

## ANÁLISIS HISTÓRICO, JURÍDICO Y SOCIAL DE LA ASISTENCIA OBLIGATORIA A CLASES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA BOLIVIANA

HISTORICAL, LEGAL AND SOCIAL ANALYSIS OF MANDATORY CLASS ATTENDANCE AT THE BOLIVIAN PUBLIC UNIVERSITY

*Enrique Richard* \*

*Pedro Maillard Bauer* \*\*

---

**Resumen:** La asistencia obligatoria a clases teóricas (AOCT) se suprimió en la mayor parte de las universidades públicas de Latinoamérica como consecuencia de la Reforma Universitaria de 1918. El objetivo era que los buenos docentes tuvieran aulas llenas y los mediocres lo propio, quedando en evidencia su condición. En las últimas décadas, Bolivia ha implementado nuevamente la AOCT de manera gradual. En este estudio se analiza el grado de legitimidad y legalidad de la AOCT en las universidades públicas de Bolivia, considerando los antecedentes históricos del tema, la legislación nacional y los derechos humanos. Se realizan encuestas a docentes de

---

\* Docente investigador (grado y posgrado), Cátedra de Metodología de la Investigación II, Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador. Investigador principal, categoría III, Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador. Docente investigador de posgrado, Universidad Andina Simón Bolívar (Bolivia). ORCID ID: 0000-0002-0061-7807. erichard@sangregorio.edu.ec.

\*\* Docente investigador (grado y posgrado), Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) (Bolivia). ORCID ID: 0000-0001-5897-6207. pmaillard@umsa.bo.

universidades y, a partir de los resultados, se concluye que la AOCT presenta serias dudas sobre su legalidad y contiene elementos de coerción, extorsión e intimidación. Las normas instituidas de AOCT se contraponen a las leyes de orden superior y a los propios principios reformistas. Carecen de legitimidad, puesto que vulneran los principios epistemológicos de la Reforma de 1918. La AOCT vulnera los principios de democracia, equidad, inclusión, derecho al trabajo y calidad de la docencia, entre otros.

**Palabras clave:** Asistencia obligatoria, Legalidad, Legitimidad, Inclusión, Derecho al trabajo, Libertad de cátedra.

---

**Abstract:** *Compulsory attendance at theoretical classes (AOCT) was abolished in most of the public universities in Latin America as a result of the University Reform of 1918. The idea was that good teachers had full classrooms and mediocre teachers the same, evidencing their condition. In recent decades, Bolivia gradually implemented the AOCT again. Here the degree of legitimacy and legality of the AOCT in the public universities of Bolivia is analyzed. The historical background of the issue, national legislation and human right were studied. Surveys were conducted with university teachers. We conclude that the AOCT has questionable overtones of legality and shades of coercion, extortion and intimidation. The instituted norms of AOCT are contrary to laws of a higher order and to the reformist principles themselves. They lack legitimacy since they violate the epistemological principles of the 1918 Reform. The AOCT violates the principles of democracy, equity, inclusion, right to work and quality of teaching, among others.*

**Keywords:** *Compulsory attendance, Legality, Legitimacy, Inclusion, Right to work, Academic freedom.*

---

**Summary.** *I. Introducción y antecedentes. II. Materiales y métodos. III. Desarrollo y discusión IV. Conclusiones. Referencias.*

## **I. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES**

*Universitas semper reformanda*

(Tünnermann 1998).

En 1913, José Ingenieros publicó su libro *El hombre mediocre*, una obra que reflejaba y caracterizaba, desde su perspectiva, la mediocridad imperante en la sociedad argentina y latinoamericana, la cual se encontraba enquistada en prácticamente todas las instituciones, incluida la universidad. En 1918, los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba de Argentina (UNC) protagonizaron una revolución académica cuyos principios rectores luego se extendieron por toda la academia pública de Latinoamérica: la Reforma de 1918.

Esta reforma fue una reacción de rebeldía estudiantil contra la dogmatización de la enseñanza y mediocridad docente, principalmente. Propugnaba la universidad como un instrumento de cambio y desarrollo social a todo nivel (Del Mazo, 1941; Ciria y Sanguinetti, 1962; Mayz, 1984; Tünnermann, 1996, 1998; Ortiz y Scotti, 2018). Como consecuencia, la reforma logró, además de la autonomía y cogobierno, la libertad de cátedra, los concursos docentes y la asistencia libre a las clases teóricas (ALCT), entre otros logros.

En los años posteriores a la reforma (principalmente de la década del 40), sus principios rectores y filosofía se habían extendido y asimilado por toda Latinoamérica, salvo en países dominados por dictaduras, como República Dominicana, Nicaragua, Haití y Paraguay (Tünnermann, 1998).

Sin embargo, los problemas inherentes a la citada mediocridad incrustada en la academia comenzaron a resurgir nuevamente, y se expresaron utilizando la propia autonomía universitaria emergente de la Reforma de 1918 para sus fines (Mayz, 1984; Lizárraga, 2002; Fernández y Gutiérrez, 2003; CEUB, 2014; Richard y Contreras, 2021; Richard et al., 2021).

De esta manera, en los últimos 30 años y a lo largo de Latinoamérica, comenzaron a implementarse reformas estatutarias y reglamentarias dirigidas a mantener o retornar un *status quo* de dogmatismo y mediocridad. Entre estas reformas, y como expresión de la mediocridad caracterizada por la Reforma de 1918 (Del Mazo, 1941; Ciria y Sanguinetti, 1962), una de las más evidentes fue el retorno de la asistencia obligatoria a clases teóricas (AOCT) en muchas universidades públicas reformistas de Latinoamérica.

En este trabajo de revisión y análisis, se evalúa el grado de legalidad y legitimidad de la AOCT en la universidad pública boliviana en un contexto histórico, social y legal, con el fin de responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Es legal y/o legítimo tomar AOCT en una universidad pública de Bolivia? ¿La AOCT vulnera los principios fundamentales de inclusión (discapacidad, distancia, embarazo, entre otros) y el derecho al trabajo de los estudiantes? ¿Por qué se practica la AOCT y por qué se retomó dicha práctica? ¿Cómo afecta la imagen de la academia la existencia de la AOCT?

## **II. MATERIALES Y MÉTODOS**

El presente trabajo tiene el carácter de revisión analítica crítica. Para ello, se analizó el contexto legal de Bolivia, tomando en consideración la

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB, 2009), el contexto de derechos humanos (Castillo-Briceño, 2015; Vásquez, 2022), el modelo académico del Sistema Universitario Boliviano (CEUB, 2011, 2014) aplicable a las 15 universidades que conforman el sistema y el Reglamento de Régimen Estudiantil de la Universidad Boliviana (RRE, 2005).

Además, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de reglamentos internos disponibles sobre asistencia estudiantil de diferentes carreras y universidades. De las 15 universidades citadas, solo se tuvieron en cuenta las 11 universidades públicas, excluyéndose las de régimen especial por no estar específicamente alineadas con los principios reformistas de la universidad pública (CEUB, 2014). En el caso de las universidades públicas objeto de estudio, se analizaron sus estatutos y reglamentos específicos relacionados con la temática aquí tratada.

Tomando en cuenta las 11 universidades públicas (=N) reformistas y con el objetivo de obtener la percepción actual de sus docentes sobre la problemática de la AOCT, se consideraron estas 11 universidades mencionadas como universo finito (N) para el cálculo de la muestra poblacional (n), aplicando la fórmula de poblaciones discretas de tamaño conocido (Kelmansky, 2009). Se determinó que las encuestas debían incluir a docentes de al menos 7,11 de las 11 universidades para los resultados fueran representativos, de acuerdo con la fórmula:

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

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

Z = 95 % (1,96).

p = 0,5.

q = 0,5.

d = 10 %.

n = 7,11 universidades representadas en la muestra.

Sobre esta base, entre los años 2009 y 2017 se realizaron un total de 1345 encuestas validadas con un panel de expertos e inherentes a los principios de la reforma universitaria de 1918, entre otros aspectos. Las encuestas se aplicaron a docentes participantes de las asignaturas o módulos de Metodología de la Investigación, Taller de Tesis, Epistemología, Educación Superior, y materiales similares de nivel de diplomado, maestría, doctorado y posdoctorado, impartidos por los autores en las 11 universidades del Sistema Universitario Boliviano. Por lo tanto, se incluyó a las 11 (100 % = N) universidades públicas reformistas del sistema (CEUB, 2011, 2014), logrando así obtener la opinión de docentes de todas las universidades (N) y la representatividad de la muestra (n) para los fines planteados en el estudio.

La encuesta se validó con un panel de expertos compuesto por nueve docentes investigadores de seis instituciones, con al menos doce años de

experiencia en docencia e investigación en temas relacionados con la problemática aquí tratada, especialmente en gestión e historia de las universidades.

Finalmente, se realizó un análisis exhaustivo de la bibliografía vinculada a los principios rectores de la Reforma de 1918, entre 1918 y 2022, incluyendo las compilaciones de documentos originales emergentes de dicha reforma (Del Mazo, 1941). Los párrafos seleccionados para discusión se transcribieron tal como aparecen escritos en los documentos originales, incluidos los errores gramaticales y ortográficos, con el fin de preservar su esencia.

### **III. DESARROLLO Y DISCUSIÓN**

Como se indicó anteriormente, la Reforma de 1918 revolucionó la estructura orgánica y funcional de la academia en Latinoamérica. Esta reforma surgió de un diagnóstico autocrítico institucional fundamental expresado a lo largo del denominado *Manifiesto Liminar de la Reforma*. En sus propios términos:

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en

contra de la ciencia. Fue entonces cuando la oscura Universidad Mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes. (Del Mazo, 1941)

El *Manifiesto Liminar de 1918*, al igual que la reforma misma, estuvo claramente influenciado por José Ingenieros, sus ideas, filosofía y episteme de la mediocridad. Posteriormente, José Ingenieros fue designado “Maestro de la Juventud” por el movimiento reformista (Del Mazo, 1941). No sorprende, entonces, que la mediocridad, como estigma universitario, aparezca como una expresión frecuente en los documentos de la Reforma de 1918:

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

del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria. (Del Mazo, 1941, p. 29)

Los principios rectores fundamentales de la Reforma de 1918 fueron: la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, el acceso a la docencia por concurso y periodicidad de las cátedras, la libertad de cátedra, la cátedra paralela, la cátedra libre, la asistencia libre, la gratuidad de la enseñanza y acceso masivo, la vinculación de docencia e investigación, la inserción de la universidad en la sociedad y su rol ante ella, la solidaridad latinoamericana e internacional y la unidad obrero-estudiantil (Del Mazo, 1941; Ciria y Sanguinetti, 1962; Buchbinder, 2018; Perroud, 2018).

Algunos logros de la Reforma de 1918, como la ALCT, en décadas recientes, al menos en Bolivia (Argentina en general conserva los principios reformistas en plenitud), han sufrido un retroceso a la situación prerreformista (Lizárraga, 2002; Barral, 2014; Richard y Contreras, 2021; Richard et al, 2021). Uno de los indicadores de dicha situación y realidad es precisamente el retorno a la AOCT.

La idea original (episteme) de la reformista de la ALCT era, entre otros objetivos, combatir la mediocridad y dogmatización de la enseñanza a través de docentes competentes, con libertad de cátedra y cátedras paralelas (Del Mazo, 1941; Campos-Céspedes y Solano-Gutiérrez, 2020; Richard y Contreras, 2021). Esto permitiría al estudiante elegir con qué docente cursar una asignatura, y la asistencia libre se convertiría en un claro indicador de calidad docente. De esa manera, los docentes dogmáticos y/o sin cualidades pedagógicas rápidamente se quedarían sin estudiantes, perdiendo así su

condición de tales. En palabras de uno de los protagonistas y principales líderes de la Reforma de 1918, el ingeniero Del Mazo (1941):

[...] si se adopta la asistencia libre, el alumno interesado en oír a los mejores, no vacilará en optar por ellos y se producirá, a no dudarlo, una saludable selección. El mal profesor, aun cuando se encuentre escudado en un nombramiento oficial, tendrá que eliminarse al producirse el ausentismo y conocer por este medio la tácita pero elocuente expresión del concepto que merece a sus alumnos. (p. 47)

Por otro lado, la ALCT abriría las puertas de la universidad a sectores más amplios de estudiantes, sin distinción de origen, condición económica y posición social, y facilitaría, en todo lo posible, el acceso de estos sectores a las diferentes profesiones y especialidades. Asimismo, permitiría el acceso a la educación superior para estudiantes que trabajan, embarazadas, madres con hijos pequeños, y estudiantes con discapacidad o afecciones crónicas, entre otros (Del Mazo, 1941; Tünnermann, 1996, 1998; Richard et al., 2021). Estos estudiantes podrían luego recuperar las clases teóricas a través de sus compañeros o mediante el estudio autodidacta. La ALCT se convertiría así en el preludio del concepto actual de universidad equitativa y abierta (Maiz, 1984; Richard et al., 2021), y, especialmente en su carácter de institución pública, en una universidad inclusiva (Fajardo, 2017; Rodríguez y Contreras, 2017) en el sentido más amplio y en concordancia con los derechos humanos (Castillo-Briceño, 2015; Vásquez, 2022).

En este sentido, es importante destacar que la Constitución, en sus artículos 8, 18, 79, 82, 83, 91 y 98, se pronuncia a favor de la inclusión, equidad e igualdad de las personas que, por su condición (discapacidad u

otros), podrían tener potencialmente las mayores dificultades para asistir a clases teóricas. Estos principios también están refrendados por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) (CEUB, 2014, Res 37/2014 p 118) y, especialmente, por el Reglamento del Sistema Nacional de Planificación del Sistema de la Universidad Boliviana (CEUB 2014, p. 262):

El Plan Nacional de Desarrollo Universitario es un instrumento técnico-político que busca mejorar la calidad de la gestión y desempeño institucional para contribuir al desarrollo socio-productivo y sostenible de Bolivia, en un marco democrático-participativo, eficaz y eficiente. Está fundamentado en los principios de participación, integración, inclusión, dirección, subsidiaridad, equidad, pertinencia, calidad, racionalidad, versatilidad y flexibilidad (CEUB, 2014).

Además, el Sistema de Información y Estadísticas del Sistema de la Universidad Boliviana (CEUB, 2014) respalda estos principios. En relación con el perfil docente, el CEUB (2014) indicó:

Los perfiles profesionales deberán estructurarse de manera proactiva con base en las demandas sociales, con énfasis en el respeto a la diversidad étnica y cultural, una mayor sensibilidad hacia los problemas de la pobreza, inequidad, marginalidad y exclusión, así como en la revalorización de lo ético y lo moral con solidaridad y cultura de paz. (p. 375)

La AOCT también limitaría el acceso al estudio para personas que viven en áreas alejadas de las instituciones públicas de educación superior y/o de bajos recursos económicos y, por esas mismas condiciones, tampoco

podrían desplazarse a tomar clases. Asimismo, afectaría a aquellas personas que necesitan trabajar para su sustento en horarios superpuestos al cursado obligatorio de clases. En consecuencia, la AOCT se presenta como un factor de exclusión social que perjudica particularmente a los sectores vulnerables, lo que cuestiona su legitimidad frente a lo establecido por el CEUB (2014), la Carta Magna (CEPB, 2009; Gómez et al., 2020; Richard y Contreras, 2021) y los derechos humanos (Vásquez, 2022).

Sobre este particular, Gentili (2009) señaló que, entre los problemas educativos de Latinoamérica, los más relevantes son los inherentes a la exclusión, la cual bloquea, obstaculiza y limita la eficacia democrática del proceso educativo, fomentando una discriminación pedagógica y de logros académicos en virtud de las desigualdades de oportunidades (UNESCO, 2008; Gentili, 2009). Esta problemática ha sido evidenciada por diferentes autores, como Lizárraga (2002), Fernández y Gutiérrez (2003), Barral (2014), Gómez et al. (2020), Richard y Contreras (2021) y Richard et al. (2021). Sin embargo, el CEUB (2014) reconoce la inequidad del Sistema Universitario Boliviano como uno de sus principales problemas.

Los principios reformistas de 1918 están claramente internalizados en la Universidad Boliviana (Serrudo, 2006; CEUB, 2009, 2011a, 2014; Cámara, 2011; Gómez et al., 2020). Estos principios se encuentran, aunque de manera fragmentaria y dispersa, en la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (art. 92, 93, CEPB, 2009), en los documentos rectores del CEUB (CEUB 2009, 2011a, 2014), así como en estatutos y reglamentos internos de las universidades y carreras. Sin embargo, hasta el

año 2014, en la normativa vigente, no se ha identificado ningún documento que mencione específicamente el principio de la ALCT.

En efecto, el Reglamento de Régimen Estudiantil más reciente (Art. 121; CEUB, 2014, p. 269; Art. 9, 10, 11, p. 414) hace referencia a las categorías de “estudiantes regulares” y “libres”, según reglamentos específicos de cada universidad. No obstante, estas categorías no especifican ni definen claramente dichas condiciones, lo que genera un vacío jurídico y legal. Esta ambigüedad permite que docentes, carreras, facultades y/o universidades implementen arbitrariamente la AOCT.

Más allá de lo reglamentario, de acuerdo con la CEPB (art. 81, 2009), la educación es de carácter obligatorio hasta el nivel de bachillerato. Dado su carácter obligatorio, se entiende que en dichos niveles la asistencia sea también obligatoria. Sin embargo, la educación universitaria es de carácter gratuito, pero voluntario; es decir, se exime al ciudadano de la obligatoriedad de este nivel educativo. Por consiguiente, quienes optan por asistir a la universidad, lo hacen por voluntad propia y, por este motivo, se entiende que asistirían a clases también voluntariamente en respuesta a su vocación y sin necesidad de ser obligados.

En este contexto, se comprende y justifica que, una vez dentro de la universidad, los estudiantes también opten por asistir a las clases (ALCT) de los buenos docentes, en lugar de aquellas ofrecidas por docentes mediocres (Del Mazo, 1941; Ciria y Sanguinetti, 1962; Tünnermann, 1996, 1998; Ortiz y Scotti, 2018; Gómez et al., 2020).

De igual forma, resulta fundamental la posibilidad de que los estudiantes puedan cursar sus estudios de manera libre si necesitan trabajar para su sustento, derecho que está garantizado tanto en la Carta Magna (CEPB, 2009; Art. 46) como por los derechos humanos (Sánchez, 2007). De esta manera, la universidad, bajo el principio de ALCT, se configuraría como una institución abierta (Maiz, 1984) y, especialmente en su condición de pública, inclusiva (Fajardo, 2017; Rodríguez y Contreras, 2017), en su sentido más amplio.

En las últimas tres décadas, un número creciente de universidades públicas de la región ha instaurado la AOCT de forma estatutaria, reglamentaria y/o extraoficialmente. Para ello, algunas instituciones, facultades y/o cátedras individuales se han amparado en los principios reformistas autonómicos que les permiten hacer sus propios reglamentos (CEUB, 2009; 2014), y en ocasiones han invocado de manera errónea la libertad de cátedra y/o académica (Lizárraga, 2002; Richard et al., 2021). Lo cierto es que, al retornar a la AOCT, estas universidades han vulnerado, en su esencia epistémica, los principios rectores originales de la Reforma de 1918, a los cuales afirman adherir desde 1928 (Serrudo, 2006; CEUB, 2009, 2011, 2014; Tünnermann, 1996, 1998; Cámara, 2011; Gómez et al., 2020). Este retorno ha restado legalidad y legitimidad a dicha práctica, cuestionando su validez y legalidad bajo el principio de la primacía de la norma suprema (Kelsen, 1983; De Tranzegnies, 2007).

En cuanto a las respuestas obtenidas en la encuesta realizada a docentes de Bolivia, un 53 % (n = 712) indicó que acatan la AOCT y/o la aceptan porque se trata de “la norma establecida en reglamentos”. De

manera similar, señalaron que los reglamentos son “las leyes que nos rigen y se establecen siempre con fundamento por personas que saben lo que hacen...” (Sic). El 5 % (n = 67) mencionó que nunca se cuestionaron la AOCT, simplemente aceptaron “las reglas del juego”, refiriéndose a “sus normas y reglamentos”. En cambio, el 41 % (n = 551) manifestó que no toman asistencia en sus clases teóricas. El 1 % restante simplemente no sabe o no contesta.

Es relevante analizar estas respuestas. En primer lugar, llama la atención que 712 encuestados (53 %) mencionen que toman asistencia (AOCT) en sus cátedras regulares, cuando en la práctica esa norma no existe de manera formal o está enterrada en documentos inaccesibles, o se ampara en los artículos 9, 10 y 11 del Régimen Académico Estudiantil (CEUB, 2009, 2014).

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

a) Estudiante regular b) Estudiante libre

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

Artículo 11. Se reconoce la condición de estudiante libre a quien, cumpliendo con el requisito de matriculación, participa en el proceso enseñanza-aprendizaje, investigación e interacción social; y es evaluado en forma especial (CEUB, 2014).

Sin embargo, es importante señalar que dicha norma sí existe en el caso de los cursos de temporada (invierno/verano), donde, por regla general aplicable al pregrado, existe la disposición de acreditar un mínimo del 90 % de asistencia a clases lectivas para lograr el vencimiento de una asignatura (CEUB, 2014).

Por otro lado, el 91 % (n = 1224) de los encuestados indicó que todo reglamento es legítimo; de otra forma, no sería reglamento. Un 7 % señaló no saber la diferencia entre legal y legítimo, y un 1 % no respondió. En primer lugar, se observa en las encuestas una suerte de culto al “principio de autoridad” detrás de “la norma establecida en los reglamentos”. Además, según las encuestas, existiría un prejuicio institucionalizado que lleva a creer que todo lo legal es correcto, y solo por ello no se cuestiona (un razonamiento falaz (Battú, 2020). De igual forma, la creencia de que lo legal debe ser legítimo es otra falacia muy extendida entre docentes, estudiantes y la sociedad en general (91 % de los encuestados) (Camacho y Zurita, 2002).

Según lo expuesto, es necesario indicar también que apelar al principio de autoridad para justificar la AOCT es una falacia *ad verecundiam* (Battú, 2020), y solo por ello no es aceptable ni legítima. Por su parte, la academia, en general, basa todos sus fundamentos epistemológicos y fundacionales en la ciencia y se rige por ella, la cual no acepta ni reconoce el principio de autoridad (Bunge, 2002). De igual forma, los principios reformistas, consecuente y coherentemente, tampoco lo hacen (Del Mazo, 1941, p. 8). La ciencia es, por definición, racional (Bunge, 2002), y desde

dicha racionalidad, es legítima. Asimismo, es legal, pero su legalidad es consecuencia de su legitimidad previa (Bunge, 2002).

Por otro lado, a diferencia de los reglamentos (si existen), los cuales pueden tener visos de legalidad, amparados en el art. 1 del Reglamento del Régimen Académico Estudiantil y en los arts. 9, 10 y 11 del Reglamento de Traspaso Estudiantil del Sistema de la Universidad Boliviana (CEUB, 2014), la AOCT no surge de fundamentos legítimos y, por lo tanto, no es posible sustentarlos ni mucho menos justificarlos. Además, se advierte la falta de una norma expresa que apruebe la AOCT, lo que lleva a concluir que cualquier argumento basado en los artículos antes mencionados se trata de una interpretación errónea. Esto se debe a que la posibilidad y necesidad de reglamentar la asistencia a clases prácticas, pasantías y modalidades de egreso, como el trabajo dirigido e internado rotatorio (arts. 42, 43, 70, 71 y 74 del Reglamento del Régimen Académico Estudiantil, CEUB, 2014), no avalan la imposición de la AOCT.

No deja de resultar llamativo que el CEUB, la máxima autoridad universitaria del país, indique en sus bases fundacionales que la universidad boliviana es reformista y destaque entre sus principios la ALCT (CEUB, 2011; Hastie, 2015; Gómez et al., 2020). Probablemente por ello, los autores no encontraron reglamentos que señalen específicamente que la AOCT se aplique o pueda aplicarse, excepto, como se mencionó previamente, para los cursos de temporada o posgrado. Sin embargo, según la experiencia de 20 años de docencia de los autores y lo atestado en las encuestas, la AOCT se aplica en muchas cátedras regulares, carreras y universidades del sistema, aparentemente en forma consensuada entre estudiantes y docentes

(Lizárraga, 2002; Fernández y Gutiérrez, 2003), pero al margen de una norma y/o principios epistemológicos que evidentemente desconocen.

Si bien la autonomía universitaria permite que las universidades desarrollen y promulguen sus propios estatutos y reglamentos (CEUB, 2014; Gómez et al., 2020), no es menos cierto que dichos estatutos y reglamentos no pueden vulnerar leyes de orden jerárquico superior, como el Código Penal, las leyes nacionales (principio de primacía constitucional y jerarquía normativa) o los derechos humanos (Kelsen, 1983; Art. 410 CEPB, 2009). En ese sentido, la implementación reglamentaria o “de oficio” de la AOCT en las universidades públicas vicia de nulidad el acto. En un contexto legal suprauniversitario, dicha implementación se convierte en un acto coercitivo (Del Mazo, 1941), intimidatorio e incluso extorsivo (Ciria y Sanguinetti, 1962) según diferentes interpretaciones y definiciones (del Mazo, 1941; Ciria y Sanguinetti, 196; Ossorio, 2004).

Esto se debe a que, en todos los casos, la AOCT condiciona a los estudiantes, sin una justificación legítima o argumento, como requisito *sin equa non* a tener un mínimo (normalmente entre 70 % y 80 %) de asistencia para poder acceder a los exámenes parciales y finales (Lizárraga, 2002; Fernández y Gutiérrez, 2003). Es importante subrayar que la educación universitaria es de carácter voluntario (Art. 81; CEPB, 2009), además de gratuita, y esa voluntad queda coartada por la AOCT.

En no pocos casos, existen prácticas que, además del carácter coercitivo, intimidatorio o extorsivo mencionado, incluyen “incentivos” para que la asistencia sea absoluta (100 %). Tal el caso de algunas universidades o docentes que reconocen puntos extra en el examen final a

los estudiantes que cumplen con el 100 % de la asistencia a clases teóricas, o que participen en actividades no contempladas en la currícula, trabajos o investigaciones personales del docente u otras prácticas de ética cuestionables (Lizárraga, 2002; Fernández y Gutiérrez, 2003). Esto otorga al asunto un cariz de soborno (Ossorio, 2004; ISO 37001). De hecho, de los 712 encuestados (53 %) que indicaron tomar asistencia (AOCT), el 22 % (n = 296) mencionaron que utilizan estos “incentivos” como “estímulo” de la AOCT.

Por tanto, aunque la implementación o reimplementación de la AOCT en la universidad pública, en busca de legalidad, se haya realizado invocando principios autonómicos, al tomar un carácter coercitivo (Del Mazo, 1941; p. 36), extorsivo (Ciria y Sanguinetti, 1962) y/o de soborno, violan leyes de orden superior y, por consiguiente, esa legalidad adolecería de vicios de nulidad. Ahora bien, ¿se puede considerar la AOCT como legítima? Nuevamente, en función de lo expuesto previamente, la respuesta es negativa. Además, es negativa porque se vulneran los principios epistemológicos reformistas a los que estas universidades afirman adherir en sus respectivos estatutos. Estos principios incluyen la regulación de la calidad de la docencia mediante la asistencia voluntaria a las clases de buenos docentes, dejando vacías las aulas de los docentes mediocres. También abogan por importantes connotaciones de equidad e inclusividad social, como surge de los propios principios reformistas.

La asistencia libre, por su parte, tenía como objetivo permitir el acceso a los estudios universitarios de jóvenes provenientes de los sectores económicos débiles y que, por lo mismo, necesitaban trabajar. Con ello, se

buscaba hacer efectivo el anhelo de democratización de la enseñanza superior, abriendo las puertas de la formación profesional a grupos más amplios de la sociedad. Su propósito profundamente social era evidente (Tünnermann, 1998).

Sin embargo, lo cierto es que, a través de la AOCT, los docentes (especialmente los mediocres) obtienen una garantía de aula llena, independientemente de su calidad educativa. Esta es la explicación más obvia (aunque no la justificación) para la reimplantación de la AOCT. De alguna manera, la medida compensa el desequilibrio entre los buenos docentes, quienes llenarían el aula por méritos propios, y aquellos que no lo harían debido a su mediocridad, falta de competencias docentes, entre otros factores. No obstante, en esta ecuación, sin lugar a dudas, los únicos favorecidos son los mediocres y/o incompetentes (Richard, 2006; Richard et al., 2021). En las propias palabras de la documentación emergente de la Reforma de 1918:

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

la tácita pero elocuente expresión del concepto que merece a sus alumnos (Del Mazo, 1941).

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

Actualmente, la AOCT, además de tener un estatus no legal e ilegítimo, promueve la mediocridad en un círculo de retroalimentación positiva. Esto se debe a que, por un lado, garantiza aulas llenas para los mediocres y, por el otro, desmotiva a los buenos docentes, quienes no ven incentivo alguno en ofrecer una enseñanza ejemplar, puesto que su esfuerzo será opacado y diluido por los primeros. Este es otro argumento que deslegitima cualquier justificación en torno a la AOCT. Al respecto, Del Mazo (1941) complementó los argumentos reformistas con la siguiente opinión:

La clasificación de los profesores la hicimos en forma plebiscitaria entre los alumnos por el método de las coincidencias constantes; nadie discrepó en condenar a los malos, ni vaciló tampoco en aplaudir a los mejores: prometimos también no asistir a clase de los primeros y provocar con nuestro abandono del aula, la renuncia del que, en ella, dictaba su cátedra. No pudimos hacerlo, pues a poco de partir el comisionado nacional, se implantó la “asistencia obligatoria” para evitar las “inasistencias colectivas a clase”, lo que en sí “constituye un acto de indisciplina” y mirado, por otra parte, con criterio más práctico, significa sólo una prima de seguro para el

mal profesor, contra un posible riesgo de carencia de auditorio. No podemos concebir la disciplina basada en el artificio de una penalidad impuesta como sanción al desacato. Tal suerte de disciplina es militar o monástica, nunca universitaria, menos aún científica y didáctica. La letra de la disposición disciplinaria o punitiva es una armazón que protege la autoridad moral contra la contumacia y la rebeldía sistemáticas. (p. 26)

Con el retorno gradual a la AOCT, las instituciones pueden jactarse de contar una gran eficacia y eficiencia frente a los procesos de evaluación institucional y ránquines universitarios (Verger, 2014; Crisci y Apodaca, 2017). Además, pueden presentar resultados positivos en la evaluación docente, mostrando aulas llenas que, en teoría, serían un indicador de calidad del corpus docente.

No obstante, no se debe olvidar que la eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (López y Valdés, 2019), así como la calidad docente, aunque disfrazada y con estadísticas ficticias emergentes de artilugios como la AOCT, son parámetros importantes que se exhiben institucionalmente en las evaluaciones de algunos de los ránquines universitarios (Yoguez-Seoane, 2009; Crisci y Apodaca, 2017). Esto es especialmente relevante cuando la institución flaquea en aspectos importantes como la investigación científica, su impacto, las competencias pedagógicas, la interacción social, entre otros. Estos aspectos fueron evidenciados y exacerbados en tiempos de crisis como la pandemia de COVID-19, donde las competencias docentes se pusieron a prueba en la virtualidad (Miguel-Román, 2020; Richard y Richard, 2021).

En este sentido, y como se argumentó en párrafos anteriores, la AOCT no solo contribuye a la mediocratización (en términos reformistas) de la academia, sino que también la refuerza, generando un círculo de retroalimentación positiva.

La academia en Bolivia enfrenta numerosos problemas que sinergizan un círculo de mediocridad (Lizárraga, 2002; CEUB, 2014; Gómez et al., 2020, Richard y Contreras, 2021). Sin duda, la AOCT se muestra como una medida eficaz para garantizar que los malos docentes tengan un aula llena que justifique, de alguna manera, su razón de existir (Lizárraga, 2002; Fernández y Gutiérrez, 2003; Richard, 2006).

Entre los problemas documentados derivados de esta mediocridad, que explican la creciente aplicación de la AOCT, se encuentran el aumento de docentes con formación deficiente y la carencia de competencias fundamentales. De acuerdo con el CEUB (2002), el Sistema Universitario Boliviano “posee pocos recursos humanos de excelencia”, “bajo nivel académico” y “débil infraestructura para la investigación” (sic). Además, el mismo CEUB identificó como problemática la existencia de “unidades académicas islas, con estructuras de tipo feudal, aisladas en lo interno y lo externo”, entre otros 22 problemas señalados en su diagnóstico (CEUB, 2014).

En este contexto, y considerando la importancia actual del currículo por competencias (Unesco, 2022), Bravo et al. (2003) reportaron que el 87 % de los docentes encargados de las asignaturas “Metodología de la Investigación” y “Taller de Tesis” jamás han publicado un artículo

científico. Esto plantea la paradoja de las competencias: un docente no puede desarrollar en un estudiante las habilidades y destrezas que no posee (Richard y Contreras, 2014).

La situación descrita derivó en que, para 1999, el Sistema Universitario Boliviano tuviera entre 32 000 (Zambrana, 1999) y 50 000 (Lizárraga, 2002) egresados que no podían titularse, al carecer de las competencias necesarias para elaborar una tesis. Ante esta situación, el IX Congreso de Universidades de Bolivia (CEUB, 1999) implementó un total de 11 modalidades de graduación alternativas a la tesis (CEUB, 2003; p. 79).

Esta política, combinada con la falta de docentes con las competencias necesarias en “Metodología de la Investigación” y “Taller de Tesis”, ha llevado a que la mayoría de los estudiantes de grado, a la fecha (2023), opten por modalidades de graduación distintas a la tesis. Esto implica que se omita la única opción de evaluación que demuestra que el estudiante es capaz de resolver un problema de su profesión aplicando el marco teórico y el estado del arte correspondiente. Dicho de otro modo, la tesis es la única modalidad que, de alguna forma, certifica competencias en investigación (Richard y Contreras, 2014).

Como consecuencia, estas generaciones, al ingresar a programas de posgrados, particularmente maestrías y doctorados, presentan serias falencias en investigación y redacción de tesis, lo que sinergiza aún más el círculo de mediocratización de la academia (Padilla et al, 2007; Torrico, 2014; Richard y Contreras, 2021). Esta situación dificulta gravemente el cumplimiento de la misión de posgrado en el Sistema Universitario Boliviano, que según el CEUB (2009) es:

Formar profesionales competentes de alta calidad gestionando programas uní, multi, Inter y transdisciplinarios para el desempeño profesional, el desarrollo de la investigación y la interacción social, contribuyendo al desarrollo científico, económico y social del país. (CEUB, 2009, 2014)

De manera complementaria, el libro de Fernández y Gutiérrez (2003), titulado *Universidad enferma*, prácticamente es un manifiesto de la mediocridad académica. Por su parte, Lizárraga (2002) expresó elocuentemente un argumento más para justificar la existencia creciente de la AOCT como consecuencia de la mediocridad imperante:

[...] el surgimiento de un “pacto por la mediocridad” entre docentes y estudiantes, en el cual cada grupo deja actuar al otro, mientras no se inmiscuya en sus propios asuntos. En esta situación los docentes hacen como que enseñan; y los estudiantes, como que aprenden, sin cuestionarse el comportamiento de cada uno de ellos. (Lizárraga, 2002)

Con su participación del 50 % (cogobierno), los estudiantes pueden bloquear la admisión de docentes que consideren incómodos (Lizárraga, 2002). Lo expuesto por Lizárraga (2002) señala claramente que existe una suerte de complicidad entre docentes y estudiantes, lo que contribuye a la implementación de una AOCT consensuada y, en muchos casos, como se mencionó previamente, “premiada” (soborno). Además, esta complicidad favorece la existencia y permanencia de docentes mediocres.

Para los buenos estudiantes, la AOCT se presenta como un ejemplo negativo (Fernández y Gutiérrez, 2003). A través de su aplicación, perciben la legitimación de lo ilegítimo y la instauración de un sistema de control absoluto y excluyente de las libertades estudiantiles. Este sistema coarta la posibilidad de continuar los estudios para aquellos estudiantes que trabajan, tienen algún tipo de discapacidad, son jóvenes embarazadas, madres con hijos pequeños, o simplemente no pueden asistir a todas las clases debido a la distancia entre su hogar y el campus. Con resultado, se vulneran principios fundamentales como la garantía de “igualdad de oportunidades” y “justicia” establecidos en el artículo 8 de la Constitución Política del Estado.

En este contexto, el argumento más sólido que podría utilizarse para intentar justificar la “legitimidad” de la AOCT es apelar a la naturaleza convencional que le otorgan docentes y estudiantes, quienes, en el contexto del “pacto de mediocridad” (Lizárraga, 2002), aprueban su implementación en una determinada materia a través de la aclamación popular en aulas en un diálogo docente-estudiantil. Sin embargo, este procedimiento carece de cualquier forma o fundamento jurídico que le otorgue verdadera vigencia y validez, un extremo que ha sido claramente observado por los autores.

#### **IV. CONCLUSIONES**

La derogación de la AOCT fue uno de los logros de la Reforma de 1918 y constituye parte fundamental de los principios reformistas adoptados por la mayoría de las universidades públicas de Latinoamérica hasta la actualidad. Sin embargo, en Bolivia, muchas dependencias académicas la retomaron sin justificación o fundamento explícito alguno.

En respuesta a las preguntas que motivaron este ensayo y revisión, cabe señalar que, si bien la autonomía universitaria, emergente de la Reforma de 1918, permite a las instituciones académicas elaborar sus propios reglamentos y normas, estos no pueden contradecir ni vulnerar los principios rectores establecidos en sus estatutos desde 1928 ni las normativas superiores del CEUB. La AOCT, al adoptar un carácter coercitivo, extorsivo e incluso ligado a prácticas de soborno en ciertos casos, infringe leyes de orden superior y adolece de vicios de nulidad en términos de legalidad.

Además, la AOCT tampoco puede considerarse legítima, puesto que transgrede los principios epistémicos reformistas, así como los de inclusión y respeto a normativas de jerarquía superior (leyes nacionales, la Constitución Política del Estado y los derechos humanos). Estas violaciones afectan directamente la posibilidad de acceder a estudios universitarios para estudiantes con discapacidad, complicaciones de embarazo, madres solteras, aquellos que residen lejos del campus o quienes trabajan en horarios de clase, entre otros.

Sobre la base de la evidencia discutida, es posible afirmar que la AOCT garantiza a algunos docentes aulas llenas, independientemente de la calidad educativa. Esta explicación, que no constituye una justificación, parece responder a un intento de equilibrar las diferencias entre los buenos docentes, cuyos méritos pedagógicos les aseguran estudiantes interesados, y aquellos que, por su incompetencia o falta de habilidades docentes, no atraerían ningún alumnado. No obstante, en esta ecuación, los más favorecidos son indudablemente los docentes incompetentes.

La AOCT forma parte de un círculo de retroalimentación positiva de mediocridad que, además de garantizar aulas llenas para estos docentes incompetentes, es excluyente y coarta las libertades estudiantiles. Mientras no se recuperen y respeten los principios reformistas en las universidades y no se aplique la razón y la lógica en el funcionamiento de la academia, las instituciones de educación superior no podrán cumplir con la misión social. Esta incluye ser abiertas, inclusivas, productoras de conocimientos y respetuosas de los derechos humanos. Al fallar en estos aspectos fundamentales, la academia incurre en una paradoja que erosiona su imagen social y traiciona los ideales para los cuales fue concebida.

## REFERENCIAS

- Barral, R. (2014). *Educación o adoctrinar: análisis crítico del currículo de la Ley N.º 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" y otros temas de ecología, geopolítica, cultura y lectura*. Ediciones Brecha.
- Battú, N. (2020) *Falacias y manejos falaces con impacto jurídico: ideas para detectarlos y neutralizarlos* (1.ª ed.). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Bravo, G. E., M. García, B. G., Pinell, E., Molina, F., Omonte V., Pimentel, R., & Prado, E. (2003). *Diplomados en educación superior: ¿Necesidad o búsqueda de nuevos paradigmas?* I Simposio Académico de la Fac. Técnica de la UMSA.
- Buchbinder, P. (2018). Pensar en la reforma 100 años después. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9 (25), 86-95.  
<https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.25.343>
- Bunge, M. (2002). *Epistemología*. Siglo XXI Editores.
- Camacho, A., & Zurita, O. (2002). Legalidad y legitimidad de la participación estudiantil en la evaluación docente de la Universidad Mayor de San Andrés. En: E. Richard (Ed). *Actas V Simposio de Evaluación Académica*. Editorial UMSA.

- Cámara, O. G. (2011) *Régimen universitario*. Editorial Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Mayor de San Andrés.
- Campos-Céspedes, J., & Solano-Gutiérrez, W. (2020). Autonomía universitaria y libertad de cátedra en tiempos de cambio. *Innovaciones Educativas*, 22 (32), 151-169. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2973>
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39 (2), 123-152. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Ciria, A., & Sanguinetti, H. (1962). *Universidad y estudiantes*. Ed. De Palma.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) (1999) *Documentos del IX Congreso Nacional de Universidades*. Beni. Ed. CEUB.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana [CEUB]. (2002). *Plan estratégico del Postgrado 2002 – 2006*. Ed. CEUB.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana [CEUB]. (2003) *Documentos del X Congreso Nacional de Universidades*. Ed. CEUB.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana [CEUB]. (2005). *Documentos del II Congreso Nacional de Universidades. Reglamento de Régimen Estudiantil de la Universidad Boliviana*. Ed. CEUB-UMSA.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana [CEUB]. (2011). *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades*. Editorial CEUB.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana [CEUB]. (2014). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*. Editorial CEUB.
- Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia [CEPB]. (2009). *Promulgada el 7 de febrero de 2009*. <https://bit.ly/2TundQS>
- Crisci J., & Apodaca, J. (2017). Los rankings globales de universidades y su función disciplinaria. *Rev. Museo La Plata*, 2 (2), 12-18. <https://doi.org/10.24215/25456377e039>

*Enrique Richard & Pedro Maillard Bauer*

- Del Mazo, G. (1941). *La Reforma Universitaria. Tomo I. El movimiento argentino (1918-1940)*. Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata.
- De Trazegnies Granda, F. (2007). La verdad sobre Hans Kelsen. *Revista Foro Jurídico de la Asociación Civil Foro Académico*. Número 07: 268-279. <https://bit.ly/3jES8od>
- Fajardo, S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), 171-197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fernández, E., & Gutiérrez, O. (2003). *Universidad enferma*. Editorial Búho.
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, M., & Naranjo, A. (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una universidad inclusiva?* Universidad de Córdoba. <https://bit.ly/2UolQDc>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 9-57. <https://bit.ly/2X14uxP>
- Gómez, D., Velazco S., & Ortega, D. (2020). *Derecho a la Libertad Académica en Latinoamérica*. Editorial Aula Abierta.
- Hastie, N. J. (2015). La autonomía universitaria: ¿al servicio de las transformaciones sociales? *Temas Sociales*, (37), 83-100. <https://bit.ly/2UYWmwq>
- Ingenieros, J. (1913). *El hombre mediocre*. Editorial Renacimiento.
- International Organization for Standardization [ISO]. (2016). *ISO 37001 La norma que lucha contra el soborno en las organizaciones*. <https://bit.ly/3AITs58>
- Kelsen, H. (1983). *Teoría general del Derecho y del Estado*. UNAM.
- Kelmansky, D. (2009). *Estadística para todos: Estrategias de pensamiento y herramientas para la solución de problemas*. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Lizárraga, Z. (2002). *Economía y universidad pública*. Fundación Milenio y Konrad Adenauer Stiftung.

*Análisis histórico, jurídico y social de la asistencia obligatoria a clases en la universidad pública boliviana*

- Mayz, E. (1984). *El ocaso de las universidades*. Monte Ávila Editores.
- Miguel-Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (Especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Ortiz, T., & Scotti, L. (2018). *La reforma universitaria de 1918 y sus antecedentes: Visión desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*. Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Ossorio, M. (2020). *Diccionario de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales*. Ed. Datascan S.A.
- Padilla, A., Daza, R., & Roca, V. (2007). *El rol de las universidades en el desarrollo científico-tecnológico en la década 1998 – 2007*. Informe Nacional Bolivia. <https://bit.ly/2V72ymi>
- Perroud, L. J. (2018). La Reforma Universitaria de 1918: Pasado, presente y futuro. *Revista perspectivas*, 8 (2), 3. <https://doi.org/10.19137/perspectivas-2018-v8n2a03>
- Richard, E. (2006). Investigación científica y soberanía nacional: Reflexiones en torno a la problemática de la investigación científica y la soberanía nacional en Bolivia. Pp. 99 – 148. En Barral, R. y E. Richard (eds.), *Educación y constituyente: autonomías y soberanía* (pp. 148). Ed. Ayni Ruway.
- Richard, E., & Contreras, D.I. (2014). El rol de la investigación universitaria en la descolonización e independencia académica: Lo que no se publica no existe... *UMSA Revista Tribuna Docente*, (2), 3-5. <https://bit.ly/3AtyHVk>
- Richard, E. & Contreras, D.I. (2021). Pseudociencia y pseudoeducación: una mirada crítica a la academia en tiempos de pandemia COVID-19 (SARS-CoV-2) en Latinoamérica. En: E. Campechano y R. Cuasialpud (eds.). *Una mirada latinoamericana a la pandemia COVID-19: eeflexiones desde la ciencias sociales y humanidades*. Ed. Uniagustiniana (Colombia) y Universidad César Vallejo (Perú).

- Richard, E., Contreras, D. I., & Maillard, P. (2021). Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas y portafolios de evidencias en instituciones públicas de educación superior de Ecuador. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (1), 283-304. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.60394>
- Rodríguez, L. M., & Contreras, S. (2017). América Latina y políticas de inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (2), 17-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200002>
- Sánchez, D. (2007). *Repensar derechos humanos. De la anestesia a la sinestesia*. Editorial MAD.
- Serrudo, M. (2006). Historia de la Universidad Boliviana. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 49-64. <https://bit.ly/3AujAuC>
- Torrico, E. (2014). Responsabilidad social de los programas doctorales. *Rev. Integra Educativa* 7 (1), 170 – 198. <https://bit.ly/3Au1Y1X>
- Tünnermann, C. (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. EDICIONES IESALC – UNESCO.
- Tünnermann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9 (1), 103-127. <https://bit.ly/35MipbZ>
- UNESCO. (2008). *Educación: barreras en el camino*, *El Correo de la UNESCO*. [www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org)
- UNESCO. (2022). *Enfoque por competencias*. UNESCO <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>.
- Vásquez, J. (2022). Sobre educación Inclusiva: Los Derechos Humanos Como Eje Transversal En La educación. *Revista Torreón Universitario*, 11(31), 64-69. <https://doi.org/10.5377/rtu.v11i31.14224>
- Yoguez-Seoane, A. (2009). ¿Cómo se evalúan las Universidades de Clase Mundial? *Revista de la Educación Superior*, 38 (150), 113-120. <https://bit.ly/3qP2xPq>

*Análisis histórico, jurídico y social de la asistencia obligatoria a clases en la  
universidad pública boliviana*

Zambrana, G. (1999). *La tesis: Modelo para martirizar, símbolo de una vergüenza académica*. Biblioteca de Medicina, Univ. Mayor de San Andrés volumen XXVII.  
<https://bit.ly/3hFZIMN>