

PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas y portafolios de evidencias en instituciones públicas de educación superior de Ecuador

*Legalidade e legitimidade da frequência obrigatória de aulas teóricas e carteiras
de evidências em instituições públicas de ensino superior do Ecuador*

*Legality and legitimacy of compulsory attendance to theoretical classes and evidence
portfolios in public higher education institutions in Ecuador*

Enrique Richard 

*Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
y Universidad Franz Tamayo, Bolivia*

Denise Ilcen Contreras Zapata 

*Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador
y Universidad Andina Simón Bolívar, Bolivia*

Pedro Maillard Bauer 

Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia

RESUMEN Se analiza el grado de legitimidad y se contrasta con la legalidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas y portafolios de evidencias en las instituciones públicas de educación superior de Ecuador. Para esto se analizaron los antecedentes históricos del tema, legislación y doctrinas nacionales e internacionales, y encuestas a docentes de universidades de Ecuador. Concluimos que la asistencia obligatoria a clases teóricas tiene visos cuestionables de legalidad toda vez que al adquirir un cariz de coerción, extorsión e intimidación estos reglamentos se contraponen a leyes de orden superior y a los propios principios reformistas. Asimismo, carecen de legitimidad ya que vulneran los principios epistemológicos fundacionales de la Reforma de 1918 en el caso de la asistencia obligatoria a clases teóricas y en el caso de los portafolios de evidencias a los principios reformistas de libertad de cátedra y libertad académica. Complementariamente, tanto la asistencia obligatoria como los portafolios de evidencias vulneran

o contravienen los principios de democracia, equidad, inclusión, derecho al trabajo y calidad de la docencia, entre otros establecidos en la Constitución de la República de Ecuador y la Ley Orgánica de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE Libertad de cátedra, equidad, inclusión, derecho al trabajo, calidad de la docencia.

RESUMO O grau de legitimidade é analisado e contrastado com a legalidade da frequência obrigatória nas aulas teóricas e carteiras de evidências em instituições públicas de ensino superior no Equador. Para tanto, foram analisados os precedentes e antecedentes históricos do tema, legislações e doutrinas nacionais e internacionais e pesquisas com professores de universidades do Equador. Concluímos que a frequência obrigatória às aulas teóricas tem conotações questionáveis de legalidade, uma vez que essas regulamentações, ao adquirirem uma aparência de coerção, extorsão e intimidação, são contrárias às leis de ordem superior e aos próprios princípios reformistas. Da mesma forma, eles carecem de legitimidade, uma vez que violam os princípios epistemológicos fundamentais da Reforma de 1918 no caso da frequência obrigatória às aulas teóricas e no caso dos carteiras de evidências aos princípios reformistas de liberdade acadêmica e liberdade acadêmica. Complementarmente, tanto a frequência obrigatória às aulas teóricas como a carteiras de evidências violam ou violam os princípios de democracia, equidade, inclusão, direito ao trabalho e qualidade do ensino, entre outros estabelecidos na Constituição da República do Equador e na Lei Orgânica do Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE Liberdade docente, equidade, inclusão, direito ao trabalho, qualidade do ensino.

ABSTRACT The degree of legitimacy is analyzed and contrasted with the legality of compulsory attendance at theoretical classes and portfolios of evidence in public institutions of higher education in Ecuador. For this, the historical antecedents of the subject, national and international legislation and doctrines, and surveys of teachers from universities in Ecuador were analyzed. We conclude that compulsory attendance at theoretical classes has questionable overtones of legality since by acquiring a look of coercion, extortion, and intimidation, these regulations are opposed to higher-order laws and to the reformist principles themselves. Likewise, they lack legitimacy since they violate the foundational epistemological principles of the 1918 Reform in the case of compulsory attendance to theoretical classes and in the case of evidence portfolios to the reformist principles of academic freedom and academic freedom. Additionally, both compulsory attendance and evidence portfolios violate or contravene the principles of democracy, equity, inclusion, right to work and quality of teaching, among others established in the Constitution of the Republic of Ecuador and the Organic Law of Higher Education

KEYWORDS Academic freedom, equity, inclusion, right to work, quality of teaching

Introducción y antecedentes

En 1913 José Ingenieros publicó su libro *El hombre mediocre*, obra que reflejaba y caracterizaba la mediocridad imperante en la sociedad argentina y latinoamericana y que se encontraba enquistada en prácticamente todas las instituciones, incluida la universidad pública. En 1918, los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) protagonizaron una revolución académica cuyos principios rectores luego se esparcirían por toda la universidad pública de Latinoamérica: la Reforma de 1918. Dicha reforma fue una reacción de rebeldía estudiantil frente a la dogmatización de la enseñanza y mediocridad docente principalmente. Propugnaba a la universidad como un instrumento de cambio y desarrollo social a todo nivel (Del Mazo, 1941: 1; Ciria y Sanguinetti, 1962: 3; Mayz Vallenilla, 1984: 31; Tünnermann, 1996: 59; Tünnermann, 1998: 104; Ortiz y Scotti, 2018: 53). La reforma logró, además de la ya conocida autonomía y cogobierno, la libertad de cátedra, los concursos docentes y la asistencia libre a clases teóricas, entre otros. En los años posteriores a la reforma (década del cuarenta), sus principios rectores se habían expandido y asimilado por toda Latinoamérica, salvo en países dominados por dictaduras (República Dominicana, Nicaragua, Haití y Paraguay) (Tünnermann, 2008: 100). Sin embargo, la mediocridad enquistada en la academia comenzó a resurgir nuevamente y a expresarse usando la propia autonomía surgida de la Reforma de 1918 para sus fines (Mayz Vallenilla, 1984). De esta manera, en los últimos treinta años y a lo largo de Latinoamérica en forma creciente comenzaron reformas estatutarias y reglamentarias dirigidas a mantener o retornar a un *statu quo* de dogmatismo y mediocridad... Entre ellas, el retorno de la asistencia obligatoria a clases teóricas en muchas universidades públicas reformistas de Latinoamérica. Así como la supervisión y control de las actividades docentes a través de un portafolios de evidencias, en franca violación a los principios reformistas de libertad de cátedra (Del Mazo, 1941; Tünnermann, 1998) y al derecho humano de libertad académica (Unesco, 1997; 2017). Consecuentemente, el objetivo de esta investigación es analizar el grado de legitimidad y legalidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas y portafolios de evidencias en instituciones públicas de educación superior de Ecuador.

Materiales y métodos

Se analizaron los textos vigentes de la Constitución de la República de Ecuador, promulgada el 28 de septiembre de 2008; la Ley Orgánica de Educación Superior, promulgada el 12 de julio de 2018; el Reglamento de Régimen Académico vigente,

promulgado el 15 de julio de 2020; así como los estatutos y reglamentos referidos a la implementación del portafolios de evidencias y la asistencia obligatoria a clases teóricas de las 33 instituciones de educación superior públicas categorizadas por la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología de Ecuador (Senescyt, 2014). Lo anterior se contrastó con la documentación histórica de la Reforma de 1918 y trabajos posteriores publicados a raíz de la conmemoración a los cien años de la misma.

Para evaluar la percepción docente sobre los principios reformistas de 1918, la asistencia libre y obligatoria, el portafolios de evidencias, libertad de cátedra y otros aspectos, se estimó que, del universo de 35 instituciones públicas de educación superior categorizadas por la Senescyt (2014), se debía encuestar docentes de al menos 12 de ellas como muestra representativa (Kelmansky, 2009) y acorde a la fórmula de la **figura 1**.

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

Donde:

N = 33 instituciones públicas de educación superior de Ecuador (=100%)

Z = 95% (1,96)

P = 0,5

Q = 0,5

D = 10%

n = 11,98 instituciones públicas de educación superior a muestrear con encuestas docentes (mínimo)

En función de ello, entre los años 2017 y 2020 se realizaron 478 encuestas a docentes participantes de los módulos Metodología de la Investigación, Taller de Tesis, y Epistemología de nivel de diplomado, maestría y cursos específicos de perfeccionamiento docente, impartidos por los autores a docentes de 22 de las instituciones señaladas. Con ello, prácticamente se duplicó la representatividad calculada para la muestra (22 vs. 12).

La encuesta se validó con un panel de expertos formado por 14 docentes investigadores de siete instituciones con al menos 15 años de experiencia en docencia e investigación.

Desarrollo y discusión

Como se indicó, la Reforma de 1918 revolucionó la estructura orgánica y funcional de la academia en gran parte de Latinoamérica. La misma emerge de un diagnóstico autocrítico institucional fundamental expresado a lo largo del denominado Manifiesto Liminar de la Reforma, citado en Del Mazo:

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 (1941: 1).

El Manifiesto Liminar de 1918, como la reforma misma, tuvo evidentes influencias de José Ingenieros, sus ideas, filosofía y episteme de la mediocridad. Por tal motivo, sería luego designado Maestro de la Juventud por el movimiento reformista (Del Mazo, 1941: 384). No sorprende entonces que la mediocridad, como estigma universitario, aparezca como una expresión frecuente en los documentos de la Reforma de 1918:

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y —lo que es peor aún— el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria (Del Mazo, 1941: 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 concursos y periodicidad de las cátedras, la libertad de cátedra, la cátedra paralela y cátedra libre, la asistencia libre, la gratuidad de la enseñanza y acceso masivo, la vinculación de docencia e investigación, inserción de la universidad en la sociedad y rol social de la universidad, la solidaridad latinoamericana e internacional y la uni-

dad obrero-estudiantil (Del Mazo, 1941: 25; Ciria y Sanguinetti 1962: 109; Buchbinder, 2018: 90; Perroud, 2018: 3). Algunos logros de la Reforma de 1918, como la asistencia libre a clases teóricas, en décadas recientes y en varios países de la región (Argentina, en general, mantiene los principios reformistas en plenitud), han sufrido un retroceso a la situación prerreformista de mediocridad (Lizárraga, 2002; Richard, 2004, 2018; Barral, 2014). Uno de los indicadores de dicha situación y realidad en Ecuador, estaría evidenciado por el retorno a la asistencia obligatoria a clases teóricas y la existencia en algunas instituciones públicas de educación superior de Ecuador del denominado portafolios de evidencias.

La idea original (episteme), reformista de la asistencia libre a clases teóricas era, entre otros, combatir la mediocridad y dogmatización de la enseñanza a través de docentes competentes, con libertad de cátedra y cátedras paralelas (Del Mazo, 1941: 35; Campos-Céspedes y Solano-Gutiérrez, 2020: 154). Esto permitiría al estudiante elegir con qué docente cursar una asignatura y la asistencia libre a esta se convertiría en un claro indicador de calidad docente. De esta manera los docentes dogmáticos, doctrinarios y/o sin cualidades pedagógicas, entre otros, rápidamente se quedarían sin estudiantes perdiendo su condición de tales. En palabras del ingeniero Gabriel Del Mazo, uno de los protagonistas de la Reforma de 1918,

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 (1941: 47).

Por otro lado, y no menos importante, la asistencia libre abriría las puertas de la universidad a sectores más amplios de estudiantes, sin consideración de su origen o posición social, y facilitaría en todo lo posible el acceso de estos sectores a las profesiones y especialidades. Asimismo, permitiría a los estudiantes que trabajan acceder a una carrera (Tünnermann, 1996, 1998; Ciria y Sanguinetti, 1962). En este caso, los estudiantes podrían recuperar los ramos teóricos estudiando luego con sus compañeros o a través del estudio autodidacta. La asistencia libre, entonces, contribuiría al preludio del concepto actual de universidad abierta (Mayz Vallenilla, 1984). Pero también, sobre todo desde su condición de pública a ser inclusiva (Fajardo, 2017; Rodríguez y Contreras Salinas, 2017) en su más amplio significado. En este sentido hay que destacar que la Constitución en sus artículos 16, 26, 36, 39 y 48 *inter alii*s, así como la Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador (artículos 12, 71, 93) claramente se manifiestan en favor de la inclusión y equidad de las personas que, por su condición (discapacidad u otros) podrían tener potencialmente las mayores dificultades para asistir a clases teóricas. En tal sentido, el artículo 71 de la ley orgánica señalada incluye como parte de la inclusión y equidad, el concepto de la igualdad

de oportunidades para personas migrantes que —nuevamente por su propia condición— hoy perderían su condición de estudiantes regulares por la asistencia obligatoria a clases teóricas.

Artículo 71. Principio de igualdad de oportunidades: El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica, de movilidad o discapacidad.

Las instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior cumplirán con el principio de igualdad de oportunidades a favor de los ecuatorianos en el exterior, retornados y deportados, de manera progresiva, a través de su inclusión o del desarrollo de programas como los destinados a la implementación de educación superior a distancia o en línea.

Las instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior propenderán por los medios a su alcance que, se cumpla en favor de los migrantes el principio de igualdad de oportunidades.

En tal sentido la asistencia obligatoria a clases teóricas coartaría la posibilidad de estudio a las personas que viven en áreas distantes de las instituciones públicas de educación superior, de bajos recursos económicos y que por dichas condiciones tampoco podrían desplazarse a tomar clases. Consecuentemente, la asistencia obligatoria se mostraría como un importante factor de exclusión social que vicia de nulidad su existencia, quitándole, por tanto, legitimidad frente a la Ley Orgánica de Educación Superior y la carta magna. En este marco, si bien la autonomía universitaria reformista permite que las referidas instituciones desarrollen y promulguen sus propios estatutos y reglamentos, no es menos cierto que dichos estatutos y reglamentos no pueden vulnerar leyes de orden jerárquico superior como el caso del código penal, leyes nacionales, carta magna o la declaración universal de los derechos humanos (principio de primacía constitucional y jerarquía normativa) (Kelsen, 1983; Constitución, 2009). Por ende, y con los argumentos desarrollados, la implementación reglamentaria de la asistencia obligatoria a clases teóricas en las instituciones públicas de educación superior vicia de nulidad al acto. En un contexto legal suprauniversitario se convierte en un acto coercitivo (Del Mazo, 1941: 36), intimidatorio e incluso extorsivo (Ciria y Sanguinetti, 1962: 125) acorde a diferentes interpretaciones y definiciones (Del Mazo, 1941; Ciria y Sanguinetti, 1962; Rogers, 2020). Esto debido a que en todos los casos la asistencia obligatoria condiciona a los estudiantes, sin legítima justificación o argumento, como requisito *sine qua non* a tener un mínimo (normalmente entre 80% y 90%) de asistencia a clases teóricas para poder acceder a los exámenes parciales y finales, so pena de perder la asignatura en caso de no cumplir. Por otro lado, las inasistencias normalmente solo pueden ser justificadas a través

de certificados médicos extendidos por servicios médicos estatales reconocidos por las instituciones públicas de educación superior. Adicionalmente, cabe recordar que la educación universitaria acorde a la Constitución es de carácter voluntario (artículo 28), además de gratuita, voluntad que sin duda quedaría también vulnerada por la asistencia obligatoria. Acorde a los encuestados, 425 docentes (89%) indican implementar esta modalidad, en tanto el 11 % no contesta.

Ahora bien, en función de lo discutido, ¿podemos considerar la asistencia obligatoria a clases teóricas como legítima? Nuevamente la respuesta es negativa toda vez que se vulneran los principios reformistas a los que dicen adherir estas instituciones públicas de educación superior en sus respectivos estatutos. Principios que incluyen, histórica y epistemológicamente, la regulación de la calidad de la docencia a través de la asistencia voluntaria a las clases de buenos docentes y dejando vacías las aulas de los docentes mediocres. Pero también por las importantes connotaciones que vulneran y atentan contra los principios de democracia, equidad e inclusividad social, explicitados en la carta magna (artículos 16, 26, 36, 39 y 48 *inter alii*), la Ley Orgánica de Educación Superior (artículo 12, 71, 93), la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948; Ocampo, 2018), el Pacto de San José de Costa Rica, firmado por la OEA el 22 de noviembre de 1969, así como de los principios reformistas citados. Al decir de Tünnermann:

La asistencia libre, a su vez, perseguía permitir el acceso a los estudios universitarios de jóvenes provenientes de los sectores económicos débiles y que, por lo mismo, necesitaban trabajar. Mediante ella se pretendía hacer efectivo el anhelo de democratización de la enseñanza superior, abriendo las puertas de la formación profesional a grupos más amplios de la sociedad. Su propósito profundamente social era evidente (1998: 121).

Lo cierto es que, a través de la asistencia obligatoria a clases teóricas, los docentes (sobre todo los mediocres) obtienen una garantía de aula llena, al margen de su calidad educativa... La explicación posiblemente más obvia (no la justificación) y el fundamento de implementar nuevamente esta modalidad. Esto, de alguna manera compensa cualquier desequilibrio entre los buenos docentes que tendrían el aula llena por méritos propios y los que no tendrían ninguno por su mediocridad y falta de competencias pedagógicas, entre otros. Pero en esta ecuación, sin duda alguna los únicos favorecidos son los mediocres y/o incompetentes (Richard 2004, 2018). En 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 (Del Mazo, 1941: 47).

Luego, resulta evidente que el fundamento original y epistemológico de la asistencia libre a clases teóricas era combatir la mediocridad docente poniendo en evidencia a estos últimos a través de un claro indicador de dicha realidad: aulas vacías. Actualmente, la asistencia obligatoria, además de tener un cuestionable estatus legal —pero, sin duda, ilegítimo—, promueve mediocridad en un círculo de retroalimentación positiva, ya que, por un lado, garantiza aulas llenas para los mediocres y, por el otro, desmotiva y torna mediocres a los buenos docentes que no ven incentivo alguno en dar una docencia ejemplar, debido a que la misma será encubierta y diluida por los primeros. Otro argumento que deslegitima cualquier justificación en torno a la asistencia obligatoria a clases teóricas. Al respecto, Del Mazo complementa los argumentos reformistas con la siguiente opinión:

La clasificación de los profesores la hicimos en forma plebiscitaria entre los alumnos por el método de las coincidencias constantes; nadie discrepó en condenar a los malos, ni vaciló tampoco en aplaudir a los mejores: prometimos también no asistir a clase de los primeros y provocar con nuestro abandono del aula, la renuncia del que, en ella, dictaba su cátedra. No pudimos hacerlo, pues a poco de partir el comisariado 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 solo 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 (1941: 26).

Luego, con el retorno gradual a la asistencia obligatoria a las clases, las instituciones de educación superior pueden jactarse de tener una gran eficacia y eficiencia frente a los procesos de evaluación institucional y ránquines universitarios (Verger, 2014; Crisci y Apodaca, 2017) y, por supuesto, en torno a la evaluación docente mostrando aulas llenas y asistencia casi perfecta de estudiantes. Lo cual, en teoría, sería un indicador de calidad del *corpus* docente. No se debe olvidar que la eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza aprendizaje (Bonifaz Aranda y Barba 2019; Escribano Hervis, 2018; López y Valdés, 2019), así como la calidad docente, aunque disfrazada y con estadísticas ficticias emergentes de artilugios como la asistencia obligatoria a clases teóricas, son parámetros importantes para mostrar institucionalmente en las evaluaciones de algunos de los ránquines universitarios (Yoguez-Seoane, 2009; Albach, 2012; Verger, 2014; Crisci y Apodaca, 2017; López y Valdés, 2019). Especialmente si la institución flaquea en aspectos importantes como la investigación científica, impacto de la misma, interacción social, gestión, etcétera, aspectos evidenciados y exacerba-

dos en tiempos de crisis como la pandemia del Covid-19, donde las competencias docentes se pusieron a prueba en la virtualidad (Miguel-Román, 2020). En este sentido, y como se ha argumentado en párrafos previos, la asistencia obligatoria a clases teóricas además de contribuir a volver mediocre la academia, ampara, amplifica y genera esa condición en un círculo de retroalimentación positiva.

Retomando los aspectos históricos, resulta coherente ahora vincular la asistencia libre a clases teóricas con los principios reformistas de libertad de los estudiantes. En tal sentido, la Ley Orgánica de Educación Superior (2018), al referirse a los derechos de los estudiantes menciona lo siguiente:

Artículo 5. Derechos de las y los estudiantes. Son derechos de las y los estudiantes los siguientes: f) Ejercer la libertad de asociarse, expresarse y completar su formación bajo la más amplia libertad de cátedra e investigativa;

h) El derecho a recibir una educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa. Obtener de acuerdo con sus méritos académicos becas, créditos y otras formas de apoyo económico que le garantice igualdad de oportunidades en el proceso de formación de educación superior; y,

j) A desarrollarse en un ámbito educativo libre de todo tipo de violencia. Que impulse la equidad de género, la justicia y la paz.

En dicho marco, la asistencia obligatoria a clases teóricas sin duda coarta en distintos grados y formas el artículo 5 invocado de la mencionada ley. Efectivamente, toda vez que esta modalidad de asistencia pueda ser interpretada como un acto extorsivo (Ciria y Sanguinetti, 1962), coercitivo (Del Mazo 1941: 36) o intimidatorio; se constituye *per se* en un acto de violencia que atenta contra el artículo 5 j) de la Ley Orgánica de Educación Superior (2018) y por supuesto del inciso f) del mismo artículo al coartar «la más amplia libertad de cátedra e investigativa», ya que la misma implícitamente incluye el estudio autónomo para los estudiantes que trabajan (incisos f, h, y j del artículo 5). Asimismo, vulnera la garantía de «igualdad de oportunidades» (inciso h) y de «justicia» (inciso j) tanto para los estudiantes que trabajan como para aquellos que viven en zonas distantes y/o tienen algún tipo de discapacidad, etcétera. Todos estos principios amparados y ampliados en la propia ley fundamental de Ecuador. En este marco, la asistencia obligatoria a clases teóricas vulnera y atenta contra el principio de inclusión garantizado, entre otros, en los artículos 16, 26, 36, 39 y 48 de la carta magna ya que, como se mencionó y bajo un principio de realidad y verdad material, coartaría la posibilidad de estudios a personas que por su discapacidad, situación migratoria y/o lejanía de sus hogares no pudieran asistir a clases o al menos no a todas las clases que exigen los reglamentos (80% a 90%) instaurados por las instituciones públicas de educación superior invocando principios reformistas autonómicos. Al respecto, los principales artículos de la Constitución mencionan:

Artículo 26. La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Artículo 39. El Estado garantizará los derechos de las jóvenes y los jóvenes, y promoverá su efectivo ejercicio a través de políticas y programas, instituciones y recursos que aseguren y mantengan de modo permanente su participación e inclusión en todos los ámbitos, en particular en los espacios del poder público. El Estado reconocerá a las jóvenes y los jóvenes como actores estratégicos del desarrollo del país, y les garantizará la educación, salud, vivienda, recreación, deporte, tiempo libre, libertad de expresión y asociación. El Estado fomentará su incorporación al trabajo en condiciones justas y dignas, con énfasis en la capacitación, la garantía de acceso al primer empleo y la promoción de sus habilidades de emprendimiento.

Artículo 48. El Estado adoptará a favor de las personas con discapacidad medidas que aseguren:

1. La inclusión social, mediante planes y programas estatales y privados coordinados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica.
7. La garantía del pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. La ley sancionará el abandono de estas personas, y los actos que incurran en cualquier forma de abuso, trato inhumano o degradante y discriminación por razón de la discapacidad.

Asociado a la problemática de la asistencia obligatoria a clases teóricas, algunas instituciones públicas de educación superior de Ecuador han implementado también un portafolios de evidencias supervisado académica y administrativamente, con la expresa y explícita finalidad de evaluar con una lógica punitiva a los mismos. Solo el 27% de los encuestados ($n = 129$) admitió realizar portafolios con todas las características mencionadas previamente, sin embargo, 89% de ellos ($n = 425$) admite la práctica de la asistencia obligatoria como parte de sus tareas e informes periódicos de docencia. En dicho portafolios, con las características mencionadas, los docentes deben probar y demostrar todo su desempeño docente además de llevar un riguroso control de la asistencia obligatoria. Desde el punto de vista pedagógico, la implementación del portafolios para una finalidad pedagógica de los docentes ha sido cuestionado seriamente en cuanto a sus fundamentos (Díaz y Pérez, 2010). Sin embargo, una lectura de los reglamentos de estos instrumentos indica que los mismos no han sido implementados con una finalidad pedagógica, sino con el afán estricto de supervisión, control y evaluación docente con carácter punitivo. Curiosamente, y como en el caso de la mayoría de los reglamentos que justifican la asistencia obligatoria a clases teóricas, los correspondientes a los portafolios lo hacen citando artículos de la Constitución, la Ley Orgánica de Educación Superior y el Reglamento de Régimen Académico que no aluden en modo alguno, ni a la asistencia obligatoria, ni al portafolios de

evidencias como modalidad de evaluación, control y supervisión docente. De hecho, y como se mencionó, no existen artículos en las normas señaladas que los justifiquen. En realidad, los artículos vinculados a la libertad de cátedra, libertad académica y de investigación aquí citados, entre otros, en todo caso son contrarios a la existencia de la asistencia obligatoria y del portafolios de evidencias.

Las instituciones que han implementado un portafolios lo han hecho en un formato rígido que no sigue en forma alguna los fundamentos u objetivos epistemológicos y pedagógicos del mismo (Murillo Sancho, 2012), ni cumple con los parámetros y dimensiones de evaluación docente invocados en la Ley Orgánica de Educación Superior y en el Reglamento de Régimen Académico. En cambio, explícitamente está estructurado para controlar y supervisar en forma continua y con carácter punitivo la labor del docente en franca violación a los principios de libertad de cátedra y académica acorde a la reforma de 1918, como derecho humano (Unesco, 1997, 2017) y en atención a lo expresado en la Constitución (artículos 29, 355, 378, 387 *inter alii*s). En este punto cabe aclarar que la evaluación docente está adquiriendo mayor centralidad política en países de neto corte neoliberal, pero fijándose en parámetros de evaluación más productivos y creíbles que en aquellos fijados rígidamente en los portafolios de evidencias (Stake, Contreras Pérez y Arbesú, 2011; Verger, 2014). Cabe destacar que tanto la actual carta fundamental, la Ley Orgánica de Educación Superior y el Reglamento de Régimen Académico son el resultado de gestiones de gobiernos autodefinidos socialistas, lo cual se contrapone a estos mecanismos de control y supervisión que sí caracterizan a gobiernos de neto corte liberal o neoliberal (Verger, 2014). Aún así la evaluación docente, al menos en Latinoamérica y en el contexto reformista de la universidad pública, es un tema que todavía no ha sido suficientemente problematizado por parte de los movimientos pro-educación pública. En palabras de Verger,

Tampoco es, ni ha sido, un tema estrella entre los analistas críticos de las ciencias de la educación. En la mayoría de las ocasiones, el tema ha sido tratado parcialmente o solo mencionado tangencialmente en análisis más amplios sobre educación y neoliberalismo. Así, la evaluación docente ha quedado difuminada en un amplio paquete de reformas educativas neoliberales y en pocas ocasiones se le ha otorgado la relevancia que debería tener como objeto de reflexión crítica o como objeto de estudio en sí mismo (2014: 1).

En este sentido, acorde a lo explicitado en la carta fundamental y en la ley orgánica señalada, y en el contexto de lo desarrollado por la Unesco (1997, 2017), la docencia actual exige necesariamente la existencia de un currículo por competencias flexible que involucra tanto creatividad como innovación permanente del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto, pedagógicamente hablando, se contrapone a la rigidez curricular impuesta por los reglamentos de los portafolios analizados que coartan o impiden la existencia, tanto de un currículo flexible, como de la libertad a la creativi-

dad e innovación conforme lo pide la Constitución (artículo 350), la Ley Orgánica (artículo 8) y el Reglamento de Régimen Académico (artículos 7, 8, 39, 40, 75, 76, 77 y 78).

Efectivamente, la innovación y la creatividad en los procesos de enseñanza aprendizaje son motores fundamentales en el mejoramiento continuo de las actividades docentes e institucionales (Elisondo, 2015; Pérez, 2013; Richard y Contreras, 2021). Esto queda puesto de manifiesto en la carta magna (artículo 350), la Ley Orgánica de Educación Superior (2018, artículo 93, 95 y 148), el Reglamento de Régimen Académico (2020, artículos 3, 37, 39, 40, 51, 52 y 82 *inter alii*). Al respecto, la Unesco señala que «los docentes son los agentes del cambio, por la dignidad y los derechos humanos, por la inclusión, por la resiliencia» (2017: 1). Y que «el mundo de la enseñanza superior es un mundo de libertad: libertad de innovar, libertad de crear, libertad de soñar y libertad de compartir» (2017: 1).

En tal sentido, el portafolios de evidencias planteado como elemento de supervisión, control y evaluación docente de carácter punitivo se constituye en una suerte de «chaleco de fuerza» que estructural y funcionalmente limita y coarta al docente al estricto cumplimiento de lo allí especificado sin darle apertura ni posibilidad de innovar en su actividad. De tal forma, este instrumento se convierte en un elemento que sin duda contribuye a uniformizar la tarea docente en forma equitativamente mediocre.

Todo ello muestra claramente que las instituciones que implementan estos portafolios mantienen una libertad de cátedra (Del Mazo, 1941; Ortiz y Scotti, 2008; Constitución, 2009; LOES, 2018) y académica (Unesco, 1997) bastante acotada, restringida o inexistente, donde los docentes deben documentar con evidencias demostrativas todo lo que hicieron en su «ciclo lectivo» mediante listas exhaustivas de asistencia obligatoria de sus estudiantes, evaluaciones, salidas de campo, prácticas de laboratorio, pero restringido todo ello a los aspectos meramente docentes en detrimento a lo especificado (investigación, docencia, extensión, gestión) en la Ley Orgánica de Educación Superior y en el Reglamento de Régimen Académico.

En estos registros, muchas veces no alcanza como evidencia un certificado de participación en un evento, un informe de salida de campo, práctica de laboratorio, etcétera, sino que además debe acompañarse de una colección de fotografías que confirme su presencia y actividad en ese evento. De allí su nombre: portafolios de evidencias. Entonces, debe incluir fotos del docente en el aula impartiendo clases, haciendo la práctica, entre otros. El docente debe demostrar que cumple en todo, aunque no se haya demostrado lo contrario y se trate de una mera prueba formal, ajena a formar profesionales. Otro claro indicador de mediocridad docente e institucional que contribuye muy poco a la credibilidad social de la academia. Complementariamente, hay que destacar que, al menos en Ecuador, el control de la asistencia obligatoria a clases teóricas por parte del docente es supervisado en algunas instituciones cada semana y en caso de que un docente no suba las planillas de asistencias de los

estudiantes en un tiempo prudencial al sistema, es sujeto de algún tipo de sanción académica (27% de los encuestados, n=129). Con lo cual los docentes necesariamente se ven obligados a controlar la asistencia obligatoria de los estudiantes aun cuando la misma tenga visos de no ser legal, ni legítima y estén o no de acuerdo con ella (libertad de cátedra y académica coartada). De igual forma, el portafolios es supervisado académicamente verificando que haya un estricto cumplimiento del programa impuesto, cronograma, plan de aula y demás actividades declaradas en el mismo. El incumplimiento es, como en el caso de la asistencia obligatoria, punitivo (27% de los encuestados, n=129). En caso de faltas leves, le quitarán puntaje de la evaluación docente, y ante faltas graves, arriesga hasta la separación del cargo, en especial si el docente tiene un contrato temporal (27% de los encuestados, n=129). Como se indicó *ut supra*, estos portafolios representan una nueva vulneración de los principios rectores y epistemológicos reformistas, especialmente los atinentes a la libertad de cátedra, cátedra libre (Del Mazo, 1941; Unesco, 1997; Tünnermann, 1996, 1998; Madrid, 2013) y, por supuesto, libertad académica (Unesco, 1997), entre otros. En este sentido, tanto Ortiz y Scotti, en relación con la Reforma de 1918, la libertad de cátedra y la supervisión docente; como la Unesco, respecto a la libertad académica, definen claramente los conceptos alusivos: «Cada cátedra tiene completa libertad para investigar y enseñar, y no puede ser supervisada académicamente» (Ortiz y Scotti, 2018: 53). En tanto, el organismo internacional complementa lo anterior cuando define como condición del ejercicio universitario a

La libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones, difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar libremente la propia opinión sobre la institución o el sistema en el que se trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas. Todo el personal docente de la enseñanza superior deberá poder ejercer sus funciones sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia (Unesco, 1997: 49).

Por su parte la Constitución, al referirse a la autonomía y libertad de cátedra y de enseñanza indica en su artículo 355:

El Estado reconocerá a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los objetivos del régimen de desarrollo y los principios establecidos en la Constitución. Se reconoce a las universidades y escuelas politécnicas el derecho a la autonomía, ejercida y comprendida de manera solidaria y responsable. Dicha autonomía garantiza el ejercicio de la libertad académica y el derecho a la búsqueda de la verdad, sin restricciones; el gobierno y gestión de sí mismas, en consonancia con los principios de alternancia, transparencia y los derechos políticos; y la producción de ciencia, tecnología, cultura y arte.

En tanto, en su artículo 29 la Constitución de la República de Ecuador indica que «el Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural».

Luego, la Ley Orgánica de Educación Superior ratifica los principios atinentes a la libertad académica y de cátedra desde sus considerandos y específicamente en varios artículos de la misma:

Se reconoce a las universidades y escuelas politécnicas el derecho a la autonomía, ejercida y comprendida de manera solidaria y responsable. Dicha autonomía garantiza el ejercicio de la libertad académica y el derecho a la búsqueda de la verdad, sin restricciones; el gobierno y gestión de sí mismas, en consonancia con los principios de alternancia, transparencia y los derechos políticos; y la producción de ciencia, tecnología, cultura y arte.

Artículo 6 (Derechos docentes) a) Ejercer la cátedra y la investigación bajo la más amplia libertad sin ningún tipo de imposición o restricción religiosa, política, partidista, cultural o de otra índole.

Artículo 6.1. (Derechos docentes) b) Ejercer su derecho a la libertad de cátedra respetando los derechos y garantías constitucionales y legales del sistema y de sus propias instituciones.

Artículo 18. Ejercicio de la autonomía responsable. La autonomía responsable que ejercen las instituciones de educación superior consiste en a) La independencia para que los profesores e investigadores de las instituciones de educación superior ejerzan la libertad de cátedra e investigación.

Artículo 145. Principio de autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento. El principio de autodeterminación consiste en la generación de condiciones de independencia para la enseñanza, generación y divulgación de conocimientos en el marco del diálogo de saberes, la universalidad del pensamiento, y los avances científico-tecnológicos locales y globales.

Artículo 146. Garantía de la libertad de cátedra e investigativa. En las universidades y escuelas politécnicas se garantiza la libertad de cátedra, en pleno ejercicio de su autonomía responsable, entendida como la facultad de la institución y sus profesores para exponer, con la orientación y herramientas pedagógicas que estimaren más adecuadas, los contenidos definidos en los programas de estudio. De igual manera se garantiza la libertad investigativa, entendida como la facultad de la entidad y sus investigadores de buscar la verdad en los distintos ámbitos, sin ningún tipo de impedimento u obstáculo, salvo lo establecido en la Constitución y en la presente Ley.

Queda explícitamente claro, entonces, que la supervisión académica a través del portafolios vulnera los principios reformistas de libertad de cátedra, transgrede o coarta la libertad académica (Unesco, 1997) de los docentes y contraviene a lo especificado tanto en la Constitución, como en la Ley Orgánica de Educación Superior

y el Reglamento de Régimen Académico. Luego, el portafolios junto a los reglamentos que lo implementan —y asociado al mismo, la sección ineludible de asistencia obligatoria a clases teóricas—, actúan coercitivamente sobre el desempeño docente restringiendo y vulnerando la libertad de cátedra conforme a los principios de la Reforma de 1918 y los principios rectores de libertad académica consensuados por la Unesco, la Constitución y la Ley Orgánica de Educación Superior. Cabe destacar que la Unesco (1997), considera la libertad académica como un concepto más amplio que la libertad de cátedra y como un derecho humano fundamental de carácter universal. Lo expresado entonces le resta aún más legitimidad a la asistencia obligatoria a clases teóricas y, por supuesto, al portafolios de evidencias. Complementariamente, en su análisis de la finalidad de la evaluación docente desde una perspectiva de la economía política, Verger (2014) advierte un fenómeno que se encontraría reflejado en el uso de ambas unidades de análisis: la alteración del poder docente en desmedro de la educación y la pérdida de derechos laborales de los docentes.

Subyace ahora la pregunta de ¿por qué los docentes aceptan el sistema impuesto de estas modalidades? Pues bien, primero hay que aclarar que los docentes encuestados declaran desconocer los principios reformistas de libertad de cátedra (96%, n=459; el 4% restante no contesta) y libertad académica de la Unesco (96%, n=459). De igual manera, la gran mayoría (73% n=349) declaró ignorar los principios de libertad de cátedra planteados en la carta magna y en la ley orgánica respectiva, y mientras el 22% (n=105) declaró conocerlos, pero no pudo definirlos, el 5 % restante no contestó. Estos guarismos revelan el problema subyacente de que muchos docentes universitarios, independientemente de su dedicación a la actividad o antigüedad en el cargo, desconocen los principios epistemológicos que sostienen a la institución pública universitaria. Todo ello, más allá de su deber implícito de conocer, al menos, la constitución y las leyes alusivas. En este marco, y sin entrar en la discusión de si se puede alegar o no ignorancia como explicación o justificación, o si la ignorancia frente a un hecho es legal y/o legítima, lo cierto es que es difícil ejercer derechos cuando se ignora que se tienen...

En segundo lugar, los encuestados indicaron mayoritariamente (83% n=396) que acatan y/o aceptan la asistencia obligatoria a clases teóricas y el portafolios de evidencias porque se trata de «la norma establecida en reglamentos», «que los reglamentos son las leyes que nos rigen» y «se establecen siempre con fundamento por personas que saben lo que hacen». El 14% (n=67) indica que nunca se lo cuestionó, y que simplemente entraron a la universidad aceptando «las reglas del juego»; el 3% restante simplemente no sabe o no contesta. Asimismo, el 78% (n=373) indica que todo reglamento es legítimo, si no, no sería reglamento. En tanto, el 15% (n=72) indica no saber la diferencia entre legal y legítimo, y un 6% no respondió. Resulta interesante ahora analizar en este punto las respuestas. En primer lugar, tenemos una suerte de culto al principio de autoridad detrás de «la norma establecida en los reglamentos».

Existiría además un prejuicio institucionalizado dirigido a creer que todo lo legal es correcto, y que solo por ello no se cuestiona. Es decir se trataría de un razonamiento falaz (Peñalva, 2020). De igual modo, creer que lo legal debe ser legítimo para ser legal, es otra falacia muy extendida. En este sentido, corresponde indicar también que apelar al principio de autoridad para justificar ambas medidas es una falacia *ad verecundiam* (Peñalva, 2020) y solo por ello no es aceptable. Por su parte, la academia, en general, basa todos sus fundamentos epistemológicos y fundacionales en la ciencia y se rige por ella. La ciencia, por su parte, no acepta ni reconoce el principio de autoridad (Bunge, 2000). De igual forma, los principios reformistas consecuente y coherentemente, tampoco (Del Mazo, 1941; Ciria y Sanguinetti, 1962). La ciencia es, por definición, racional (Bunge, 2000) y, desde dicha racionalidad, legítima. Asimismo, es legal, pero su legalidad es consecuencia de su legitimidad previa (Bunge, 2000). Esto la diferencia de los reglamentos aquí mencionados y analizados —asistencia obligatoria a clases teóricas y portafolios de evidencias—, que sin duda pueden tener algún viso de legalidad, pero la misma no emerge de fundamentos legítimos y, por tanto, no es posible sustentarlos y mucho menos justificarlos.

Conclusiones

La Reforma universitaria de 1918 marcó un hito en el desarrollo de libertades de cátedra y académicas en la universidad pública latinoamericana. Los principios rectores fueron adoptados por prácticamente todos los países de la región. Sin embargo, un número creciente de universidades en las últimas décadas y bajo el amparo de los principios autonomistas de dicha reforma, pero paradójicamente en oposición a los mismos, retomaron en distinto grado la filosofía prerreformista y la plasmaron en sus actuales reglamentos. La asistencia obligatoria a clases teóricas fue uno de ellos, asociado estrechamente al portafolios de evidencias como elemento de control y supervisión punitivo de las actividades docentes. La primera tiene visos cuestionables de legalidad toda vez que estos reglamentos, al adquirir un cariz de coerción, extorsión e intimidación se contraponen a leyes de orden superior y a los propios principios reformistas a los que estas instituciones afirman adherir. Por otro lado, también carecen de legitimidad ya que vulneran los principios epistemológicos fundacionales de la Reforma de 1918 en el caso de la asistencia obligatoria, y en el caso de los portafolios, a los principios reformistas de libertad de cátedra, y de libertad académica de los derechos humanos. Complementariamente, ambas modalidades vulneran o contravienen los principios de democracia, equidad, inclusión, derecho al trabajo y calidad de la docencia, entre otros, establecidos en la carta magna y en la ley orgánica. Lo cierto es que la implementación de la asistencia obligatoria logró aulas llenas tanto para los buenos docentes como para los mediocres por igual, y el portafolios contribuyó aún más a la mediocridad coartando las libertades docentes. Actualmente, este

último sistema no solo coarta las libertades de cátedra y académica de los docentes, sino que impide a la academia cumplir la función social para la que fue creada. Un mal ejemplo para los estudiantes y sociedad en general que, por su intermedio, ven la legalización de lo ilegítimo y un sistema absoluto de control de libertades docentes y estudiantiles.

Si no se recuperan las libertades de cátedra y académicas respetando los principios fundacionales a los que dicen adherir estas instituciones públicas de educación superior, no se podrá cumplir con la misión social para las que fueron creadas, incurriendo en una nueva paradoja...

Referencias


- ALBACH, Philip (2012). «The globalization of college and university rankings». *Change*, 44 (1): 26-31. DOI: [10.1080/00091383.2012.636001](https://doi.org/10.1080/00091383.2012.636001).
- BARRAL ZEGARRA, Rolando (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*. La Paz: Ediciones Brecha.
- BONIFAZ ARANDA, Edison Fernando, y Edison Barba (2019). «La calidad de la educación universitaria: Una visión desde el direccionamiento y la gestión estratégica». *Revista Boletín Redipe*, 8 (3): 106-116. DOI: [10.36260/rbr.v8i3.699](https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.699).
- BUCHBINDER, Pablo (2018). «Pensar la reforma universitaria cien años después». *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9 (25): 86-95 DOI: [10.22201/iisue.20072872e.2018.25.279](https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.279).
- BUNGE, Mario (2000). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. México: Siglo XXI Editores.
- CAMPOS-CÉSPEDES, Jency, y Walter Solano-Gutiérrez (2020). «Autonomía universitaria y libertad de cátedra en tiempos de cambio». *Innovaciones Educativas*, 22 (32): 151-169. DOI: [10.22458/ie.v22i32.2973](https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2973).
- CIRIA, Alberto, y Horacio Sanguinetti (1962) *Universidad y estudiantes*. Buenos Aires: Depalma.
- CRISCI, Jorge, y María José Apodaca (2017). «Los rankings globales de universidades y su función disciplinaria». *Revista Museo La Plata*, 2 (2): 12-18. DOI: [10.24215/25456377e039](https://doi.org/10.24215/25456377e039).
- DEL MAZO, Gabriel (1941). *La Reforma Universitaria. El movimiento argentino (1918-1940)*. La Plata: Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata. Disponible en <https://bit.ly/3jcvL9q>.
- DÍAZ B., Frida, y María Maclovía Pérez R. (2010). «El portafolio docente a escrutinio: Sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado». *Revista Observar*, (4): 6-27. Disponible en <https://bit.ly/3vZcifo>.
- ELISONDO, Romina (2015). «La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas


- para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje». *Actualidades investigativas en educación*, 15 (3): 1-23. DOI: [10.15517/AIE.V15I3.20904](https://doi.org/10.15517/AIE.V15I3.20904).
- ESCRIBANO HERVIS, Elmys (2018). «El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina». *Revista Educación*, 42 (2): 717-739. DOI: [10.15517/revedu.v42i2.27033](https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033).
- FAJARDO, Stella (2017). «La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos». *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11 (1): 171-197. DOI: [10.4067/S0718-73782017000100011](https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011).
- INGENIEROS, José (1913). *El hombre mediocre*. Madrid: Renacimiento. Disponible en <https://bit.ly/3dcxjwe>.
- KELMANSKY, Diana (2009) *Estadística para todos: Estrategias de pensamiento y herramientas para la solución de problemas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Disponible en <https://bit.ly/3gYudwW>.
- KELSEN, Hans (1983). *Teoría general del Derecho y del Estado*. México: UNAM.
- LIZÁRRAGA ZAMORA, Katleen (2002). *Economía y universidad pública*. La Paz: Fundación Milenio y Konrad Adenauer Stiftung.
- LÓPEZ, Luis, y María Valdés (2019). «La evaluación del desempeño docente en la educación superior». *Propósitos y Representaciones*, 7 (2): 479-515. DOI: [10.20511/pyr2019.v7n2.255](https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255).
- MADRID, Raul (2013). «El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad». *Revista Chilena de Derecho*, 40 (1): 355-371. DOI: [10.4067/S0718-34372013000100016](https://doi.org/10.4067/S0718-34372013000100016).
- MAYZ VALLENILLA, Ernesto (1984). *El ocaso de las universidades*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- MIGUEL-ROMÁN, José Antonio (2020). «La educación superior en tiempos de pandemia: Una visión desde dentro del proceso formativo». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (Especial): 13-40. DOI: [10.48102/rllee.2020.50.ESPECIAL.95](https://doi.org/10.48102/rllee.2020.50.ESPECIAL.95).
- MURILLO SANCHO, Gabriela (2012). «El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior». *Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (1): 1-23. DOI: [10.15517/aie.v12i1.10266](https://doi.org/10.15517/aie.v12i1.10266).
- OCAMPO, Juan Carlos (2018). «Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil». *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12 (2): 97-114. DOI: [10.4067/S0718-73782018000200097](https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097).
- ONU, Organización de Naciones Unidas, Asamblea General (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: ONU. Disponible en <https://bit.ly/2UqrG71>
- ORTIZ, Tulio, y Luciana Scotti (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. Disponible en <https://bit.ly/3gXu7pm>.
- PEÑALVA, Guillermo (2020). «El falaz problema de las falacias y el derecho». *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional De La Plata*, 50 (17): 699-725. DOI: [10.24215/25916386e063](https://doi.org/10.24215/25916386e063).
- PÉREZ, Máximo (2013). «La creatividad en la docencia universitaria». *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 10 (19): 2-6. DOI: [10.29197/cpu.v10i19](https://doi.org/10.29197/cpu.v10i19).
- PERROUD, Leonardo Jesús (2018). «La Reforma Universitaria de 1918: Pasado, presente y futuro». *Revista perspectivas*, 8 (2): 3. DOI: [10.19137/perspectivas-2018-v8n2a03](https://doi.org/10.19137/perspectivas-2018-v8n2a03).
- RICHARD, Enrique (2004). «Universidad, docencia, política y sociedad en Bolivia. Reflexiones en torno al perfil docente investigador universitario ideal para el tercer milenio, en Bolivia». En Rolando Barral Zegarra (editor), *Educadoras nuevas, educadores nuevos*. La Paz: Ayni Ruway. Disponible en <https://bit.ly/2UnvkPo>.
- . (2018). «La investigación científica y la praxis profesional en la universidad del siglo XXI: Panorama de Bolivia y Latinoamérica». En Luis Vargas Espinoza, Jaime Tinto Arandes, Mario Florez Guzmán, Eva Herrera de Alvarado y Enrique Gea Izquierdo (editores). *Avances e innovación en la administración y gerencia en salud*. Guayaquil: Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador. Disponible en <https://bit.ly/3gQwyuV>.
- RICHARD, Enrique, y Denise Ilcen Contreras Zapata (2021). «El círculo lógico vivencial de la investigación científica como estrategia de enseñanza y modalidad de aprendizaje de metodología de la investigación». Estudio de caso (Ecuador). *Interconectando Saberes*, 5 (11): 57-71. DOI: [10.25009/is.voi11.2666](https://doi.org/10.25009/is.voi11.2666).
- RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes, y Sylvia Contreras Salinas (2017). «América Latina y políticas de inclusión». *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11 (2): 17-20. DOI: [10.4067/So718-73782017000200002](https://doi.org/10.4067/So718-73782017000200002).
- ROGERS, David (2020). *Enciclopedia Jurídica*. Hong Kong: Editorial del autor. Disponible en <http://www.encyclopedia-juridica.com>.
- SENESCYT (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Ecuador) (2014). *Directorio de Instituciones de Educación Superior*. Disponible en <https://bit.ly/3gYRuPh>.
- STAKE, Robert, Gloria Contreras Pérez e Isabel Arbesú (2011). «Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia». *Perfiles educativos*, 33 (spe): 155-168. DOI: [10.4995/redu.2017.6371](https://doi.org/10.4995/redu.2017.6371).
- TÜNNERMANN, Carlos (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. IE-SALC-Unesco, Venezuela. Disponible en <https://bit.ly/3A7227U>.
- . (1998) «La reforma universitaria de Córdoba». *Educación superior y sociedad*, 9 (1): 103-127. Disponible en <https://bit.ly/35MipbZ>.
- UNESCO (1997). *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*. París: Unesco. Disponible en <https://bit.ly/2T2KV6p>.

- . (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en <https://bit.ly/3ddGM6t>.
 - . (2017). *La protección de las libertades académicas sigue siendo necesaria*. Disponible en <https://bit.ly/3d7JqDP>.
- VERGER, Antoni (2014). La propuesta de la evaluación docente: Un análisis crítico desde la economía política de la educación. *Lletres pa la Escuela Pública, Artículos d'Interes n'Educación y Sociedá*, 1. Disponible en <https://bit.ly/2SnNeR6>.
- YOGUEZ SEOANE, Amalia (2009). «¿Cómo se evalúan las universidades de clase mundial?». *Revista de la Educación Superior*, 38 (150): 113-120. Disponible en <https://bit.ly/3j6N3Vo>.

Sobre los autores

ENRIQUE RICHARD es doctor en Biología y Ecología por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) y licenciado en Biología por la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Es profesor e investigador de posgrado (maestría, doctorado y posdoctorado) en la Universidad Andina Simón Bolívar, Universidad Franz Tamayo, la Universidad Mayor de San Andrés y la Escuela Boliviana de Posgrado (Bolivia). Su correo electrónico es chelonos@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-0061-7807>.

DENISE ILCEN CONTRERAS ZAPATA es candidata a doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Andina Simón Bolívar (Bolivia); magíster en Salud Pública con mención en Gerencia en Salud y médico cirujano por la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia). Es profesora e investigadora en la carrera de medicina de la Universidad San Gregorio de Portoviejo, Ecuador. Su correo electrónico es dennycz@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-7912-7095>.

PEDRO MAILLARD BAUER es candidato a doctor en Educación Superior por la Universidad Mayor de San Andrés, máster en Desarrollo Emprendedor e Innovación de la Universidad de Salamanca (España) y licenciado en Derecho por la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia). Es docente de posgrado y pregrado en asignaturas relacionadas a argumentación jurídica, filosofía jurídica y metodología de la investigación. Su correo electrónico es maillardbauer.pedro@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-5897-6207>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)