

¿Para qué sirven los “universitarios fracasados”?
Funciones estructurales del abandono universitario*
What are “failed university students” for?
Structural functions of dropping out of university

Víctor Hugo Perales Miranda
Carrera de Sociología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia
E-mail: victorhugo76@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5249-1188>

Alison Spedding Pallet
Carrera de Sociología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia
E-mail: mamahuaco@hotmail.co.uk
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2445-9284>

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2024

Fecha de aceptación: 14 de agosto de 2024

* Los autores declaramos no tener ningún tipo de conflicto de interés que haya influido en la elaboración del artículo.

Resumen: El texto aborda el fenómeno de los “universitarios fracasados”, aquellos estudiantes que abandonan sus estudios sin obtener un título, y su relevancia en el contexto de la educación superior en Bolivia. El objetivo del estudio es examinar las trayectorias de estos estudiantes y el impacto del currículo oculto en su desarrollo personal y ocupacional. La metodología empleada es exploratoria y cualitativa, centrada en cinco estudios de caso, principalmente de la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), analizando tanto las trayectorias académicas como las competencias adquiridas fuera del currículo formal. Los resultados revelan que, a pesar de no completar sus estudios, muchos estudiantes desarrollan habilidades prácticas y sociales que les permiten generar un impacto significativo en sus comunidades y carreras laborales. Las conclusiones destacan la necesidad de reconsiderar la noción de éxito académico, sugiriendo que el currículo oculto juega un papel crucial en la formación de competencias valiosas que no siempre se reflejan en la obtención de un título.

Palabras clave: Abandono universitario, currículo oculto, trayectorias académicas, funcionalismo estructural, educación superior, Bolivia.

Abstract: The text considers the phenomenon of “failed students”, those who drop out of university without having obtained a degree, and their relevance in the context of Bolivian higher education. The study’s objective is to examine the trajectories of these students and the impact of the hidden curriculum in their personal and occupational development. The methodology employed is exploratory and qualitative, centred on five case studies, principally from the Sociology Department of the Universidad Mayor de San Andres (UMSA), analyzing both their academic trajectories and competences acquired outside the formal curriculum. The results reveal that, despite not finishing their studies, many students develop practical and social skills that allow them to have a significant impact in their communities and work careers. The conclusions point out the need to reconsider the notion of academic success, suggesting that the hidden curriculum plays a crucial role in the formation of valuable capacities which are not always reflected in obtaining a degree.

Keywords: Dropping out of university, hidden curriculum, academic trajectories, structural functionalism, higher education, Bolivia.

INTRODUCCIÓN

“Universitarios fracasados” es como los comunarios yungueños se refieren a esos miembros de sus comunidades que, después de pasar unos años estudiando en la universidad pública en la ciudad de La Paz, vuelven al campo sin haber obtenido un título profesional. En el contexto de la educación superior, la culminación de una carrera académica –consiguiendo mínimamente el certificado de egreso, que en sí tiene valor en el mercado laboral, y preferencialmente logrando el título profesional– se considera un indicador fundamental del éxito estudiantil. Es más: es habitual señalar el gran desfase entre el elevado número de estudiantes que entra a las carreras de la universidad pública y el número muy reducido que eventualmente termina la carrera y, en el mejor de los casos, se titula, señalando que esta “productividad” mínima indica que esas carreras –cuando no la universidad pública en general– son sumamente ineficientes. Los más radicales apuntan a que las carreras más “improductivas” deberían ser cerradas y, en todo caso, se promueva la adopción de medidas que elevarán la “productividad”, haciendo más fácil o accesible la aprobación de materias en menor tiempo, puesto que no solo hay una tasa elevada de abandono, sino que muchas y muchos de los que eventualmente terminan la carrera lo hacen después de pasar una década o más matriculados en la universidad, frente al tiempo reglamentario de cinco años de duración del plan de estudios (Zeballos, 2020). Un ejemplo son los llamados “cursos de temporada”, de verano o de invierno, en los que se puede optar para un periodo corto de clases comprimidas o incluso un solo examen que basta para aprobar un curso que normalmente dura todo un semestre; implícitamente, estos cursos representan una reducción de las exigencias académicas con tal de registrar una materia aprobada. Hasta la fecha, sin embargo, no se ha notado una reducción significativa en la cantidad de estudiantes que prolongan su permanencia en la universidad ni un aumento notable en el porcentaje que llegan a egresar y/o titularse.

Pero el objetivo de este artículo no es analizar la calidad pedagógica de este tipo de medidas ni buscar otras maneras de elevar la “eficiencia” en la producción de egresados/titulados, sino considerar las trayectorias posteriores de estudiantes que abandonaron las aulas antes de alcanzar el egreso. El enfoque global es el estructural funcionalismo clásico (oriundo de la

antropología social británica): ninguna institución o forma de acción social regular que persiste en el tiempo carece de funcionalidad en el contexto global de la sociedad en la que opera, aunque esa función real o práctica puede ser distante de la función declarada o ideal de la institución en cuestión. Pasando al contexto específico de la educación formal, analizamos estos “fracasos” aparentes en el marco del concepto de currículo oculto, mediante el cual se considera que en las aulas y también fuera de ellas (en los pasillos, los descansos, eventos sociales o deportivos en el contexto de la institución educativa, etc.) se aprenden diversos contenidos, habilidades o competencias que no figuran en los contenidos de las materias, el currículo oficial ni el plan de estudios.

El principal foco empírico de este estudio es la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Como muchas otras carreras académicas, exige cierto nivel de competencias en lectura, escritura y análisis crítico. Estas habilidades son esenciales para la comprensión profunda de teorías sociológicas, la realización de investigaciones rigurosas y la producción de trabajos académicos de alta calidad. Sin embargo, no todos los estudiantes que ingresan a la carrera poseen estas habilidades en el nivel requerido, lo que puede ocasionar dificultades sustanciales en su trayectoria académica.

Dichas competencias académicas tradicionalmente exigidas son esenciales para el éxito en muchas áreas de la vida académica y profesional. No obstante, centrarse exclusivamente en estas competencias puede ser reduccionista y no reconocer otras formas de aprendizaje que son aplicables en la vida extraacadémica, aunque no coincidan con los propósitos que se plantean de manera genérica a todos los actores involucrados en la educación superior. Los estudiantes que no cumplen con ciertos estándares académicos pueden, sin embargo, poseer o desarrollar otras competencias o habilidades que les permitan generar un impacto fuera del ámbito estrictamente académico. Los parámetros de medición tradicionales, como la culminación de una carrera y la obtención de un título, son importantes, pero quizás no debieran ser las únicas consideraciones. Es crucial reconocer y valorar otras formas de éxito que se manifiestan a través del desarrollo de competencias prácticas y contextualmente relevantes. Dicho reconocimiento obliga a advertir la existencia de cierto currículo oculto en el seno

mismo de las instituciones de educación superior, más aún si la asignación de recursos presupuestarios a las carreras del sistema universitario boliviano depende de resultados que devienen de la aplicación de ciertos indicadores y parámetros que son insuficientes para captar distintas dimensiones del trabajo que se vienen desarrollando en carreras profesionales.

La discusión en torno a la conceptualización del currículo oculto lleva ya varias décadas¹, desde que fuera popularizado por Phillip W. Jackson (2001 [1990])². De hecho, desde una perspectiva sociológica clásica, se considera que las instituciones educativas son también espacios de socialización (Durkheim, 1976), así se esté hablando de la educación básica, secundaria, superior o de posgrado. En ese sentido, la configuración de redes sociales³ se va sedimentando también en las dinámicas sociales entre alumnos, alumnos y docentes, alumnos y personal administrativo, así como entre todos estos a través de la socialización, que no implica de manera exclusiva la interacción dentro del aula, sino también en los ambientes fuera de ella. Tampoco se ciñe a las actividades educativas planificadas, puesto que el currículo oculto comprende las actividades extracurriculares que suelen realizarse en las instituciones académicas.

En cuanto al concepto de currículo oculto, varios autores han planteado ideas similares a las enunciadas en los párrafos precedentes, enfatizando su carácter multidimensional. Se ha buscado conocer su impacto en la construcción de las relaciones sociales de los estudiantes, y señalado la

1 Un apunte relevante, que ratifica la existencia del currículo oculto antes de que su difusión se extendiese, viene de Portelli (1993). Él recuerda que, si bien el término se empleó por primera vez a finales de la década de 1960, el concepto se había mencionado ya a principios de la década de 1930, y que John Dewey ya lo denominaba “aprendizaje colateral” en las primeras décadas del siglo XX.

2 Las ediciones en español que se han referenciado tienen como la más antigua la edición de 1990, pero la primera edición en inglés es mucho más antigua: Jackson, Philip W., *Life in Classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

3 En este trabajo se asume el concepto de redes sociales asociado al capital social, desde la perspectiva de Putnam (2000), quien argumenta que un alto nivel de capital social en una comunidad conduce a mejores resultados en términos de salud, educación y seguridad, destacando la importancia de las redes sociales. Así como la de Nan Lin (2001), quien señala que las relaciones sociales no solo son valiosas en sí mismas, sino que también pueden ser vistas como recursos que pueden generar beneficios económicos y sociales para los individuos que las poseen.

necesidad de analizarlo desde una mirada sociológica. Por ejemplo, Jurjo Torres Santomé (1998) enfatiza que el currículo oculto incluye la configuración de prestigio, roles sociales y el sentido de pertenencia identitaria a través de las dinámicas entre estudiantes, docentes y personal administrativo tanto dentro como fuera del aula.

Por otro lado, Elizabeth Vallance (1974) analiza la evolución del discurso justificativo de la educación pública en Estados Unidos, señalando una discontinuidad a principios del siglo XX. Ella señala que, hasta finales del siglo XIX, los educadores argumentaban a favor de la escolarización en términos de control social, reconociendo abiertamente en sus posturas que se estaban desarrollando funciones tales como la inculcación de valores, la socialización política y el entrenamiento en obediencia⁴: lo que hoy se conoce como currículo oculto. No obstante, Vallance señala que, desde inicios del siglo XX, hubo un giro repentino, pues, cuando la escolarización llegó a consolidarse lo suficiente como institución social, empezó a ocultarse del lenguaje de justificación: cuando los educadores vieron que estaba funcionando efectivamente, pasó a presentarse como inculcación de los contenidos explícitos, es decir, el currículo formal (ver *infra*), argumentando que eran conocimientos y habilidades necesarios para desempeñarse luego en la vida adulta.

Asimismo, Phillip W. Jackson (2001 [1990]) y Catherine Cornbleth (1984) han señalado que el currículo oculto va más allá del currículo formal y abarca aprendizajes implícitos, tácitos y no planificados, que tienen un impacto significativo en los estudiantes. Otros autores como Henry A. Giroux y Anthony N. Penna (1979) han resaltado la importancia de analizar al currículo oculto desde la perspectiva sociológica clásica, que considera la escuela como un espacio de socialización (Durkheim, 1976) y reproducción cultural, más allá de lo meramente académico. En suma, estos aportes sintetizan ideas clave sobre el currículo oculto como un fenómeno

⁴ Spedding observa que, siendo alumna de colegio en Inglaterra en la década de 1970, pensaba que lo que realmente les estaban enseñando no era, en el fondo, los contenidos de las materias avanzadas, sino –como ella lo expresaba entonces– “levantarse temprano todos los días, ir a la misma hora a un lugar donde no quieres ir, hacer cosas que no quieres hacer y obedecer a personas que no respetas, es decir, hacer lo que vas a tener que hacer cuando seas mayor y tengas un empleo”.

multidimensional que trasciende el aula, con efectos sobre la identidad y las relaciones de los estudiantes, y que requiere ser analizado sociológicamente como parte de la dinámica institucional educativa. John P. Portelli (1993) argumenta que los teóricos del currículo generalmente distinguen el currículo formal (u oficial o mandado) del currículo real (o efectivo/práctico). El currículo formal es aquel que es oficialmente reconocido; es público, disponible para todos los que lo soliciten y se supone que es explícito. El currículo real —es decir, el que realmente se lleva a cabo— podría ser idéntico al currículo formal, aunque esto puede ser difícil de lograr, y podría hacerse explícito. El currículo oculto suele contraponerse al currículo formal y forma parte del currículo real, aunque nunca llegue a ser enunciado o expresado de manera explícita.

Snyder (1971) asume al currículo oculto como: “el marco de referencia encubierto mediante el cual los estudiantes organizan y simplifican la complejidad y ambigüedad que es la universidad de hoy en día”. Desde esta perspectiva, en el currículo oculto, el estudiante aprende —principalmente de sus compañeros— cómo hacer frente a las exigencias, pues, como no puede cubrir todo el trabajo asignado, debe determinar qué puede omitir con seguridad. Es decir, debe practicar la “negligencia selectiva”. En el contexto de esta investigación, incluiría las recomendaciones de que tal docente es “estricto” y, para aprobar con menos esfuerzo, hay que buscar otro paralelo en esa materia, e incluso consejos del tipo “ese licenciado avanza una clase y la siguiente se repite nomás, pues no es necesario ir todas las veces”, que —como hemos podido constatar— resultan contraproducentes porque conducen a obviar el avance y, cuando los estudiantes se presentan a los exámenes parciales, ocurre que no dominan el contenido y se aplazan.

Es de suponer que Snyder estaba pensando en contextos académicos como el examinado por Becker *et al.* (1961) sobre la “cultura estudiantil en la Escuela de Medicina”, donde los estudiantes pronto descubrían que la carga de contenidos a asimilar era tan pesada que no era posible cubrir todo con el mismo nivel de detalle o dedicación. Por tanto, había que seleccionar lo prioritario, y los consejos de estudiantes de cursos superiores eran cruciales para esto, lo que también significa que quienes no tuvieron mucho contacto con ellos —lo que posteriormente se denomina capital social relevante en el contexto— no lograron hacer esta selección y se hundieron

bajo la sobrecarga de estudio. Cabe destacar que se trata de una carrera que se puede clasificar como técnica, en la que es posible identificar los conocimientos indispensables (por ejemplo, Anatomía) frente a otros que no son centrales. En una carrera como Sociología no es evidente de antemano cuáles contenidos –por ejemplo, cuales autores o escuelas teóricas, de las varias que se avanza en las materias de teorías sociológicas– serán necesarios para preparar la tesis y enfocarse en ellos, dejando de lado otros que no serán útiles. Lo mismo ocurre con materias clasificadas en el plan de estudios como del “área interdisciplinaria” (es decir, no de Sociología como tal), lo cual conduce a verlas como contenidos descartables e intentar pasarlas con el menor gasto de tiempo y esfuerzo posible, aunque esta decisión resulte contraproducente en lo posterior⁵.

Dreeben (1976) señala que, aunque la idea de un currículo “no escrito” u “oculto” se ha puesto de moda, sabemos muy poco sobre él. No se sabe si es un concepto útil ni si existe evidencia defendible de sus efectos sobre los valores o sobre cualquier otra cosa. Es necesario reflexionar sobre los problemas que tentativamente podría acarrear la propuesta conceptual, pues, si bien la definición de currículo oculto mostrada, que sintetiza aportes de diversos autores, comprende múltiples dimensiones relevantes, también presenta algunos puntos críticos y falencias que vale la pena considerar. De hecho, en principio, al enfatizar el carácter implícito, no planificado e inconsciente de la transmisión de aprendizajes, normas y dinámicas a través del currículo oculto, se corre el riesgo de perder de vista que en realidad existen ciertos aspectos que, si bien no están explícitamente formulados en el currículo formal, sí son intencionalmente promovidos y reforzados por la institución educativa a través de sus formatos pedagógicos, que muchas veces funcionan de manera *dóxica* (en términos de Bourdieu), es decir, se los reproduce porque los docentes dan por supuesto que son formatos que se

⁵ Como ejemplo concreto, un estudiante presentó un borrador de perfil de tesis sobre el trueque en la feria de Batallas en el Altiplano. Sin embargo, resultó que, cuando le tocó pasar las materias de las antropologías “interdisciplinarias”, en una época en la que Antropología Andina y Antropología Amazónica eran alternativas (solo había que tomar una), optó para Amazónica, porque el docente era notoriamente tolerante y se decía que “todos aprobamos”. Pero no adquirió conocimiento específico alguno sobre el contexto del Altiplano, lo cual le hubiera servido para desarrollar su tesis. No es sorprendente que este estudiante sea uno más de los muchos que nunca lograron presentar su tesis.

utilizan sin cuestionar. El caso concreto que vamos a considerar aquí son las exposiciones por parte del estudiantado, como componente regular del avance en clases y que suele contar con un valor de nota en la evaluación.

Supuestamente, estas exposiciones sirven tanto para demostrar que las y los estudiantes han asimilado el contenido (de lecturas, etc.) sobre el cual deben expresarse verbalmente como para asistir en el avance de la materia, dando a conocer conocimientos relevantes a sus compañeros de clase. Para empezar, una exposición efectiva (en la que se comprende lo expresado) depende de habilidades no relacionadas con el conocimiento académico, que son las de oratoria (pararse recto, proyectar la voz, no hablar mirando los pies ni el cielo raso, y dominar el nerviosismo frente al público para no trabarse al hablar). Así, el que se dé por “aprobada” (con nota) una exposición depende más de haberla realizado como oratoria y no del contenido, puesto que pocos son los docentes que comentan si lo expresado era acertado o no, o preguntan por locuciones confusas o hasta originales para que se las aclare; en cambio, enuncian “gracias” y dan paso al siguiente expositor. Otro elemento relacionado son los debates en clases que, en sí, pueden tener valor pedagógico en tanto fomentan la expresión de los pensamientos de los alumnos, en vez de quedarse en silencio frente a la expresión magistral del docente. Pero puede plantearse –al menos, sucede en la Carrera de Sociología– un debate sobre un tema sin relación directa con la materia en cuestión, generalmente un tópico coyuntural de la política nacional, en el que se brinda oportunidad a los alumnos (es intencional excluir a “las”, ver *infra*) de explayarse y practicar otro tipo de habilidades que no son parte del currículo formal de la carrera.

METODOLOGÍA

El coautor Perales ha sido alumno de Sociología en la UMSA y luego docente de la misma carrera en la UPEA y en la UMSA. La coautora Spedding ha sido docente en Sociología en la UMSA y posee una larga trayectoria de investigación en el área rural, principalmente en la provincia Sud Yungas del departamento de La Paz. De estos contextos proceden las observaciones expuestas en los estudios de caso. Spedding (2015 [1999]) contempla la aplicación de la teoría de Bourdieu (1987) sobre la educación al contexto boliviano, pero enfocándose en quienes siguen inscritos en la

universidad sin terminar la carrera (*op. cit.*: 99 y ss.); no llega a considerar a quienes cursan unos años en la universidad y luego la abandonan para actuar en otros ámbitos sociales. Hay un obstáculo de entrada: no existe un registro que permita rastrear a quienes han abandonado la universidad, para establecer un universo del cual extraer una muestra. De hecho, este artículo es un estudio inicial exploratorio de un tema que hasta ahora no ha sido considerado dentro de la sociología de la educación en Bolivia, y nuestra intención es animar a otras personas a desarrollarlo.

Hemos optado por presentar cinco estudios de caso, seleccionados por tener datos más completos, entre varios otros casos contemplados para este estudio. Tres proceden de la carrera de Sociología, sobre la cual contamos además con datos de observación en aula sobre la formación práctica más allá de los contenidos formales. Dos proceden de otras carreras; en ambos, solo consideramos las trayectorias posteriores al abandono.

RESULTADOS

Caso 1 ZCT

El primero de nuestros casos es ZCT. Se trata de un dirigente sindical de una fábrica que producía productos de consumo masivo en La Paz, Bolivia. ZCT ocupó cargos sindicales en su fábrica, para luego alcanzar cargos sindicales en niveles mayores de la dirigencia fabril⁶. Cuando entró a la carrera, rápidamente se hizo conocido entre los estudiantes de Sociología, aunque no precisamente por su solvencia académica, sino porque era muy retórico y discursivo. Es de notar que la mayoría de las materias del primer año de Sociología tratan sobre temas generales, como historia universal, y pensadores, como Hobbes y Maquiavelo, y es frecuente que en las clases se pase a debatir problemas (por ejemplo, la crisis ambiental) que no figuran en los contenidos mínimos ni en el programa preestablecido por el o la docente, y pueden desviarse hacia tópicos de coyuntura del momento; fue en esas situaciones que este alumno destacó. Solo estudió un año en la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) y, años después, se supo que estudió Derecho en la Universidad Pública de

6 En Bolivia se llama “fabriles” a los obreros industriales.

El Alto (UPEA). Durante las últimas dos décadas, siguió involucrado con la dirigencia sindical y actualmente es abogado. La Carrera de Sociología le fue de mucha utilidad, pese a que (desde la perspectiva docente) era probable que no culminara la carrera, dado que era displicente para entregar los trabajos asignados en las diversas materias y obtenía muy bajas calificaciones, aunque destacaba en sus intervenciones en clase cuando en las aulas se discutían temas políticos, sociales e históricos ligados con la realidad nacional.

ZCT es un ejemplo claro de un estudiante que, a pesar de no culminar la Carrera de Sociología en la UMSA, logró desarrollar competencias y habilidades que le permitieron destacarse en otros ámbitos. De hecho, ya poseía habilidades discursivas de forma previa a su ingreso a la universidad, pero la carrera le proporcionó referencias intelectuales y contenidos de un contexto más amplio que enriquecieron sus discursos y los hicieron más impactantes a futuro. Su trayectoria ilustra cómo las experiencias educativas pueden generar un impacto, incluso cuando no se siguen los caminos académicos hasta su finalización. La formación en Sociología le proporcionó una comprensión crítica de la realidad nacional, así como refinó las competencias previas que ya poseía sobre el análisis de las dinámicas de poder y conflicto que resultan esenciales para la labor sindical.

Caso 2 FCH

FCH ingresó joven a la Carrera de Sociología de la UMSA, apenas con 18 años cumplidos. Provenía de una comunidad campesina del Altiplano norte de La Paz, y su lengua materna era el aymara. Se reconocía, de manera interesante, como ligado a las causas populares y en particular a las reivindicaciones indígenas. Le costaba mucho esfuerzo aprobar las materias en las que se había inscrito, pese a que asistía a todas las clases de manera puntual. Sus competencias en lectura, escritura y trabajo académico no eran óptimas. La cantidad de tiempo que estuvo ligado a la Carrera superó los 15 años, debido a que repetía materias una y otra vez. Al presente, aunque prácticamente ha abandonado la carrera, las veces que se le encuentra, puesto que sigue matriculado, expresa que regresará y culminará sus estudios, aunque cabe suponer que esto es más un anhelo (o

una declaración de lo que cree que los docentes que le preguntan quieren escuchar) que una propuesta sería.

De hecho, desde que ingresó a la carrera hasta la actualidad, ha trabajado en distintos ministerios y reparticiones públicas, que es donde invierte la mayor parte de su tiempo. Suele ser contratado para capacitar a trabajadores y personas de barrios en lo que atañe a fortalecimiento sindical y liderazgo político. Estas capacitaciones son cruciales para empoderar a las comunidades y fortalecer las estructuras sindicales y de liderazgo local. La capacidad de FCH para conectar con estas comunidades y transmitir conocimientos prácticos y estratégicos ha sido un factor crucial en su desempeño laboral. Aunque FCH no ha culminado la carrera, la formación en Sociología le ha proporcionado una base teórica y analítica que ha resultado fundamental en la consecución, desarrollo y mantenimiento de sus empleos. Los conocimientos adquiridos en la carrera de Sociología de la UMSA le han permitido dotarse de cierto manejo discursivo para que exponga cierto conocimiento sobre la realidad nacional. Esto implica que ha aprehendido ciertas herramientas para abordar con eficacia las capacitaciones que brinda en su trabajo con comunidades y barrios de distintas partes de Bolivia.

Caso 3 GCY

GCY ingresó a la Carrera de Sociología de la UMSA con más de 40 años de edad. Trabajaba como chofer de camiones que acarreaban productos de áreas rurales de los valles interandinos paceños hacia las ciudades de La Paz y El Alto. Algunos años después se dedicó al rubro gastronómico, vendiendo comida rápida junto a su esposa e hijas en un barrio de las laderas paceñas. En el curso de su paso por la carrera de Sociología, se fue acercando a los discursos indianistas, y conociendo las propuestas del marxismo. Según los datos que tenemos, nunca cumplió cargos en su comunidad de origen y menos en niveles supracomunales del sindicalismo campesino, pero es evidente que se mantenía en contacto con su provincia y se interesó en participar en la organización campesina. Asistió a un congreso de la Federación Departamental de Trabajadores Campesinos Túpak Katari de La Paz, durante una coyuntura de encono entre nuevas y viejas dirigencias en la organización del campesinado paceño. Entonces, GCY surgió

inesperadamente como candidato⁷ y fue elegido por aclamación, convirtiéndose de la noche a la mañana en un dirigente sindical campesino.

Fue criticado, tanto en su comunidad por comunidades aledañas a la suya, por haber asumido un cargo de alto dirigente sindical sin haber hecho trayectoria, asumiendo cargos sindicales gradualmente, a lo que llaman *thaki* (Spedding, 2016). Por eso se le achacó el rótulo de “paracaidista político”. GCY estudió hasta el tercer año de la carrera, y parece haber llegado a inscribirse en la materia Seminario de Fuentes, en la que se prepara el perfil de tesis, pero no avanzó más en el camino de la profesionalización. Sin embargo, las competencias adquiridas le valieron para convertirse, súbitamente, en un alto dirigente sindical campesino. Luego, a partir de la notoriedad adquirida en el cargo sindical, escaló a diputado uninominal en la Asamblea Legislativa Plurinominal. Para eso, no fue suficiente haber alcanzado un cargo sindical al nivel del departamento, pues muchos llegan allí solo para llevar el nombre sin alcanzar un desempeño impactante (y algunos se hunden, al demostrar incapacidad). GCY pudo actuar de manera lo suficientemente impresionante como para ser escogido como candidato electoral que “arrastra gente”.

GCY es un ejemplo notable de cómo la educación universitaria puede influir en la trayectoria de una persona de maneras inesperadas y significativas, incluso cuando no se culmina la carrera. Aunque su carrera académica en Sociología fue incompleta, las competencias adquiridas y su capacidad para aplicarlas fueron cruciales para sus logros en el ámbito sindical y político.

Caso 4 HJZ

Es oriundo de la exhacienda de Pastopata en Sud Yungas, una comunidad populosa que ha formado un asentamiento nucleado que cuenta socialmente como pueblo. Estudió Derecho hasta el tercer año. A los 27 años

⁷ El informante sobre este acontecimiento no es el mismo GCY, sino un amigo íntimo suyo, quien afirmó que esta elección fue enteramente sorpresiva. Podemos suponer que uno de los motivos para nombrar a GCY era no tener vínculos ni con los nuevos ni con los viejos dirigentes (debido a no haber sido involucrado antes), y por tanto era una especie de candidato neutral, escogido para “salir del paso” debido a que los demás candidatos eran apoyados por unos, pero rechazados por otros, a partir de sus trayectorias.

fue elegido presidente de la Asociación Departamental de Productores de Coca (ADEPCOCA), desarrollando luego una gestión bastante activa, incluso a nivel internacional. En 2010 dimitió para postularse a la Alcaldía de Chulumani, y ganó por amplia mayoría (era la primera elección, cuando los alcaldes figuraban en una lista aparte de concejales); pero su planta de candidatos a concejales era muy débil, y la mayoría de concejales que eran del Movimiento al Socialismo (MAS) urdieron maneras de sacarlo del cargo en 2012 (ver Spedding, Flores y Aguilar, 2013: 163-5, 191-206). Durante su gestión logró que su comunidad, Pastopata, fuera reconocida como subcentral, separándose de la Central Tagma a la cual pertenecía, con la maniobra de reconocer a cada calle del pueblo como una “comunidad” y, así, lograr el número necesario para conformar una subcentral. Estas divisiones suelen ser problemáticas porque los afiliados tienen parcelas en varios lugares, y la cuestión es la siguiente: si ahora esos terrenos aparecen en más de una comunidad, ¿en cuál o cuáles van a cumplir la función social? HJZ dijo en una conversación personal que la solución era simple: cada persona se afiliaría en el lugar donde tenía su casa y cumpliría con esa comunidad (sindicato), sin importar dónde más pudiera poseer terrenos. En 2017, HJZ fue secretario general de esa subcentral. Luego, en el Congreso de la Federación Provincial de 2018, fue parte de la Comisión Orgánica y, al finalizar las conclusiones de esa comisión, sacó debajo de la manga una resolución de Pastopata (no presentada a los demás miembros de la comisión ni apoyada con documentación alguna) en la que ellos mismos se declararon central agraria. HJZ justificó esa resolución alegando que el Estatuto nacional de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) expresa que cinco comunidades son el mínimo necesario para formar una central, pero de hecho dicho estatuto dice que se requieren cinco comunidades para formar una nueva subcentral (antes, el mínimo era tres) y no dice nada sobre centrales. Hubo asistencia masiva de Pastopata esa vez, con objeto de que su candidato se convirtiera en ejecutivo provincial; ellos gritaron “¡Aprobado!” y desde entonces insisten en que son una central, aunque los demás siguen llamándoles subcentral. La elección fracasó en medio de una pelea campal entre los de Pastopata y los de Tagma, y dos semanas después se eligió en urnas al candidato de Tagma. Desde entonces, Pastopata ha estado ausente de los

ampliados en Chulumani o aparece solo para provocar conflictos. Mientras tanto, procedían los procesos legales iniciados contra HJZ por actos realizados cuando era alcalde; en cierto momento, para evitar ser detenido, se fue a Chile. Desde entonces no se ha sabido más de él.

Aquí se nota que la formación en Derecho le proporcionó a HJZ bastante capacidad para interpretar documentos, desde leyes hasta estatutos orgánicos, y urdir discursos, en casos chicaneros (o casuísticos, si se prefiere), para conseguir sus objetivos. A veces, esta capacidad tuvo resultados negativos, como cuando como alcalde decidió pronunciarse a favor de la marcha en contra del proyecto de la carretera que cruzaría el Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro Sécore (TIPNIS) en 2012. HJZ argumentó que, en caso de construirse la carretera, los cultivos de coca se iban a expandir allí, en competencia con la coca yungueña, y que por tanto era importante apoyar la marcha. Sin embargo, como la marcha era contraria al Gobierno del Movimiento al Socialismo (MAS), esto le hizo ver como opositor férreo al oficialismo, y por eso se suscitó el apoyo desde el Gobierno central para alejarle del cargo de alcalde. Así, las competencias y conocimientos adquiridos en una carrera universitaria incompleta pueden traer ventajas y desventajas, según cómo se apliquen, pero sí tienen impacto, o utilidad, para el “universitario fracasado” que los esgrime.

Caso 5. AA

Es oriundo de la comunidad originaria de Sanani en Sud Yungas. Entró a la UMSA en 1993 y cursó tres semestres en Ingeniería Industrial. No pudo sostener los gastos del estudio y volvió a la provincia y la actividad agrícola, y se hizo notar en el ámbito sindical hasta ser incluido como representante de los cocaleros yungueños en los tratos con el Gobierno que dieron lugar al Reglamento de Comercio de la coca aprobado en 2006, donde se formalizó la figura de “productor con carpeta al detalle”, que después ha tenido impactos tanto estructurales como políticos críticos en el devenir de los interminables conflictos entre los productores de coca y el Gobierno (ver Spedding, 2020). Él mismo obtuvo una de estas carpetas (para comercializar coca en el interior del país) con destino a Colomi en el departamento de Cochabamba, sobre la carretera que sale hacia el Chapare y Santa Cruz. Ocupó un puesto como funcionario en el Gobierno Municipal de Chulumani en el curso de la

gestión 2005-2010. El 2013, encabezó la Comisión Tierra Territorio de su comunidad en las negociaciones con sus colindantes para el saneamiento con el Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA), sosteniendo que los linderos de su comunidad se extendían más allá de los establecidos en toda dirección. Las supuestas pruebas de este reclamo eran enteramente defectuosas, pero –dado que el INRA se abstiene de dirimir estos conflictos cuando las comunidades en disputa no llegan a conciliar una solución, y él consiguió que Sanani insistiera en su posición de manera intransigente– el área en cuestión sigue sin definir hasta la fecha. De 2022 a 2024 ocupó el segundo puesto, el de secretario de Relaciones, en la Central Agraria de Huancané, donde efectivamente él manejaba el directorio, pues el secretario general no tenía mucho carácter. El 2024 encabezó la formación de un sindicato de transporte que hace servicio sacando los bultos de coca del mercado de ADEPCOCA, que es donde actualmente trabaja, además de seguir activo como base en la organización campesina de su sector.

Fue en el curso de las mencionadas negociaciones con las comunidades colindantes que surgió la denominación “universitario fracasado” para referirse a él como migrante de regreso que, junto con otros, lograron imponerse sobre los comunarios mayores, cocaleros de toda la vida y con estudios que no pasaron del nivel primario, que sí conocían los linderos de la comunidad establecidos desde tiempo atrás y, de estar a cargo de la organización en esos años, hubieran conciliado con las comunidades colindantes. Obviamente, esta es la opinión de comunarios de las comunidades opositoras, que lamentan no haber tenido dirigentes con la capacidad de desestimar las maniobras a la cabeza de AA.

DISCUSIÓN

El primer aspecto a destacar es que, en todos los casos tratados, los estudiantes abandonaron sus estudios universitarios en algún punto entre el primer y el tercer año (si alguno alega haber llegado al cuarto año, no consta que aprobaran en ese nivel). En otras palabras, cursaron hasta cierto nivel del llamado ciclo básico, que es donde se inculca los conocimientos profesionales que corresponden a la carrera en cuestión. No pasaron al nivel de “profesionalización”, es decir, a aplicar esos conocimientos para armar la tesis (o proyecto de grado, etc., según la modalidad) para obtener el certificado de

egreso y luego el título profesional. Esto no suele ser presentado como una decisión razonada (como “me he dado cuenta de que hasta ahí había aprendido lo que quería saber, lo que me iba a servir, y para qué seguir bregando, si tantos que egresan y hasta se titulan no tienen trabajos mejores”), sino como consecuencia de factores fuera de su control (“falta de recursos económicos”) y, detrás de eso, “casualidades de la vida” (se hizo de pareja y luego de un hijo, tuvieron que buscar trabajo y dejar de estudiar; uno de sus progenitores se murió y/o se enfermó seriamente, no podía seguir dándole dinero, sino que debían volver al hogar y trabajar para apoyar a la familia) y no es raro que sigan alegando que piensan volver a la carrera en cuestión para terminarla (caso 2, y HJZ dijo lo mismo antes de partir hacia Chile).

Un segundo aspecto es que el caso 5 es excepcional entre los seleccionados, por haber optado por una carrera técnica (una Ingeniería). Da la impresión de que Ciencias Sociales y Humanidades son las facultades que más contribuyen a carreras dirigenciales y políticas. También es posible que haya mayores porcentajes de estudios terminados en las carreras técnicas. Para contextualizar esto, se requieren datos generales, hasta ahora no disponibles, sobre el origen social de las y los alumnos que optan por las diferentes carreras, y cruzar esos datos sobre los porcentajes de alumnas y alumnos que eventualmente terminan dichas carreras. Muchos alumnos y alumnas de origen popular apuestan por la carrera de Derecho, e incluso la terminan y se titulan, aunque otra cuestión es si llegan a ejercer como abogados o si aplican los conocimientos adquiridos en otros ámbitos. La hipótesis de trabajo que provocó iniciar esta investigación exploratoria era que una de las funciones sociales de estos “universitarios fracasados” era proporcionar dirigentes a organizaciones sociales, y eventualmente estatales, desde el nivel municipal (caso 4) hasta el nacional (caso 3). En la exposición de resultados, hemos precisado los contenidos de la carrera de Sociología que promueven estas trayectorias. Falta saber si la práctica de exposiciones también cuenta como componente regular de las carreras de Ingeniería. En todo caso, es de suponer que estas carreras exigen la revisión y comprensión de diversos textos escritos, en adición a la expresión verbal de los contenidos extraídos de los mismos: habilidades útiles en diversos contextos sociales (aunque esos contextos no corresponden al supuesto ámbito de ejercicio profesional de la carrera en cuestión)

y en ámbitos en los que nunca se exige presentar un título profesional, ni siquiera de egresado.

Aquí podemos volver al tema del currículo oculto. De hecho, la capacidad de leer, asimilar y luego resumir los contenidos de un texto escrito de determinado tipo no suele ser especificada en ninguna carrera. Más bien, esta capacidad es un componente *dóxico* de cualquier carrera y, en la academia boliviana, según lo que conocemos, lo es más aún ser capaz de “exponer” a través de un discurso verbal ante un público, aunque ese público solo fuera las y los compañeros de curso. Todo esto sí es un currículo oculto. Suponemos que esto funciona en todas las carreras de las universidades bolivianas, tal vez en unas más que otras, y algunos de estos temas de exposición o debate —cuando se extienden a temas de coyuntura política nacional, como ocurre en Sociología y falta saber en qué otras carreras— pueden proporcionar una formación que ayuda directamente a desenvolverse en contextos de dirigencia en diversos niveles.

Antes de terminar, cabe mencionar el tema de género. La totalidad de nuestros casos de estudio (incluyendo los descartados para la publicación debido a lo escueto de los datos) tratan de hombres. En la carrera de Sociología, la mitad o más del alumnado son mujeres (y en Derecho ocurre algo similar); pero no hemos conocido casos de mujeres “fracasadas” que luego tuvieran carreras dirigenciales. En un estudio de mujeres con carreras dirigenciales en provincia, apenas se ubicó una con estudios universitarios y con título en Turismo (Spedding, 2021); las demás, en general, ni habían alcanzado el bachillerato. La dirigente de las Bartolinas, Felipa Huanca, que candidateó sin éxito a la Gobernación de La Paz, también terminó de titularse en Sociología. No es que escaseen las mujeres que terminen abandonando las carreras universitarias antes de egresar, pero, al parecer, pocas de ellas se interesan en el liderazgo social.

CONCLUSIONES

La aproximación al caso de los “universitarios fracasados” revela que el abandono de estudios en la educación superior no debe ser visto únicamente como un fracaso académico, sino como un fenómeno que puede desempeñar funciones estructurales en de la sociedad. A través de la exploración de trayectorias de estudiantes que no culminaron sus carreras,

se evidencia que muchos de ellos desarrollan competencias y habilidades prácticas que les permiten impactar tanto en sus comunidades como en el ámbito laboral. Este fenómeno se enmarca en el concepto de currículo oculto, que abarca aprendizajes implícitos y no planificados que se producen en el contexto universitario, contribuyendo a la formación de identidades y redes sociales que son esenciales para el desarrollo personal y profesional. Así, el currículo oculto se convierte en un espacio significativo en el que se configuran habilidades que trascienden el currículo formal.

El estudio sugiere que es fundamental replantear la noción de éxito académico, que tradicionalmente se ha centrado en la obtención de un título. Reconocer y valorar las diversas formas de aprendizaje y desarrollo que ocurren en el ámbito universitario, incluso cuando los estudiantes no completan sus estudios, permite una comprensión más enriquecedora de las trayectorias educativas. Este enfoque contribuye a una mejor percepción al momento de la evaluación de la educación superior. Por último, el estudio invita a las instituciones académicas a considerar los contenidos del currículo oculto para evaluar con mayor rigurosidad los verdaderos impactos de la educación superior en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Becker, Howard, Geer, Blanche, Hughes, Everett C., y Strauss, Anselm L. (1961). *Boys in white. Student culture in medical school*. New Brunswick/Londres: Transaction Publishers.
- Bourdieu, Pierre (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17. Recuperado de: www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/download/1043/1015
- Cornbleth, Catherine (1984). Beyond Hidden Curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 29-36. doi: 10.1080/0022027840160105
- Dreeben, Robert (1976). The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 111-124. doi: 10.1080/0022027760080203
- Durkheim, Emilio (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, Henry A., y Anthony N, Penna (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42. doi: 10.1080/00933104.1979.10506048

- Jackson, Phillip Wesley (2001 [1990]). *La vida en aulas* (6ª ed.). Madrid: Morata.
- Lin, Nan (2001). Building a Network Theory of Social Capital. En Nan Lin, Karen Cook, y Ronald S. Burt, *Social Capital: theory and Research* (pp. 3-29). Nueva York: Aldine de Gruyter .
- Portelli, John P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343-358. doi: 10.1080/0022027930250404
- Putnam, Robert D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Snyder, Benson R. (1971). *The Hidden Curriculum*. Cambridge: MIT Press. Recuperado de archive.org/details/hiddencurriculum0000snyd/page/208/mode/2up
- Spedding, Alison (2015 [1999]). *Introducción a la obra de Pierre Bourdieu*. La Paz: Mama Huaco.
- Spedding, Alison (2016). Versiones normativas versus la realidad práctica: El Thaki en la política comunal andina. *Textos Antropológicos*, 17(1), 179-198. Recuperado de http://revistasbolivianas.umsa.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-31812016000100011&lng=es&nrm=iso
- Spedding, Alison, Gumercindo Flores y Nelson Aguilar (2013). *Chulumani flor de clavel. Transformaciones urbanas y rurales, 1998-2012*. La Paz: PIEB.
- Spedding, Alison (2020). *Masucos & vandálicos*. La Paz: Mama Huaco.
- Spedding, Alison (2021). *Chachawarmi a lo yungueño. Sindicalismo campesino paralelo de mujeres: la viabilidad de las organizaciones de 'las Bartolinas'. Estudio de caso en Chulumani e Irupana, Sud Yungas, La Paz*. La Paz: Mama Huaco.
- Torres Santomé, Jurjo (1998). *El curriculum oculto* (6ª ed.). Madrid: Morata.
- Vallance, Elizabeth (1974). Hiding the Hidden Curriculum: an Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5-22. doi: 10.1080/00784931.1974.1107
- Zeballos Paz, Enver Flavio (2020). *Trayectorias académicas y prolongación de los estudios universitarios: estudio de caso de los estudiantes de la Carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés (2000-2018)* [Tesis de licenciatura en Sociología]. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.