).

En suma, estas indagaciones en torno a los entretelones de los procesos de institucionalización de la formación de nuevos profesionales y de la propia generación de conocimientos científicos en las mismas entrañas de las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas develan descarnadamente que no existen las condiciones institucionales y, aun peor, persiste una cultura universitaria anquilosada anclada en lógicas de poder que no permiten generar un espacio propicio para que las ciencias sociales encuentren un lugar propicio para la gestación a través de procesos de investigación de nuevos conocimientos que apunten a entender, por ejemplo, epistemológicamente la crisis de las ciencias sociales en curso y los retos a enfrentar en una sociedad tan abigarrada como la boliviana que hoy está inmersa en profundos procesos de mutación estatal que la propia ciencia social, sobre todo, aquella que se practica al interior de las casas superiores públicas, todavía no entrevé las dimensiones históricas y las implicancias teóricas/metodológicas que implican estos procesos estatales y societales.

4.4. A modo de conclusiones provisionarias

Una de las preocupaciones emergentes de este capítulo es dar cuenta de aquellos factores tanto institucionales como políticos que tienen una incidencia decisiva no solamente para la enseñanza de la teoría o de la propia faena investigativa; sino para el mismo devenir de las ciencias sociales en Bolivia. A pesar que la mayoría de los perfiles profesionales apuestan a que ellos deberían estar dirigidos a potenciar la capacidad de la investigación de los estudiantes; empero, no hay las condiciones institucionales mínimas para este propósito.

Así, por ejemplo, hay una brecha significativa entre la teoría y la metodología que es consecuencia, por un lado, que no hay una reflexividad profunda de los paradigmas sociológicos tradicionales conlleva, casi como efecto colateral, que no existe un debate de estos paradigmas a la luz de aquellas teorías o paradigmas contemporáneos que devienen de una crisis paradigmática de las ciencias sociales en curso. Esta debilidad teórica luego se refleja en los procesos de aprendizaje del quehacer investigativo ya que los paradigmas aparecen de manera externa al estudio de los datos. No existe una conexión entre ellas. Por lo tanto, como dice Julio Mejía para la experiencia de las carreras de sociología peruana pero aplicable perfectamente a sus pares bolivianos que existe una “dicotomía entre

investigación y teoría tiene su raíz en la concepción de la teoría como un nivel separado, cuyo fin se agota en sí misma, y de la investigación como actividad principalmente de manipulación técnica de los datos” (2002: 35).

Del mismo modo, no hay una institucionalidad en los institutos de investigación ya que más allá de las dificultades presupuestarias o de logística, muchas de ellas carecen de personal calificado con capacidad para cumplir con tareas investigativas de alto nivel ya que esta situación obedece a que los institutos de investigación se han convertido en *habitus* político inherente a una cultura universitaria que privilegia intereses de grupos en menoscabo de la calidad académica y que el mismo se refleja también en los procesos investigativos, los mismos no tienen ninguna relevancia académica que den cuenta de las dinámicas interpretativas para la comprensión de los procesos de transformación estatal y, a la vez, casi como un efecto de dominó, carecen de relevancia social para priorizar problemáticas sociales, políticas, culturales y económicas. Quizás aquí en estos aspectos diagnosticados en las carreras de sociología de las universidades públicas bolivianas radica hoy el meollo de la crisis de las ciencias sociales en Bolivia.

CONCLUSIONES FINALES

La crisis fue un eje transversal que discurrió por todo este estudio expresándose de diversas formas y, como si fueran convocadas por el destino, convergieron en un mismo campo (u objeto) de estudio: las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas. En rigor, hoy asistimos a una crisis de las ciencias sociales pronunciadas en que su núcleo duro/paradigmático es exiguo para comprender la complejidad de las relaciones sociales, particularmente en América Latina. Y en el caso boliviano específico se vive un proceso de transformación social que deviene de un momento de crisis estatal que exige a las ciencias sociales nuevos desafíos. Y, por último, el espacio universitario es un signo inequívoco de un proceso recurrente de una crisis institucional venida a menos en los últimos tiempos en Bolivia. Esta maraña de crisis se erige como contextos insoslayables para comprender la propia crisis de las carreras de sociología, como si fuera un espejo tridimensional de las anteriores, van condensando/confluyendo en sí mismas todas estas crisis; aunque en el caso de estas carreras de sociología quizás se añade un elemento: la telaraña interna donde operan lógicas, valores y prácticas académicas/políticas que marcan inexorablemente la propia cultura institucional de estos espacios de enseñanza e investigación sociológica. Ahora bien, se hace inevitable recurrir a René Zavaleta con su propuesta de la crisis como método de conocimiento ya que “son los momentos de crisis donde lo aparente se presenta como tal y como verdaderamente es, donde las cosas se desnudan descarnadamente para mostrarse tal como son, sin máscaras, sin disfraces” (1983: 20). Ciertamente, las universidades públicas y específicamente las carreras de sociología condensan en sí mismas un entramado de contradicciones. Aquí radica el principal meollo de su propia crisis institucional. Aunque también se debe percibir por los hallazgos obtenidos que es resultado de un conjunto de factores no solamente atribuibles a los azares de coyuntura, sino que deviene de una memoria de larga data.

Se trata que en los diferentes diagnósticos sobre la universidad estatal boliviana hay una conclusión recurrente: el sistema universitario está en crisis. No obstante, muy pocas veces se avanzó a hurgar el avispero. Es decir, a buscar las verdaderas razones de esta sistemática crisis, porque eso implicaría —por parte de la universidad y más específicamente de sus actores— el hecho de mirarse en el espejo. En este sentido, los estudios específicos sociopolíticos, por ejemplo, en torno a los gobiernos universitarios de las carreras de sociología que asumiéndolos como campos de disputa política posibilitaron explicar, entre otras cosas, porque la universidad boliviana estatal hoy está en crisis. En rigor, detrás de esa mirada externa que ve la tensión entre la universidad y el Estado se subsumen los procesos internos en los que se tejen las diferentes dinámicas políticas con una incidencia decisiva. Estos espacios académicos se constituyen en campos de lucha política donde predominan intereses de cuño corporativo, sectoriales o de grupo, subordinando la propia gestión académica. Esta mirada interna a los juegos de poder en las carreras de sociología de las universidades estatales dan cuenta que preexisten imaginarios que anidan en una cultura universitaria asentada en lógicas en las que los diferentes actores de la dinámica universitaria intervienen bajo determinadas reglas institucionales; por ejemplo, el cogobierno paritario con una incidencia directa en el decurso de la gestión universitaria. Estos juegos políticos operan en torno al gobierno universitario y son parte de esa telaraña en la que se reproducen lógicas e incluso desbordan los propios propósitos académicos.

Dada la naturaleza de la forma cómo se estructuran las carreras de sociología en las universidades estatales bolivianas, esta parece circunscrita al escenario, relativamente, inmediato de los procesos académicos, pero, sobre todo, políticos/burocráticosemergentes de las propias dinámicas de los gobiernos universitarios. Esta dinámica del poder universitario se convierte en un dispositivo saber/poder (*dixit* Foucault) para reproducir una cultura universitaria que tiene su propia arqueología anclada en una memoria de larga y mediana duración que inexorablemente influye en el decurso institucional, académico y, sobre todo, político de estos ámbitos universitarios. De hecho, eso ha sucedido, como hemos tenido la oportunidad de demostrar detalladamente en el examen de las dinámicas de las diferentes carreras de sociología.

No es posible, desde ya, generalizaciones sobre el estado de situación de las ciencias sociales en las universidades públicas bolivianas pueden ser extrapoladas a otros contextos latinoamericanos ya que los mismos son resultados de contextos complejos y particulares que presenta la realidad boliviana. Empero, puede ser un *indicador numérico* (*dixit* Zavaleta) para (re) pensar *in situ* aquellos “lugares comunes” como las facultades de las ciencias sociales, y, más propiamente, las carreras de sociología que se erigen en espacios *parexellence* para comprender empíricamente la propia crisis de las ciencias sociales, en este caso específico, de la ciencia social boliviana. Una primera conclusión parcial al respecto es que el proceso de estancamiento académico por la que atraviesa la universidad estatal boliviana tiene una incidencia directa sobre sus carreras de sociología ya que éstas, en vez, de estableciéndose en espacios para fomentar el espíritu crítico y así interpelar a las propias estructuras del poder universitario; por el contrario, son dispositivos donde se reproduce una cultura anquilosada a raíz de dos factores gravitantes: las lógicas de poder y la influencia del neoliberalismo que signan a estas casas superiores universitarias estatales en Bolivia; y, otra conclusión más hipotética, que las carreras de sociología por este proceso de parálisis académico que padece y envuelta en sus propios avatares internos se le hace difícil encarar, reflexionar o debatir seriamente, por ejemplo, la misma crisis paradigmática de las ciencias sociales latinoamericanas en curso y, en consecuencia, ya no son un espacio donde irrumpa un pensamiento crítico.

En este contexto, podemos asociar a estas conclusiones –parcial, una e hipotética, otra-- al estado de situación de las carreras de sociología bolivianas. En rigor, estos espacios universitarios en vez de constituirse en posibilidades casi utópicas a la usanza de las ideas kuhnianas de establecerse en “comunidades científicas” casi, evocando como si fuera un lamento de Sísifo, a instaurar ese *modelo científico*¹¹⁶ de Universidad para reflexionar

¹¹⁶El modelo científico “se remonta a los orígenes mismos de la universidad, ya que era el lugar natural, espontáneo, que las sociedades se habían brindado a sí mismas para reflexionar sobre el mundo, básicamente, como el lugar que la cultura designó para la reflexión sobre la realidad y la creación del conocimiento. El modo en que se fue dando a lo largo de los siglos desde la Antigua Grecia, la academia de Platón y el liceo de Aristóteles, y también antes, tuvo siempre varias características. Una de ellas es la reunión en torno a una estructura maestro-discípulo. Otra es la de la investigación y la invención. Otra, la de la formación personal en artes y técnicas. Así, en esta modalidad tan espontánea como antigua, la enseñanza queda unida de manera solidaria con la investigación científica, de forma tal que en su esencia no se concibe la enseñanza sin la investigación científica, ni la investigación científica sin la enseñanza. Quedan indisolublemente unidas, y no puede faltar ninguna de ellas sin un deterioro y menoscabo importante en la otra, cualquiera sea la otra. Este modelo puebla el mundo y hay ejemplos históricos en todas partes, en Egipto, Alejandría, en la India,

sobre el mundo, básicamente, como el lugar que la cultura designó para la reflexión sobre la realidad y la creación del conocimiento. No obstante, más allá de las idealizaciones en lo concreto estos espacios universitarios, por una parte, son “campos políticos” (*dixit* Bourdieu) donde se estructuran los *juegos de poder* que es una variable explicativa para entender, sobre todo, el devenir académico de las carreras de sociología. En el recorrido histórico de las universidades públicas estuvo impregnado por una politización, a veces sinuoso, nos permite entender que en la *memoria* de las universidades públicas bolivianas no hay legados que apunten a que algún momento de su historia, por diversas circunstancias, éstas apostaran por un verdadero *modelo científico*--también llamado humboltiano-- para la construcción del conocimiento científico. Y, por otro lado, aquellas carreras de sociología que no tienen una cultura proclive al conflicto político amén a que su nacimiento no fueron en épocas “revolucionarias” y, más bien, emergieron en tiempos neoliberales, y, por lo tanto, su afán o su perfil de sociólogo es para “acomodar” a sus profesionales al “mercado”, y, por lo tanto, su estructura educativa es próximo a ser un *modelo profesionalista*¹¹⁷ preocupado por sacar profesionales acorde a las necesidades de las sociedades actuales y, sobre todo, acentuado en los últimos tiempos por el advenimiento del discurso en torno a la eficiencia y la calidad que exige el mercado. Por estos avatares que la “reflexión teórica/metodológica” y peor la epistémica pierden totalmente el sentido en el debate académico. Bajo estas circunstancias, casi por (d)efecto del anterior, surge una interrogante insoslayable: ¿Existe las condiciones para el debate o el procesamiento en estas carreras de sociología para encarar la crisis paradigmática de las ciencias sociales? La respuesta parece una verdad de Perogrullo: No. Aunque si se es posible trazar (o sostener) algunas argumentaciones analíticas al respecto.

No es posible, desde ya, entrever este *habitus* en la práctica universitaria independiente de aquellos imaginarios que anidan en una memoria institucional impregnada por su inclinación a la acción política inclusive “revolucionaria” que (de) viene de su propia constitución como Casa Superior de Estudios que es un referente histórico insoslayable para comprender no solo la crisis de la universidad pública; sino, en el caso que nos ocupa, la propia ciencia social boliviana. Asumiendo que el espacio universitario debería ser el espacio por excelencia para debatir sobre el devenir de las ciencias sociales, mucho más en un contexto socio/político signado por procesos de transformación estatal en curso que debería ser un reto para la propia ciencia social boliviana, particularmente aquella referida a las carreras de sociología de las universidades públicas; empero el estado de estancamiento en que se encuentra estos espacios universitarios les imposibilita convertirse en lugares académicos/intelectuales para la reflexión y el debate sobre los retos de comprender los procesos de transformación estatal en curso. Y, mucho menos, para desentrañar en sus aulas la crisis paradigmática de las ciencias sociales a nivel latinoamericano.

Nalanda, en Europa del renacimiento, Universidad de París, de Bolonia, Leiden, Salamanca, Ginebra... En la actualidad son típicas del primer mundo” (www.neuro.qi.fcen.uba.ar/ricuti/Universidad/modelos.html).

¹¹⁷El modelo profesionalista “surge de la necesidad de las sociedades burguesas de contar con un médico, odontólogo, ingeniero, arquitecto, abogado, contador, etcétera, que una sociedad que se precie de tal necesita para funcionar y crecer y, por lo tanto, necesita de un sistema de educación formal que le provea esos profesionales en la medida de su requerimiento. Por diferentes motivos, este modelo se hace muy frecuente en América Latina y en general en los países del tercer mundo”. (www.neuro.qi.fcen.uba.ar/ricuti/Universidad/modelos.html).

Por lo tanto, se ha tratado pues de comprender esta doble connotación: Lo que ocurre actualmente en las carreras de sociología de las Casas Superiores Universitarias no es solamente resultado de entender coyunturalmente estas prácticas, particularmente de las *tribus universitarias* que operan en consonancia a sus intereses grupales, corporativos o estamentales que intervienen en los campos de disputa por las parcelas universitarias en detrimento de la propia gestión académica. Es también resultado de procesos que expresan, tanto en sus manifestaciones del momento como en la larga duración de su propia reproducción de su cultura universitaria ya que, muchas veces, ellas son portadoras de ese legado histórico de alta politización que posibilitó que la propia impronta de las universidades estatales. Ahora bien, esta politización de las universidades no necesariamente está referida a procesos que propugnan una reforma universitaria; sino más bien en dirección contraria. En rigor, son estrategias urdidas por grupos de poder para frenar, por ejemplo, los procesos de Transformación Curricular (TC) y así mantener el *statu quo* de un dispositivo de saber/poder (*dixit* Foucault) que permite reproducir esa trama de poder y autoridad que construye el orden universitario. Aunque la experiencia de la TC de la carrera de la UMSA abre un espacio alentador para revertir esta tendencia. Por eso, lo que ocurre en el espacio de las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas constituye un síntoma para calibrar la propia situación más general del sistema universitario boliviano. Aquí se desnudan las verdaderas dimensiones del discurso de la defensa de la autonomía universitaria y del propio *cogobierno paritario* ya que ambos operan como parte de una *construcción discursiva* para interpelar al Estado externamente; pero internamente estos enunciados son usados como operadores ideológicos legitimadores que sirven para cimentar la constitución de las autoridades a partir de las cuales se discurre toda esa acumulación valorativa/cultural que desembocan en las arenas del gobierno universitario, por ejemplo, de las carreras de sociología convirtiéndolas a ellas en un campo de disputa política que en vez de buscar un proceso de reforma académica, solo buscan perdurar/afianzar alianzas grupales corporativos y estamentales para refrendar esas lógicas políticas que cabalgan sobre la cultura universitaria dada.

Las carreras de sociología por su perfil se podría pensar que podrían ser las abanderadas para una reforma universitaria; sin embargo, como se analizó con detalle, son fieles reproductoras de un esquema de universidad enclavada en aquellas lógicas que anidan en una cultura institucional conservadora de los viejos moldes universitarios. Aunque su pasado revolucionario/político, por ejemplo, de las carreras de sociología de la UMSA y de la UMSS les perfilaba por la posibilidad de un despliegue de energías en aras de una “reforma moral e intelectual” al interior del claustro universitario; sin embargo, hoy paradójicamente son parte constitutiva de ese engranaje universitario sin posibilidad alguna para revertir la situación; inclusive aquellos alumnos que optan por estudiar sociología por tener un perfil “revolucionario”, luego a nivel corporativo desembocan en procesos de alianzas políticas con el fin de perdurar/legitimar, por la vía de prácticas de clientelismo, aquellos grupos de poder anquilosados, posiblemente el grupo estudiantil más representativo es el frente URUS de inclinación trotskista que a pesar de tener un discurso “revolucionario” actualmente son parte constitutiva de este engranaje del poder universitario que apelando a una estrategia de presión política hacen que las distintas carreras de sociología --particularmente de la UMSS, en menor grado en la propia UMSA y de la UMRPSFXCH-- se convierten en escenarios marcados por un patrón de la

conflictividad recurrente que no necesariamente confluyen en procesos de interpelación o de crítica al sistema universitario y más bien sus acciones son dictadas por motivaciones de conservación de parcelas de poder de sus aliados políticos eventuales en desmedro de los procesos académicos. De allí, por ejemplo, que una de las asignaturas pendientes en las carreras de sociología de las universidades son los procesos de reforma académica interna por la vía de la Transformación Curricular. Si bien, las carreras de sociología de la UMSA o de la UAGRM encararon procesos de reforma curricular de diversas formas y con diferentes propósitos académicos; no obstante, el caso de la carrera de sociología de la UMSS ha (de) mostrado que cuando intervienen/mediatizan factores articulados a los *juegos de poder* resultan ser elementos permisivos para los procesos de reforma de la carrera. Según los hallazgos emergentes del estudio existe una precaria formación teórica, y por efecto adyacente, en la propia investigación de estos espacios académicos. Aquí está uno de los problemas nodales de la formación de las ciencias sociales en las carreras de sociología de las universidades estatales bolivianas.

¿Y qué sucede con aquellas carreras de sociología como de la UAGRM y de la propia carrera de sociología de la UMRPSFXCH nacidas ambas en pleno auge neoliberal y luego de la misma UPEA? A estas carreras parece haberlas influido el discurso de eficiencia y son más proclives al modelo de *universidad profesionalista* para formar sociólogos a la imagen y semejanza del mercado. De lo cual se infiere que la reflexión y profundización en el debate teórico/metodología con aquellos asuntos articulados a la crisis de las ciencias sociales y a sus posibilidades de aprehensión analítica para comprender, por ejemplo, los procesos de transformación estatal en curso es nulo. En rigor, el contexto neoliberal próximo y su efecto ideológico opera como referente ineluctable para entender la caracterización de estos espacios de enseñanza e investigación en un sentido más amplio que ha permitido comprender que aquellos procesos de TC encarado, por ejemplo, por la carrera de sociología de la UAGRM fueron en consonancia con las necesidades emergentes del mercado laboral y de allí que estas universidades se someten disciplinariamente aquellos procesos de acreditación y evaluación académica condicionados a parámetros de eficiencia y calidad impuestos por el discurso evaluador neoliberal. Ahora bien, ambos factores: la politización y el neoliberalismo por distintos motivos fueron decisivos para el decurso académico y la situación actual de las carreras de sociología del sistema estatal boliviano. Por lo tanto, sea por los *juegos políticos* o, por la influencia del discurso neoliberal, es poco probable que en estos espacios universitarios que son las carreras de sociología se puedan construir espacios para una reflexión o un pensamiento crítico para emprender una cruzada teórica inclusive con implicancias políticas, por ejemplo, para repensar o *impensar* de la *crisis epistemológica* de las ciencias sociales. Si bien hay intentos de superar aquellos paradigmas tradicionales como es el caso del marxismo a pesar de la resistencia de determinados sectores fundamentalmente estudiantiles de tendencia trotskista; pero que las salidas a esta crisis paradigmática de las ciencias sociales encuentran por una doble vía: el neoliberalismo y el postmodernismo. Es decir, es un retorno a un laberinto borgiano donde no se percibe brotar un sendero capaz de encarar los verdaderos procesos de transformación académica y de reforma moral en estas carreras. Además, la preparación teórica de los estudiantes es desalentadora para pensar que estos espacios se convierten en ámbitos para la reflexión epistemológica de las ciencias sociales. En todo caso, estos temas no son todavía parte de la agenda de preocupaciones de las carreras de sociología de las universidades estatales

bolivianas ya que en ellas se tejen otras preocupaciones reñidas con las discusiones académicas. Por lo tanto, estas carreras de sociología de las universidades estatales dejaron de ser interpeladoras de la propia universidad, de la sociedad y del mismo Estado.

Ni siquiera los espacios de postgrado en ciencias sociales en las propias universidades estatales son espacios para la discusión y el debate sobre estos asuntos asociados a la crisis de las ciencias sociales ya que ellas mismas son una extensión de los cursos de pregrado que arrastran aquellos males diagnosticados para las carreras de sociología con un ingrediente: son comerciales. Entonces, en estos espacios académicos de formación sociológica del pregrado, es decir, en las carreras de sociología de las universidades públicas no existe la posibilidad de abrir un escenario para el debate, por ejemplo, sobre “la emergencia de nuevas epistemologías del conocimiento”, “la colonialidad del saber”, “la crisis epistemológica, Gnoseológica, Ontológica y Axiológica del conocimiento occidental moderno” con horizontes de construcción, conocimiento intercientífico ya que el desvelode estos espacios académicos está dirigido a entrelazar alianzas políticas tanto de los alumnos como de los profesores para retener, alcanzar o recuperar el poder universitario.

Otra de las funciones de las universidades públicas está asociada intrínsecamente a la tarea investigativa. Ahora bien, esta función también está proscrita a las parcelas en disputa que *a posteriori* tienen una incidencia decisiva para el (de) curso académico expresado en las políticas de investigación de las carreras de sociología ya que en ellas no hay investigadores con capacidad formativa para encarar procesos de indagación científica de alto nivel y, por lo tanto, estos espacios solo reproducen una cultura donde anidan viejas prácticas institucionales. Por lo tanto, las carreras de sociología de las universidades estatales ya no son un referente de la investigación científica o un espacio para la construcción de conocimientos relevantes para la sociedad; sino son núcleos corporativos que actúan en función de intereses concretos. Y, lo peor, como si fuera un designio irreversible, no se vislumbra una reforma moral e intelectual interna. De allí que existe hoy más que nunca la necesidad de (re)pensar a la universidad en el contexto de estos tiempos, aunque para ello se debe arrancar con una interrogante insoslayable: ¿Quién le pone el cascabel al gato?

Mientras las carreras de sociología del sistema universitario estatal boliviano no sean capaces de entrever y reflexionar seriamente sobre las contradicciones que abruma en sus mismas entrañas institucionales, no podrán trazar senderos alternativos para encarar no solo la *crisis paradigmática* de las ciencias sociales; sino para comprender la propia relación que tiene a Universidad con el Estado. Y, aún peor, la relación entre Universidad y sociedad está mediatizada por una brecha abismal. Este dato es revelador, mucho más, si se asume a que la propia sociedad en su abigarramiento y heterogeneidad es un “objeto (privilegiado) de estudio” de la sociología que solo devela que hoy existe un proceso de “enclaustramiento institucional” que distingue a estos espacios universitarios. Ante la imposibilidad de encarar procesos de transformación académica al interior de estos campos académicos surge una asignatura pendiente asociada a una profunda reforma universitaria que asuma los ecos de la transformación estatal en curso, como dice Claudia Benavente: “Bajo un nuevo texto constitucional, es urgente una fuerza motora capaz de llevar adelante las transformaciones que requiere el sistema universitario” (2009: 12a). Por

lo pronto, para el corolario de este estudio nos prestamos las palabras del entrañable William Shakespeare: “El trabajo en que hallamos placer cura la pena que causa”.

BIBLIOGRAFIA

Antezana, Fernando, Guzmán Ismael y Uzeda, Andrés 2004 “Aspectos teórico metodológicos del ciclo de talleres. Situación actual y desafíos de la carrera de sociología” en *Aportes al debate sobre el proceso de transformación curricular*. (Cochabamba: UMSS).

Antezana, Luis 1995 *Sentidos Comunes* (Cochabamba: FACES-CESU-UMSS).

Arce, José Antonio 1953 “Pedagogía Universitaria” en *Cuatro conferencias pronunciadas por José Antonio Arce en el III Curso de Temporada*. (Sucre: Facultad de Derecho. Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca).

Arditi, Benjamín 2009 “Argumentos acerca del giro a la izquierda en América Latina. ¿Una política pos-liberal?”. En: *Decursos: Revista de Ciencias Sociales* N°19 (Cochabamba: CESU-UMSS).

Atario, Daniela 2010 “Algunas notas y premisas para abordar la relación entre Estado, política y gobierno universitario” En: *Estudios Políticos* No 2. (Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón).

Ascarrunz, Carla y Calizaya, Víctor Hugo 2011 *Juventud y Racismo en el municipio de Cercado* (Cochabamba: FACSIO)

Baldrige, J.V 1971 “Alternative Models of Governance in Higher Education”. En: *Ashe Reader of Organization and Governance in Higher Education* (University of Michigan).

Baldrige, J.V (et.al) 1982 *Estructuración de Políticas y Liderazgos. Efectivo en la Educación Superior* (México DF: NOEMA).

Ball, S. J. 1989 *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar* (Barcelona: Paidós).

Barrios, Franz 2005 *El discurso neoliberal boliviano y la crisis de los científicos sociales*. (La Paz: Malatesta).

Bachelard, Gastón 1997 *La Formación del Espíritu Científico*. (México: Siglo XXI).

Bautista, Juan José 2012 *Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana* (La Paz: Rincón Ediciones).

Baroja, Caro 1994 *El señor inquisidor* (Madrid: Alianza Cien).

Benavente, Claudia 2009 “Universidad al diván”. En: *La Prensa*. 23 de marzo 2009. (La Paz).

- Becher, T., & Trowler, P. R. 2001 *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (Barcelona: Gedisa).
- Blanco, Alejandro 2005 “Una historia de sus primeros congresos” En *Asociación Latinoamericana de Sociología* año 7, N° 14. (Porto Alegre: s/r).
- Boron, Atilio A. 1999 *Tiempos Violentos* (Buenos Aires: CLACSO/EUDEBA).
- Boron, Atilio A. 2005 “Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico” En *Conferencia Magistral pronunciada en el XXV Congreso ALAS* (Porto Alegre: Asociación Latinoamericana de Sociología).
- Bourdieu, Pierre 1990 *La distinción. Criterio y Bases Sociales del Gusto* (Madrid: Paidós).
- Bourdieu, Pierre 2000 *Intelectuales, política y poder* (Buenos Aires: Eudeba)
- Bourdieu, Pierre 2001 *El oficio de científico. Ciencia de la Ciencia y Reflexividad* (Barcelona: Anagrama).
- Calisaya, Víctor Hugo y Zegada, María Teresa 2004 “Propuesta de articulación entre Teoría y práctica a través de la investigación social”. En *Aportes al debate sobre el proceso de transformación curricular*. (Cochabamba (mimeo). pp. 23-28.
- Cancino, Hugo 2008 “Pensamiento social, Ciencia Social y Modernidad en América Latina” En *Sociedad y Discurso No 13* (Aalborg: Universidad de Aalborg).
- Castro-Gomez, Santiago 2000 “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”. En Lander, Edgardo (comp). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (Buenos Aires: CLACSO).
- Castro-Gomez, Santiago 2005 *La poscolonialidad explicada a los niños*. Jigra de Letras 5. (Popayán: Universidad del Cauca)
- Camau, Antonio 1997 *De cómo las ideas tienen consecuencias. Analistas simbólicos y usinas de pensamiento en la elaboración de la política económica argentina (1983-1995)* (México: FLACSO).
- Castaño, Rodrigo; Porras, Germán y Valencia, Luis Eduardo 2009 *Los planes de estudio de sociología en América Latina*. (Antioquia: Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión).
- Clark, Burton 1995 *El sistema de Educación Superior. Una Visión Comparativa de la Organización Académica*. (México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco).

Chávez, Carmen y Portocarrero, Gonzalo 2001 *Enseñanza de sociología en el Perú. Un estudio de casos*.(Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social / Pontificia Universidad Católica del Perú).

Chávez, Walter 2003 “Cayetano Llobet: Así nomás había sido” En *Juguete Rabioso* N° 56.(La Paz: JugueteRabioso).

Cohen, M. D., & March, J. G. 1974 *Leadership and Ambiguity: The American College President*. (New York: McGraw-Hill).

Colectivo FACSO2011 (a) *Plataforma mínima de gestión facultativa*.(Cochabamba:Mimeo)

Colectivo FACSO 2011 (b) Comunicado Piquete Docente de huelga de hambre. (Cochabamba:Mimeo).

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana2009 *IConferencia Nacional Ordinaria de Universidades* (Oruro: Universidad Técnica de Oruro).

Conferencia Nacionales de Universidades 1997 *Conclusiones de la reunión sectorial de la carrera de sociología*. (La Paz: Universidad Mayor de San Andrés)

Coronado, Marcos (et.al)2004“Documento para la reflexión sobre el área de las Teorías Sociológicas. Carrera de Sociología”. En *Aportes al debate sobre el proceso de transformación curricular*. (Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón).

Corominas, Joan1994*Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*(Madrid: Editorial Gredos, S. A.).

De la Zerda, Guido 2000 “Juegos de poder y cultura organizacional en la Universidad Pública” En *Revista Pensar la Universidad* No1 (Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón).

Del Rey, Angélica y Sánchez-Parga, S.2011“Crítica de la educación por competencias”En *Universitas UPS*(Quito: UPS).

Durán, Manuel 1961 *La Reforma Universitaria en Bolivia* (Oruro: Universidad Técnica de Oruro).

Escotet, Miguel Ángel 2004 *Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva*” (Roma: Conferencia inédita en el Pontificio Ateneo Antoniano).

Estado Plurinacional de Bolivia 2010 *Nueva Constitución Política de Bolivia*.(La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional).

- Estany, Anna 1990 *Modelos de cambio científico*(Madrid: Editorial Crítica).
- Fernández, Roberto 2003 “El proyecto político impulsado por el FMI y el Banco Mundial en Bolivia”. En *Juguete Rabioso N° 80*(La Paz: Juguete Rabioso).
- Foucault, Michel 1970 *La Arqueología del saber* (México: Siglo XXI).
- Foucault, Michel 1980 *El orden del discurso*(Barcelona:Tusquets).
- Foucault, Michel 1991 *Microfísica del poder*(Madrid: Las Ediciones de la Piqueta).
- Foucault, Michel 1993 *Las redes del poder*(Buenos Aires: Almagesto).
- FUNDAPRO-UPB 2005 *Un estudio del mercado laboral en Bolivia. Oferta y demanda de profesionales y técnicos. Resumen Ejecutivo.* (UPB: Cochabamba)
- Fukuyama, Francis 1992 *El Fin de la Historia y el último hombre*(Editorial Planeta: Buenos Aires).
- Gacel, Jocelyne2003 *La internacionalización de la educación superior* (Guadalajara: Universidad de Guadalajara).
- Galindo, Fernando 2003“Problemas y prospectos de la institucionalización de la investigación en la UMSS” En *Revista Pensar la Universidad* No1. (Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón).
- Galindo, Fernando 2005 *Estrategias para la organización del doctorado*(Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón/Facultad de Humanidades).
- Galindo, Fernando 2007 “Del encuentro de la ciencia social a una ciencia social del reencuentro: Hacia la dialéctica de un segundo orden”. En *Ecotopía*. N° 6. (Cochabamba: Ecotopía).
- Garcés, Fernando 2009 *El Pacto de Unidad y la construcción de una propuesta de Constitución Política del Estado (sistematización de la experiencia).* (La Paz: Preview Gráfica).
- García Linera, Álvaro2007 “La sublevación indígena popular en Bolivia”. En: www.mapuexpress.net
- García Yapur, Fernando, Alberto García y Luz Quitón 2002 “Democracia y política en Bolivia: Rediscutiendo la construcción conceptual”. En *Revista Tinkazos* N° 13. (La Paz: PIEB).
- Garretón, Manuel Antonio 1997 “Revisando las transiciones democráticas en América Latina” En *Nueva Sociedad* N° 148. (Caracas: Nueva Sociedad).

- Geertz, Clifford 1990 *La interpretación de las culturas*.(Barcelona: Gedisa).
- Giarracca, Norma 2007 “Introducción” En: *Boaventura de Sousa Santos. La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*.(La Paz: Plural).
- Giddens, Anthony 1999 *Consecuencias de la modernidad* (Madrid: Alianza Editorial).
- Gil, Mauricio 2003 *Conocimiento y democracia. Transformaciones teóricas e institucionales de la ciencia política boliviana (1978-2002)*. Tesis de Maestría en Ciencias Políticas con mención en Estudios bolivianos(Cochabamba: CESU/UMSS)
- González-Casanova, Pablo 2001*La universidad necesaria en el siglo XXI*(México: Era).
- González-Casanova, Pablo 2004 *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*.(Barcelona: Anthropos).
- Kaplan, Marcos 1970*La ciencia política latinoamericana en la encrucijada*.(Santiago de Chile:Editorial Universitaria).
- Kaplan, Marcos 1973 *La investigación Latinoamericana en ciencias sociales*.(México DF.: Consejo Latinoamericano de ciencias sociales/Colegio de México).
- Kent, Rollin 1995 *Modernización Conservadora y Crisis Académica en la UNAM* (México D.F.: Nueva Imagen).
- Klein, Herbert 2002 *Historia de Bolivia*. 3ra Edición. (La Paz: Editorial GUM).
- Komadina, Jorge 1991 “Procesos y estructuras de la Reforma Universitaria en Bolivia, 1928 1978”. En *Runayay* (Cochabamba: Facultad de Humanidades Universidad Mayor De San Simón).
- Komadina, Jorge y Zegada, María Teresa 2004 “Pautas para el diseño del perfil del sociólogo”. En *Aportes al debate sobre el proceso de transformación curricular*. (Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón)
- Komadina, Jorge y Zegada, María Teresa. 2005 *Informe final del Proyecto Transformación Curricular de la Carrera de Sociología. Volumen I*. (Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón).
- Komadina, Jorge y Sánchez, Mauricio 2004 *La cultura como objeto de enseñanza de la Carrera de Sociología*. (Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón).
- Krotsch, Pedro1995 “Organización, Gobierno y Evaluación Universitaria”. En: Puiggros, A y Krotsch (Comp.) *Universidad y Evaluación*. Estado de Debate. Cuadernos (Buenos Aires: AiqueEditor).

Krotsch, Pedro y Suasnábar, Claudio 2002 “Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión entorno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo”. En *Revista Pensamiento Universitario No 10* (Buenos Aires:Shae).

Kuhn, Thomas S. 1995 *Estructura de las Revoluciones Científicas*(México DF.: Fondo de Cultura Económica).

Kuhn, Thomas S. 2005 *La estructura de las revoluciones científicas*(Buenos Aires: FCE).

Ibarra, Eduardo (1995) “Lineamientos básicos para el estudio de la educación superior. Una propuesta organizacional” En: *Reforma y Utopía, Reflexiones sobre Educación Superior*, No 14 (México DF).

Ibarra, Eduardo 1996 “Relevancia del aporte Organizacional para Estudiar la Educación Superior”. En: *Universidad Futura*, vol. 7 Nos 20-21.(México D.F).

Ibarra, Eduardo 2001 “La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad”. En *Revista de la Educación Superior*. No 118(México DF)

Ibáñez, Jesús 1986 *Más allá de la sociología: el grupo de discusión* (Madrid: Siglo XXI).

Inayatullah, Sohail y Gidley, Jennine 2000 *The University in Transformation: Global Perspectives on the future of the University*. (New York: Welpport, CN, Bergin&Garvey).

Iriarte, Gregorio 2011 “Mauricio Lafebvre”: En *Opinión* 17.08.2011. (Cochabamba: Opinión)

Lacan, Jacques 1975 *El seminario 20. Aun.* (Barcelona:Paidós).

Lamo de Espinoza, Emilio 1996 *Sociedades de cultura. Sociedades de ciencia. Ensayos sobre la condición moderna.*(Madrid: Nobel).

Lander, Edgardo 1997 “Las ciencias sociales en el atolladero. América Latina en tiempos postmodernos” En: *Nueva Sociedad* N° 150. (Caracas: Nueva Sociedad).

Lander, Edgardo 1998 “Eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social latinoamericano”, en Roberto Briceño León y Heinz Sonntag (editores), *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina* (Caracas: Nueva Sociedad).

Lander, Edgardo 2000 “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* (Buenos Aires: CLACSO).

Lander, Edgardo 2002 La ciencia neoliberal. Mimeo. s.r./s.d

Lander, Edgardo 2007 “Marxismo, Eurocentrismo y Colonialismo” En: *Revista Ecotopia* No 7. (Cochabamba: Ecotopía)

Leher, Roberto 2008 “Reforma universitaria de Córdoba, noventa años. Una contención fundacional para la Universidad Latinoamericanista” en Sader, Emir; Aboites, Hugo; Gentili, Pablo (comps.) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. (Buenos Aires: CLACSO).

Lema, María 2006 “Interculturalidad desde el pasado”. En *Revista Lazos*. No 3 (La Paz: FUNDACION UNIR).

López Segrera, Francisco 2000 “Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?” En Lander, Edgardo (comp). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO).

López Segrera, Francisco 2001 *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*. Colección Respuestas N° 18. (Caracas: Ed. IESALC/UNESCO).

López Segrera, Francisco 2004 “Higher education and research in the Latin American Region” en: *UNESCO Forum* ED.04/Conf.611/ 35, 22 de noviembre. (París: UNESCO).

López Segrera, Francisco 2006 *Escenarios Mundiales de la Educación Superior* (Buenos Aires: CLACSO).

López Segrera, Francisco y Tünnermann Berheim, Carlos 2000 “La Educación en el Horizonte del Siglo XXI”. En *Colección Respuestas N° 12*. (Caracas: Ed. IESALC/UNESCO).

Lozada, Blithz 2006 *Diseño Curricular y Desempeño Docente* (La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos).

Lucca, Juan Bautista 2010 *Reflexiones epistémicas sobre el vínculo entre las ciencias sociales, la política y la sociedad*. - 1a ed. (Buenos Aires: CLACSO).

Mansilla H.C.F. 2003 “Intelectuales y política en América Latina. Breve aproximación a una ambivalencia fundamental” En Hofmeister, Wilhelm y Mansilla, H.C.F., (ed) *Intelectuales y política en América Latina, El desencantamiento del espíritu crítico*. (Rosario: Homo Sapiens Ediciones).

Mansilla H.C.F. 2007 *Identidades conflictivas y la cultura del autoritarismo. La mentalidad tradicional ante los desafíos de la democracia moderna*. (La Paz: Fundemos, Hanns Seidel Stitung V.)

Mansilla H.C.F. s/r *Retórica convencional, falta de curiosidad e imaginación creadora*. s/d: s/r.

- Mayorga, René Antonio 1990 *Teoría como reflexión crítica*. (La Paz: CEBEM-HISBOL).
- Mayorga, José Antonio 2002 *De revolucionario a planificador. Orientaciones políticas y académicas de la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Simón (1974-1977)*. (Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón)
- Mintzberg, Henry (et.al) 1998 *El proceso estratégico*. (Madrid: Prantice Hall).
- Mejía, Julio 2002 *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. (Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM).
- Mejía, Julio 2005 "El desarrollo de la sociología en el Perú. Notas introductorias" En *Revista Sociología*. No 14 p. 302-337 (Porto Alegre: Universitatis)
- Mejía, Julio 2008 "Epistemología de la Investigación Social en América Latina. Desarrollos en el siglo XXI" En. www.moebio.uchile.cl/31/mejia.html
- Mollis, Marcela 1995 *En busca de Respuestas a la Crisis Universitaria: Historia y Cultura*. En: Perfiles Educativos (México DF: CISE-UNAMN).
- Moya, Carlos 1970 *El positivismo y los orígenes de la sociología*. Teoría y Sociedad. Ensayos ofrecidos a Aranguren en su 60 cumpleaños (Barcelona: Loret de Mora)
- Neave, Guy y Vught, Frans A. (comps.) 1994 *Prometeo Encadenado* (Barcelona: Gedisa).
- Nietzsche, Friedrich 1970 *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Obras Completas, vol. I, (Buenos Aires: Ediciones Prestigio).
- Observatorio Social de América Latina 2009 *Cronología del Conflicto 2009*. (Buenos Aires: CLACSO).
- Programa de Investigación Estratégica para Bolivia 2007 "Educación Superior en Bolivia". En: *Temas de Debate*. No 7. Año 4. (La Paz: PIEB)
- Piñeiro, Carlos 2004 *Desde el corazón de América. El pensamiento boliviano en el siglo XX*. (La Paz: Plural)
- Portantiero, Juan Carlos 1989 *Perspectivas de las Ciencias Sociales en América Latina*. Universidad de Buenos Aires. (Working Paper: Barcelona).
- Quijano, Anibal 1997 "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En: *Anuario Mariateguiano*. Nº 9. (Lima: Colecciones Andinas).
- Quintanilla, Pablo 2006 "La recepción del positivismo en Latinoamérica" En: *Logoslatinoamericano*, año 1, No. 6 (Lima: UNMSM).
- Ribeiro, Darcy 1973 *La Universidad Nueva: un proyecto* (Buenos Aires: Editorial Ciencia Nueva).

Rodas, Hugo 2005 “H.C.F. Mansilla y sus reflexiones sobre el intelectual neoliberal”. En *Juguete Rabioso* N° 123. (La Paz: Juguete Rabioso)

Rodríguez, Andrés y Dei, Daniel 2002 *Psicología de las organizaciones* (Buenos Aires: Editorial Docencia).

Rodríguez Gómez, G. (et.al) (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa* (Barcelona: Aljibe).

Rodríguez, Gustavo 1997 *El Posgrado en la Universidad Pública Boliviana* (La Paz, Unidad de Análisis de Políticas Sociales).

Rodríguez, Gustavo 1998 “Autonomía y cogobierno paritario, entre la memoria, las dudas y las perspectivas” En: *Revista Ciencia y Cultura* No 3. (La Paz. Universidad Católica Boliviana).

Rodríguez, Gustavo; Barraza, Mario y De la Zerda, Guido 2010 *De la Revolución a la evaluación universitaria. Cultura, discurso y política de educación superior en Bolivia* (La Paz: PIEB).

Rodríguez, Gustavo y Weise, Crista 2005 “Bolivia: la reforma, ¿sin forma?” En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (Buenos Aires: CLACSO).

Rodríguez, Gustavo y Weise, Crista 2006 *Educación Superior universitaria en Bolivia. Estudio Nacional*. IESALC – UNESCO (Cochabamba: Kipus).

Romero Pittari, Salvador 2009 *El nacimiento del intelectual* (La Paz: Fundación Caraspas).

Romero, Rafael 2008 “Modernidad, América Latina y Ciencias Sociales. La producción del conocimiento de la sociedad en América Latina” En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* No 19 (Madrid: Universidad Complutense).

Saavedra, Lourdes 2005 “Entre héroes y fantasmas: La identidad del movimiento universitario en la Carrera de Sociología de la UMSS”. En *Revista Pensar la Universidad* No2. (Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón).

Salamanca, Manuel 2012 *Currículum poder y cultura institucional en la educación superior: El caso del proceso de transformación curricular de la carrera de sociología de la Universidad Mayor de San Simón (2000-2005)*. Tesis de Maestría. (Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador).

Sanjinés, Javier 2005 *El espejismo del mestizaje* (La Paz: IFEA-PIEB).

Santillán, Victoria; Ortiz, Ángel y Arcos, José Luis 2010 “El poder y las prácticas de poder de la Universidad Pública: Universidad Autónoma de Baja California.”, en *Revista*

Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. I, núm.2, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/54/poder>

Sousa Santos, Boaventura 1998 *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. (Bogotá: Ediciones Uniandes).

Sousa Santos, Boaventura 2004 *A universidad no século XXI* (San Pablo: Cortez Editora).

Sousa Santos, Boaventura 2007 *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad* (La Paz: Plural).

Sousa Santos, Boaventura 2010 *Refundación del Estado en América Latina*.(La Paz: Plural-CESU).

Spor, Bárbara 1996 “Managing University Culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches” En: Higher Education No 32 (Netherlend: Publiishers).

Suárez, Daniel 2005 *Condiciones institucionales y normativas para la transformación curricular en Unidades Académicas de la Universidad Mayor de San Simón*. (Cochabamba: s.e.).

Tola, Samuel 2007 “A propósito del “pensamiento de las ONG’s”: La instrumentalización de las ciencias sociales en Bolivia” En *Ecotopía*. Nº 6. (Cochabamba: Ecotopía).

Thomson, Sinclair 2007 *Cuando sólo reinasen los indios. La política aymara en la era de la insurgencia*. (La Paz: Muela del Diablo).

Tórrez, Yuri 2004 “Tendencia de investigación de la Tercera Convocatoria Nacional para investigadores (as) Jóvenes en Bolivia: ‘Presente y futuro de los jóvenes’”. En *Jóvenes vs Jóvenes. Temas de investigación de la Tercera Convocatoria Nacional*(La Paz: PIEB).

Tórrez, Yuri 2011 *Los Ángeles caídos. Espejo eurocéntrico de la politología boliviana (1990-2008)*. Tesis Doctoral. (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar).

Tünnermann, Carlos1996 *La Educación superior en el umbral del siglo XXI*(Caracas: CRESALC).

Tünnermann, Carlos 1999 *Historia de la universidad en América Latina* (Caracas: IESALC/ UNESCO).

Tünnermann, Carlos 2000 *La educación en el horizonte del siglo XXI* En: Colección Respuestas Nº 12. (Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO).

Universidad Boliviana 2011 *XIII Congreso Nacional de Docentes Universitarios*. (Cochabamba: FUD-UMSS).

Universidad Boliviana 2013 *Informe del XIII Congreso Nacional de Docentes Universitarios*. (Cochabamba: FUD-UMSS).

Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2009 *Programa de Formación Profesional por Competencias. Carrera de Sociología*. (Santa Cruz: Universidad Autónoma Gabriel René Moreno)

Universidad Autónoma Gabriel René Moreno 2010 *Informe Final de Autoevaluación*(Santa Cruz: (Santa Cruz: Universidad Autónoma Gabriel René Moreno).

Universidad Católica Boliviana 2011 *Estatuto*. (La Paz: Universidad Católica Boliviana).

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier 2005 *Resolución H.C.F. 024/2005*. (Sucre: Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier)

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier 2006 *Plan de Estudios de la Carrera de Sociología*. (Sucre: Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier)

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier 2013 *Carrera de Sociología*. (Sucre: Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier).

Universidad Mayor de San Andrés s/f *Estatuto orgánico de la Universidad Boliviana* (La Paz: Universidad Mayor de San Andrés).

Universidad Mayor de San Andrés 1998 *Conclusiones de la Reunión Sectorial de la Carrera de sociología* (La Paz: Universidad Mayor de San Andrés).

Universidad Mayor de San Andrés 2000 *Reunión Sectorial de las Carreras de Sociología* (La Paz: Universidad Mayor de San Andrés)

Universidad Mayor de San Andrés 2010 *Plan Académico Carrera de Sociología* (La Paz: Punto Cero).

Universidad Mayor de San Andrés 2011 *Reunión Sectorial de las Carreras de Sociología* (La Paz: Universidad Mayor de San Andrés)

Universidad Mayor de San Andrés 2012 *Plan Estratégico Institucional 2012 – 2016* (La Paz: Universidad Mayor de San Andrés).

Universidad Mayor de San Simón 1998 *Guía académica de Sociología*(Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón).

Universidad Mayor de San Simón 2010 *Legislación Universitaria*(Cochabamba:Universidad Mayor de San Simón).

Universidad Mayor de San Simón s/f *Reglamento General de Docentes* (Cochabamba: Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón).

Universidad Pública de El Alto 2013 *Prospecto* (El Alto: Universidad de El Alto).

Urquidi, Raúl 1955 *Reflexiones sobre la autonomía universitaria* (Cochabamba: Imprenta Universitaria).

Uzeda, Andrés 2013 *Informe Reunión de la Coordinadora Académica Nacional de Sociología-CANS*. (Santa Cruz: Universidad Autónoma Gabriel René Moreno).

Von Beyne, Klaus 1994 *Teoría política del Siglo XX. De la modernidad a la postmodernidad* (Madrid: Alianza).

Waldman, Gilda 2003 “Los nuevos horizontes de las ciencias sociales. Interpelando a las fronteras simbólicas” En: *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado* (México DF: UNAM).

Wallerstein, Immanuel 1996 *Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (México: Siglo XXI).

Weick, Karl 2003 “Las organizaciones educativas como sistemas débilmente acoplados”. En *Revista Pensar la Universidad* No1. (Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón)

Weise, Crista 2005 *La construcción de Políticas Públicas Universitarias en el periodo Neoliberal. Estado y Universidad, contradicciones en una época de desconcierto: El caso de Bolivia*. (Cochabamba: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Weise, Crista 2010 “Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad postneoliberal en la política universitaria boliviana” En Roberto Leher *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas* (Rosario: CLACSO Serie de Estudios Latinoamericanos).

Zavaleta, René 1983 “Las masas en noviembre” En René Zavaleta (comp). *Bolivia hoy* (México DF: Siglo XXI)

Zavaleta, René 1986 *Lo nacional popular en Bolivia* (México DF: Siglo XXI).

Zea, Leopoldo 1976 *El pensamiento latinoamericano* (Barcelona: Ariel).

Zegada, María Teresa, Torrez, Yuri y Salinas, Patricia 2007 *En nombre de las autonomías. Crisis estatal y procesos discursivos* (La Paz: PIEB).

LISTA DE ENTREVISTADOS

Manuel Salamanca (Ex Docente de la Carrera de Sociología de la UMSS)

Carlos F. Toranzos (Experto en temas universitarios)

Marcelo Guardia (Director del Departamento de Ciencias sociales de la Universidad Católica Boliviana.

César Camacho (Ex alumno de la Carrera de Sociología UMSS)

Walter Sánchez (Docente de la Carrera de Sociología de la UMSS)

Fernando Abastaflor (Coordinador de la Carrera de Sociología de la UMRPSX)

Luis Tapia (Docente de postgrado en Ciencias Sociales)

Sergio Sánchez (Ex alumno de la Carrera de Sociología de la UMSA)