

*Revista de Investigación*

# *Runayay*

**Año 5 - N° 5**

**Diciembre 2024**

**Editor: Juan Carlos Rojas C.**

**ISSN: 3080 - 9665**



Universidad Mayor de San Simón  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigaciones "Juan Araos Úzqueda"

# **RUNAYAY**

## **N° 5**

**Editor**

Juan Carlos Rojas Calizaya

**Runayay, Revista de Investigación**

**Año 5, N° 5, 2024**

**© Instituto de Investigaciones Juan Araos Úzqueda  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Editorial Humanidades**

Plaza Sucre Campus Central

Teléfono: 4543013

Correo electrónico: revista.runayay@umss.edu

**Decano:** J. Gunnar Zapata Zurita

**Directora Académica:** Paola T. Valdez Rojas

**Director del Instituto de Investigaciones:** Evangelio Muñoz Cardozo

**Decano:** Greby Rioja Montaña (2021 -2024)

**Directora académica:** Jimena Salinas Valdiviezo (2021 -2024)

**Editor:**

Juan Carlos Rojas Calizaya

**Comité revisor:**

Hugo Adrian Morales

Roy Thowsen Krøvel

Lourdes I. Saavedra Berbetty

Diana Gómez Navas

Eduardo Córdova Eguivar

Marcio José Pereira

Crista Weise

Valentín Arispe

Rolando Barral

Ramón Daza Rivero

Marcia Lopes Reis

Marcia Mandepora Chunday

Raúl Pérez Bedregal

Antonio Mayorga Lazcano

**Primera edición, 2024**

**Depósito Legal:** 2-3-30-90

**ISSN:** 3080 - 9665

**Diseño de la portada:** Jose Aguilar Aranibar

Se autoriza la reproducción parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, siempre que se cite rigurosamente la fuente y sea sin fines de lucro. Las opiniones y posturas expresadas en esta publicación son de absoluta responsabilidad de los autores y no representan, necesariamente, la posición de la Revista Runayay.

# Contenido

“Perdiendo contacto” percepciones de niños y niñas sobre su ambiente natural <i>Marina Arratia J.</i> .....	9
Apuestas por la descolonización y la interculturalidad en las universidades indígenas en Bolivia <i>Giacomo Finzi y Yaqueline Villegas</i> .....	41
De naciones originarias a comunidades en disgregación. El gobierno del MAS. <i>Pablo Regalsky</i> .....	73
El consenso en Joseph Proudhon y el pensamiento anarquista <i>Carlos Crespo Flores</i> .....	93
Explorando barreras y desafíos de los estudiantes en el camino hacia la titulación universitaria: Caso Programa de Titulación Alternativa y Graduación – Universidad Mayor de San Simón <i>Nivia Evelin Suarez Vega</i> .....	112
Metodologías alternativas en los procesos de formación en investigación en la carrera de Ciencias de la Educación <i>Geovana Luizaga Calderon y Jimmy Delgado Villca</i> .....	145
Reseña Lengua quechua, conocimiento etnoecológico y biodiversidad: una exploración desde la ecolingüística de Marina Arratia Jiménez <i>Márcio M. G. Silva</i> .....	167



## Presentación

El Instituto de Investigaciones Juan Araos Úzqueda de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la UMSS, asume el reto de iniciar una nueva etapa en la publicación de la producción investigativa y académica de sus protagonistas. Se trata de impulsar los procesos que conducen a la indexación de sus publicaciones en revistas, índices y repositorios de literatura científica de reconocido prestigio nacional e internacional. En ese camino, retomamos la producción de la primera revista académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), la revista Runayay que tuvo su primera época entre 1989 y 1992, con artículos del campo de las humanidades relacionados principalmente con las tres disciplinas científicas que sustentaron la creación de la facultad, una década antes: psicología, lingüística y pedagogía. En esta nueva etapa, 50 años después de la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y 35 años de publicación de la primera Revista Runayay, se amplía el horizonte temático de la revista al campo de las humanidades y las ciencias sociales, y se extiende el universo de autores.

Runayay es una expresión quechua que se entiende, en su sentido más general, como hacerse persona. Al respecto, Diego González Holguin (1989, 3° ed.), en su Vocabulario de la lengua qquichua, consigna el término runayani como hacerse hombre en el vientre de la madre; mientras que Teófilo Laime Ajacopa (2016, 3° ed.) en su Diccionario Puraq Simipirwa, consigna dos acepciones para el verbo intransitivo runayay: la una, significa desarrollarse la criatura en el vientre materno y la otra es volverse paulatinamente adulto. Considerando que se trata de un verbo, una acción y recuperando el sentido de las acepciones mencionadas y las que se dan en el uso cotidiano del quechua, se puede decir que runayay hace alusión al proceso continuo e ininterrumpido de crecimiento, de desarrollo personal hasta alcanzar la madurez plena, más allá de solo su naturaleza biológica; es el proceso en el cual desarrolla sus cualidades personales hasta que logra hacerse plenamente persona.

Desde ese sentido de la expresión runayay, se tiene un acercamiento, un encuentro con las ciencias humanas y sociales, a partir del término “humanitas” entendido como naturaleza humana, aquella cualidad que distingue a los humanos de los otros seres vivos. Para Cicerón, humanitas

es la cultura humana entendida como la formación integral del hombre en su dimensión intelectual (paideia) como moral (philanthropia) lograda a través de la verdadera educación. Lo anterior mencionado, nos acerca “a la expresión, tan bien lograda, de Cicerón: “Studia Humanitas”, comprendiendo la “Humanitas” como una verdadera educación. Educación entendida como el proceso permanente y continuo de hacerse y reconocerse persona en relación consigo mismo, con el mundo y con los otros hombres” (Cabrerizo, 1989, pág. 232)<sup>1</sup>.

En la actualidad, la producción de conocimientos y formación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS giran en torno al estudio del ser humano en su integralidad, abordado desde distintos campos disciplinares, cada uno con su objeto de estudio que es un aspecto específico de lo humano. En este contexto, nunca más adecuado el nombre de Runayay para la revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se constituye en espacio y herramienta de difusión de la producción investigativa y académica de la comunidad estudiosa, cuyo centro de atención es el runa (persona), el ser humano en su proceso de alcanzar la madurez, de hacerse plenamente persona; ello supone recuperar el nombre y espíritu de la primera revista publicada por el Instituto.

El eje temático es el ser humano, cuyo estudio puede ser abordado desde el amplio espectro de las ciencias humanas y sociales, y se abre a todos los autores que presenten documentos académicos, sean de la Universidad Mayor de San Simón, de otras universidades públicas y privadas de Bolivia y de universidades de Latinoamérica. Este reto asumido se concretiza en el riguroso cumplimiento de los estándares de calidad exigidos por las revistas indexadas, lo que será priorizado por el equipo editorial de Runayay y el seguimiento de las autoridades facultativas.

En el presente número, que inaugura esta nueva época, se publican seis artículos científicos y una reseña; reinicio auspicioso. La investigadora Marina Arratia presenta los resultados de un estudio acerca de las percepciones que tienen niños y niñas de 10 a 12, años que viven en diferentes ecosistemas ambientales de Bolivia, acerca de su ambiente natural; sus hallazgos muestran la pérdida de conexión de los niños con su entorno natural y las consecuencias de este desapego. Los doctorantes Giacomo Finzi (italiano) y Yaqueline Villegas (boliviana) presentan un

---

1. Runayay N° 2

avance de su tesis doctoral acerca de los avances de la interculturalidad, como concepto clave del Estado Plurinacional de Bolivia, en la educación superior pública, desde la perspectiva decolonial; los resultados del análisis preliminar develan tensión entre su conceptualización y su aplicación práctica, consideran que la interculturalidad es un concepto en disputa.

Por su parte, el estudioso del mundo rural boliviano, Pablo Regalsky, analiza a profundidad la situación y las perspectivas de los pueblos y naciones originarias de Bolivia, en el contexto del proceso de cambio liderizado por el Movimiento Al Socialismo (MAS) desde el enfoque gramsciano de las relaciones de fuerza entre las clases sociales y el Estado, y el enfoque wallersteniano de análisis de contexto de las transformaciones globales, para comprender las dinámicas del proceso de cambio; el investigador asoma su preocupación respecto del retorno de la pulsión colonial hegemónica del Estado en su relación con las comunidades indígenas campesinas, a pesar del Estado Plurinacional. Mientras que, desde la vertiente proudhoniana, Carlos Crespo recupera elementos del pensamiento anarquista utilizados por el movimiento libertario para el manejo de conflictos y construcción de consensos entre sujetos distintos, respetando su autonomía, cuyo potencial es el beneficio que pueden obtener todos los actores involucrados y reducir relaciones de dominación; se trata de la construcción de otro tipo de relaciones sociales no mediadas por el Estado.

Respecto de la problemática universitaria, la economista Nivia Suárez presenta los resultados sobre las causas de la permanencia estudiantil más allá del tiempo establecido en el plan de estudios, en una universidad pública como la UMSS, aplicando procedimientos cuantitativos y cualitativos; con el análisis cuantitativo destacaron las variables estado civil y número de hijos que -relacionadas con la permanencia- no se identificó relación significativa, pero el análisis cualitativo permitió destacar dos problemas que inciden en la prolongación del tiempo de estudios: la necesidad de trabajar tiempo completo y la rigidez de los horarios de clases. En espacio institucional más específico, los docentes investigadores Geovana Luizaga y Jimmy Delgado, presentan los resultados de su estudio acerca de la percepción de estudiantes y docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS acerca de los contenidos y metodologías de la enseñanza de la investigación, para identificar métodos tradicionales y alternativos, en base a método mixto: cuantitativo y cualitativo; los hallazgos presentados muestran que las metodologías no convencionales o alternativas aplicadas

para la enseñanza de la investigación científica aportan significativamente en procesos de formación en investigación.

Como puede verse, los textos que se presentan en este número de Runayay, abarcan distintas problemáticas, de distintos actores y en diferentes contextos, con diferentes herramientas metodológicas para su abordaje y desde una pluralidad de corrientes de pensamiento. Por eso se considera como reinicio auspicioso con la expectativa de construir una comunidad académica.

*El editor*

# **“Perdiendo contacto” percepciones de niños y niñas sobre su ambiente natural**

Marina Arratia J.<sup>2</sup>

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Centro Interdisciplinario PROEIB Andes*

## **Resumen**

Los niños y niñas de hoy en día cada vez tienen menos contacto con la naturaleza, debido a la disminución de espacios al aire libre, la falta de tiempo e interés para realizar actividades en el campo, y la preocupación de los padres sobre el riesgo de exponer a sus hijos al aire libre (Louv, 2021). Pero, además porque los niños andan pegados a la pantalla de sus computadoras o celulares mayormente entre cuatro paredes (Ortiz, 2021). Este artículo presenta los resultados de un estudio que explora las percepciones de los niños sobre su entorno natural. Fue realizado en 8 unidades educativas ubicadas en diferentes ecosistemas ambientales de Bolivia, participaron niños y niñas de 10 a 12 años de edad. La recolección de información fue mediante mapas parlantes y la sistematización de datos se realizó con base a cuatro categorías de análisis: 1. El número de elementos registrados en los mapas. 2. El tipo de elementos predominantes (bióticos, abióticos, artificiales). 3. Las especificidades locales y regularidades en las representaciones y 4. Los elementos fácticos, creativos y simbólicos representados en los mapas parlantes. Los hallazgos de este estudio pretenden contribuir a una comprensión de la pérdida de conexión de los niños con su entorno natural y sus consecuencias.

Palabras claves: Niños, Lenguaje gráfico sobre el entorno natural; Desconexión con la naturaleza.

---

2. Socióloga, tiene una Maestría en Educación Intercultural Bilingüe y un Doctorado de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Actualmente es docente e investigadora en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Simón.

Correo: ma.rratia@umss.edu.bo, Teléfono: 72778258. Centro Interdisciplinario PROEIB Andes.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8328-9756>

## 1. Introducción

El título de este artículo fue inspirado en el libro “Perdiendo contacto” publicado por Stephen A. Marglin el año 2000, cuyos ensayos hacen una crítica profunda a los presupuestos culturales de la vida moderna que pretenden ser universales. Este autor aboga por una revisión de fundamentos y una escucha de las experiencias de otras tradiciones conocimiento en el planeta, que han probado ser modos de vida básicamente sustentables. El distanciamiento y la ruptura de los seres humanos con la naturaleza a temprana edad supone la apuesta y fe ciega en estos presupuestos culturales.

En los últimos tiempos, la pérdida de contacto y convivencia con la naturaleza en la niñez es un fenómeno creciente e innegable, varios estudios han reportado datos muy reveladores sobre las causas y consecuencias trágicas de esta desconexión, atribuida principalmente a la influencia y predominio de la sociedad digital. En Bolivia poco se sabe sobre cómo los niños ven, piensan, sienten y conciben el entorno natural que les rodea, en un contexto de transformaciones sociales, culturales y tecnológicas.

Nuestro estudio explora las percepciones y representaciones sobre el medio ambiente natural de niñas y niños de 10 a 12 años de edad, en ocho unidades educativas ubicadas en diferentes ecosistemas ambientales de Bolivia. Tratándose de una investigación cualitativa, el dibujo fue un instrumento apropiado para acercarnos a las percepciones ambientales de los niños y niñas. Dos fueron las preguntas motivadoras formuladas a los niños: Si alguien visitara el lugar donde vives, qué es lo que le mostrarías con un dibujo. La otra pregunta fue: Si alguien te pediría sacar una foto del lugar donde vives, cómo lo harías en un dibujo.

Es importante mencionar que, al tratarse de una investigación exploratoria, sería un riesgo pretender generalizar los hallazgos. Nuestro estudio apenas ofrece algunas pistas sobre lo que podría estar pasando con los niños en la actualidad. El afán es contribuir a una reflexión sobre la pérdida de conexión de los niños con su entorno natural y su impacto en su salud mental y física. Los indicios sobre la desconexión de los niños con el medio ambiente natural nos llevan a preguntarnos: ¿Qué tipo de seres humanos estamos educando para un futuro y un planeta que enfrenta una profunda crisis ambiental? ¿Cómo se pretende enseñar a los niños a cuidar

la naturaleza si es algo ajeno, algo que no conocen, en el peor de los casos algo que no significa nada para ellos?

La comprensión de las percepciones sobre el medio ambiente natural en la población infantil es un asunto muy importante, ya que puede servir para una educación ambiental basada en el reencuentro con la naturaleza.

## **2. Antecedentes teóricos**

### ***2.1 Percepciones y representaciones de niños y niñas sobre su ambiente natural***

La percepción es el proceso por el que el cerebro interpreta las sensaciones que recibe de los sentidos, mientras que la representación es la impresión que se elabora a partir de esa interpretación. En otras palabras, la percepción es un proceso cognitivo que permite a la conciencia adquirir noción de los objetos. La representación es la impresión que se forma a partir de la interpretación de las sensaciones. Conciernen a la manera como los sujetos sociales, aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características de su medio ambiente, las informaciones que en él circulan. (Jodelet, 2004, cit Pont, 2010)

En el contexto de nuestra investigación, las percepciones del medio ambiente condensan un conjunto de significados y sistemas de referencia. Las representaciones expresadas en el lenguaje gráfico de los niños provienen de esas percepciones, hacen alusión a las formas de discernimiento que se nutren de conocimientos y prácticas existentes en los contextos geográficos, sociales y culturales donde viven los niños.

De acuerdo con Durand (2008), la percepción ambiental implica el proceso de conocer el ambiente físico inmediato, a través de los sentidos, a diferencia del conocimiento ambiental el cual comprende el almacenamiento, la organización y la reconstrucción de imágenes de las características ambientales que no están a la vista en el momento. Para Pidgeon (1998), la percepción determina juicios, decisiones y conductas, y conduce a acciones con consecuencias reales.

En tal sentido, la percepción ambiental es un proceso complejo y activo que involucra componentes cognoscitivos, afectivos, interpretativos y evaluativos, que operan de manera simultánea en un mismo tiempo y espacio (Milton, 2002). Existen procesos cognitivos que están relacionados

con la percepción ambiental. Comprenden expectativas, evaluaciones y conductas humanas. Kuhnen & Higuchi (2009) mencionan que la percepción ambiental está formada por diversas dimensiones psicosociales, entre ellas la cognición (creación de imágenes mentales), el afecto por el ambiente y las preferencias por el ambiente.

Coyle (2005) define la percepción con una sencilla pregunta: ¿Cómo adquirimos nuestros conocimientos ambientales? Reitera que, a lo largo de la vida, los seres humanos acumulamos conocimientos respecto al ambiente, desde diferentes fuentes: de experiencias personales en contacto con la naturaleza, de la educación en la familia, de las escuelas, de lecturas personales, de amigos y, por supuesto, de los medios masivos de comunicación.

El concepto de percepción ambiental, como lo define Ittelson (1978), tiene que ver con el modo que la persona vive los aspectos ambientales en relación con su entorno, donde son relevantes no solamente los aspectos físicos sino también los sociales, culturales e históricos. Así, la percepción es un instrumento esencial en el proceso cognitivo pues permite que se tome conciencia del mundo, pero hay varios aspectos que no están solo vinculados a la cognición sino requiere acción y construcción de subjetividad.

Yilmaz, Kbiatko y Topal (2012), investigaron la percepción de niños checos utilizando el dibujo. Se enfocaron en buscar las similitudes de los contenidos de los dibujos, tratando de hallar una estructura universal de temas. Los hallazgos de este estudio revelaron que los dibujos de los niños estaban lejos de su realidad, debido a la ausencia de elementos básicos de su entorno. Hecho que los autores atribuyen a una pérdida de contacto con la naturaleza.

## ***2.2 La extinción de la experiencia***

El libro de Joaquín Leguía (2018) titulado el “El eslabón perdido para un mundo sostenible”, sostiene que, en los últimos 50 años, las dos mayores migraciones humanas han sido la migración del ámbito rural al urbano y la migración del mundo real al virtual. Como consecuencia, los seres humanos se han distanciado y desconectado del mundo natural hasta el punto de creer que el bienestar de la humanidad es independiente del estado de la Madre Tierra.

Respecto a la migración campo ciudad, Maffi (2000) destaca la importancia del control territorial en la preservación del conocimiento ecológico, sostiene que, a medida que las poblaciones abandonan o reducen su espacio para las prácticas tradicionales y uso sostenible de los recursos naturales, el conocimiento ecológico acumulado tradicionalmente comienza a perder relevancia para sus vidas. A este fenómeno se ha denominado “extinción de la experiencia” (Maffi, 2001; Pyle,1993), que supone la pérdida radical del contacto directo y la interacción práctica con el entorno natural circundante, por ende, a una disminución del “soporte cultural” del conocimiento y convivencia con la naturaleza (Wolff & Medin, 2001),

La extinción de la experiencia no se da únicamente por la migración de la población de un territorio físico a otro, sino por el cambio en la educación al interior de la familia, los padres priorizan para los niños otras actividades lejos del contacto con la naturaleza. La extinción de la experiencia incumbe al hecho que los niños estén expuestos a menos espacios naturales (Pyle,1993). En el contexto de cambios, conforme pasan los años hay una tendencia a que los niños y niñas estén expuestos a menos espacios naturales, menos árboles para trepar, menos espacios para construir escondites y ver una mariposa volar, tirar piedras a los charcos y dormir sobre el pasto. (Moore, 2004; White y Stoe Klin, 1998)

Zhang et al. (2014) han comprobado que los niños provenientes de zonas rurales poseen más contacto con la naturaleza, que los de la ciudad y además este contacto tiene efecto significativo en el amor por la naturaleza, “conocida como topofilia”, según Tuan (1983). Sin embargo, el trabajo de Bolzan de Campos, et al. (2014), titulado: “Percepción de la naturaleza por niños de contextos urbano y costero: un análisis de dibujos y palabras clave”, realizado en dos ecosistemas ambientales de Brasil, define que la percepción ambiental tiene que ver con el modo que uno vive el ambiente y se relaciona con la dimensión psicosocial, incluyendo la cognición y el afecto por el ambiente. El objetivo del estudio fue conocer cómo niños entre 8 y 12 años de edad de dos contextos diferentes, urbano y costero, perciben y definen la naturaleza. Para eso, se ha utilizado, por un lado, el dibujo como instrumento, a partir de la pregunta motivadora “¿qué es la naturaleza para ti?” y luego se solicitó la definición de naturaleza a partir de palabras clave. A partir de los resultados fue posible identificar una manera similar de representar la naturaleza que pareció no estar vinculada al lugar de residencia o cercanía a la naturaleza. Probablemente esto se deba a la influencia sin límites de la cultura digital.

### ***2.3 Los últimos niños en el bosque***

En la revisión bibliográfica se han encontrado un conjunto de estudios, cuyo principal foco de atención son las causas y consecuencias de la desconexión de los niños con la naturaleza. Uno de los trabajos emblemáticos es de Louv (2005), titulado: “Los últimos niños en el bosque”. A partir de un análisis sobre las causas y consecuencias de desconexión de los niños con la naturaleza, Louv introduce el concepto: “trastorno por déficit de naturaleza”, que describe varios problemas físicos y psicosociales causados por el distanciamiento del ser humano de la naturaleza, principalmente por la migración al mundo digital.

Los “trastornos por déficit de la naturaleza”, es un mal que afecta más a los niños que viven alejados del contacto con entornos naturales. Estos trastornos incluyen: menor uso de los sentidos, dificultades en mantener la atención, sensación de soledad, ansiedad e irritabilidad. “El trastorno por déficit de naturaleza” no es un diagnóstico médico, sino un punto de vista y una explicación creada por el autor a partir del fenómeno social del alejamiento de los niños de la naturaleza. Su objetivo es que las personas reflexionen sobre los efectos positivos de la naturaleza en el crecimiento saludable de los niños.

Desde finales de la década de 1980, Louv (2005) se ha preocupado por el hecho de que cada vez más niños se distancian de la naturaleza. El autor descubrió que la cantidad de tiempo que muchos niños pasaban al aire libre disminuía por razones como la falta de tiempo libre, la televisión y la preocupación de sus padres por la seguridad. Algunos niños incluso dicen que prefieren jugar dentro de casa porque es donde están los enchufes. Para algunos niños y jóvenes jugar en la naturaleza resulta algo raro, inusual, pueril o incluso peligroso. Los niños están mucho menos interesados en la naturaleza que en los teléfonos móviles, los ordenadores y otros dispositivos electrónicos que les rodean.

Sobre los factores que distancian a los niños de la naturaleza, Louv (2005) destaca tres causas: 1. El desarrollo de la industrialización y urbanización, los espacios abiertos y ambientes naturales están disminuyendo. En el pasado, los niños apenas daban unos pasos fuera de casa y enseguida veían bosques. Los niños de hoy, sobre todo los de las ciudades, solo ven carreteras asfaltadas y rascacielos al abrir las ventanas. 2. Se reduce el tiempo que los niños pasan al aire libre, y se aumenta su tiempo

de estudio. Según las estadísticas, en la primera década del siglo 21, casi el 40% de las escuelas primarias estadounidenses redujeron, o se plantearon reducir, el tiempo que se pasaba al aire libre. Las escuelas empezaron a dar más importancia al rendimiento académico. 3. La ansiedad de los padres es también una de las barreras que obstaculiza la relación de los niños con el entorno natural por los peligros que puedan enfrentar.

Ortiz (2021) en su obra “La conexión entre el niño y la naturaleza”, plantea que una de las principales causas de la desconexión de los niños con la naturaleza es su inserción en la cultura digital. Sostiene que en estos tiempos los niños andan pegados a la pantalla de sus computadoras o teléfonos, y mayormente entre cuatro paredes. Las generaciones de hoy viven más en un mundo virtual que natural (real). Esta situación lleva a la reflexión sobre cómo ellos se están preparando para enfrentar un futuro con un planeta en franco proceso de deterioro y destrucción.

Pergams y Zaradic (2006) definen la videofilia como a nueva tendencia del hombre de enfocarse en actividades sedentarias relacionadas a medios electrónicos. Estos autores justifican en su estudio el decremento en las visitas a sitios naturales, debido a un cambio de valores vinculado al aumento del acceso a medios electrónicos.

### **3. Metodología de investigación**

El estudio es cualitativo etnográfico. Este enfoque de investigación permite recolectar información y reflejar la vida cotidiana de los sujetos; “obtener; capturar las percepciones de los actores locales y las razones de tales percepciones expresadas en sus propios lenguajes” (Castro y Rivarola, 1998, p.12). La base teórica de este estudio es la etnoecología, que estudia los sistemas de conocimiento, prácticas, y cosmovisiones de los diferentes grupos culturales sobre su ambiente natural.

La población participante en el estudio fueron niños y niñas entre 10 a 12 años de edad, que cursan el 5to. de primaria<sup>3</sup> de nueve unidades

---

3 Los estudiosos encontraron que los mayores niveles de conexión con la naturaleza se ven en las edades tempranas entre los 3 y 12 años, después van disminuyendo gradualmente en la adolescencia (debido quizá a las presiones de mantener una identidad social). También hallaron diferencias significativas de género, con mayor grado de conexión en las mujeres que en los varones. (Bolzan de Campos et al,2014)

educativas ubicadas en diferentes ecosistemas ambientales de Bolivia. La elección de diferentes ecosistemas ambientales tuvo por finalidad hacer un análisis comparativo del repertorio biocultural y la conexión de niños y niñas con su entorno natural.

Para la selección de participantes se optó por la “muestra intencional” o de conveniencia con el estudio, que es “un muestreo en el que se seleccionan aquellos lugares y sujetos accesibles y con predisposición para formar parte de la investigación (Robledo, 2005, p. 89). Los criterios para la selección de las unidades educativas fueron: a) las características del ecosistema natural donde se ubican las unidades educativas (áreas urbanas, periurbanas y rurales), b) la edad de los niños/as, y c) la predisposición de las autoridades educativas y padres de familia para colaborar con la investigación. En la siguiente tabla presentamos datos sobre las unidades educativas y los ecosistemas donde están ubicados:

**Tabla 1**

*Unidades educativas y ecosistemas ambientales*

Unidad Educativa	Ecosistema ambiental	Características
1. CENDI	Centro urbano	Ciudad de Cochabamba ubicada en un valle a 2.558 msnm.
2. Pucara	Zona de valles bajos	Ubicado a 2.700 msnm, zona agrícola y frutícola, con agricultura bajo riego.
3. 6 de junio	Zona de valle alto	Ubicado entre 2.800 y 2.550 msnm, zona de producción agrícola mayormente a secano.
4. Vacas		
5. M. Saucedo	Zona de valles mesotérmicos	Ubicado entre los 1.200 y 2.000 msnm., con climas mediterráneos y subtropicales, zona con abundante producción de hortalizas y frutales.
6. Ingavi	Zona tropical	Ubicado a 300 msnm. Selva con clima caluroso y lluvioso.
7. Santibáñez		
8. B. Japonés		

Nota. Elaboración propia.

La recolección de información fue mediante mapas parlantes. Según Cox (1996), los mapas parlantes han sido ampliamente utilizados en el rescate del saber local, sobre todo en lo que respecta al territorio y los recursos naturales. Esta técnica consiste en lograr el dibujo de un mapa del área específica de estudio. Este autor subraya que el objetivo metodológico de los mapas parlantes es recoger de manera gráfica la percepción de las personas participantes sobre su medio ambiente físico natural donde viven, de modo que, el investigador pueda acercarse a comprender estas percepciones. En nuestro caso, los mapas parlantes fueron aplicados a nivel individual, el objetivo fue contar con una representación gráfica del entorno natural de cada uno de los niños/as.

Para el procesamiento y análisis de los datos se identificó 4 categorías:

1. La cantidad de componentes representados en los mapas.
2. El tipo de elementos predominantes (bióticos, abióticos y artificiales).
3. Las representaciones simbólicas, creativas y factuales y
4. Las especificidades y regularidades en las representaciones.

#### **4. Hallazgos: Percepciones y representaciones de los niños sobre su entorno natural**

##### ***4.1. La cantidad de componentes en los mapas parlantes***

Una hipótesis de partida de nuestro estudio fue, que una mayor proximidad e interacción de los niños con la naturaleza estaría determinada por las características del ecosistema ambiental y la diversidad de elementos bióticos y abióticos existentes.

En el transcurso de nuestra investigación, comparando datos de las unidades educativas ubicadas en zonas urbanas, periurbanas y rurales, vimos que en una unidad educativa urbana el 86% de mapas parlantes mostraron entre 1-5 elementos. En una unidad educativa ubicada en una zona de bosque tropical, el 64% de los mapas parlantes presentaron la misma cantidad de elementos. Este dato nos llevó a descartar esta hipótesis. A pensar que, en zonas con alta biodiversidad, el nucleamiento urbano y viviendas con acceso a todos los servicios de comunicación, podrían ser un factor que promueve el encerramiento de los niños en sus casas y la pérdida de contacto con la naturaleza. En otras palabras, el lugar donde pasan la

mayor parte del tiempo los niños, además de ir a la escuela, es importante en la percepción del entorno natural.

**Tabla 2**

*Número de componentes registrados en los mapas parlantes, en porcentajes*

No. de componentes por intervalos	Unidades educativas	Ecosistema	% de mapas por intervalo
1-5	CENDI	Centro urbano	86
	Pucara	Valle bajo	72
	Santivañez	Bosque tropical	64
	M. Saucedo	Valle mesotérmico	78
6-10	Vacas	Valle alto	67
	6 de junio	Valle bajo	77
	Ingavi	Bosque tropical	68
	B. Japonés	Bosque tropical	52

*Nota.* Elaboración propia

Es importante mencionar que en el grupo de unidades educativas que registraron porcentajes más altos en el intervalo 1-5, algunos mapas tenían un solo elemento, un árbol, una casa o una carretera.

**Figura 1**

*Mapa parlante con un solo elemento*



Nota. Niño de unidad educativa ubicada en valle mesotérmico.

El registro de pocos elementos en los mapas, quizá se deba al hecho que en la actualidad los niños tienen sus focos de atención e interés en ciertos elementos, por ejemplo: las viviendas, las carreteras, los automóviles, la tecnología, no así los elementos del paisaje natural.

En contraste, en las unidades educativas ubicadas en zonas rurales y dispersas, los dibujos de algunos niños presentan muchos elementos y con bastante detalle, por ejemplo: diversidad de árboles, flores, tipos de árboles con frutos, fuentes de agua con peces, aves volando, nidos de pájaros en las copas de los árboles. Veamos este ejemplo:

## Figura 2

### *Representación de un entorno natural vivo*



Nota. Niña de unidad educativa ubicada en valle bajo.

En la figura 2, elaborado por una niña se aprecia una buena cantidad y detalle de elementos representados en paisaje. Lo cual puede ser un dato coincidente con lo señalado por Bolzan de Campos et al (2014) respecto a las diferencias significativas de género, que muestran mayor grado de conexión de las mujeres con la naturaleza. Esto también puede ser un reflejo de una mayor interacción de los niños con su entorno natural, por ejemplo, cuando participan junto a sus familias actividades de esparcimiento al aire libre, en tareas agrícolas, en la crianza de animales, en la pesca, etc.

#### **4.2. El tipo de elementos predominantes en los mapas**

Para la interpretación de los mapas parlantes se identificaron tres tipos de elementos: bióticos, abióticos y artificiales. Los elementos bióticos son todos los elementos vivos del ecosistema (plantas, animales y seres humanos). Los elementos abióticos de un ecosistema son todos los componentes que determinan el espacio físico o biotopo donde viven, se alimentan, se relacionan y se reproducen los seres vivos (suelos, montañas, ríos). Los elementos artificiales son aquellos elaborados por el hombre, haciendo uso de materiales que se encuentran en la naturaleza. (Márquez, 2022). En la siguiente tabla se detallan los componentes de cada categoría.

**Tabla 3**

*Tipos de elementos del paisaje*

<b>Elementos</b>	<b>Componentes</b>	<b>Descripción</b>
<b>A. Elementos bióticos</b>	a.1 El ser humano	El ser humano y su acción
	a.2 Vegetación del paisaje	Árboles: cantidad y diversidad Arbustos, plantas, flores Predios agrícolas y especies cultivadas
	a.4 Animales domésticos	Perros, gatos Aves de corral Ganado Peces
	a.5 Animales no domésticos	Aves, serpientes, arañas Sol, luna, estrellas

<b>B. Elementos Abióticos</b>	b.1 Astros	Sol, luna, estrellas
	b.2 Suelo	Montañas/Rocas
	b.3 Agua	Nubes y lluvia Ríos/ lagunas/ cascadas (*)
<b>C. Elementos artificiales</b>	c.1 Construcciones	Viviendas Edificios/ tiendas / negocios / escuelas/ calles
	c.2 Infraestructura vial	Carreteras/caminos/semáforos
	c.3. Medios de transporte	Automóviles, transporte urbano (buses)
	c.4 Servicios	Alumbrado eléctrico, antenas de WIFI
	c.6 Infraestructura deportiva	Canchas de básquet, de fútbol y otros deportes
	c.7 Elementos decorativos del paisaje urbano	Estatuas, cementerios, ornamentación, fuentes de agua

*Nota:* Elaboración propia.

#### **4.2.1 Elementos bióticos**

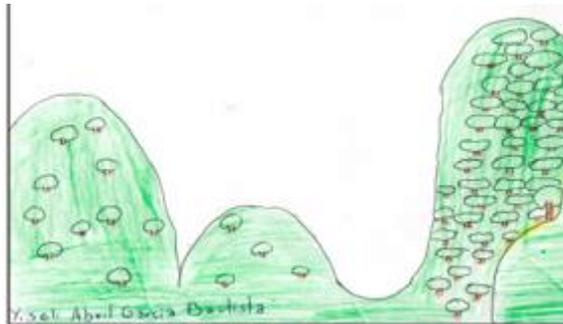
En lo que respecta a los elementos bióticos, en la mayoría de los dibujos, el ser humano está ausente, de un total de 178 mapas elaborados en las 8 unidades educativas, solo en 20 aparecen figuras de seres humanos. La forma como son representados varía, en algunos mapas aparecen personas adultas, en otros, niños o niñas, en otros, la figura del ser humano es estática, en otros, la representación denota movimiento, alguna actividad, por ejemplo, cultivando la chacra, pescando en el río o conduciendo un automóvil. La mayoría de los seres humanos graficados son varones, no existen figuras de mujeres adultas. La ausencia del ser humano en el paisaje,

probablemente refleja la percepción de los niños sobre la separación entre sociedad y la naturaleza, en su imaginario el ser humano está dejando de ser parte del medio ambiente natural.

En el grupo de los elementos abióticos también está la vegetación (árboles, arbustos, flores, predios agrícolas). Si bien, en la mayoría de los mapas aparecen dibujos de árboles, estos generalmente presentan una fisonomía común: un tronco y una copa de follaje en forma redonda. Por ejemplo, los dibujos no reflejan la cantidad ni la diversidad de especies forestales y arbustivas que existen en abundancia en los ecosistemas donde hay bosques. Lo máximo que se ha podido identificar en algunos mapas es 4 figuras diferentes de árboles. El siguiente dibujo es de un ecosistema donde existe bosque, pero la representación de los árboles no distingue las diferentes especies existentes en el lugar:

### **Figura 3**

#### *Representación de la biodiversidad*



Nota. Niño de una unidad educativa ubicada en los valles mesotérmicos.

Si bien, los niños no diferencian la biodiversidad, los árboles, arbustos y flores tienen importancia para ellos, pues en el 82% de los mapas aparecen al menos un árbol. En algunos mapas aparecen árboles frutales con abundante producción (zona de valles). En los mapas dibujados por niñas sobresalen las flores de distintos colores.

Por último, del total de 178 mapas solo en 16 aparecen representaciones de cultivos o predios agrícolas, no obstante que en la mayoría de los ecosistemas que comprende el ámbito de investigación se

practica la agricultura. Por ejemplo, en una unidad educativa ubicada en el valle central de Cochabamba, donde la agricultura y la fruticultura son las principales actividades de la población, ninguno de los niños representó estas actividades en sus dibujos. Como afirma Louv (2005), esto quizá es porque los niños participan cada vez menos en actividades agrícolas junto a sus familias, ya que la mayor parte de su tiempo es empleado en actividades escolares y en el uso de dispositivos digitales.

En el grupo de los elementos bióticos también están los animales domésticos (perros, gatos, ganado y aves de corral) y los no domésticos (aves, batracios, peces, mamíferos y otros). En lo que concierne a los animales domésticos, solo en 29 mapas parlantes de 178, aparecen dibujos de perros, mayormente acompañados de niños. Por otra parte, los dibujos de ganado y aves de corral son escasos. Por ejemplo, en una unidad educativa ubicada en el valle central de Cochabamba, donde la mayoría de las familias se dedican a la crianza de ganado vacuno, porcino y aves de corral (gallinas, patos, pavo, etc.), ninguno de estos animales es representados en los dibujos de los niños.

La ausencia de animales domésticos en los dibujos, probablemente sea el reflejo del proceso de pérdida de importancia y afecto a los animales. Por otra parte, puede ser que los niños del área rural ya no están participando en la crianza de animales que realizan sus familias. El distanciamiento de estas prácticas tradicionales en contacto con la naturaleza, además de la pérdida de relevancia en la vida de los niños, podrán estar contribuyendo en la “extinción de la experiencia” a temprana edad. (Maffi, 2001; Pyle, 1993)

Hablando de los animales no domésticos, en las representaciones predominan bandadas de aves volando en el cielo. Algo particular es que en algunos mapas parlantes que pertenecen a ecosistemas de bosque, aparecen dibujos de víboras, loros, entre otros. En la siguiente tabla se presentan detalles sobre la frecuencia y porcentajes en el total de casos estudiados.

**Tabla 4**

*Elementos bióticos representados en los mapas parlantes.*

<b>Elementos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Ser humano	20	11%
Vegetación del paisaje	146	82%
Animales domésticos	29	16%
Animales no domésticos	51	29%

*Nota.* Elaboración propia.

En la tabla se puede apreciar que el porcentaje más alto en la representación de elementos bióticos es la vegetación, vale decir, árboles, flores, pasto y algunos jardines cerca de las casas.

#### **4.2.2 Elementos abióticos**

Respecto a los elementos abióticos (agua, cerros, astros, suelo), en la mayoría de los mapas parlantes, las casas, los árboles y los animales se ubican en terrenos o espacios planos o inclinados. En pocos mapas parlantes los elementos representados carecen de un piso. Desde el campo de la psicología, la presencia de piso en los dibujos puede ser una forma de aceptación de la realidad, también un síntoma de seguridad que sienten los niños.

Por otra parte, en los mapas sobresalen representaciones del Sol naciente entre los cerros, bandadas de aves volando y nubes en el cielo. Un detalle importante es que en ninguno de los mapas aparecen representaciones de la luna o estrellas, propios del paisaje nocturno.

En lo que concierne al agua, se constató que este líquido elemento tiene mucha importancia para los niños, en más del 50% de mapas parlantes aparecen dibujos de ríos, lagos, estanques, pozos y cascadas. En dos unidades educativas en particular, los dibujos reflejan claramente la importancia del agua en la vida cotidiana de la población, sobresalen las fuentes de agua existentes en el lugar. Por ejemplo, en el ecosistema donde está ubicada la unidad educativa Vacas, en la mayoría de los mapas

aparecen representaciones de un lago y sus afluentes (ríos y cascada), donde las familias se dedican a la pesca y también ofertan actividades turísticas en torno al lago. Lo mismo ocurre en la Unidad Educativa Santibáñez, ubicada en una zona tropical, por cuyo territorio pasa un río caudaloso que suministra agua a estanques construidos para la crianza de peces. En los mapas parlantes se aprecian dibujos de estanques con peces, donde los niños y adultos (varones) se encuentran realizando la pesca. Estos dos casos nos permiten afirmar que ciertos elementos del paisaje son significativos para los niños cuando forman parte de su cultura local y son prácticas frecuentes en su vida cotidiana.

Por el contrario, en zonas áridas y secas donde existe poca vegetación debido a la deforestación, a la expansión urbana y al cambio climático, que ha influido en una disminución o extinción de fuentes de agua, como es el caso de la unidad educativa 6 de junio, ubicada en una zona de valle alto, muchos niños dibujaron lagos, ríos y cascadas. Si bien estos dibujos no corresponden a la realidad, probablemente reflejan el anhelo o deseo de los niños de vivir en un ambiente natural con abundancia de agua y vegetación. A este fenómeno Angé y Berliner (2020) llaman “eco nostalgias”, para referirse a los anhelos de las personas por algo que no existe, pero podría hacerse realidad en el futuro.

**Tabla 5**

*Frecuencia y porcentaje de elementos abióticos representados en los mapas parlantes*

<b>Elementos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Astros (Sol)	97	54 %
Cerros	86	48 %
Suelo	86	48 %
Nubes, lluvia, nieve	80	45 %
Agua	101	57 %

*Nota.* Elaboración propia.

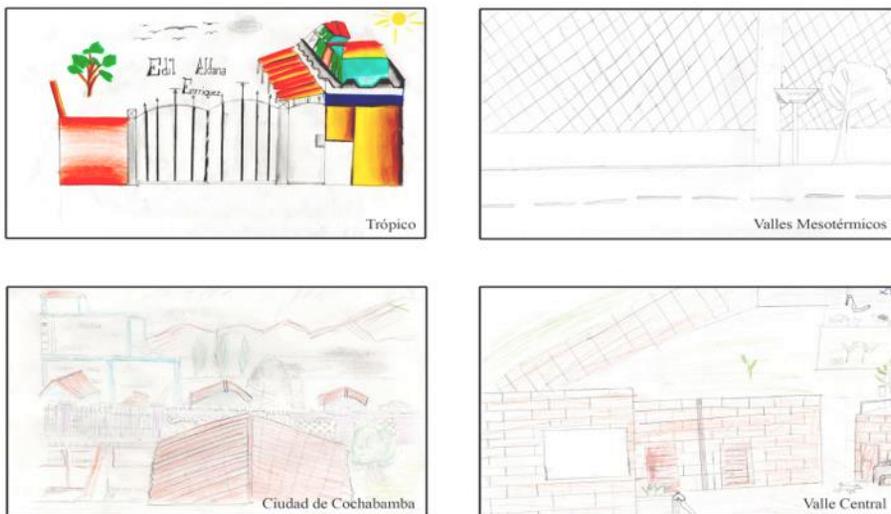
### ***4.2.3 Elementos artiꞑiciales presentes en las representaciones del paisaje***

La tercera categoría corresponde a los elementos artificiales (hechos por los seres humanos), estos son: viviendas, edificios, carreteras, medios de transporte, servicios, infraestructura deportiva, elementos decorativos del paisaje, entre otros. La vivienda es el elemento que sobresale más en el paisaje. En el 55 % de los mapas aparecen representaciones de viviendas que varían en tamaño y número. En algunos casos los dibujos tienen mayor proporción que los demás elementos y ocupan el primer plano del paisaje. No existe diferencia en la frecuencia de representaciones de viviendas en zonas del área rural y urbana. También se han identificado modelos de casas que no son del lugar, por ejemplo, casas con chimeneas en lugares tropicales. (Sobre este punto hablaremos más adelante)

Existen diferencias en la representación de viviendas realizadas por niños y niñas cuyas unidades educativas se sitúan en del área urbana y periurbana. Algunas casas son de dos plantas, otras están ubicadas en filas una al lado de otra, quizá representan a los condominios donde viven algunos niños/as. En otros mapas solo existen dibujos de portones, paredes o techos. Al respecto, Louv (2005) menciona que uno de los factores que está influyendo en el distanciamiento de los niños con la naturaleza es el desarrollo de la industrialización y la urbanización: “Debido a la reducción de espacios libres “los niños de hoy, sobre todo los de las ciudades, solo ven techos, carreteras asfaltadas y rascacielos al abrir las ventanas” (p.78)

## Figura 4

### *Representaciones de viviendas en diferentes ecosistemas ambientales*



Nota. Niños de unidades educativas ubicadas en diferentes ecosistemas.

El dibujo realizado por una niña representa el interior de casa de dos plantas donde se ven muebles y otros objetos. Esta representación puede ser un ejemplo del aislamiento de algunos niños en ambientes cerrados.

## Figura 5

### *Representaciones del interior de la vivienda*



Nota. Niños de las unidades educativas participantes

En algunos mapas el paisaje urbano es letrado, aparecen letreros de escuelas, tiendas y otros lugares que ofrecen servicios, por ejemplo: “taller de reparación de autos”, “restaurante”, “supermercado”. En las unidades educativas ubicadas en áreas con mayor nucleamiento urbano se advierte porcentajes más altos de representaciones de viviendas.

Otros elementos que sobresalen en los mapas son las carreteras y los medios de transporte. Los dibujos de carreteras aparecen con más frecuencia en los mapas parlantes de unidades educativas por cuyo territorio pasa una carretera troncal. Las representaciones de infraestructura deportiva están casi ausentes en los mapas parlantes, solo en 7 de un total de 178 mapas aparecen dibujos de canchas de fútbol. Esto puede ser el reflejo de que los niños están dejando de practicar deportes y de realizar actividades al aire libre.

Los elementos decorativos del paisaje, como estatuas, fuentes de agua y otros, aparecen más en los mapas parlantes de la unidad educativa CENDI, ubicada en el área urbana. El Cristo de la Concordia es el elemento más representado. Respecto a los servicios, tanto en el área urbana y rural, en algunos mapas parlantes aparecen representaciones de energía eléctrica y antenas de telecomunicaciones.

## Figura 6

### *Representaciones de servicios de energía eléctrica y telecomunicaciones*



Nota. Niños de las unidades educativas en diferentes ecosistemas.

En la siguiente tabla presentamos una síntesis de los elementos artificiales, su frecuencia y porcentaje. Los datos revelan que la vivienda y las carreteras presentan porcentajes más altos.

**Tabla 7**

*Frecuencia y porcentaje de elementos artificiales representados en los mapas parlantes*

<b>Elementos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Vivienda	98	55 %
Infraestructura vial	43	24 %
Edificios y otras construcciones	25	14 %
Medios de transporte	18	10 %
Servicios	10	05 %
Infraestructura deportiva.	07	04 %

*Nota.* Elaboración propia

A manera de conclusión sobre el tipo de elementos representados en los mapas parlantes, podemos decir que, en el grupo de los elementos bióticos sobresalen los árboles y los animales no domésticos como los pájaros y los peces, Entre los elementos abióticos sobresale el agua (ríos, cascadas, lagunas) y el Sol. Entre los elementos artificiales sobresalen las viviendas, la infraestructura vial (camino vecinales y carreteras), y también los medios de transporte.

### **4.3. Representaciones factuales y simbólicas en los mapas parlantes**

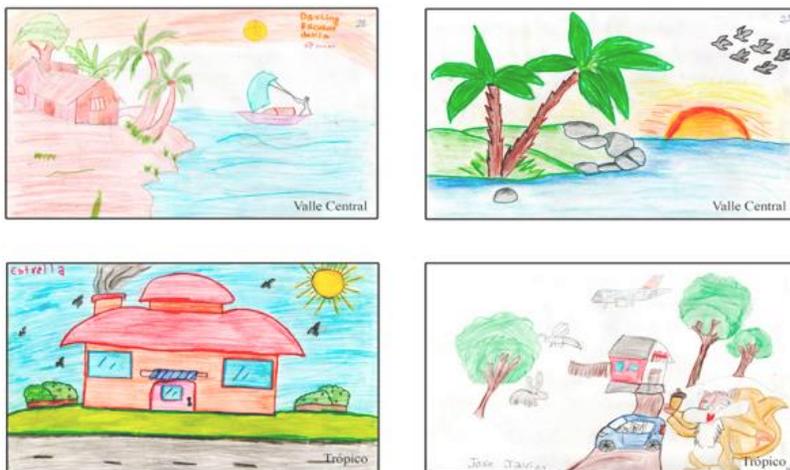
Las representaciones factuales reflejan la naturaleza de manera realista, mostrando los detalles del paisaje, de las plantas, los animales, las viviendas, son composiciones dinámicas. Por ejemplo, los dibujos de árboles con ramas, hojas y frutos, tal como existen en la realidad. En las unidades educativas ubicadas en la zona tropical, algunos mapas representan árboles con plátanos, una fruta propia del lugar. De igual manera, en la unidad

educativa ubicada en los valles mesotérmicos (zona frutícola), en algunos mapas aparecen arboles cargados de muchos frutos.

En cambio, en las representaciones simbólicas emergen elementos del paisaje como un símbolo para expresar ideas o emociones. Por ejemplo, en algunos mapas se aprecia dibujos del Sol con una cara sonriente, quizá para representar la felicidad. En otros mapas se observa una combinación de lo imaginario y lo real. También se encontró mapas parlantes con elementos del paisaje, casas y animales que no corresponden al ecosistema del lugar. Por ejemplo, ardillas en una comunidad de valle, hábitat natural que no es de esta especie. Otros ejemplos de representaciones simbólicas son dibujos de paisajes tropicales con palmeras y playas, que no existe en la zona. Esto ocurre generalmente en los mapas dibujados por niños que viven en zonas semiáridas y con poca vegetación. Al parecer los niños plasman en el dibujo sus anhelos sobre cómo les gustaría que fuera su hábitat. Un aspecto influyente puede ser también el rol de los medios de comunicación en la construcción de imaginarios sobre el entorno natural alejados de la realidad de los niños.

### Figura 7

#### *Representaciones simbólicas*



*Nota. Niños de unidades educativas ubicadas en diferentes ecosistemas.*

#### **4.4 Las especificidades locales y regularidades emergentes en las representaciones**

Las especificidades se refieren a los elementos del paisaje que tienen un carácter particular y que corresponden al lugar. Los “recursos naturales” disponibles en el territorio que son importantes para la vida de la población son representados con énfasis en los dibujos de los niños (ríos, cascada, lagunas).

Las especificidades se aprecian también en los elementos que representan o son referentes de la identidad cultural. Es el caso de la unidad educativa CENDI, que está ubicada en la ciudad de Cochabamba, algunos niños dibujaron la estatua del Cristo de la Concordia situada en la colina de San Pedro.

A su vez, la representación de especificidades revela la interacción y el conocimiento que tienen los niños sobre su medio ambiente natural, por el nivel de detalle con el que representan ciertos elementos. Por ejemplo, los dibujos de niños cerca de árboles con frutos, son propios de los valles mesotérmicos, una zona frutícola con alta biodiversidad.

Con respecto a las regularidades, según la literatura, la regularidad alude a normas y leyes que representan valores sociales y pautas de comportamiento de los individuos y los grupos. El concepto de regularidad se encuentra en todos los ámbitos, en la vida cotidiana, los individuos hacen cosas a partir de pautas establecidas. La idea de regularidad está asociada a cierto orden y estabilidad que se dan a las cosas. (Oltra, 2019). En nuestro caso, las regularidades serían los elementos que son comunes y frecuentes en la mayoría de los mapas parlantes. Estos son: las casas, los árboles, el Sol, las nubes, los cerros y bandadas de aves volando. Al parecer, la frecuencia de estos elementos constituye una especie de prototipo de paisaje presente en el imaginario de los niños y niñas, que en su mayoría son composiciones con representaciones de elementos estáticos. Veamos el siguiente ejemplo.

## Figura 8

### *Elementos comunes en la representación de la vivienda*

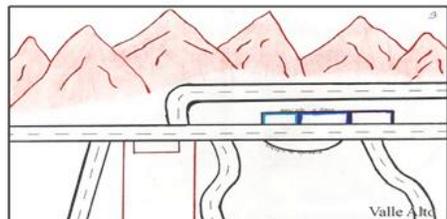
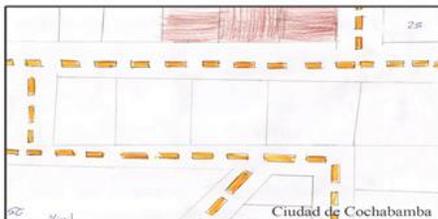
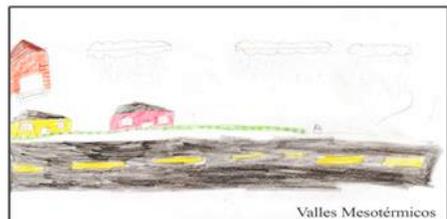
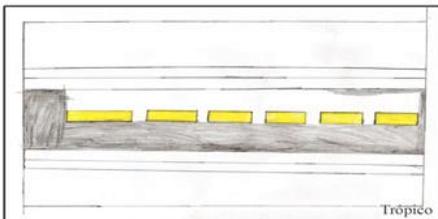


Nota. Niño de una unidad educativa ubicada en el valle alto.

Entre otros elementos comunes sobresalen las carreteras, los dibujos de niños que viven en diferentes ecosistemas ambientales son muy parecidos.

## Figura 9

### *Dibujos de carreteras en diferentes ecosistemas naturales*



Nota. Niño de las unidad educativa participantes.

Haciendo un balance sobre las especificidades y las regularidades en las representaciones, se puede estimar que dominan las regularidades, vale decir, se observan más elementos comunes que específicos. Retomando a Coyle (2005), los seres humanos a lo largo de nuestras vidas acumulamos conocimientos respecto al ambiente natural, desde diferentes fuentes: la escuela, la familia, las experiencias personales, lo cual puede marcar ciertas particularidades en la concepción de nuestro entorno natural. Sin embargo, hoy por hoy, el proceso de construcción de imaginarios sobre la naturaleza es influido fuertemente por los medios masivos de comunicación: la televisión, las redes sociales y el mundo digital en general.

## **5. Discusión de los resultados y conclusiones**

La percepción ambiental es un proceso complejo y activo que involucra componentes cognoscitivos, afectivos e interpretativos, que operan de manera simultánea en un mismo tiempo y espacio (Milton, 2002). Los niños desde temprana edad construyen una imagen sobre el medio ambiente natural donde viven y expresan su relación con la naturaleza a través de una variedad de lenguajes: El lenguaje verbal (los niños hablan sobre la naturaleza, describiendo lo que ven, sienten y piensan), el lenguaje corporal (pueden mostrar interés en la naturaleza mirando, tocando y explorando, haciendo gestos). Los niños también expresan su relación con la naturaleza a través del lenguaje gráfico, pueden dibujar y pintar sobre lo que más les interesa, les gusta, les es familiar y atrae de la naturaleza. En este sentido, los niños pueden ser muy creativos y expresivos en su lenguaje gráfico sobre la naturaleza.

Los hallazgos de nuestro estudio revelan dos tendencias en las representaciones gráficas hechas por los niños sobre su medio ambiente natural. Por un lado, se aprecian elementos predominantes que reflejan la proximidad, conexión y convivencia con la naturaleza. Por otro lado, se distinguen elementos que revelan el distanciamiento de los niños de su entorno natural.

Con respecto a la primera tendencia, las representaciones factuales son las que revelan la proximidad, conexión y convivencia de los niños con la naturaleza, ya que se centran en representar la naturaleza de manera realista, mostrando con detalle ciertos elementos del entorno natural donde viven los niños. Algunos elementos recurrentes y con fuerte presencia en

las representaciones son: la vegetación (sobre todo los árboles) y el agua. De igual forma, están las representaciones que reflejan “naturaleza viva”, y dan cuenta de la interacción de los niños con su entorno natural, sus experiencias, prácticas y sensibilidades.

Así, en las representaciones sobre todo en el área rural, se pueden apreciar composiciones dinámicas, por ejemplo, árboles con frutos maduros, niños pescando en el río, dibujos de nidos de pájaros en la copa de los árboles, etc. Estas representaciones ofrecen algunas pistas sobre ciertos elementos del paisaje que son significativos para los niños porque forman parte de su cultura y vida cotidiana. La gestión colectiva de los recursos en manos de las familias y la comunidad son determinantes para la participación de los niños en actividades productivas al aire libre, por ejemplo, en la agricultura, la pesca y la cría de ganado, etc. Lo cual tiene implicancias en la conexión, vivencias, experiencias y conocimiento de los niños sobre su entorno natural.

Con respecto a la segunda tendencia, se advierte una propensión de formas análogas de representar la naturaleza, que no están vinculadas precisamente con el lugar de residencia o cercanía a la naturaleza de los niños y niñas. En los mapas parlantes predominan muchos elementos comunes y el número y detalle de elementos no guardan relación con las características de los ecosistemas ambientales donde se ubican las unidades educativas. Por ejemplo, los niños que viven en la ciudad dibujaron pocos y los mismos elementos que los niños que viven en un bosque tropical. Este dato muestra que no importa tanto donde viven los niños (ecosistema natural), sino que tipo de actividad realizan la mayor parte de su tiempo y cómo esto define los focos de su atención e interés.

Como ya se mencionó, esto probablemente sea porque hoy en día muchos niños aprenden casi todo en el ciberespacio, por ello la construcción de sus patrones de naturaleza resultan ser comunes. Retomando a Yilmaz et al (2012), su estudio sobre la percepción del ambiente natural, revela que el dibujo de los niños estaba lejos de su realidad, caracterizada por la falta de elementos básicos de su entorno. Hecho que los autores atribuyen a una pérdida de contacto con la naturaleza.

El distanciamiento de los niños con su entorno natural se refleja también en la forma de representación de elementos bióticos, abióticos y artificiales. Algo que llama la atención es la notada ausencia del ser

humano en la mayoría de los mapas parlantes, lo que daría a entender que el ser humano está dejando ser considerado parte la naturaleza. Otro elemento ausente es la representación de la biodiversidad, sobre todo en los ecosistemas donde existen bosques desaparecen las variedades de árboles y plantas. También llama la atención la baja frecuencia de animales domésticos en las representaciones.

Entre los elementos artificiales, el dibujo de la casa es un elemento recurrente en los mapas parlantes. Desde la psicología infantil, el tamaño aumentado y su ubicación en primer plano es asociado a la expresión gráfica de un fuerte sentimiento interno como es el de la necesidad y deseo de vivir protegido por la seguridad de la casa y evitar los peligros del mundo exterior (Montagud, 2021). Otros elementos artificiales sobresalientes son las representaciones de carreteras y los medios de transporte. Esto quizá porque en el imaginario de los niños está presente la idea de la migración o su curiosidad sobre otros espacios de vida.

De igual manera, un aspecto que refuerza esta tendencia concierne a las representaciones simbólicas, donde lo real y lo imaginario se mezclan. Los conocimientos adquiridos por los niños en el territorio digital se reflejan en las creencias y concepciones alejadas de su realidad, representadas en sus dibujos. Según Ortiz (2021) lo que los medios de comunicación construyen, ya no es tanto lo que está afuera en la realidad sino en el ciberespacio. Dicho autor subraya que una de las principales causas de la desconexión de los niños con la naturaleza es su inserción en la cultura digital. Aunque, como se mencionó, las representaciones simbólicas de la naturaleza: paisajes tropicales con palmeras y playas de mar, pueden ser vistas como un afán de los niños de plasmar en el dibujo sus anhelos de lo que les gustaría que fuera su hábitat, pero no lo es. (Angé & Berliner, 2020)

Haciendo un balance entre ambas tendencias, podemos afirmar que en los dibujos brotan claras evidencias de un proceso de desconexión de los niños con su entorno natural. Varios factores podrían estar contribuyendo de manera decisiva en este proceso. En nuestro caso, algunos de estos son coincidentes con los destacados por Louv (2005). El primer factor es el modelo de vida urbano: el nucleamiento urbano, la migración campo-ciudad de los padres y el acceso a los medios de comunicación. Este último, en las áreas rurales, tiene mucho impacto en la desconexión de los niños con su territorio, llevándolos al encierro en sus casas, por ende, a

la disminución de actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza. Al respecto varios autores (Maffi, 2000); Nabhan & Antoine, 1993; Wolff & Medin, 2001), resaltan la importancia del territorio en la preservación del conocimiento ecológico y la interacción con el ambiente natural. La migración y el cambio en los patrones de vida de la población conllevan un abandono de sus prácticas culturales y su relación con el entorno natural, provocando una disminución del “soporte cultural” del conocimiento y convivencia con la naturaleza.

Un segundo factor influyente es el cambio en las concepciones de educación de los niños en la familia, actualmente se prioriza y destina la mayor parte del tiempo a la educación escolarizada. En las zonas rurales, los padres exigen a sus hijos la inversión de más tiempo en actividades de la escuela, prefieren que se preparen para la profesionalización y posterior migración, evitando, por ejemplo, que ellos participen en actividades agrícolas, un reflejo de ello es quizá la ausencia de dibujos sobre la agricultura y la ganadería es zonas donde estas actividades productivas son vitales para las familias.

En esta misma línea, el tercer factor es la migración del mundo real al mundo virtual. Según Han (2021), la permanencia prolongada y dependiente en el territorio digital, está provocando la desaparición del espacio físico natural, del trabajo manual y de las interacciones físicas. En suma, la pérdida del soporte de la materialidad: la naturaleza misma, los bosques, ríos, mares y cielos, que son la base material de la vida pierden ese atributo. Las formas tradicionales de aprender: viendo, tocando, sintiendo, oliendo, también se están perdiendo. Los niños aprenden más en el ciberespacio y de manera autónoma, perdiendo los sentidos y la sensibilidad hacia el otro (la sociedad y la naturaleza). Algunos mapas parlantes realizados por los niños reflejan claramente este síntoma en los patrones comunes de naturaleza extraídos del mundo virtual.

Para concluir, debemos decir que ya en 1993 Robert Pyle acuñó el concepto “extinción de la experiencia” para explorar la creciente desconexión entre los seres humanos y el mundo natural. Argumentando que esta desconexión tiene graves consecuencias tanto para la salud humana como para la salud del planeta. Pyle presenta una serie de pruebas para apoyar sus argumentos, incluyendo: estudios que muestran que el contacto con la naturaleza tiene un impacto positivo en la salud física,

mental y emocional de las personas. Evidencia que la desconexión de la naturaleza puede contribuir a problemas como la depresión, la ansiedad y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en los niños. Además, que la extinción de la experiencia está llevando a la degradación masiva del medio ambiente.

Arne Naess fue un filósofo noruego pionero del movimiento ambiental profundo. En su libro "Ecology, Community and Lifestyle" (1989) explora la relación entre los humanos y la naturaleza, sostiene que la desconexión de los humanos de la naturaleza es una de las principales causas de la crisis ambiental, y que necesitamos reconectarnos con la naturaleza para vivir de manera más sostenible", y que necesitamos desarrollar una nueva ética ambiental basada en el respeto por la vida.

### Referencias

- Angé, O. & Berliner, D. (Edited). (2020). Ecological nostalgias. memory, affect and creativity in times of ecological.  
<https://www.berghahnbooks.com/title/AngeEcological>
- Bolzan de Campos, C. et al. (2014). *Percepción de la naturaleza por niños de contextos urbano y costero: un análisis de dibujos y palabras clave*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2830/283043155005.pdf>
- Castro, V. & Rivarola, M. (1998). *Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa, MEC-HIID Madrid*.
- Coyle, K. (2005). *Environmental literacy in America*. What ten years of NEETF/Roper research and related studies say about environmental literacy in the U. S. Washington: The National Environmental Education & Training Foundation. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED522820>
- Cox, R. (1996). *Saberes locales: metodologías y técnicas participativas*. La Paz: NOGUB-COSUDE/CAF.
- Durand, L. (2008). "De las percepciones a las perspectivas ambientales. Una reflexión teórica sobre la antropología y la temática ambiental". *Nueva Antropología*. 21(68), 75-87. Recuperado

en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-06362008000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362008000100005)

- Han, B.C. (2021). *No cosas: Quiebras del mundo de hoy*. Editorial:TAURUS. Trad. Joaquín Chamorro Mielke.
- Ittelson, W.H. (1978). *Environmental perception and urban experience*. *Environment and Behavior*, 10 (20), 193-213.
- Kuhnen, A., & Higuchi, M. I. G. (2009). “*Campos de encontro da psicologia e educação na construção de comportamentos socioambientais*”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 101-108. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27911649008.pdf>
- Leguía, J. (2018) El eslabón perdido para un mundo sostenible. Disponible en: [https://drive.google.com/file/d/1tg6Oo9sORzQmJSLus5aJ8QxCY3Vv\\_GuR/view](https://drive.google.com/file/d/1tg6Oo9sORzQmJSLus5aJ8QxCY3Vv_GuR/view)
- Louv, R. (2005). *Los últimos niños en el bosque*. Disponible en: <https://www.bookey.app/es/book/los-%C3%BAltimos-ni%C3%B1os-en-el-bosque>
- Maffi, L. (2001). *On Biocultural Diversity*. Linking Language, Knowledge, and the Environment. Smithsonian Institution Press, Washington, D.C.
- Márquez, M. (2022). *Factores bióticos y abióticos*. Disponible en: <https://www.ecologiaverde.com/factores-bioticos-y-abioticos-que-son-y-diferencias-1260.html>
- Milton, Kay (2002), *Loving Nature. Towards an Ecology of Emotion*. London: Routledge.
- Montagud, N. (2021). *Test de la casa: Qué es, características y cómo interpretarlo*. Disponible en: <https://psicologiyamente.com/psicologia/test-de-casa>
- Moore, (2004). *Children's Nature: A Place for Play and Learning*. Zephyr Press.
- Nabhan, G.P., and Antoine, St. (1993). *The loss of floral and faunal story: The extinction of experience*. In the *Biophilia Hypothesis*, ed. S.R. Kellert and E.O. Wilson. Pp. 229-250. Washington, D.C.: Island Press.

- Naess, A. (1989) *Ecology, Community and Lifestyle* (1989). Nueva York: Cambridge University Press.
- Oltra, C. (2019). *Las representaciones del mundo interpersonal y social*. SINERGIA. Disponible en: <https://sinergia-christian.blogspot.com/2019/08/las-regularidades-del-mundo.html>
- Ortiz Tejada, E. (2021). *La conexión entre el niño y la naturaleza*. Disponible en: <https://rpp.pe/columnistas/enriqueortiztejada/la-conexion-entre-el-nino-y-la-naturaleza-noticia-1326106>
- Pergams, O. & Zaradic, P. (2006). *Is love of nature in the US be coming love of electronic media? 16-year down trend in national park visits explained by watching movies, playing video games, internet use, and oil prices*. Journal of Environmental Management, 80, 387–393. Doi:10.1016/j.jenv-man.2006.02.001
- Pidgeon, N. F. (1998). *“Risk assessment, risk values and the social science programme: why we do need risk perception research”*. Reliab Engineering Syst Safety, 59, 5-15. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0951-8320\(97\)00114-2](https://doi.org/10.1016/S0951-8320(97)00114-2)
- Pont, E. S., (2010). *“Yo no me siento pobre”*. Percepciones y representaciones de la pobreza. La ventana, revista de estudios de género. vol.4 no.31 Guadalajara.
- Pyle, RM. (1993). *The thunder tree: lessons from an urban wildland*. Boston, MA: Houghton Mifflin .
- Robledo, M. (2005). *Diseño de muestreo*. Madrid: Nure investigación. Nº 12
- Tuan, Y.T. (1983) *Topofilia e Meio Ambiente*. En: Espaço e Lugar: A perspectiva da Experiência. Topofilia. São Paulo: Difel.
- Zhang, W., Goodale & Chen, J. (2014) *How contact with nature affects children’s biophilia, biophobia and conservation attitude in China*. Biological Conservation, 177, 109-116. Doi:10.1016/j.biocon.2014.06.011
- White y Stoecklin. (1998) *Children's Environments and Health: A Review of the Literature*. Ed: Taylor & Francis.

- Wolff, P. & Medin, D. (2001) Measurement of evolution and evolution of biological folk knowledge. In L. Maffi, editor. *On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment*. Smithsonian Institution Press, Washington D.C.
- Yilmaz, Z., Ku biatko, M. & Topal, H. (2012). *Czech children's drawing of nature*. *Educational Sciences: Theory and Practice*, Special Issue. Autumn, 3111-3119.

# Apuestas por la descolonización y la interculturalidad en las universidades indígenas en Bolivia

*A commitment to decolonisation and interculturality in Bolivia's indigenous universities*

Giacomo Finzi<sup>4</sup>

Yaqueline Villegas<sup>5</sup>

## Resumen

En las últimas décadas ha habido un importante esfuerzo intelectual e institucional para plantear un modelo de educación intercultural indígena en Abya Yala. Los gobiernos del Proceso de Cambio (2005-2019) en Bolivia han pretendido configurar el Estado Plurinacional, donde la interculturalidad emerge como concepto clave, la cual se ha visto reflejada en la educación superior, bajo la creación de tres universidades interculturales indígenas. El objetivo del presente artículo es realizar un análisis de la educación superior intercultural desde las perspectivas decoloniales, a través de conceptos como multiculturalismo e interculturalidad, colonialismo interno y colonialidad. Desde esta reflexión se problematiza la experiencia concreta de la universidad intercultural indígena Quechua “Casimiro Huanca” y de la universidad intercultural indígena Aymara “Tupak Katari”, indicando algunos resultados preliminares del análisis sobre la interculturalidad en el marco del Proceso de Cambio, que manifiestan una tensión entre su conceptualización y aplicación en el escenario educativo: éste es un concepto que se mantiene en disputa.

**Palabras claves:** interculturalidad, descolonización, colonialismo interno, colonialidad, universidades interculturales

---

4 Giacomo Finzi, Louvain La Neuve (Bélgica), Université Catholique de Louvain-Universidad Nacional de Colombia correo institucional: giacomo.finzi@uclouvain.be  
Orcid: Giacomo Finzi (0000-0001-8698-0019) - My ORCID

5 Yaqueline Villegas, Louvain La Neuve (Bélgica), Université Catholique de Louvain, correo: yaqueline.villegas@student.uclouvain.be  
Orcid: Yaqueline Villegas (0009-0001-7330-3331) - Mi ORCID

## Abstract

In recent decades, there has been a significant intellectual and institutional effort to propose a model of intercultural indigenous education in Abya Yala. The governments of the Process of Change (2005-2019) in Bolivia have aimed to shape the Plurinational State, where interculturality emerges as a key concept, reflected in higher education through the creation of three intercultural indigenous universities. The objective of this article is to analyse intercultural higher education from decolonial perspectives, through concepts such as multiculturalism and interculturality, internal colonialism, and coloniality. This reflection problematises the concrete experience at the Quechua “Casimiro Huanca” Intercultural Indigenous University and the Aymara “Tupak Katari” Intercultural Indigenous University, indicating some preliminary results of the analysis on interculturality within the framework of the Process of Change, which manifest a tension between its conceptualisation and application in the educational scenario: this is a concept that remains in dispute.

**Key words:** interculturality, decolonisation, internal colonialism, coloniality, intercultural universities

## 1. Introducción

Los gobiernos alternativos surgidos en Abya Yala<sup>6</sup> a comienzos del Siglo XXI implementaron profundos cambios políticos, económicos, sociales y culturales, en lo que ha sido denominada la transición posneoliberal<sup>7</sup>.

---

6 Nos referimos a Abya Yala, que para el pueblo cuna significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra que florece” para designar una unidad geo-territorial y geo-epistémica que reúne a los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y populares. El posicionamiento del concepto de Abya Yala reemplaza la idea colonial de América Latina, denunciando el encubrimiento político y epistémico relacionado con la colonialidad. Para más información sobre el término Abya Yala, consultar: ABYA YALA | Universidade de São Paulo (usp.br)

7 El posneoliberalismo es una categoría conceptual y analítica en disputa para definir las políticas públicas y los mandatos de los gobiernos alternativos de Abya Yala a comienzos del Siglo XXI, bajo el llamado giro a la izquierda. Hay diferentes autores y acepciones del término que denotan la confrontación ideológica y política, así como las mismas discrepancias y disidencias que se forman a lo largo de la década de los gobiernos alternativos. Bajo este término, que trata sistematizar experiencias similares aunque con especificidades históricas, políticas, sociales y culturales en cada país, habría que verificar si el neoliberalismo haya sido derrotado por el auge de una contrahegemonía real o si en cambio, en su lugar, se produjo una recomposición de los bloques económicos y de poder dominantes, por lo

En el caso concreto de Bolivia, la descolonización fue asumida como uno de los horizontes del Movimiento al Socialismo – Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (en adelante, M.A.S.-I.P.S.P.) por medio de un proyecto intercultural y plurinacional. Asimismo, a partir de la Asamblea Constituyente y la fundación del Estado Plurinacional, los gobiernos del M.A.S.-I.P.S.P. han intentado impulsar una transformación del sector educativo, hacia un modelo intercultural, desde un planteamiento comunitario y productivo.

El transcurso de estos cambios políticos representó el posible inicio de un proceso de descolonización en dimensiones sistémicas como lo económico, lo político y lo epistémico. Esta última, parte de las luchas de los pueblos y nacionalidades indígenas por la recuperación de saberes, lenguas, cosmovisiones y prácticas para revertir los elementos estructurales de la colonialidad: jerarquización de saberes, castellanización y pérdida de las lenguas originarias, horizonte teleológico y universal de la modernidad eurocéntrica, evangelización forzada y pérdida de los tejidos comunitarios. (Quijano, 2000, Maldonado Torres, 2007, Lander, 2000).

Es así como el producto de un acumulado de más de un siglo de luchas políticas y epistémicas de los pueblos y nacionalidades indígenas por la educación se traduce en planteamientos interculturales por parte del estado-nación y las organizaciones sociales: desde el legado de las escuelas indígenas y clandestinas de Avelino Siñani, pasando por el período de la Revolución Nacionalista, la influencia de la Filosofía y la Teología de la Liberación, y finalmente los primeros pasos de la educación intercultural bilingüe, todos estos inspiraron el Decreto Supremo 29.664 de 2008 y la Ley 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez de 2010, que formalizaron la creación de tres universidades interculturales indígenas y la institucionalización del Sistema de Educación Superior Intercultural Indígena en Bolivia, en el marco de una reforma estructural de la educación en todos sus niveles.

Sin embargo, a pesar del impulso radical del M.A.S.-I.P.S.P. para la descolonización, el importante esfuerzo de institucionalización de la interculturalidad en las reformas educativas, la ingente inversión en

---

cual se podría hablar de un reflujo del neoliberalismo que responde a la ‘flexibilidad’ del capitalismo frente a la acción política de los gobiernos progresistas en América Latina, buscando cooptar a las élites que orientan el accionar previo de los movimientos subalternos. Para el caso específico de Bolivia se propone el debate desde autores como Raul Prada (2011) y Pavel C. Lopez (2016).

infraestructura y formación de docentes, el intento de materialización en el sistema de educación superior para reivindicar estas luchas, los sentidos de la interculturalidad continúan en disputa<sup>8</sup>; existen interpretaciones divergentes sobre los logros de las políticas de educación superior intercultural bajo los gobiernos del M.A.S.-I.P.S.P., en términos de construcción de un modelo pedagógico intercultural, en el proceso de formación de sujetos políticos, en los métodos de enseñanzas, en el modo de producción, reproducción y divulgación del conocimiento.

Por tanto, en este artículo la reflexión se centra precisamente en la dimensión epistémica de la descolonización a partir del reconocimiento, la comprensión y problematización de las apuestas interculturales en la educación superior. En sus primeros quince años de actividad, estas instituciones han tenido importantes logros, así como se han enfrentado a dificultades y limitaciones en la configuración de un modelo pedagógico intercultural.

Para ello, desde la reflexión teórica, se abordan los conceptos de multiculturalismo, interculturalidad e interculturalidad crítica, desde las perspectivas decoloniales. Se discuten conceptos como el colonialismo interno y la colonialidad al interior del estado-nación para posteriormente situarlos en el contexto de la educación superior intercultural indígena en Bolivia, teniendo en cuenta los importantes antecedentes de lucha surgidos a lo largo del período oligárquico, bajo la Revolución Nacionalista, las reformas multiculturales en el período neoliberal y el surgimiento del Estado Plurinacional como posible punto de inflexión para la descolonización en el campo de la educación superior. Finalmente, se propone un análisis preliminar de la interculturalidad en las universidades interculturales indígenas Quechua “Casimiro Huanca” y Aymara “Tupak Katari”.

El proceso de reflexión teórico-conceptual y análisis se realizó desde un enfoque cualitativo, a través de la hermenéutica crítica<sup>9</sup> (Gadamer, 1977 y

---

8 La misma noción de interculturalidad mantiene significados divergentes entre las organizaciones sociales de los pueblos y nacionalidades indígenas, el gobierno nacional, el M.A.S.-I.P.S.P., el estado-nación, las organizaciones no gubernamentales y los organismos multilaterales.

9 La hermenéutica crítica en Abya Yala adquiere diferentes sentidos, a partir de la crítica cultural de la modernidad hegemónica euro centrada, define la existencia de teorías y prácticas de modernidades heterogéneas, reflexivas y alternativas, reconociendo el carácter intercultural de la comprensión (Barbero y Herlinghaus, 2000). Desde los horizontes decoloniales, se complementan estas reflexiones,

1997, Habermas 1987 y 1999, Ricoeur, 2006, Bunge 2007), completándose con un marco analítico e interpretativo sobre la base de 19 entrevistas personales semiestructuradas realizadas en Bolivia con académicos, intelectuales y funcionarios del estado con reflexiones alrededor de la interculturalidad y de la educación superior intercultural; asimismo con autoridades, docentes y estudiantes de la universidad intercultural indígena Quechua “Casimiro Huanca” en el municipio de Chimoré, y en la universidad intercultural indígena Aymara “Tupak Katari”, en el municipio de Achacachi en 2023.

## **2. Colonialismo interno y colonialidad en los sistemas de educación superior**

Desde un horizonte teórico, este artículo se centra en las contribuciones de las perspectivas decoloniales, que problematizan el colonialismo interno y la colonialidad. En particular, para comprender el origen de la interculturalidad en los sistemas de educación superior latinoamericanos, se considera necesario tener en cuenta los aportes de diferentes enfoques y corrientes del pensamiento crítico latinoamericano. Mignolo (Mignolo 2002) sintetiza sus principales aportes desde la filosofía de la liberación (Dussel), las epistemologías del Sur y la ecología de saberes (de Sousa Santos), la crítica a la colonialidad del poder (Quijano), la transmodernidad y crítica al eurocentrismo (Dussel), el colonialismo interno (Casanova y Rivera Cusicanqui), las alternativas a la modernidad epistémica, los estudios de género y raza (Rivera Cusicanqui, Barragán, Lugones y Segato), la geopolítica del conocimiento y la interculturalidad (Mignolo, Palermo, Walsh, Castro-Gómez, Guardiola, Lander), la colonialidad del saber y la crítica al eurocentrismo (Lander, Quijano, Mignolo), la colonialidad y los estudios sobre las migraciones (Grosfoguel), las modernidades subalternas y críticas al global centrismo (Coronil, Quijano, Dussel).

Para el caso de Bolivia, el planteamiento intercultural se nutre de las luchas políticas y epistémicas de los pueblos y naciones indígenas; asimismo, éste es asumido como elemento central para encaminar el proceso de la descolonización del estado-nación, en que la posible concreción de un

---

por medio del estudio de la filosofía de la liberación, modernidad/colonialidad/decolonialidad y la filosofía intercultural (Fornet Betancourt 2001, 2003)

sistema de educación superior intercultural indígena se materializa en un modelo educativo socio-comunitario y productivo. (Samanamud, 2023)

En términos conceptuales y en la observación empírica de los procesos político-sociales, muy a menudo, colonialismo interno y colonialidad tienden a ser confundidos y a ser utilizados como sinónimos; sin embargo, existe una diferencia sustancial entre los dos términos que vale la pena problematizar. El estudio de la colonialidad, induce a entrar en el análisis de la realidad socio-histórica y socio-política latinoamericana, reconociendo su especificidad en el campo de la educación superior.

En este sentido, según Mignolo, la colonialidad corresponde a la lógica del dominio en el mundo moderno/colonial, que trasciende un tipo de dominación del país imperial de turno (Mignolo, 2007, p.33). Por ende, constituiría una forma de prolongación y extensión del colonialismo que, más específicamente, permea en la esfera de la subjetividad política y social: la persistencia de estas estructuras y la interiorización del orden colonial ya no están exclusivamente bajo un orden de dominación imperial de corte extranjero, sino al interior de las fronteras políticas, sociales, económicas y epistémicas del estado-nación moderno y las comunidades políticas que las conforman.

Siendo así, la colonialidad involucra también la esfera de la subjetividad, relacionándose con múltiples sujetos políticos y colectivos, en la orientación y conformación del ser y del pensar, es decir plantear un análisis que dé cuenta de cómo la dominación colonial transformó a los sujetos y su forma mentis, sus horizontes subjetivos e intersubjetivos, (re)orientando las relaciones de producción, transmisión y divulgación del conocimiento y de los saberes.

En el campo de la educación superior de Abya Yala, se refleja en una mirada euro centrada de la historia nacional y global, producto de la dependencia epistémica y financiera desde el Norte global en el ámbito de desarrollo e investigación, en el encubrimiento de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes y populares.

Lo cual, se debe a la perpetuación del poder racista/etnicista que opera dentro del estado-nación, concepto que ha sido denominado “colonialismo interno” por Pablo González Casanova (2006) y Rodolfo Stavenhagen (1963). Dicho concepto se configura como una estructura de relaciones

sociales de dominio y explotación entre grupos heterogéneos y distintos. La heterogeneidad es producida y agudizada por la conquista colonial que, de manera paralela a la colonialidad del poder (Quijano, 2014), reproduce un sistema de clasificación racial y social que se estructura y se moldea al interior de las sociedades latinoamericanas y que perdura hasta la actualidad.

El colonialismo interno representaría un continuum de la estructura social de las nuevas naciones, que explicaría en parte el desarrollo desigual y las profundas asimetrías presentes al interior de las repúblicas latinoamericanas y un elemento clave para poder caracterizar la colonialidad. A partir de la lectura de la definición de González Casanova, la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui en su caracterización del colonialismo interno integra los aportes y los planteamientos anti-coloniales de Frantz Fanon (Fanon, 1963) y de Albert Memmi (Memmi, 1971), los aportes indianistas de Fausto Reinaga (Reinaga, 1970), articulando una reflexión teórico-política sobre el pensamiento anti-colonial y el pensamiento indianista radical de los años 50-60 del siglo XX (Rivera Cusicanqui, 2010).

Por ende, el colonialismo interno sería, según Rivera Cusicanqui, el conjunto de contradicciones diacrónicas (contradicciones no-coetáneas<sup>10</sup>) de diversa profundidad, que emergen a la superficie de la contemporaneidad y cruzan las esferas coetáneas del modo de producción, que penetran en el sistema político, en las ideologías y la homogenización cultural (Rivera Cusicanqui, 2010, p.36).

Su aporte conceptual reside en la articulación de las diferentes dimensiones y temporalidades de dominación, que profundiza los elementos estructurales de discriminación persistentes en los regímenes de colonialismo interno, definidos como cadenas de dominación múltiples y superpuestas: de esta manera, articula y suma la discriminación y la dominación étnica con el género y la clase. En su análisis, las características

---

10 La modernidad en Abya Yala se ha articulado en forma desigual y contradictoria, entrelazando diferentes temporalidades históricas (Lander, 2000, pág.12) e imponiendo la temporalidad y la espacialidad de la modernidad euro-americana. Es así que, en buena parte de los territorios de Abya Yala, se entrecruzan y se entrelazan diferentes dimensiones espacio-temporales y espacio-territoriales de la Modernidad: la Modernidad Barroca (Echeverría, 2011), el abigarramiento (Zavaleta, 1982) y el espacio-tiempo como base del conocimiento (Wallerstein, 1997), así como el conjunto de las contradicciones no-contemporáneas y diacrónicas (Rivera Cusicanqui, 2010).

de la cadena de dominación parecen acercarse a una cadena perpetua para los condenados de la tierra. De este tipo de yugo, los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes, las organizaciones populares, campesinas y urbanas sólo podrían liberarse mediante ejercicios de luchas por la autodeterminación y desde la autogestión política revertir los elementos estructurados por la colonialidad del poder (clasificación y jerarquización racial), del ser (componente ontológico) y del saber (jerarquización del conocimiento y encubrimiento de saberes). (Quijano 2000, Lander, 2000, Maldonado, 2007, Castro Gómez, 2007)

Si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre diversas formas modernas de explotación, control y dominación, la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y los procesos generales de la producción, articulación y circulación del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales; en cambio, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje y en las representaciones de la subjetividad (Maldonado, 2007, p.130)

En este orden de ideas, la colonialidad del ser se expresa por medio de los principios y en los criterios de separación entre aquellos sujetos que entran en la zona del ser y los que, en cambio, se encuentran en la zona del no ser<sup>11</sup>. Siguiendo la reflexión que se ha trazado en estas páginas para configurar la colonialidad del poder, la colonialidad del ser también se manifiesta principalmente en el procedimiento de clasificación y jerarquización, esta vez, sobre los atributos del ser humano, que se constituyen desde las categorías de análisis y los fundamentos ontológicos de la modernidad/colonialidad.

Por otro lado, el componente epistémico que se materializa en la colonialidad del saber se refiere a los dispositivos con que se clasifican y jerarquizan los procesos de producción, divulgación y reproducción del conocimiento y de los saberes. Lo cual implica identificar la lógica y reconocer los patrones coloniales, así como los procedimientos (en su mayoría interiorizados) que definen y estructuran a los conocimientos,

---

11 Este término es utilizado por Frantz Fanon en *Los Damnés de la Tierra* para referirse a las prácticas de deshumanización e inferiorización de los colonizados (Fanon, 1963). Bajo este concepto se indica una condición dialéctica entre la dimensión “trágica” de los sujetos colonizados y el potencial liberador de la lucha emancipadora y descolonizadora.

estableciendo los criterios para que éstos sean considerados como saberes universalmente válidos y, por ende, pertinentes; mientras que, a la par, institucionalizan una práctica sistemática de negación de los saberes otros, a través de procesos de encubrimiento, violencia epistémica y epistemicidio<sup>12</sup>. (Grosfoguel, 2013)

En ese sentido, las apuestas decoloniales desde Abya Yala emprenden su reflexión reconstituyendo y reconfigurando el vínculo con el territorio, a partir del lugar de enunciación del conocimiento: en este sentido la historia colonial y los elementos de la colonialidad sirven para explicar qué es la geopolítica del conocimiento y qué son las unidades geo-epistémicas, identificando la especificidad de la historia latinoamericana y caribeña (Mignolo, 2003), la forma en que éstos conocimientos y saberes fueron encubiertos, las modalidades en que dio forma al genocidio epistémico/epistemicidio.

Se propone un énfasis mayor a los procesos mediante los cuales la colonialidad genera una clasificación y jerarquización sobre los conocimientos, y particularmente, las prácticas de aniquilamiento y genocidio epistémico (Grosfoguel, 2013) que desestructuraron los sistemas de producción del conocimiento de las poblaciones indígenas, lo que ha sido enmarcado en la colonialidad del saber. Es así que, recuperando las conceptualizaciones de Quijano sobre colonialidad del poder, se analiza como en el proceso de sometimiento, el despojo territorial y la depredación de los recursos naturales fue acompañada por la destrucción, persecución y exterminio de las formas y modos de producción de conocimiento, su patrón de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión, y la objetivación de la subjetividad (Quijano, 2000, Maldonado, 2007) para las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

De ahí, el impacto del colonialismo interno sobre la maquinaria estatal, en la forma en que se constituyó y conformó la burocracia estatal, pero también de su impacto sobre los sistemas de educación superior, anclados al proyecto del estado-nación moderno. Es así como, “Los procesos de

---

<sup>12</sup>Para el sociólogo portorriqueño el epistemicidio se refiere a la práctica sistemática e institucionalizada de destrucción de conocimientos, la jerarquización y negación de saberes, culturas y prácticas; para ello, la evangelización y la asimilación fueron procesos fundantes y estructurantes, para imponer a los pueblos y comunidades indígenas (análogamente, se podrían articular reflexiones similares para las comunidades afro-descendientes esclavizadas) el sistema de la modernidad capitalista colonial.

recolonización son cada vez más internos, provienen de las burocracias estatales de la cultura, la ciencia y la tecnología, de una relación nunca resuelta con visiones estrechas sobre las ciencias naturales y exactas en la región, o de la tecnificación del conjunto de la educación superior a partir de presupuestos teóricos naturalizados invisibles para quienes los asumen como verdades prácticas” (Múnera, 2018, p.395).

Lo anterior lleva a considerar cómo desde el estado-nación en sus diferentes niveles y dimensiones, se orienta la forma en que se produce y se transmite el conocimiento, los tipos de saberes que se derivan del proyecto de la modernidad: es decir, definiendo el proceso con que se clasifican los conocimientos y saberes, distinguiendo y separando aquellos que son incluidos por ser funcionales y partes del proyecto, y el procedimiento con que se articula la capacidad de negar y encubrir, junto con el uso de la fuerza y el poder (político y espiritual) de excluir aquellos que representan un obstáculo para su perpetuación.

En ese sentido, específicamente la educación superior intercultural es un campo en disputa en el que se materializan procesos políticos, sociales y culturales los cuales no solamente plantean a partir de las diferencias étnicas –el reconocimiento y la "inclusión" de la diversidad en un estado-nación que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el estado-nación reconozca la diferencia colonial, así como se ha problematizado desde las elaboraciones de Mignolo (Mignolo 2002, 2003, 2007)

Por tanto, la interculturalidad<sup>13</sup> plantea una ampliación de la democracia, que responde a una apuesta ético-política de la sociedad en su conjunto, abriendo escenarios de posibilidad para una transformación del estado-nación: “El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más

---

13 El intelectual peruano Tubino reflexiona sobre la diferencia entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica, siendo la primera una estrategia desde la institucionalidad orientada al diálogo, la tolerancia y la negociación estratégica que no busca revertir las inequidades estructurales y las desigualdades históricas. Por ello, La interculturalidad funcional sería uno de los principales productos y efectos del capitalismo neoliberal, permitiendo su perpetuación, mediante adecuaciones y ajustes; mientras que la interculturalidad crítica tocaría las estructuras de dominación para avanzar hacia una transformación ético-política (Tubino, 2005).

pertinentes con la diversidad cultural” (Mato, 2018). Para ello, se requiere un proceso de reconocimiento y validación de otros conocimientos y prácticas educativas, modos de aprendizajes, lenguas, historias, cosmovisiones, proyectos, reflexiones sobre el pasado y articulación de la memoria para los pueblos indígenas.

De manera que, ésta no busca contener una o varias minorías al interior de un proyecto estado-nación; ni se trata solamente de promover la “inclusión de los diferentes”, con una visión paternalista, folklorizante que reproduce prácticas de inferiorización.

Asimismo, la interculturalidad propone un diálogo y concierne una problematización de la diversidad, mediante la creación de esquemas de horizontalidad y el reconocimiento entre sujetos y de subjetivación, sin que ello conlleve a la subalternización. El diálogo de saberes no se reduce a la participación en un debate, sino que supone el movimiento, acción y transformación de los sujetos.

Es así como, en este trabajo de investigación se ha planteado construir una relación entre la colonialidad del saber (dimensión epistémica) y la interculturalidad, siendo ésta una de las estrategias y medio para revertir la colonialidad desde los pueblos y nacionalidades indígenas. En una etapa intermedia, se ha fijado la conformación del debate entre multiculturalismo y el reconocimiento, siendo este último un elemento necesario, pero no suficiente para la configuración de un sistema intercultural.

### **3. Antecedentes de la educación intercultural en Bolivia: hacia un posible camino para la Descolonización**

En el debate en torno a la educación al interior del estado-nación, el pensamiento crítico latinoamericano tiene un papel fundamental en contribuir a romper y desquiciar la hegemonía del pensamiento único neoliberal y proponer alternativas reales y concretas orientadas a la emancipación; en efecto, una nueva teoría crítica debe adecuarse o, más bien, devenir de la experiencia de las prácticas emancipatorias del Sur (Prada, 2011, p.161), a través de lo que Boaventura de Sousa Santos llama sociología de las ausencias y de las emergencias (de Sousa Santos, 2010, pp. 37-40) y la valoración de los nuevos procesos de producción pero también de otros conocimientos válidos, científicos y no científicos, la perspectiva múltiple de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimientos, a

partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (de Sousa Santos, 2010, p.41).

Por su parte, las perspectivas decoloniales pretenden construir un puente con los conocimientos, saberes y prácticas encubiertas e invisibilizadas por la modernidad/colonialidad. Éstos constituyen los retos para superar la colonialidad, desde una perspectiva decolonial. Para ello, las apuestas interculturales formulan propuestas pedagógicas, cuyo carácter ético-político se propone de revertir los elementos de la colonialidad.

Los sistemas de educación superior y el proyecto nacional son anclados al proyecto de la modernidad y su idea de progreso científico técnico y social, bajo el imperativo de la modernización y el desarrollo. En este orden de ideas, desde los sistemas de educación superior, tanto en las ciencias sociales y humanas, así como en las ciencias naturales, se orientaba el conocimiento y los saberes con base al proyecto nación, formando técnicos y cuadros para su progreso científico técnico y social (de Sousa Santos, 2007, p.47), lo cual se enmarcaba bajo un horizonte teleológico e irreversible de la modernidad.

Para Abya Yala el período de la industrialización por sustitución de las importaciones, el estructuralismo y las teorías de la dependencia, a mediados del Siglo XX orientaron los sistemas de educación superior a un cierto modelo de desarrollo, con una visión de bienestar social y moral para cada comunidad política.

En el caso de Bolivia se consolidó una nueva propuesta política destinada a modificar estructuralmente el país: la Revolución Nacionalista de 1952. Bajo este proyecto político, se gestó un discurso con un componente clasista y nacionalista, en contra de la “casta” y el “feudalismo”, lo cual hizo que en este período se dieran procesos en contra de la oligarquía criolla que detentaba el poder político y económico, bajo la perpetuación del modelo hacendatario.

Bajo la Revolución Nacionalista, el Movimiento Nacionalista Revolucionario (en adelante, M.N.R.) implementó una serie de reformas: entre ellas, la ampliación del sufragio universal, la nacionalización de las minas y de los ferrocarriles, la reforma agraria y la reforma educativa. Éstas

estaban orientadas a desarticular las estructuras “feudales” de Bolivia, con una visión de clase de las luchas sociales que configuró horizontes de transformación para la clase obrera, particularmente el sector minero, con la nacionalización de las minas, y un planteamiento de redistribución de la propiedad de la tierra, con la aprobación de la reforma agraria.

El M.N.R. articuló un discurso y una práctica integracionista para la población indígena: la escuela, el ejército y el mercado eran el lugar privilegiado para desarticular los vínculos comunitarios y construir una identidad ciudadana del estado-nación, a partir de la idea del mestizaje. De acuerdo con Stefanoni, la Revolución Nacionalista, “activó la cuestión étnica a la negativa, es decir, el mestizaje como esencia de la nación, a partir de una visión paternalista y civilizadora de lo indígena” (Stefanoni, 2008, p.32)

Adicionalmente, las tendencias ‘asimilacionistas’ llevaron a menospreciar y negar las identidades indígenas de las zonas rurales del país, desconociendo sus legados culturales y ancestrales. Los elementos indígenas de la sociedad boliviana eran “subsumidos y fusionados con los componentes de clase y del campesinado, es decir no reconocidos como tales” (Svampa, 2008, p.49) Al contrario, se promovió un modelo de homogenización de la sociedad boliviana, bajo la unificación del imaginario campesino-minero, que juntaban elementos de clase con un discurso anti oligárquico.

Otra reforma importante que el M.N.R. llevó a cabo a lo largo de su proyecto hegemónico fue la reforma educativa, aprobada por el Decreto Supremo de 1953. Por medio de la aprobación de esta reforma, el presidente Víctor Paz Estenssoro afirmaba la necesidad de transitar de una educación de casta a una educación de masas (Cajías de la Vega, 1998), ampliando las políticas de alfabetización.

En el planteamiento del M.N.R., la educación era vista como un “instrumento político” para el afianzamiento y la consolidación de su proyecto<sup>14</sup>. En este sentido, se irradió una visión de clase del proyecto nacionalista, en el marco de la reforma de la educación, en que se propagó la función política y función social de la misma (ibid.).

---

14 Este constituye un elemento fundamental de la comparación para la lectura de los procesos de reforma educativa del M.A.S. y su planteamiento para la interculturalidad.

Es por esto, por lo que esta reforma anhela “lograr la formación del hombre boliviano–mestizo, incorporando al indígena campesino a la vida nacional”. (Ipiña Melgar, 2013, p.26). Lo cual corresponde a la alianza entre los sectores mineros y campesinos quienes constituían la base social del proyecto político del M.N.R.

Si bien la reforma educativa logró resultados eficaces, como la reducción sensible del analfabetismo y la llegada de la educación estatal a territorios rurales, también tuvo ciertos impactos políticos e identitarios en la población indígena y campesina, así como algunos retrocesos frente a los procesos encaminados en las décadas anteriores, desde las escuelas indígenas<sup>15</sup>.

En efecto, el modelo educativo planteado institucionalizaba la eliminación de saberes indígenas ancestrales y la invisibilización de las lenguas, imponiendo la castellanización al interior de sus planes de estudio. En éste, “se desconoce a las lenguas indígenas, envueltas en un cúmulo de prejuicios sobre su ineptitud para el conocimiento moderno; y se condena al niño indígena a las primeras letras en una lengua ajena a la materna, con el resultado de una alfabetización mecánica, carente de significado y, por consiguiente, de utilidad social” (ibid.)

Este escenario conllevó a una educación no pertinente para los contextos indígenas, agudizando el racismo estructural promovido por las instituciones estatales, encabezado por el Magisterio.

Adicionalmente, desde el proyecto institucional, se imponía una identidad campesina que negaba los conocimientos y saberes ancestrales indígenas y encubría el acumulado histórico de las escuelas indígenas. A pesar de ello, la influencia de estas escuelas permaneció en el tiempo, influyendo posteriormente en corrientes políticas (principalmente katarismo e indianismo<sup>16</sup>).

---

15 En la primera mitad del Siglo XX, surgieron las escuelas indígenas, que fueron un modelo de formación escolar comunitaria desde los ayllus que surgen desde y para la comunidad indígena, recuperando el tejido organizacional y los saberes ancestrales, teniendo como precursores a Avelino Siñani y Elizardo Pérez. En el 2010, el gobierno del M.A.S.-I.P.S.P. reconoce su legado, nombrando la ley 070 “Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez”

16 A partir de la década de los setenta en Bolivia, existen diferentes corrientes indianistas y kataristas, siendo la primera una corriente más radical. (García Linera, 2008) Comprender la complejidad

Desde el punto de vista de las propuestas socioeconómicas, las décadas de los ochenta y noventa, mostraron el progresivo agotamiento de las propuestas de industrialización por sustitución de importaciones, el estancamiento económico, el aumento de la deuda externa, procesos inflacionarios, el desempleo estructural y la pobreza extrema, con el consecuente incremento de las conflictividades políticas y sociales.

En este sentido, Bolivia fue el primer país latinoamericano en implementar las medidas neoliberales bajo un sistema formalmente democrático mientras que, en la mayoría de los países de la región, éste se impuso bajo regímenes dictatoriales<sup>17</sup>.

En lo que concierne la educación superior, la difusión del neoliberalismo en Abya Yala produjo efectos duales: mientras por un lado se concretan políticas privatizadoras, bajo lógicas mercantiles, por otro, las décadas de los ochenta y noventa son también vistas como el período de transición hacia las reformas multiculturales que, para los pueblos indígenas y afrodescendientes, constituyeron una serie de avances legales y políticos considerables, particularmente en la institucionalización de la educación intercultural bilingüe.

Las reformas multiculturales de Bolivia son entendidas como una etapa de ampliación de derechos individuales y colectivos, que pueden coexistir con el marco del sistema neoliberal. En este período, mientras se agudizaban las tensiones y contradicciones sobre los efectos del modelo económico y su impacto socioeconómico y político, el debate sobre la

---

de estas posiciones contribuye al posicionamiento político e intelectual sobre las políticas de los gobiernos del Proceso de Cambio, particularmente, desde la aprobación de la nueva constitución política. (Stefanoni, 2009)

17 Tras años de terrorismo de estado y regímenes dictatoriales, en Bolivia el retorno de la democracia había coincidido con el restablecimiento del M.N.R. en el gobierno. Sin embargo, el M.N.R. a partir de la década de los ochenta y noventa había sufrido los efectos de un “transformismo” político, interiorizando las recetas y la filosofía neoliberal. En este orden de ideas, la presidencia de Víctor Paz Estenssoro (1985-1989) Jaime Paz Zamora (1989-1993) Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), fueron el símbolo de la transformación política boliviana, particularmente del M.N.R., entre el agotamiento de su hegemonía política y los primeros síntomas de una crisis sistémica de la clase política boliviana tradicional, destinada a expandirse a finales del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI, dando espacio a una nueva propuesta política.

educación superior intercultural se consolidó como propuesta política de los movimientos indígenas.

Mientras se implementaban las políticas de ajustes neoliberales y las reformas de “segunda y tercera generación” del Consenso de Washington<sup>18</sup>, se adoptó un programa de reforma en el campo de la educación, cuyo propósito fue transformar el entero sistema educativo boliviano, en todos sus niveles. De manera que, a casi cuarenta años de la reforma educativa impulsada por el M.N.R. a lo largo de la Revolución Nacionalista (1955), en julio de 1994 fue aprobada la Ley 1565 de Reforma Educativa, la última reforma estructural de la educación<sup>19</sup> antes de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez de 2010.

Con esta reforma se propuso superar las limitaciones y carencias del período nacionalista, con relación a la reducción del analfabetismo, la brecha de acceso a la educación entre contextos urbanos y rurales, la exclusión de facto de las comunidades indígenas y campesinas. Para ello, se plasmaron políticas dirigidas a mejorar la formación de maestros y para la elaboración de materiales didácticos pertinentes para los contextos educativos. Lo cual, en contextos indígenas y rurales, se tradujo en un esfuerzo institucional para reconocer la importancia del componente lingüístico y los saberes ancestrales de las comunidades indígenas.

Desde la lógica del multiculturalismo neoliberal, definió pasos para la construcción del modelo de educación intercultural plurilingüe. A lo largo de este proceso, los pueblos y nacionalidades indígenas hicieron un uso “estratégico” de estos avances legales e institucionales desde el estado-nación para avanzar en su propuesta política, orientada a la

---

18 Este término fue acuñado por el economista estadounidense John Williamson en 1989; normalmente se asocian a esta fórmula unas políticas específicas y miradas que los gobiernos de esta tendencia política y económica implementan: en lo específico, se trata de una serie de medidas económicas, como un plan de reducción del déficit y de la deuda, la privatización de las empresas públicas, la desregulación de las industrias clave, y la liberalización del sector comercial y financiero. En particular ‘las reformas de primera generación introducen la liberalización de los mercados internos, la apertura externa de la economía, las privatizaciones y la flexibilización de los mercados laborales. Las de segunda generación imponen políticas sociales focalizadas (subsidios a los sectores más frágiles) y las de tercera, concesiones de los servicios públicos, autonomía del poder judicial y descentralización’.

19 El texto de la Ley 1565 de Reforma educativa, del 7 julio de 1994 es disponible en: Bolivia: Ley de Reforma Educativa, 7 de julio de 1994 (lexivox.org)

plurinacionalidad y la interculturalidad; lo cual, en buena medida, se refleja también en la demanda de un modelo de educación superior intercultural.

A diferencia de la reforma educativa de la Revolución Nacionalista, que estaba orientada hacia una homogenización cultural en Bolivia en torno a la figura criollo-mestiza, con la reforma de 1994 se promulgó el reconocimiento del plurilingüismo y de la diversidad étnica como elementos centrales e innovadores. En el texto de la reforma se incorporaron conceptos claves como el bilingüismo, plurilingüismo, multiculturalismo e interculturalidad que, en la práctica institucional educativa, asumían el reconocimiento de la diversidad cultural por parte del estado, constituyéndose así en un país multiétnico y multicultural.

Sin embargo, la interculturalidad, principio introducido en la reforma educativa quedó solamente en el papel y en el discurso institucional, mientras que se mantenían las principales contradicciones del orden excluyente neoliberal, las asimetrías y el racismo institucional, que contribuyeron a la exacerbación de las tensiones políticas y sociales. Ésta se empleaba, a menudo, como sinónimo del multiculturalismo, lo cual demuestra la vigencia de la distinción entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica (Tubino, 2005).

Pese a las limitaciones conceptuales sobre interculturalidad y multiculturalismo, la reforma avanzó en las políticas educativas orientadas a las diferencias étnicas y culturales. En este sentido, se constituyó como un primer paso para el planteamiento de la educación superior intercultural indígena en Bolivia y, de manera paralela, se fortalecieron los procesos organizacionales de los pueblos y nacionalidades indígenas.

En consecuencia, la etapa multicultural constituyó un hito fundamental para la articulación de procesos de educación intercultural indígena, gracias a la creación y consolidación de importantes espacios de formación para pueblos y nacionalidades indígenas. En este sentido, en Bolivia surgieron dos importantes experiencias pioneras de formación de educación superior intercultural indígena: el Centro de Investigación en agroecología (AGRUCO)<sup>20</sup> y el Programa de Formación en Educación Intercultural

---

<sup>20</sup>Para más información, es posible consultar: CENTRO DE INVESTIGACIÓN AGROECOLÓGICA UNIVERSIDAD COCHABAMBA (AGRUCO) | Universidad Mayor de San Simón (umss.edu.bo)

Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)<sup>21</sup>, ambos en la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (UMSS). Sus actividades formativas se orientaban hacia el fortalecimiento de la identidad y la educación superior indígena en diferentes componentes.

En este proceso, la lengua y la cultura constituían núcleos esenciales para la configuración de la identidad indígena, en el planteamiento intercultural. Entre sus estudiantes también había niveles diferenciados de dominio de la lengua indígena; por lo cual, los estudiantes estaban en proceso de recuperación de la lengua, implementándose, de esta manera, programas de revitalización y acompañamiento en “lengua indígena”, donde la presencia de docentes en lenguas indígenas estaba coordinada por el doctor Pedro Plaza, destacado lingüista que había contribuido a la “normalización” de la lengua quechua.

En síntesis, la década de los noventa no se limitó solamente a la implantación de políticas neoliberales, sino que también introdujo algunos avances legales e institucionales para la formación intercultural indígena, adquiriendo nuevos significados. En este sentido, los programas del PROEIB y AGRUCO de Bolivia contribuyeron a la formación intercultural indígena, con importantes avances conceptuales sobre la interculturalidad, que incluyen aportes para los componentes programáticos y pedagógicas en la formación de profesionales en educación intercultural indígena, así como en el fortalecimiento de los procesos organizacionales de los pueblos y nacionalidades indígenas en la articulación de un nuevo proceso político.

#### **4. La interculturalidad en la práctica: un análisis preliminar de las experiencias universitarias indígenas de la Unibol Quechua “Casimiro Huanca” y de la Unibol Aymara “Tupak Katari”**

A diferencia de otros procesos políticos de la región<sup>22</sup>, la apuesta por la educación superior intercultural surgió de manera orgánica desde los pueblos y nacionalidades indígenas en conjunto con los gobiernos del M.A.S.-I.P.S.P. Con la llegada del M.A.S.-I.P.S.P. se implementó un ambicioso programa

---

21 Para más información, es posible consultar: Historia – Centro Interdisciplinario PROEIB Andes

22 Por ejemplo, la experiencia de la Universidad Amawtay Wasi en Ecuador y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural en Colombia presentan relaciones diferentes entre los movimientos indígenas y el estado.

de reformas<sup>23</sup> como intento de superación de las políticas neoliberales y del multiculturalismo, e inicio de un proceso descolonizador bajo los principios de la plurinacionalidad e interculturalidad. En el campo de la educación, la Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez de 2010 interioriza diferentes demandas históricas de los pueblos y nacionalidades indígenas, entre ellas, plantea la construcción de un modelo de educación pública, democrática, participativa, comunitaria, intercultural, descolonizadora y de calidad.

La apuesta por la interculturalidad se incluyó, de manera transversal, en todos los niveles educativos de las instituciones convencionales públicas y privadas:

La Ley 070, entonces habla de que la interculturalidad ahora no es sólo para indios, es para todos. Todos, todos tienen la obligación de conocer su idioma materno y un idioma dos que sería el indígena. Dependiendo de quién sea, digamos, si estás en La Paz en la palabra es castellano, pero esta es una región que pertenece a las regiones aymara. Por lo tanto, los chicos que aprenden castellano, su primera lengua, su segunda lengua obligatoria es el aymara y ahí se articula el currículum intercultural. (entrevista J.S., 2023)

En materia de educación superior, el artículo 60 de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez estableció que las universidades indígenas “son instituciones académico-científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional, que desarrollan formación profesional e investigación, generan ciencia, tecnología e innovación a nivel de pregrado y post grado”. (Ley 070 de 2010, Avelino Siñani y Elizardo Pérez)

Contrastando lo establecido por la Ley 070 con las posiciones de las diferentes personas entrevistadas en Bolivia en 2023, se evidenció que todos éstos coinciden en que la descolonización se materializa en el ámbito del conocimiento: para ello, fue necesario generar una nueva institucionalidad y normatividad que introdujera medidas concretas de liberación del sistema

---

23 En Bolivia, el período de transición política posneoliberal (Prada, 2011, Dávalos 2012) culmina su primer momento con la reforma de la Constitución Política aprobada en febrero de 2009, con que se constituye oficialmente como un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías (art.1 de la Constitución Política de Bolivia).

colonial en el ámbito de la educación, implementando la creación de un sistema de educación pertinente para los pueblos y naciones indígenas.

Cabe mencionar que, de manera previa, el Decreto Supremo No 29.664 de 2008, había instituido las tres universidades (3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas - UNIBOL, estableciendo sus fundamentos, naturaleza jurídica, estructura curricular y financiamiento, bajo la creación de un sistema de educación superior intercultural y descolonizador, especialmente para pueblos y naciones indígenas. Estas universidades, cuyo marco legal se rige en un estatuto especial, se diferencian de las universidades autónomas y privadas convencionales, tanto en términos de financiación, así como en la propuesta pedagógica y evaluativa por parte del Ministerio de Educación.

Cabe mencionar que, en los últimos años, estas tres universidades han sufrido limitaciones en términos de autonomía administrativa, académica y financiera, dado que desde el estado se han venido imponiendo restricciones, bajo lógicas de eficiencia y eficacia, e instrumentos evaluativos que han disminuido el alcance de su propuesta descolonizadora:

(...) En febrero 2017 ha habido otro Decreto Supremo modificatorio 3079<sup>24</sup> dictado por nuestro gobierno, el cual nos ordena o nos hace que nosotros hagamos una reingeniería académica, financiera, productiva, técnica. Esto, pues hemos ido trabajando según nuestro decreto (...) (Entrevista A.R., 2023)

Por su parte, en el componente financiero, las universidades interculturales indígenas se rigen bajo un régimen especial diferenciado respecto a las demás instituciones de educación superior:

(...) Por ejemplo, las tres universidades indígenas, han sido creadas por Decreto Supremo, pero no están elevadas al rango de ley. Y esa es una demanda fuerte de las universidades indígenas, porque al no estar elevadas al rango de ley, no tenemos recursos de participación tributaria, digamos que el Estado tiene que dar a las universidades autónomas. El Estado a ellas les da un recurso, un porcentaje del recurso del estado. Tiene que dar sí o sí parte de las regalías que entran al estado, pero a las

---

24 Decreto Supremo 3079, 8 de febrero de 2017

universidades indígenas no les dan esos recursos porque están creadas por un Decreto Supremo que no está todavía dentro de este sistema de repartición de recursos. (entrevista G.L., 2023)

En ese sentido, los gobiernos del M.A.S.-I.P.S.P. dispusieron que la financiación de las tres universidades interculturales indígenas dependiera de los Impuestos Directos de Hidrocarburos (en adelante, IDH) a través de la recaudación por parte del Fondo de Desarrollo Indígena. Lo cual, evidentemente, genera dependencia de la renta del estado derivada de las fluctuaciones económicas nacionales e internacionales.

Adicionalmente, ante la actual crisis económica y social de Bolivia que se presenta como preludio de una mayor austeridad fiscal, junto al clima de polarización política al interior del M.A.S.-I.P.S.P., se entreve una incertidumbre frente a la sostenibilidad financiera de estas instituciones, lo cual ha conllevado a que sus autoridades demanden al estado mayores garantías:

Por eso estamos ahora luchando de que, por ejemplo, en cuestiones económicas esto tiene muy pocos recursos, como universidad, a comparación de las otras universidades que manejan demasiada cantidad de dinero que son los recursos del IDH aquí solamente fondo indígena, entonces todavía es una limitación grande, para su funcionamiento, las tres universidades se reparten el 15% de los IDH, cada una está con el 5%. (entrevista A.M., 2023)

Por otro lado, la creación de estas universidades se orientó hacia tres macrorregiones del país: en la Sierra se había instituido la Universidad Indígena Boliviana (Unibol) Aymara “Tupak Katari”, en el Trópico de Cochabamba la Unibol Quechua “Casimiro Huanca” y, finalmente, en las Tierras Bajas, la Unibol Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguiki Tüpa”<sup>25</sup>. Las cuales ofrecen diferentes niveles de cursos de lengua (aymara,

---

25 Las tres universidades interculturales deben sus nombres a figuras representativas de las luchas anticoloniales de las tres principales naciones indígenas aymara, quechua y guaraníes: Tupak Katari fue un símbolo del pueblo aymara contra el dominio español, sus últimas palabras antes de su condena a muerte fueron: “Volveré y seré millones”; Casimiro Huanca fue un líder sindical de la Federación de Chimoré, asesinado en 2001 durante la presidencia de Fernando Quiroga; Apiaguiki Tüpa fue un líder del pueblo guaraní, quien protagonizó un levantamiento indígena contra el estado boliviano a finales

quechua o guaraní) y admiten estudiantes pertenecientes a otros pueblos y nacionalidades indígenas (entrevista M.M., 2023). Sin embargo, su presencia es minoritaria y no se garantiza la enseñanza y perfeccionamiento de su lengua originaria, a pesar de que la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia reconoce a las lenguas de los 36 pueblos y naciones indígenas.

Otra dificultad adicional, es la contratación de profesionales y docentes que manejen la lengua originaria (entrevista A.R., 2023), determinando que buena parte de las actividades académicas de las universidades interculturales indígenas fueran en lengua castellana. Por consecuencia, la mayoría de las asignaturas, las lecturas y materiales pedagógicos son en castellano:

(...) excepto que el docente, en algún momento, crea algunos contenidos pedagógicos y didácticos en quechua, pero fuera de eso, ni los libros podemos encontrar. (...) Sigue siendo una de las grandes debilidades dentro del modelo; creo que también es a nivel general, en tema de modelo educativo en Bolivia. (entrevista, A.M., 2023)

Adicionalmente, no todos los docentes tienen formación en educación intercultural; quienes la tienen en su mayoría son pedagogos o licenciados en ciencias sociales, por lo tanto, no todas las áreas del conocimiento abordan el tema de la educación intercultural en su proceso formativo: “no hay una cultura en la cual un docente de una ingeniería aborde esto de la interculturalidad en el proceso de hacer, digamos, entonces hay esa falencia porque más de la parte social son los que están involucrados en esto.” (entrevista G.L., 2023)

Otra dificultad relacionada con el tema de la lengua reside en la realización del trabajo de grado por parte de los estudiantes. En el modelo pedagógico, se establece que éste debe ser redactado en la lengua originaria de la universidad:

(...) sin embargo, hay estudiantes también que vienen de otras naciones, pueblos indígenas originarios de la Amazonía, Yurakare y Yuqui. Ellos no llegan a dominar la lengua, solo algunos llegan a hablar con un nivel

---

del Siglo XIX: fue fusilado en 1892.

básico-intermedio, (...), pero igual tienen que hacer la tesis en quechua. Entonces acuden a una ayuda y los docentes entran al acompañamiento de más cerca con ellos. (entrevista M.M., 2023)

Lo anterior devela una hegemonía cultural y lingüística de los tres principales pueblos indígenas del país, la existencia de asimetrías y un posible encubrimiento de las demás lenguas y culturas de otras naciones indígenas.

De otra parte, un elemento importante a destacar en las universidades interculturales indígenas es el modelo pedagógico, basado en la “*chakana*” para los quechua o “*Jach’a Qhana*” para los aymaras, es:

(...) Un código que tiene la forma de una cruz andina escalonada que para los pueblos andinos expresa/sintetiza la totalidad. En quechua *chaka* quiere decir puente que une los extremos, norte-sur, oriente-occidente. Simboliza, sintetiza la comunidad cósmica, la existencia, y dentro de ella a la comunidad humana. Es la expresión del equilibrio y comunión entre la noche y el día, varón y mujer, finito e infinito, materia y espíritu, sol y luna (...). (Mamani, 2023)

Bajo esta filosofía se intenta articular la malla curricular como un esfuerzo para concretar un modelo pedagógico intercultural, que se traduce en apuestas socio-comunitarias y productivas:

La *chakana* un ordenador para poder visibilizar la integralidad de lo que tendría que ser la educación desde varios ámbitos, dimensiones en este caso que nosotros vemos: una dimensión territorial, una dimensión social productiva, una dimensión económica, otra dimensión de gobernabilidad. Con un efecto no solamente cognitivo, sino también de interacción permanente con la comunidad (...).” (entrevista G.L., 2023)

Este modelo pedagógico tiene un componente altamente práctico, dado que el 60% de las actividades formativas son de carácter empírico, mientras que el restante 40% corresponde a lo teórico. Si bien esto podría significar una apuesta por rescatar y tecnificar las labores que cotidianamente se desarrollan al interior de las comunidades indígenas, sin perder la conexión espiritual con la tierra, también ha sido un posible

factor de deserción por parte de los estudiantes, especialmente de los que provienen de las ciudades, ya que se consideran “explotados”, dado que ellos mantienen un vínculo diferente con la tierra y no están acostumbrados a los ritmos de vida del campo:

(...) Uno de los factores para tema de deserción también muchos se van porque aquí dentro del modelo de educación, como se encuentra el 60% de práctica. Entonces, eso hace que los estudiantes, o sea, se sienten más cómo se dice explotados, o sea, trabajo y trabajo. (entrevista A.M., 2023)

Es importante mencionar que estas universidades ofrecen a todos los estudiantes un programa de beca completo, que incluye internado y colegiatura, residencia y alimentación (entrevista A.M., 2023), por lo cual el trabajo práctico también es una forma de contribuir a la economía y el mantenimiento de la universidad.

Al interior de estas universidades se aboga por elementos como: el productivo, donde no solamente forma en conocimientos y competencias técnicas, sino también apuesta para generar emprendimientos en sus comunidades que, entre otras cosas, representa uno de los requisitos de acceso a la formación universitaria; el comunitario, que recuerda el vínculo de estudiantes, docentes y autoridades con sus comunidades de origen, lazos que la universidad en su proceso formativo quiere mantener con las comunidades más alejadas del país o con núcleos urbanos, que la migración ha desplazado de sus tierras y comunidades.

Adicionalmente, otro elemento a destacar en el modelo pedagógico es la interacción comunitaria a través de la investigación aplicada en todas sus etapas:

Porque el estudiante, desde el primer año que empieza ya hace un diagnóstico<sup>26</sup> Para eso sale a su comunidad. Empieza a relacionarse con la organización social y hace el diagnóstico comunitario. A partir de ahí,

---

26 (...) En el primer año tienen que desarrollar diagnósticos territoriales de desarrollo integral. Quiere decir que los estudiantes, a través de metodologías y herramientas diseñadas por la Universidad para hacer interacción comunitaria, van a sus comunidades y ellos realizan un diagnóstico en ámbitos sociales, productivos, organizacionales, medioambientales, de cambio climático, entonces es una gama bastante integral de interacción comunitaria con diferentes actores locales (...) (entrevista G.L., 2023)

empieza ya a formular su investigación, la necesidad de investigación, la necesidad de implementar algún emprendimiento. Ahí es donde hace el mayor vínculo posible con la comunidad, además que él viene de esas comunidades, además que viene con una certificación de la comunidad, la cual es requerida para la admisión del estudiante. (Entrevista A.R., 2023)

En las universidades interculturales indígenas hay estudiantes procedentes de diferentes territorios y regiones del país, por lo cual, en el trabajo de emprendimiento a realizarse con la comunidad de procedencia, se pueden presentar posibles dificultades en la aplicación de las técnicas aprendidas y en la producción, debido a diferencias climáticas, hidrológicas, biogeográficas, morfológicas y socioeconómicas.

Finalmente, se rescata el valor de la práctica como vehículo para el desarrollo de las comunidades, implementada como un medio para la interacción entre la universidad y las comunidades a través de sus estudiantes y docentes: se deduce una intencionalidad específica en afianzar este vínculo, en que, por medio de la reciprocidad el estudiante lleva a la universidad los conocimientos que se originan en su comunidad; en la universidad éstos se fortalecen, se transforman, se tecnifican y son devueltos a la comunidad a través de los ejercicios investigativos aplicados, nutriéndose por tanto esta relación permanente. Esta interacción es un elemento diferenciador importante con las universidades convencionales ya que el conocimiento se produce en contexto y es dialógico.

## **5. Conclusiones**

En el presente artículo se ha presentado un avance de la reflexión académica de una tesis doctoral sobre los aportes de la educación superior intercultural indígena en Bolivia, como horizonte para la descolonización, en el marco del planteamiento de un Estado Plurinacional.

En Bolivia la apuesta por la interculturalidad viene transitando desde varias décadas, como parte integral de los proyectos políticos de los pueblos y nacionalidades indígenas intentando concretizarse en prácticas educativas, como las universidades interculturales indígenas.

No obstante, se observó que, en este país, la apuesta intercultural en la educación superior se aleja de los planteamientos de las perspectivas decoloniales en tanto que su apuesta está dirigida por la toma y el ejercicio

del poder. En este sentido, con el triunfo del M.A.S.-I.P.S.P., los pueblos y naciones indígenas han podido implementar cambios constitucionales y normativos que, en el campo de la educación superior, se han traducido en la creación de una nueva institucionalidad a nivel de políticas públicas.

Por el contrario, las perspectivas decoloniales conciben la interculturalidad afuera de la institucionalidad estatal, la cual debería surgir de un proceso desde abajo. Con esto, no pretendemos determinar que una de las dos posiciones deba imponerse sobre la otra de forma dogmática; al contrario, precisamente, con esta reflexión, queremos esbozar la existencia de diversos caminos que pueden conllevar a la discusión de la interculturalidad, develando tensiones y diferencias.

Con la creación de las universidades interculturales indígenas, el mayor esfuerzo institucional se ha dirigido hacia la recuperación de las lenguas e identidades indígenas, en el reconocimiento de la *otredad* indígena y en el interaprendizaje mutuo.

El modelo educativo creado en las tres universidades interculturales indígenas, representado por la *chakana*, es en sí una apuesta por la descolonización, en cuanto incluye las cosmovisiones indígenas y lleva a cabo la *praxis* de la interculturalidad, a partir de la creación y fortalecimiento de un modelo pedagógico, productivo y socio comunitario. Sin embargo, la reflexión teórica y filosófica de la interculturalidad no se refleja de forma tan profunda como en otros contextos de Abya Yala.

El diálogo intercultural se visibiliza especialmente en la interacción con el territorio y la procedencia territorial, a través de las investigaciones aplicadas y los proyectos productivos con las comunidades. Pero no es igualmente claro cómo éste se materializa en el modelo formativo, por ejemplo, en proporcionar herramientas de interlocución con las demás naciones indígenas o en la interacción de los saberes ancestrales con los conocimientos de la modernidad occidental hegemónica.

Aunque las universidades hayan realizados grandes esfuerzos para la formación de maestros, la labor docente encuentra desafíos en la práctica intercultural debido a que no todos los docentes están igualmente capacitados y sensibilizados en la importancia de la revitalización de la lengua, cultura y conocimientos indígenas.

Esto se traduce en que, en algunos casos, impartan los contenidos de las asignaturas en lengua castellana y, adicionalmente, se prioricen conocimientos técnico-científico con un enfoque similar a las universidades convencionales. No obstante, se visibiliza también el compromiso con la práctica intercultural desde el enfoque pedagógico y la labor docente en la creación e implementación de cursos que condensan los saberes indígenas y el respeto por la Madre Tierra como, por ejemplo, en temáticas relacionadas con recursos naturales, gestión ambiental, la sostenibilidad, agroforestería ecológica comunitaria.

Las universidades indígenas posibilitan el acceso y la permanencia de los estudiantes convirtiéndose en una oportunidad y un logro no solo para ellos sino para muchas comunidades que históricamente han sido negadas e invisibilizadas, y que no cuentan con los recursos económicos suficientes para que sus jóvenes se formen en las universidades convencionales.

Por tanto, las universidades indígenas intentan garantizar igualdad de condiciones para todos los estudiantes que acceden, reconociendo la pluralidad de sus contextos, las diferentes condiciones socioeconómicas, el grado de autorreconocimiento como sujeto indígena, así como su lengua.

Sin embargo, también existe el riesgo que se genere un desarraigo con sus comunidades de origen, puesto que, la formación tiene una duración de cinco años, y los estudiantes están internados durante este tiempo. Lo cual produce que algunos de ellos, después de su formación universitaria, no quieran devolverse a sus comunidades, ya sea por falta de oportunidades laborales en sus territorios o porque los conocimientos técnicos adquiridos en sus planes de estudio son más pertinentes en los territorios de acogida.

De acuerdo con lo abordado hasta ahora, podríamos concluir que la interculturalidad se configura como un concepto y práctica en disputa, dado que no es una categoría con un sentido unívoco, sino que cuenta con múltiples significados de acuerdo con el actor que lo teoriza y el lugar donde ésta se pone en práctica, generando tensiones y contradicciones entre los diferentes agentes del estado-nación, pueblos, naciones y universidades interculturales indígenas.

## Referencias

- Bunge, M. (2007). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales, México: Siglo XXI*.
- Cajías de la Vega, B. (1998), 1955: De una educación de castas a una educación de masas, en Revista Ciencia y Cultura n.3 La Paz jul. 1998, disponible en: a08.pdf (scielo.org.bo)
- Castro-Gómez, S., Grosfoguel R. (2007) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- De Sousa Santos, B. (2007), La Universidad en el siglo XXI, Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad, Cides-Umsa, Asdi y Plural editores, La Paz, disponible en: universidad\_siglo\_xxi-.pdf (boaventuradesousasantos.pt)
- De Sousa Santos, B. (2010), Descolonizar el saber, reinventar el poder, Ediciones Trilce, Extensión Universidad de La República, Montevideo, disponible en: Descolonizar el saber\_final - Cópia.pdf (boaventuradesousasantos.pt)
- Echeverría, B. (2011), La modernidad desde América Latina, en 'Crítica de la modernidad capitalista', Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2, La Paz, p. 201-290;
- Estado Plurinacional de Bolivia (2008), Decreto Supremo N.29.664, 2 de agosto 2008, disponible en: decreto\_supremo\_29.664-2008.pdf (unesco.org)
- Estado Plurinacional de Bolivia (2010), Ley de la educación No.070 "AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ", disponible en: LEY\_070\_AVELINO\_SINANI\_ELIZARDO\_PEREZ.pdf
- Estado Plurinacional de Bolivia (2017), Decreto Supremo 3079 de 2017, 8 de febrero 2017, disponible en: Bolivia: Decreto Supremo N° 3079, 8 de febrero de 2017
- Fanon, F. (1963), Los condenados de la tierra, 1963, Fondo de Cultura Económica, México, D. F.

- Fornet-Betancourt, R. (2001), Transformación intercultural de la filosofía, Desclée de Brouwer, Bilbao
- Fornet Betancourt (2003) Interculturalidad: asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana. Para una revisión crítica de la filosofía latinoamericana reciente. en Erasmus: Revista para el diálogo intercultural, ISSN 1514-6049, ISSN-e 1514-6049, Vol. 5, Nº 1-2, 2003 (Ejemplar dedicado a: FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN. Balance y perspectivas 30 años después)
- Gadamer, G. (1977). Verdad y Método I, Sígueme Salamanca, Salamanca.
- Gadamer, G. (1997), El giro hermenéutico, Madrid: Cátedra.
- García Linera, Á., et al. (2008) Sociología de los Movimientos Sociales en Bolivia. Estructura de movilización, repertorios culturales y acción política, AGRUCO, Plural Editores, National Centre of Competence in Research North South, LA Paz
- González Casanova, P. (2006), El colonialismo interno, Sociología de la explotación, Biblioteca digital, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, colonia.pdf (clacso.edu.ar)
- Grosfoguel, R. (2013) Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatros genocidios/epistemicidios del largo Siglo XVI, Tabula Rasa, No.19, Bogotá. pp. 31-58
- Habermas, J. (1987). *Dialéctica e Hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- Iño de Souza, W. (2013), Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (Siglo XX y XXI), ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 12, núm. 2, pp. 144-154, 2017 Universidad Politécnica Salesiana, Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (Siglo XX y XXI) (redalyc.org)
- Ipiña Melgar, E. (2013), Cien años de reformas educativas: 1910-2010. En revista Estudios Bolivianos [online]. 2013, n.18, pp. 15-34. ISSN 2078-0362.

- Lander, E. (2000), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Clacso, Buenos Aires
- López, P. (2016), Diez mitos sobre el discurso del 'proceso de cambio' en Bolivia a diez años de su despliegue, publicado el 09 de febrero de 2016, disponible en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=208716>
- Maldonado Torres, N. (2007) On the colonality of being: contributions to the development of a concept, *Cultural Studies*, 21, pp. 240-270, 2007
- Mamani, M. (2023), Enseñanza universitaria desde la perspectiva intercultural, [diapositivas de powerpoint] presentadas en "Diálogos interculturales para una convivencia pacífica" 2do Seminario Interno. Experiencias de diálogo intercultural: Voces de lideresas y líderes, Grupo Especial de Trabajo CLACSO / ReLEEI, 25 de octubre 2023.
- Martín-Barbero, J, Herlinghaus, H. (2000): Contemporaneidad latinoamericana y análisis cultural, Vervuert, Iberoamericana.
- Memmi, A. (1971), Retratos del colonizado, precedido por retrato del colonizador, Cuadernos para el Diálogo, Madrid
- Mato, D. (2018) Diversidad cultural e interculturalidad en la III conferencia regional de educación superior -CRES 2018, en "Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina" Coordinado por Daniel Mato. Caracas: UNESCO - IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- Mignolo, W. (2002) Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2003), Los estudios culturales: geopolítica del conocimiento y exigencias/necesidades institucionales, *Revista Iberoamericana*, Vol. LXIX, Núm. 203, Abril-Junio 2003, pp 401-415
- Mignolo, W. (2007) La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial, Editorial Gedisa, Barcelona
- Obando, S., Moore, C. y Múnera, L., (2018). *Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas, Unijus, Universidad Nacional de Colombia.*

- Porto Gonçalves, C. (2021), Abya Yala, disponible en: ABYA YALA | Universidade de São Paulo
- Prada, R. (2013), Horizontes del Estado Plurinacional, en “Más Allá del Desarrollo”, Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo, Fundación Rosa Luxemburg/Abya Yala, Quito, disponible en: mas-alla-del-desarrollo\_30.pdf
- Presidencia de la República de Bolivia, Ley de Reforma Educativa No.1565, 7 de julio de 1994, disponible en: Bolivia: Ley de Reforma Educativa, 7 de julio de 1994
- Quijano, A. (2014) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en “Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder”. Buenos Aires: CLACSO, 2014, disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Reinaga, F. (1970), La revolución india, La Paz-Bolivia, Edición Fundación Amáutica Fausto Reinaga, 2da edición 2000.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación*. Discurso y exceso de sentido, México: Siglo XXI.
- Rivera Cusicanqui, S. Violencias (re)encubiertas en Bolivia, La Mirada Salvaje, Editorial Piedra Rota, 2010, La Paz
- Samanamud, J. (2023) La descolonización de la educación: El “modelo” Educativo Socio-Comunitario Productivo (MESCP), Editorial del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz
- Stavenhagen, R. (1963) “Clases, colonialismo y aculturación. Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica” en América Latina. Revista del Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales (Río de Janeiro) Año VI, N° 4, octubre-diciembre.
- Stefanoni, P. (2008), Indianisation du nationalisme ou refondation permanente de la Bolivie, en AAVV «La Bolivie d’Evo. Démocratique, indianiste et socialiste?», Centre Tricontinental, Louvain-la-Neuve, 2008
- Svampa, M. (2008), Evo ou l’articulation du « communautaire-indigène » au « national-populaire (...), en aavv, « La Bolivie d’Evo. Démocratique,

indianiste et socialiste ? » Centre Tricontinental, Louvain-la-Neuve, 2008

Tubino, F. (2005), La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, Encuentro continental de educadores agustinos, LAINTELCULTURALIDADCRÍTICACOMOPROYECTOÉTICO.pdf (oalagustinos.org)

Wallerstein, I. (1997) El espaciotiempo como base del conocimiento, Análisis Político No.32, Universidad Nacional de Colombia, Septiembre/Diciembre 1997, disponible en la página: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis32.pdf>

Zavaleta, R. (1982) Problemas de la determinación dependiente y la forma primordial, en América Latina: desarrollo y perspectivas democráticas, San José de Costa Rica, FLACSO, pp. 55-83, disponible en la página: <http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=13114>

# De naciones originarias a comunidades en disgregación. El gobierno del MAS.

Pablo Regalsky, Facultad de Ciencias Sociales, UMSS

*ORCID 0000-0002-8724-4168*

## Resumen

De indígena a comunario campesino en la Revolución de 1952 y de campesino a indígena en el levantamiento de 1979. ¿Y en 2006 de indígenas a...? En este artículo examinaré un conjunto de paradojas: Cómo, pese a que en lo esencial las políticas neoliberales instaladas en 1985 siguen vigentes bajo el gobierno del MAS -un gobierno que algunos clasificaron como “indígena” y se autoidentificó como gobierno de las organizaciones sociales- las relaciones entre el Estado y las comunidades han vuelto a conformarse a la imagen campesino-nacionalista de 1952 aunque incorporando matices del multiculturalismo. Más aún, la emergencia indígena campesina iniciada en 1979 quedó desarticulada, las dirigencias sociales fueron cooptadas por el gobierno y el Estado semi colonial recuperó su condición hegemónica.

Examino estas tendencias desde la perspectiva gramsciana de las relaciones de fuerza entre las clases sociales y el Estado, a la vez que sitúo el proceso boliviano dentro del contexto de transformaciones globales en un enfoque inspirado en la tendencia Wallersteiniana (ver Friedman et al 2005). Se pone el énfasis en las dinámicas evitando los usuales análisis estáticos que abundan en las ciencias sociales. El artículo traza la trayectoria de los movimientos campesino-indígenas para tratar de desentrañar hacia dónde apunta la actual dinámica de transformaciones dentro de las comunidades rurales dentro de las limitaciones que impone la extensión de este artículo que no permite, por ejemplo, analizar el importante impacto de la producción de coca-cocaína sobre el movimiento campesino indígena.

**Palabras clave:** Bolivia, estado-nación, movimientos sociales, autonomías indígenas

## **Abstrac**

From indigenous towards peasant in 1952, and from peasant to indigenous through the 1979 rising. And in 2006 from indigenous towards...? Here, I examine a number of paradoxes: How is it that under a government who identifies itself as indigenous but guarantees the continuity of neoliberal policies, the communities are being reinserted into the imagined nation, even as some multicultural traits still can be identified. Furthermore, the indigenous emergency has been neutralized, social leadership was co-opted by the government and the Bolivian nation-state recovered its hegemonic condition.

I examine these trends from the Gramscian perspective of relations of force between social classes and the State, while placing the Bolivian process within the context of global transformations in an approach inspired by the Wallersteinian tendency (see Friedman et al 2005). The article traces the trajectory of the peasant-indigenous movements trying to unravel where the current dynamics of rural communities' transformation is pointing.

Key words: Bolivia, Nation-state, social movements, indigenous autonomies

## **1. Introducción**

El imaginario de nación promovido por el Estado republicano, sobre todo a partir de la Revolución Nacional de 1952 y la Reforma Agraria de 1953, apuntó a reclasificar las comunidades indígenas como campesinas. Las comunidades no eran reconocidas en su carácter de sujetos colectivos, y mucho menos como organismos políticos, pero en cambio podían legalmente organizarse como sindicatos agrarios y recibir títulos agrarios a cambio de identificarse como nacionalistas y afiliarse al MNR.

Ese "imaginario" terminó puesto de cabeza dos décadas después. Las comunidades rurales comenzaron a autoidentificarse como parte de naciones indígenas y originarias en una ola emergente que cuestionaba la hegemonía del Estado-nación y llegó a crear una situación prerrevolucionaria en 2003. La política de ajuste estructural y privatizaciones iniciada en 1985 radicalizó ese proceso y aceleró la deslegitimación del Estado-nación ya manifiesto a fines de los años 1970s. A través del ajuste, el Estado intentaba

garantizar plena libertad a las empresas forestales, petroleras y mineras para actuar en territorios indígenas y áreas protegidas a través de un decreto inconstitucional, el famoso 21060 de 1985, decreto que recién fue derogado en 2011.

El actual ciclo político inaugurado por la subida del MAS al gobierno en enero 2006, es usualmente retratado como un cambio importante en el carácter del Estado boliviano y en verdad cierra un período de crisis del Estado que condujo a la ingobernabilidad entre 2000 y 2006.

En este artículo pongo el acento en dos aspectos interrelacionados, dos caras de la misma moneda:

Una cara es la disgregación, el impacto que ha producido el cambio de gobierno en los movimientos sociales, principalmente en los sectores campesinos que conforman la base social propia de dicho gobierno. Son notorias las tendencias hacia el debilitamiento de los vínculos comunales el aumento de la diferenciación social al interior del campesinado y a la vez la declinación de su poder jurisdiccional sobre el espacio comunal. La otra cara de esa moneda es el mayor control que ha logrado tener el gobierno sobre el territorio nacional, en parte gracias a ese proceso de desmantelamiento de los movimientos sociales, en particular de los sujetos colectivos indígenas. El autor asume una perspectiva comprometida a la vez que intentando objetivizar su propia experiencia a la manera que propone Bourdieu (2003). La experiencia de convivencia del autor en las comunidades de Raqaypampa durante veinte años le permitió observar en forma directa los cambios que se fueron produciendo en las últimas dos décadas del siglo XX tanto a nivel de las relaciones locales entre organizaciones comunales y autoridades vecinales como a nivel nacional dentro de las organizaciones sindicales de segundo y tercer nivel donde los raqaypampeños participaban activamente. Las relaciones con el Estado comenzaron a dar un nuevo vuelco a partir de 1996 con la descentralización municipal, momento en el que el autor ubica el comienzo de un proceso de diferenciación social al interior de las comunidades. Posteriormente, el rol del autor como parte del equipo asesor del Pacto de Unidad de las Organizaciones Indígenas, Originarias y Campesinas entre 2005 y 2007 en relación a la Asamblea Constituyente convocada en 2006 le permitió captar algunas de las crecientes paradojas que fueron conduciendo a los movimientos sociales al callejón sin salida en que se encuentran actualmente.

## **2. Los gobiernos comunales y la lucha por autonomía**

A la ruptura del Pacto Militar Campesino (PMC) en 1979 (Hurtado 1986), los sindicatos agrarios y también los ayllus y otras formas comunales campesinas indígenas comienzan a ejercitar cada vez más abiertamente un rol de gobiernos comunales que, pese a que son desconocidos legalmente en tal carácter, sin embargo interactúan, se sobreponen y en ocasiones se antagonizan con la institucionalidad del Estado (CSUTCB, 1984; Orellana, 2004; Regalsky, 2003). El bloqueo general de caminos decretado por la CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia) en 1979 es el primer desafío abierto de carácter nacional a la autoridad territorial del Estado que refleja esa politización o etnicización (Hurtado, 1986). La dirección de ese movimiento es el Katarismo, surgido de las generaciones jóvenes de migrantes aymaras a la ciudad de La Paz. El fortalecimiento de las fronteras étnicas va a comenzar a jugar desde ese momento un papel fundamental como expresión de la creciente politización de las identidades y de la diferencia cultural (Smith, 1986; Barth, 1993). Hay una abrupta emergencia de los procesos de autoidentificación de pueblos indígenas y naciones originarias que se extiende como reguero de pólvora por las comunidades tanto campesinas del Occidente boliviano como indígenas del Oriente.

Las organizaciones sociales, como la CSTUCB, CIDOB (Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia), CONAMAQ (Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu) - que se crean rápidamente en el marco de la emergencia étnica y a las cuales se adhieren y federan las comunidades campesinas e indígenas a niveles regionales y nacional- generan una dinámica paradójica. Por un lado, se convierten en una fuerza formidable que llega a cuestionar la capacidad del Estado de controlar el territorio nacional, como en el caso ya señalado del bloqueo y cerco a La Paz en 1979 y luego en repetidas ocasiones más. Se produce un cambio radical en las relaciones de fuerza con el Estado. Las organizaciones agrarias e indígenas de base (o de primer grado) pasaron paulatinamente a ejercer una autoridad territorial aún invisibilizada pero en competencia con los órganos jurisdiccionales del Estado. Yashar (1999) señala que la autoridad comunal viene a llenar un vacío de poder dejado por la expulsión de los terratenientes iniciada poco antes de la Reforma Agraria de 1953. Ese vacío de poder le permite a la comunidad desarrollarse como autoridad territorial. Pero al mismo tiempo, las estructuras jerárquicas dentro de las cuales ellas mismas se agrupan,

como organizaciones de tercer grado, juegan un rol oscilante de mediación entre esas mismas estructuras territoriales y el Estado.

Esta es una clave de una creciente paradoja: los dirigentes que escalan posiciones cupulares y utilizan un discurso étnico a partir de 1979, lo hacen en el acto mismo de producir mediaciones en el cuerpo social que favorecen la gobernabilidad del Estado aún cuando ese estado es débil (Migdal, 1988). Aparecen legitimando así sus propias acciones como capa social que se autonomiza cada vez más respecto al proceso de autonomía de las comunidades que representan y comienzan a desarrollar sus propios intereses como tal. La etnicización como mecanismo de refuerzo de la emergente autonomía de las comunidades es entonces retomada y utilizada en sentido diferente en función de los propios intereses adquiridos de esa capa social diferenciada dirigencial. La etnicidad en este caso es una *forma*, cuyo contenido puede modificarse y está definido por las relaciones de fuerza que se producen como resultado de la confrontación entre los movimientos sociales y el Estado, contenido definido así por los intereses en pugna. Esa forma (la etnicidad) puede servir y ser utilizada por las políticas del Estado como lo ha hecho el colonialismo cuando está en una posición dominante para “dividir y reinar”. Pero también la etnicidad como forma de organización socio-política puede servir a los pueblos en aquellos momentos en que estos se movilizan y ganan fuerza (Regalsky, 2003). Cuando se produjo este último caso entre 1979 y 2006, entonces las capas dirigenciales, intermediarias entre el Estado y los movimientos sociales, también fueron forzadas a incorporarse, por lo menos discursivamente, a ese proceso de etnicización. En esos momentos de tensión social y política, con muy rápidos cambios en la situación, se produjo una imbricación entre etnicidad y clase (Regalsky, 2003).

En el período posterior a 1979 la dinámica creciente hacia la autonomía comunal indígena respecto al Estado se va haciendo notoria, aunque todavía no se exprese en términos de territorio ni de autogobierno en las comunidades hasta 1990. Los auto-gobiernos comunales indígena/campesinos – que existían de hecho incluso en épocas en que sus dirigentes estaban sometidos al PMC entre 1967 y 1979- tratan de ejercer esa jurisdicción de hecho sobre el acceso a la tierra, el agua y otros recursos como el bosque. Lo hacen en ejercicio de sus propias normas comunales y tradición oral que naturalmente difieren de las prescripciones codificadas por el derecho positivo estatal. Esas normas comunales o indígenas se

apoyan en la politización de la diferencia cultural, que es como Smith (1986) define la etnicidad. La etnicidad juega un rol de legitimación para el ejercicio del control efectivo de los auto-gobiernos comunales sobre los recursos naturales en sus territorios. Que la etnicización o la re-etnicización parezca ser el resultado de una “estrategia” de parte de las comunidades campesinas (y/o de los pueblos indígenas) es la evidencia y a la vez el resultado de la pérdida de legitimidad del Estado- nación. La etnicización no es una simple emergencia de la memoria larga transmitida de generación en generación, sino que expresa cambios en las relaciones de fuerza dentro de la sociedad y la crisis de una clase dirigente.

La política de ajuste estructural a partir de 1985 puso sobre el tapete esta situación ya que desconocía los derechos preexistentes de las comunidades para acceder a recursos naturales que consideraban propios. Al garantizar plena libertad a las empresas forestales, petroleras y mineras para depredar los territorios indígenas y áreas protegidas ponía en riesgo la vida misma de las comunidades.

Esa política de “acumulación por desposesión” (Harvey 2009; Spronk y Webber 2007) que suponía desconocer los derechos comunales de acceso a los recursos naturales tuvo el efecto, no deseado por quienes la implementaron, de acelerar el resquebrajamiento del control social que pretendía ejercer el Estado sobre la población campesina e indígena a título de representación de la “nación” y como depositario de la soberanía. La elevación del principio de propiedad privada y de apropiación privada de los recursos a un principio absoluto, rompe con lo que quedaba del denominado “pacto colonial” entre el Estado y las comunidades indígenas campesinas (Platt, 1982). La recomposición de los espacios de poder comunales, tuvo lugar en el marco de los propios sindicatos agrarios reconocidos por el Estado en lo que algunos denominan políticas corporativas. Los sindicatos agrarios habían sido diseñados como mecanismos de subordinación al Estado durante el período del nacionalismo revolucionario a partir de 1953 y luego continuado con el Pacto Militar Campesino. Sin embargo, el cambio de las relaciones de fuerza que se da con la eclosión de 1979 cambia de contenido a esas formas organizativas y le da carácter contestatario contra el mismo Estado que las promovió (Hurtado 1986, Regalsky 2003). De esa manera procesos locales adquieren carácter nacional y de clase como es el caso de la CSTUCB y las federaciones campesinas afiliadas a la misma.

Si la cuestión de los territorios locales adquiere relevancia nacional, también es porque hay un trasfondo global que se ha transformado. La autoridad y hegemonía de los estados-nación ha entrado en declinación al mismo tiempo que Occidente ha entrado en crisis global desde la derrota de EEUU en Vietnam. Una estrategia política diseñada por las élites para contrarrestar esa decadencia se pone en vigencia y el mundo entra en un proceso de globalización cuyo primer objetivo es desarticular la fuerza creciente del proletariado industrial en los países avanzados. La desindustrialización de Occidente y la preeminencia del capital financiero global es una de sus consecuencias (Friedman 2005, Martins 2007, Beinstein 2009).

El ajuste estructural resultado del consenso de Washington y concebido como intento de reafirmación a nivel planetario del principio de autoridad del Estado capitalista frente a la creciente sublevación obrera en Occidente, la debacle americana en Vietnam y el embargo petrolero de Medio Oriente que signaron los comienzos de los años 70, ha dado lugar a interpretaciones diversas.

El fenómeno de globalización y primacía del capital financiero que tuvo lugar en consecuencia es visto en los años 1980s por la escuela de pensamiento Wallersteiniana (Friedman 2005) como la señal de comienzo de un período de declinación civilizatoria y pérdida de hegemonía de Occidente. Varios autores de distintas corrientes ya han asumido la tesis de un proceso en marcha de declinación civilizatoria, marcada en el nivel no solo social y político sino económico, ecológico, cultural y ahora también sanitario con la crisis del Covid19 (ver por ejemplo Beinstein, 2009).

En mi percepción, esa interpretación está confirmada por la emergencia étnica que cuestiona los estados-nación cuyo epicentro es la insurgencia islámica. La etnicización tuvo lugar a nivel de todo el planeta a fines de los años 1970s y allí el estallido de Bolivia en 1979 juega un rol principal. El principio del estado-nación como monopolio de la representación política y de la coerción, como depositario de la soberanía sobre el territorio considerado como indivisible y asimismo, como garante de la homogenización cultural se quiebra. En el caso particular de Bolivia las políticas de acumulación por desposesión que mencionamos antes y que están en la base de los pactos de gobernabilidad firmados por los partidos gobernantes para asegurar la aplicación del ajuste estructural a partir de 1985 entran en

quiebra a fines del siglo XX. La Guerra del Agua en 2000 en Cochabamba es un momento crucial de este quiebre, donde la ciudad se moviliza contra la privatización de los servicios del agua y el campo se levanta contra la confiscación de los derechos de acceso al agua de riego tradicionalmente controlados por las comunidades. Esa coalición campo ciudad impone al Parlamento boliviano un plazo de 24 horas para cambiar completamente la Ley de Aguas (diseñada por la cooperación técnica alemana GTZ) que se había promulgado el año anterior. El Parlamento no tiene más remedio que someterse a la demanda, aunque lo hace “bajo protesta” añadiendo un matiz cómico a la derrota del aparato de Estado. La hegemonía declinante del Estado-nación boliviano tuvo como contraparte el surgimiento de la alternativa de vida que proponían los pueblos indígenas de convivencia social y con la naturaleza como alternativa civilizatoria que será puesta en discusión en la Asamblea Constituyente de 2006. La gran conquista de los movimientos sociales con la convocatoria de dicha Asamblea Constituyente es el momento de culminación de una circunstancial hegemonía indígena en Bolivia y a la vez marca el comienzo de la declinación de los movimientos sociales en su heroico pero a la vez fallido intento de transformar el estado semi-colonial.

## **2.1. Las etapas de la crisis**

Coincidiendo con los comienzos de la actual onda larga recesiva global, situados por los años 1970s (Mandel, 2003), se da en Bolivia el fenómeno de la politización de la diferencia cultural o etnicización de los conflictos sociales y políticos (ver Albó, 1991). La crisis hegemónica que viven los estados-nación implica un cambio en las políticas de dominación: se pasa de un sistema de gobierno por la homogenización cultural a un sistema de gobierno por la diferencia cultural. La emergencia de la diferencia cultural es un reflejo de la pérdida de hegemonía y los sistemas políticos deben adaptarse a ese cambio en las relaciones de fuerza tanto globales como nacionales. Las instituciones multilaterales de las Naciones Unidas comienzan a reflejar estos cambios de política con sus nuevos discursos de reconocimiento de la multiculturalidad, la interculturalidad, la diversidad, etc. El principio del monismo jurídico también empieza a tambalear. Sin embargo estos cambios no se dan de forma lineal y así es como en Bolivia se producen las situaciones paradójicas que analizamos aquí: tanto el proceso que se da en los cambios de políticas de Estado como en las opciones y

caminos que van tomando los movimientos sociales hay un zigzaguo producto de los cambios en las relaciones de fuerza entre ambos actores.

El Estado boliviano atravesó desde el 2000 por etapas críticas con la ruptura de los pactos políticos y de las alianzas sociales entre clases medias y burguesía que constituían la base de sustentación para las políticas neoliberales. Los distintos grupos sociales en ese período viven un fenómeno paralelo y en sentido opuesto a la descomposición que sufre el Estado y a la fractura del bloque dominante. A partir del año 2000 aparece un hecho inédito en la historia del conflicto social en Bolivia: se conforma un frente social campo-ciudad en la lucha contra el sistema de “acumulación por desposesión” o ajuste estructural que supone la confiscación de los recursos comunales y públicos por medio de la privatización y la debacle de las economías familiares y la del país en su conjunto. Una variedad de conflictos en espiral creciente afectan la estructura del Estado desde el nivel más bajo de la administración descentralizada, constituido por los municipios creados por la Ley de Participación Popular. La demanda constante por la autonomía territorial indígena culmina en la semi-insurrección de octubre 2003 conocida como la Guerra del gas en una conjunción campo ciudad. La crisis de gobernabilidad no pudo ser superada pese a las promesas de implementación de la llamada agenda de octubre por parte del gobierno de Carlos Mesa, que tuvo el apoyo del MAS hasta mayo de 2005. A los sectores de poder no les quedó más alternativa que acudir al extremo de permitir que uno de los dirigentes de las movilizaciones sociales, un indígena y cocalero por añadidura, se haga cargo de restituir la gobernabilidad y la legitimidad del Estado a través de elecciones.

Aquí conviene resumir algunas fases de este proceso.

1952: la insurrección obrera abre las puertas a la ocupación de tierras y expulsión de los terratenientes en muchas zonas del país. La reforma agraria de 1953 permite reestabilizar el área rural y posibilitar que el campesinado se constituya en base social del Estado, lo que se formaliza con el Pacto Militar Campesino en 1967. En esa situación los sindicatos agrarios comunales ocupan el espacio de mediación política con el estado que detentaban los terratenientes (Yashar, 1999).

1979: la ruptura del Pacto Militar Campesino hace que esos espacios de mediación ahora emerjan como reales autogobiernos locales con autonomía de hecho. Las comunidades se federan en Confederaciones (la

CSUTCB) que llegan a cuestionar el control que ejerce el Estado sobre el territorio nacional.

1990: comienza una fase de reclamo territorial directo, se reconstituyen organizaciones como el CONAMAQ reclamando representación de naciones originarias. En esta fase está claro que los autogobiernos comunales emergen como sujetos colectivos, reclamando la vigencia de los derechos colectivos de las naciones indígenas y originarias a través de sus organizaciones federativas.

2000. Se constituye un bloque campo-ciudad a partir de la Guerra de Agua, cuyo triunfo pone en crisis al bloque dominante y hace ingobernable al país. La hegemonía política crece por el lado de los movimientos indígenas y adquiere plena legitimidad su reclamo de Asamblea Constituyente para refundar el país.

2003. Los movimientos sociales generan la caída del gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada y reclaman el cierre del Parlamento y la convocatoria inmediata de la Asamblea Constituyente. El MAS, siendo el segundo bloque parlamentario, se opone a esa demanda y convoca a sectores campesinos para oponerse al cierre del Parlamento y a la movilización con ese objetivo que tiene su base principal en la ciudad de El Alto. El MAS facilita la continuidad del gobierno apoyando que asuma el vicepresidente Mesa. En mayo de 2005, en el marco de una nueva oleada de movilizaciones por abajo y fraccionamiento político en las élites gobernantes que obliga a la renuncia del presidente Carlos Mesa se reúne Evo Morales con la Iglesia y representantes de otros sectores parlamentarios para convocar a elecciones adelantadas en 2005. Son dos momentos de crisis prerrevolucionaria en Bolivia.

El masivo e inevitable triunfo electoral de Evo Morales en diciembre de 2005 resuelve la crisis prerrevolucionaria en el marco de la democracia liberal, inicia la reversión de la emergencia social y del proceso de etnicización que se vivía en las comunidades y se inicia un largo período de pacificación social.

Se modifican entonces dos factores clave que intervinieron en la crisis del Estado entre 2000 y 2005; En primer lugar se diluye inmediatamente la movilización social y se desarticulan las organizaciones tradicionales de los movimientos sociales mientras se subordinan sus dirigentes al partido

de gobierno a través de la cooptación y el prebendalismo. El otro factor que generaba ingobernabilidad era el fraccionamiento entre los sectores políticos, los partidos políticos que tradicionalmente habían servido a los intereses dominantes. Este fraccionamiento por arriba respondía en alguna medida a la creciente desconfianza de la clase media respecto al programa neoliberal.

Por un lado, la subordinación de las organizaciones sociales al gobierno y por el otro la resolución del fraccionamiento político gracias a la aparición de la mayoría absoluta y control de todos los organismos de gobierno por parte del MAS, son los dos nuevos factores que generan la posibilidad de recomposición hegemónica del Estado boliviano.

Trataremos ahora de entender cómo ese “Proceso de Cambio” que, mientras en la mente de muchos alude a la emergencia social y a las luchas constantes que pusieron al Estado semicolonial a la defensiva, en cambio hoy enmascara un proceso que parecería consolidar una vez más la condición de estado semicolonial de Bolivia.

### **3. Fragmentación de los movimientos sociales: paz social en Bolivia**

No es suficiente explicación, aunque sea condición necesaria para explicar el largo período de paz social entre 2006 y 2019, el hecho de que ahora un líder campesino que había encabezado las luchas cocaleras y simbolizaba la resistencia contra la imposición imperialista, subiera al gobierno con una amplia base electoral. Tampoco es suficiente, aunque sea necesaria como explicación, la estabilidad financiera del Estado y la inédita disponibilidad de excedentes para redistribuir entre la población más necesitada.

Hay un proceso subterráneo y menos evidente que define el actual ciclo político. Es un mecanismo de gubernamentalidad (Foucault, 2006) con efectos altamente contradictorios. Se estableció a partir de 1994 como resultado de la aprobación de la Ley 1551 de Participación Popular en el primer gobierno de Sánchez de Lozada, el presidente que años después fue obligado a renunciar a su segundo mandato en 2003 por el bloque campo-ciudad que se forma en el año 2000. Ese mecanismo es el que, paradójicamente y en el contexto de las dos anteriores razones planteadas, conduce a la pacificación y a la fragmentación de los movimientos

sociales. La ley de Participación Popular (LPP) establece la extensión de la jurisdicción político administrativa de los municipios que así cubren no solo las áreas urbanas como hasta entonces, sino que ahora también abarcan el territorio de las comunidades campesinas e indígenas. Reconoce, por primera vez desde que la República desconociera el fuero indígena en el siglo XIX, la personería jurídica de las comunidades campesinas e indígenas. Las incorpora dentro de un “Comité de vigilancia” que supervisa a las autoridades municipales.

Como analizo en detalle en Regalsky (2009) la LPP fuerza (o permite) a las organizaciones indígenas y campesinas a tomar la iniciativa de presentar candidaturas propias a las elecciones municipales. La CSUTCB en su Congreso de marzo de 1995 crea el Instrumento Político (IP), que será el brazo político de la CSUTCB y su principal consigna es “Tierra-Territorio”. Inicialmente fue denominado como ASP-IP (Asamblea por la Soberanía de los Pueblos-Instrumento Político) pero luego de varias luchas fraccionales entre dirigentes dará lugar al MAS-IP en 1999.

Las luchas fraccionales entre los dirigentes cupulares de la CSUTCB por tener el control del IP y escalar posiciones en los niveles descentralizados del Estado se desataron inmediatamente que se evidenció el impresionante arrastre electoral del IP. El ASP-IP logró arrebatar un número importante de alcaldías provinciales a los partidos tradicionales de la burguesía boliviana sin siquiera hacer campaña electoral, ya en la primera ocasión que se presentó a las elecciones municipales en 1995. Sin embargo, lo que unió a esa cúpula campesina durante esos cuatro años iniciales de expansión del IP, en los cuales fueron electos como alcaldes y concejales municipales, es el esfuerzo común para imponerse por sobre las autoridades comunales de base campesinas e indígenas.

Mientras las comunidades se esforzaron por evitar la dominación de los alcaldes municipales por encima de los dirigentes comunales apelando a la democracia de asambleas comunales, la naciente burocracia del Instrumento Político (luego MAS) logró paulatinamente que el aparato político partidario se imponga por encima de las resoluciones que tomaban los diferentes niveles de las organizaciones campesinas. El simple mecanismo de la prebenda, la cooptación al aparato administrativo municipal, el manejo presupuestario de las “obras municipales” destinadas a las comunidades fue suficiente para controlar a los dirigentes comunales.

Los dirigentes comunales hasta entonces bien controlados desde la base por el mecanismo de la asamblea comunal, comenzaron a despegarse de esos controles y a vincularse al aparato del IP ya transformado en partido político a la manera tradicional desde 1997 y a la vez, a los distintos niveles administrativos descentralizados del Estado.

Como bien señala Albó (1977) en la investigación que realiza veinte años antes de la entrada en vigor de la Ley de Participación Popular, los cargos de dirigente comunal, no remunerados, constituían hasta antes de la ley LPP una carga y de hecho una especie de castigo para quienes fueran elegidos. Aquellos que hubieran vendido bien su cosecha inmediatamente era designados como pasantes de fiesta o como autoridad de la comunidad o del sindicato. Ambos cargos eran rotatorios y se consideraban una obligación (y supuestamente un honor y un capital social el asumirlos). Esto cambia a partir de la LPP. Ahora ser dirigente no es un castigo del cual se sale más pobre, pues en la nueva situación ello supone ser beneficiario de las prebendas distribuidas por el Alcalde municipal, incluso por los diputados regionales y hasta por el gobernador departamental. No solo eso, el llegar a ser dirigente se considera ahora un escalón necesario para luego lograr “ser candidato” del Instrumento Político y por lo tanto ahora ser dirigente es apetecible.

La subordinación de los dirigentes comunales a la autoridad municipal tiene el aliciente del negocio del tráfico ilegal de tierras generado a partir de la corrupción municipal. El loteamiento de tierras por mafias con vinculación al Estado y al MAS se ha desarrollado a gran escala y a nivel de todo el país. En esa complicidad entre dirigentes comunales corruptos, el aparato político del MAS, las autoridades municipales y jueces más corruptos aún, radica el obstáculo al cual se enfrenta la autonomía indígena. No solo es un obstáculo a la demanda de autonomía por parte de los sujetos colectivos comunales, sino que es una gangrena que afecta directamente el cuerpo de lo colectivo. La tierra es el cuerpo inorgánico de la comunidad. Si bien hay indicios de resistencia a esas formas de corrupción, el aparato judicial boliviano está inmerso en esa práctica y sirve como candado para impedir cualquier intento de resistencia, con la judicialización de la protesta puesta al servicio de los corruptos en el poder.

El sistema judicial, amarrado a la tradición del monismo jurídico tradicional del Estado-nación, pone todas las trabas posibles al desarrollo

de las autonomías indígenas. Desde la aprobación de la Constitución de 2009, solo 3 demandas de autonomía indígena han logrado su aprobación pasando por todos los filtros y trabas administrativas, legales y judiciales. El resto de las 35 demandas ha quedado paralizado por la acción conjunta del aparato del Estado en todas sus instancias: partidos políticos, sistema judicial, organismos descentralizados, municipios y por supuesto, los empresarios y corporaciones que son los interesados en tener acceso directo a los recursos naturales bajo jurisdicción comunal.

#### **4. El Municipio actor principal ante la demanda de Tierra y Territorio**

Si bien los mecanismos descritos permiten la cooptación de los dirigentes campesinos e indígenas, no es ese el único mecanismo por el cual el municipio se constituye como ariete contra la jurisdicción comunal sobre la tierra. El municipio a través de las políticas de designación de la tierra para uso urbano permite influir directamente en la creación de un mercado de tierras, debilitando el sistema comunal de control sobre el acceso a la tierra y favoreciendo el tráfico ilegal de tierras.

En Regalsky (2009) describo el caso del municipio de Morochata donde el municipio es la herramienta estatal a través de la cual se establece un área protegida, con el fin de restringir el acceso campesino a tierras complementarias que forman parte de sus estrategias de manejo de recursos. El área protegida en realidad se convierte en una estrategia de confiscación del agua de riego disponible que estaba bajo jurisdicción comunal para de esa manera destinarla al consumo urbano (Proyecto Misicuni). El municipio favorece cualquier medida que aumente sus ingresos y también la migración de los jóvenes a zonas urbanas para recibir “educación”. De esa manera la municipalización es un motor de la incorporación de los comunarios al mercado laboral y al mercado de tierras, con la consiguiente individualización y debilitamiento de la jurisdicción comunal.

Los dirigentes de todos los niveles del IP, pronto convertido en MAS como un partido político más del sistema político estatal, se vuelven instrumento del Estado en sus políticas de fomento del sistema de mercado. No fueron ellos quienes idearon este nuevo recurso político, la “Participación Popular” que nació bajo las reformas neoliberales establecidas por el gobierno de Sánchez de Lozada y que generaron esta

forma de gubernamentalidad (Foucault 2006), pero fueron los dirigentes campesinos del MAS sus más activos ejecutores. Una vez ya Evo Morales en el gobierno, este mecanismo de control se consolida, ya que él utiliza a las alcaldías como base de sustentación para mantener subordinadas a las organizaciones campesinas y a las comunidades indígenas y campesinas. La fundación del Instrumento Político en marzo de 1995 tenía que buscar el objetivo opuesto según sus principios fundacionales: debía servir para apoyar la lucha por la autonomía territorial y por la independencia política de las comunidades y naciones originarias e indígenas respecto al Estado. Ahora se vuelve el instrumento de ascenso (“la escalera” e ingreso a las estructuras administrativas del Estado desde donde comenzaría a consolidarse una nueva estratificación socio-económica.

A partir de 2006 ambos procesos –la movilización étnica comunitaria por un lado y el ascenso social de una capa dirigencial- se diluyen dentro de un nacionalismo “light”, más bien como retorno triunfal de la mercancía, ese artefacto cultural poderosísimo del capitalismo constructor de naciones “modernas” y disolvente de los vínculos comunales y los marcadores étnicos.

Sin embargo, aunque la emergencia étnica y de lucha por los territorios indígenas iniciada a fines de los 1970s ha sufrido una potente disrupción, ha dejado una huella que es un tanto difícil de borrar. Es la propuesta de nueva Constitución Política redactada por las organizaciones indígenas y campesinas en 2006 que revolucionó la constitución política del Estado y que, aunque muy deformada por acción del gobierno del MAS, fue ratificada en 2009 y está (sólo en los papeles) vigente. En ella los derechos colectivos aparecen en pie de igualdad con los derechos individuales, se reconoce el derecho al autogobierno y a la autodeterminación de los pueblos y al ejercicio directo de la soberanía popular, a través del derecho de usos y costumbres en aplicación del pluralismo jurídico.

La periodización de los procesos es clave para entender su desarrollo. Las condiciones que permitieron en determinados momentos a los sujetos colectivos campesinos e indígenas desplegar capacidad de autoridad política, es decir, para adquirir un grado de ejercicio de hegemonía política están sujetas a la cambiante relación de fuerzas con el Estado, con el bloque social dominante. Esa cambiante relación de fuerzas a su vez depende del grado de movilización de los sectores sociales emergentes y de la

capacidad del Estado y del bloque dominante para contrarrestar, derrotar o por lo menos neutralizar esa movilización. En los momentos donde los movimientos sociales se desarrollan y avanzan, su grado de hegemonía crece y se impone sobre otros sectores social no involucrados en el enfrentamiento. De esa manera se explica también la curiosa oscilación del porcentaje de población que se declara como perteneciente a un pueblo indígena, que llega a un máximo de 63% en el censo de 2001 y luego desciende al 41% en el censo de 2012. Como parte de ese mismo fenómeno, las capas dirigentes superiores de las organizaciones sociales, oscilan en su rol transitando desde el ejercicio de autoridad directa territorial al margen de la autoridad del Estado cuando la movilización está en auge, pasando por un rol de mediación en momentos de equilibrio hasta finalmente quedar arrinconadas como agentes directos del Estado cuando la movilización ha sido apaciguada o derrotada.

No hubiera sido posible la desarticulación de los movimientos sociales en lucha por la vigencia de los derechos colectivos si no hubiera aparecido el MAS como garante de las políticas establecidas por el neoliberalismo. El carácter oscilante de la burocracia dirigencial lo permite como fenómeno estructural. La combinación de la re-legitimación de las instituciones del Estado con el ascenso del MAS al gobierno, en el marco de un contexto económico favorable en el mercado de materias primas mundial, junto con la municipalización como mecanismo de gubernamentalidad tal como describimos aquí, hacen posible que por primera vez desde el establecimiento de la República de Bolivia en 1825, el estado semi-colonial parece tener un relativo control sobre el territorio nacional en cumplimiento del sueño de los liberales de fines del siglo XIX de convertir a los indios en ciudadanos de una nación dominada por la civilización europea.

## **5. Conclusión: La contracara de la declinación civilizatoria**

En Bolivia ha habido un proceso político de emergencia étnica como la contra-cara del ciclo de declinación civilizatoria de Occidente. Es el proceso político que encabezaron los movimientos indígenas y que culminó con la propuesta constitucional elaborada por el Pacto de Unidad de los Pueblos y Organizaciones Indígenas, Originarias y Campesinas y presentada a la Asamblea Constituyente en agosto de 2006 (Pacto de Unidad, 2006). Este primer proceso expresa formas contemporáneas de producción de vida y de manejo del espacio vital que existen en las comunidades indígenas,

no es un remanente de algún pasado remoto. Se planteó como alternativa civilizacional a la decadente y expoliadora civilización occidental expresada en el Estado-nación homogeneizador.

Esa alternativa visibilizada a través del proceso constituyente boliviano es contrarrestada desde el aparato del Estado administrado con el apoyo de una nueva capa social, quizás una nueva burguesía “indígena” que se propone sacar provecho de su circunstancial ascenso social hacia la “buena vida”. Esa capa social emergente rompe con los procesos comunales de homogenización interna, contribuye a disolver los mecanismos jurisdiccionales indígenas y el control comunal sobre el acceso a la tierra. Refuerza las dinámicas hacia la ciudadanización, mercantilización de la tierra y consumismo. Como consecuencia la etnicización se diluye. En mi opinión, estas condiciones apuntan a un desplazamiento de la lucha de clases hacia el interior del mismo campesinado, donde el rol que jugaban hasta el 2006 las organizaciones nacionales como la CSUTCB se invierte y pasan a ser parte del aparato estatal.

Pero no es simplemente un proceso “desde arriba”. Como señalamos más arriba, la “Participación Popular” motivó el arranque de un movimiento desde un sector importante de los dirigentes de base de las comunidades para lograr “acomodo” en las estructuras descentralizadas del Estado, como son las alcaldías rurales. El proceso “de cambio” que encabeza el MAS motoriza el desarrollo de instancias de mediación, subordinación y clientelismo gracias al grado de burocratización que han adquirido las capas jerárquicas dentro mismo de las organizaciones nacionales campesinas e indígenas. En la etapa inicial de su gestión gubernamental, ese nuevo aparato político a la cabeza del cocalero Evo Morales ha buscado jugar un rol de árbitro entre los sectores opuestos enfrentados en el escenario nacional: el neolatifundismo por un lado y el movimiento indígena por el otro. En la medida que ha logrado afirmar ese rol inicial de árbitro político, luego se transforma en uno de disciplinamiento social, para neutralizar la emergencia indígena y lograr su subordinación al Estado-nación. La tarea que se ha propuesto el MAS, hecha pública por boca del vicepresidente García Linera es la relegitimación del Estado-nación y la reconstrucción de sus instituciones<sup>27</sup>.

---

27 En ocasión de recibir el “doctor honoris causa” de la Universidad de Buenos Aires en Septiembre 2010.

Este conflicto que en última instancia se refiere a la disyuntiva civilizacional que vivimos en la actualidad se da bajo muchas formas en el gobierno de Evo Morales y su sucesor Arce. La llamada “nacionalización” y la alegada reconstrucción del Estado- nación no son un mero recurso discursivo. Refleja una sostenida lucha de los sectores capitalistas por el control del territorio y el control sobre la representación política: se trata de una lucha del Estado por imponer su monopolio sobre el territorio y sus recursos, su monopolio sobre el uso legítimo de la violencia, eliminando cualquier vestigio de pluralismo político y jurídico. En este caso, el monopolio del ejercicio de la violencia se traduce en la imposición del control estatal sobre los recursos comunales, expropiándolos y destruyendo las condiciones de existencia y reproducción de las comunidades.

En esto el gobierno de Evo Morales parecería haber querido cumplir esa meta histórica que el estado republicano se propuso desde su fundación en 1825, la imposición de la propiedad privada como principio absoluto, eliminando toda forma de propiedad comunal o colectiva. Es una meta que ningún gobierno ha logrado completar desde la misma creación de la República en 1825 y es el tema de fondo que desencadenó la Guerra del Agua en el año 2000.

Pero más allá de esa ilusoria meta, inviable en las condiciones de declinación hegemónica del capitalismo en esta etapa de decadencia de la globalización y reemergencia de los proyectos fascistas de un siglo atrás, la mayor interrogante que queda es: qué ocurrirá, qué vigencia aún podría tener, el proyecto alternativo civilizatorio que plantearon los pueblos indígenas en la Asamblea Constituyente de 2006. Está en discusión del mismo modo que está en discusión el hecho de que la civilización europea, en su crisis global, nos puede llevar a la autodestrucción de toda sociedad humana.

## **Bibliografía**

Albó, X. (1991). *El Retorno del Indio*. Revista Andina 2, 209-245.

(1977). *La Paradoja Aymara*. Solidaridad y faccionalismo. Vol 8. La Paz, CIPCA.

- Araujo, H., P. Regalsky et al. (2010). *Etnodesarrollo, Tierra y Vida: una Alternativa a la Crisis Alimentaria y Energética*. Cochabamba, CENDA.
- Beinstein, J. (2009). *En la ruta de la decadencia*. Hacia una crisis prolongada de la civilización burguesa. *Herramienta*, 41, 11-34.
- Bourdieu, P. (2003). *Objetivación Participante*. *Journal of the Royal Anthropological Institute*. Vol. 9, nº 2, 281-294.
- Calvo, L. M., P. Regalsky, et al. (1994). *Raqaypampa, los complejos caminos de una comunidad andina*. Cochabamba, CENDA.
- CSUTCB. (1984). *Tesis Política de 1983 en S. Rivera C.* (ed). *Oprimidos pero no vencidos, 183-201*. La Paz, UNRISD-CSUTCB.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Curso en el College de France:1977-1978. Buenos Aires, FCE.
- Friedman, J., y C. Chase Dunn. eds. (2005). *Hegemonic Declines*. Present and Past. *Political Economy of the World System Annuals*. Boulder, Paradigm.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from Prison Notebooks*. London, Lawrence and Wishart.
- Harvey, D. (2009). “¿Estamos realmente ante el fin del neoliberalismo?”, *Herramienta* 41. 153-164.
- Hurtado, J. (1986). *El Katarismo*. La Paz, HISBOL.
- Lazar, S. (2013). *El Alto, Ciudad Rebelde*. La Paz, PLURAL.
- Mandel, E. (2003). *La explicación marxista de las crisis*. [http://www.ernestmandel.org/es/escritos/txt/la\\_teoría\\_marxista\\_de\\_las\\_crisis.htm](http://www.ernestmandel.org/es/escritos/txt/la_teoría_marxista_de_las_crisis.htm)
- Martins, C.E. (2007). *The Impasses of U.S. Hegemony: Perspectives for the Twenty-first Century*. *Latin American Perspectives* 34, 16-30.
- Migdal, J. (1988) *Strong Societies and Weak States. State-Society and State Capabilities in the Third World*. Princeton, Princeton University Press.

- Orellana, R. (2004). *Interlegalidad y Campos jurídicos*. Discurso y derecho en la configuración de órdenes semiautónomos en comunidades quechuas de Bolivia. Universiteit van Amsterdam. Faculteit der Rechtsgeleerdheid.
- PACTO-de-UNIDAD. (2006). *Propuesta de Modificación Constitucional*. Bolivia Estado Plurinacional. Cochabamba, CENDA, CEJIS, NINA.
- Platt, T. (1982). *Estado Boliviano y Ayllu Andino*. Tierra y tributo en el Norte Potosí. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Regalsky, P. (2009). *Indigenous Territoriality and Decentralisation in Bolivia (1994-2003)*. PhD thesis Newcastle University.
- (2009) *Las Paradojas del Proceso Constituyente Boliviano*, Cochabamba, CENDA.
- (2006). *"Bolivia indígena y campesina*. El gobierno de Evo Morales" en *Herramienta* 31, 7-38.
- (2003). *Etnicidad y Clase*. El estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio. La Paz, PLURAL-CENDA.
- Smith, A. (1986). *The Ethnic Origin of Nations*. Oxford, Blackwell.
- Spronk, S. y J. R. Webber. (2007). *Struggles against accumulation by dispossession in Bolivia: the political economy of natural resource contention*. *Latin American Perspectives* 34(2), 31-47.
- Yashar, D. (1999). *Democracy, Indigenous Movements, and the Postliberal Challenge in Latin America*, *World Politics* 52.

# El consenso en Joseph Proudhon y el pensamiento anarquista

Carlos Crespo Flores<sup>28</sup>

*INCISO-UMSS*

*Constructing consensus-based relationships is extremely serious work for anarchists*

*(Amy Cohen)*

## Resumen

El pensamiento anarquista, normalmente asociado a la violencia, la confrontación y el caos, desde sus inicios, a través de Joseph Proudhon, introdujo la construcción de acuerdos y consensos, sintetizada en el texto, como mecanismo de manejo de conflictos y horizonte de construcción de otro tipo de relaciones sociales, no mediadas por el Estado. Estas prácticas, hoy son reproducidas por el movimiento libertario anarquista. Finalmente, en una perspectiva de síntesis, se proponen factores, provenientes de la tradición libertaria, que constituyen aportes a las teorías y enfoques sobre manejo de conflictos y construcción de acuerdos entre sujetos diferentes o diversos, respetando su autonomía y capaces no solo de beneficiar a todos los actores involucrados, sino también reducir relaciones de dominación.

**Palabras claves:** pensamiento anarquista, confrontación, movimiento libertario anarquista.

## 1. Introducción

El conflicto social ha sido el campo de estudio de los sociólogos de mi generación. Más aún, dado el enfoque marxista dominante en la carrera de Sociología, hemos sido formados y/o entrenados en el conflicto social, en sus distintas variantes.

---

<sup>28</sup> Investigador Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales (INCISO) de la Universidad Mayor de San Simón.

René Zavaleta Mercado, considerado el sociólogo más importante en el país, afirmaba que la crisis<sup>29</sup> (léase conflicto) es una forma de conocimiento; las crisis sociales en Bolivia, al ser “el movimiento de estas sociedades...”, se “derivan las cuestiones del momento del conocimiento social, es decir de la súbita capacitación del sujeto, que es la clase, para conocer lo que antes le estaba vedado.” (Zavaleta, 1988:21). Zavaleta Mercado, de acuerdo a Antezana, “reconoce en la práctica social de los mineros... un instrumento de análisis... el que, atento a las crisis sociopolíticas bolivianas..., permitiría el conocimiento de una sociedad heterogénea como la boliviana, un conocimiento más objetivo que el que ofrecen los instrumentos sociológicos tradicionales” (Antezana, 2009:130).

Pero, será así? Porque no pensar la sociedad, no solo desde el conflicto y la confrontación, sino también desde la cohesión y la construcción de acuerdos entre sus miembros? Estudiar, no solo lo que nos separa y confronta, sino lo que une y fortalece la autonomía de la gente. De ahí la necesidad de pensar el **acuerdo**, como categoría analítica, dentro el campo del manejo y transformación de conflictos.

Un acuerdo, según la RAE, es un convenio entre dos o más partes. Mientras, un consenso, es un acuerdo producido por consentimiento entre todos los miembros de un grupo o entre varios grupos. En el acuerdo los sujetos mantienen su autonomía, pero, un consenso puede incluir la cesión de parte de la autonomía de los actores involucrados.

La construcción de acuerdos sociales y/o consensos en diversos escenarios y escalas, sea en la vida cotidiana, el acceso y uso a recursos de la naturaleza y sus servicios, o la planificación del desarrollo, forman parte del manejo/transformación de conflictos sociales/ambientales.

Al respecto, es común asociar anarquismo al caos, la violencia y la confrontación. “Sin gobierno, no hay orden, y son orden, no hay sociedad”, afirmaba Edmund Buke; o Thomas Carlyle exclamando que “la Anarquía es el infierno del orden”.

Pero, dentro el discurso anarquista, hay otra tradición, no confrontacional, y en este caso consensualista, inaugurada por el mismo

---

29 De acuerdo a la RAE, la crisis es un cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados.

Joseph Proudhon, creador de la palabra e inaugurador del pensamiento *anarquista*. Proudhon definía la anarquía como “orden sin autoridad”. Y, frente al dilema autoridad y libertad, proponía un modelo organizativo de lo social, donde se imponga la autonomía y no existan relaciones de dominación. Ello supone la cooperación y el apoyo mutuo entre los sujetos, en base a consensos y acuerdos; lo que Proudhon denominó *contratos sinalagmáticos*.

Descubrí esta veta contractualista proudhoniana, mientras revisaba diversos enfoques teórico metodológicos sobre manejo de conflictos y construcción de acuerdos. En sus escritos federalistas (1871), encontramos varios de los puntos que serían tratados por enfoques posteriores, respecto a la construcción de acuerdos. Sea por intuición y visionario, Proudhon ilumina las discusiones actuales.

El 2025 se recuerdan los 160 años de la muerte de Joseph Proudhon. En general se destacan sus aportes a la crítica de la propiedad, del Estado y de la religión; anti autoritarismo, federalismo, mutualismo y autogestión obrera, contra la representación; y un ancla en el análisis social (Schuhmann, 2025; Prichard, 2025). La problemática de los contratos o acuerdos es subestimada.

Errico Malatesta consideraba que los acuerdos, junto con la cooperación, constituyen pilares del anarquismo, y afirmaba que, aquellos anarquistas “incapaces de reunirse y ponerse de acuerdo entre sí sin someterse a ninguna autoridad, ... quiere decir que son aún muy poco anarquistas (en Richards, 2007: 85).

La práctica del consenso es muy común en la organización anarquista (Honeywell, 2021:17), donde aspectos como la construcción de intereses comunes, la deliberación comunicativa, las relaciones de poder entre sus miembros, son aspectos fundamentales a tomar en cuenta. Para los anarquistas, la idea no es que todos tengan que estar de acuerdo todo el tiempo, considerada la representación falaz del consenso, donde la mayoría se ve obligada a hacer concesiones a la minoría y, para que el grupo funcione, la minoría debe acostumbrarse a tolerar decisiones que no le parecen ideales (Bray, 2018:105). El consenso permite cohesionar al grupo o participantes del proceso; busca promover, no solo la práctica formal de asegurar que las propuestas satisfagan a la minoría, sino más profundamente, un sentido de unidad dentro del grupo y una cultura de cuidado, que puede

ser pisoteada con demasiada facilidad en la búsqueda de una mayoría de votos (Bray, 2018:105). El consenso es un proceso de toma de decisiones para resolver situaciones, que opera creativamente incluyendo a todas las personas en el proceso, antes que el voto por mayorías (Seeds for Change, 2009:3;), buscando satisfacer las preocupaciones, demandas, de cada uno (Anonymous, 2009:3).

El consenso es considerada parte de la cultura política organizativa anarquista (Gordon, 2008:4), aunque el conflicto es valorado positivamente en las prácticas de construcción de consenso (Honeywell, 2021:56). Antes que un conjunto de reglas a seguir, el consenso, es un conjunto de principios, como el que cualquiera de los involucrados pueda tener las mismas posibilidades de decir o hablar y el no estar obligados a hacer algo que no quieran hacerlo (Graeber, 2013:6).

Hoy, el anarquismo ha sido recuperado o cooptado por al llamado anarco capitalismo, dentro, otra vez, una lógica confrontacional (Rockwell, 2014).

El propósito del presente ensayo es reconstruir y visibilizar el enfoque de la construcción de acuerdos en el pensamiento anarquista, en particular el pensamiento de Joseph Proudhon; y, en segundo lugar, delinear su importancia en los debates actuales sobre manejo de conflictos sociales y construcción de consensos y acuerdos.

El trabajo forma parte del proyecto de investigación *Transferencia y Adopción de Tecnología en Energía Solar en el marco de la estrategia "Acceso universal a la Energía". El proyecto PENTAESCALA (2020-2024)*. Con el apoyo de Luces Nuevas.

## **2. Los acuerdos en Joseph Proudhon**

Por la naturaleza, nos dice Norbert Elías, “los seres humanos están mutuamente coordinados entre sí...para llevar una vida en común con sus semejantes y adoptar formas de comunicación específicas de su género” (Elías, 1995: 103); para “llevar una vida en común”, es preciso ponerse de acuerdo.

El federalista libertario Francis Pi Margall define un pacto como “el espontáneo y solemne consentimiento de más o menos provincias o Estados en Confederarse para todos los fines comunes, bajo condiciones

que estipulan y escriben en una Constitución” (Pi y Margall, 1946:376). La voluntariedad del acuerdo entre actores diversos, alrededor de un interés u objetivo común, establecido en reglas, son rasgos de un acuerdo.

La noción de contrato originalmente jugó un papel doble en la ideología anarquista, como medio para lograr la justicia económica y la libertad individual<sup>30</sup>. Pero, a medida que los anarquistas comenzaron a adoptar las opiniones económicas comunistas, la noción de contrato como intercambio equivalente fue reemplazada por la distribución de acuerdo con la necesidad individual. Sin embargo, la noción de contrato como acuerdo libre siguió desempeñando un papel importante en la ideología anarquista.

El pensamiento libertario anarquista ha profundizado en el apoyo mutuo y la cooperación, no solo como factores de evolución/transformación, sino como dispositivos para la construcción de acuerdos (Kropotkin, 2016/1902), entre iguales, y también entre diferentes actores sociales. Uno de los más importantes es Joseph Proudhon.

Para el ácrata francés, ni el comunismo ni la propiedad privada, son fuente de una sociedad justa. La que llena el vacío, es la libertad, con una sociedad donde la igualdad, justicia, independencia y el reconocimiento del individuo, puedan florecer en un mundo de pequeños productores, unidos por contratos libres (Woodcok, 1987:51). Según Proudhon, el sistema político debe ser organizado de tal manera de garantizar la mayor autonomía de cada individuo y de cada territorio (Pereira, 2010:237).

En la filosofía de Proudhon, el contrato tuvo un lugar central (Bouglé, 1910:14); como señaló a Michelet, la idea de contrato es “la parte más formidable de mi obra” (en Woodcock, 1987:171), pues excluye a la idea del gobierno: “Entre las partes contratantes hay necesariamente un interés personal real para cada una; un hombre negocia con el objetivo de asegurar su libertad y sus ingresos al mismo tiempo...” (en Woodcock, 1987:171)<sup>31</sup>.

---

30 El intercambio equivalente de productos entre productores libres e iguales debía garantizar la eliminación de la explotación económica; y por otro lado, era a través del contrato como se debía garantizar la libertad individual. En lugar de la coerción económica ejercida por el capitalista sobre el trabajador, y la coerción política y legal impuesta al ciudadano por el Estado, todas las relaciones económicas y políticas debían ser transformadas por medio del contrato en relaciones completamente voluntarias libres de toda coerción.

31 Mientras, “Entre gobernante y gobernado, por otra parte, no importa cómo se organice el sistema

Es en la generalización del principio del contrato, antes que las leyes, en la transformación de la sociedad en una red de compromisos mutuos entre individuos, donde Proudhon ve el nuevo orden de la organización económica como algo distinto de la organización política (Woodcock, 1987:171).

La peculiar lectura del contrato viene de una tradición dialéctica no hegeliana en Proudhon; asume la existencia de un dualismo irreductible entre espíritu y materia, y no existe un tercer momento que la resuelva (síntesis). No es una unidad superior, sino un “justo equilibrio” de los elementos antinómicos, de “armonizar la diversidad”. Es en el “justo equilibrio” donde se resuelven las antinomias (D’Auria, 2007: 21)<sup>32</sup>. En el campo político, la antinomia entre autoridad y libertad, se resuelve con el federalismo (Proudhon, 2011; D’Aria, 2007:22). El federalismo, para Proudhon, era el medio institucional más apropiado para coordinar la diversidad de actores y grupos sociales, llamados “grupos naturales” plurales (Prichard, 2025). En El principio Federativo (2008/1871) introdujo el concepto de contrato, como uno de sus mecanismos: en una sociedad sin relaciones de dominación se construyen pactos entre sujetos autónomos. El resultado de un acuerdo es el equilibrio de fuerzas. Proudhon entiende que la sociedad es un sistema de equilibrio de fuerza libres: toda fuerza genera inmediatamente su contrario (En Colson, 2001:79-80). Parafraseando a Proudhon, en los procesos de construcción de acuerdos, antes que buscar la fusión discursiva, se trata de buscar un equilibrio, inestable (Proudhon, 2011:80), pero que permite satisfacer el interés común de los actores o stakeholders involucrados, sin comprometer los intereses particulares de cada uno de ellos.

¿Qué se entiende, en primer lugar, por contrato? De acuerdo a la RAE es un pacto o convenio, oral o escrito, entre partes que se obligan sobre materia o cosa determinada, y a cuyo cumplimiento pueden ser compelidas. Según el Código Civil francés de entonces, es un convenio por el cual una o varias personas se obligan para con otra u otras a hacer o dejar de hacer algo (artículo 1101) (Proudhon, 2011: 239). El contrato implica un

---

de representación o delegación de la función gubernamental, hay necesariamente una alienación de parte de la libertad y de los medios del ciudadano” (en Woodcock, 1987:171).

32 Ello implica, por ejemplo, que el comunismo debe tomar en cuenta la propiedad privada, para garantizar el equilibrio de los opuestos y justicia social (D’Aria, 2007:22). Proudhon denominaba “libertad” al equilibrio entre propiedad y comunidad.

acuerdo entre dos o más partes alrededor de un interés común. Proudhon considera que es a través de contratos positivos, debidamente refrendados por las partes, que deben fijarse las condiciones de la cooperación (Bougle, 1910:14). De acuerdo al fundador del anarquismo, el contrato libre es considerado “el medio principal de relaciones entre individuos, grupos, municipios, confederaciones, etc, ... que permite conciliar libertad y orden” (Treglia, 2019:15)<sup>33</sup>.

La federación libre basada en contratos, tiene cuatro características: es sinalagmático, conmutativos, circunscrito y rescindible (Proudhon, 2011).

Es sinalagmático, o bilateral, cuando los contratantes se obligan recíprocamente, los unos para con los otros (artículo 1102) (Proudhon, 2011:239). Estos contratos, como su nombre indica, no son unilaterales, no significan el beneficio de una parte a costa de la otra. El beneficio de una sola parte contratante del contrato haría de este un contrato unilateral, unidireccional. El contrato sinalagmático indica un pacto, una relación, un entendimiento que va en dos direcciones, benéfico a ambas partes contratantes en un sentido de ida y vuelta, y nuevamente de vuelta e ida

Por ello, el contrato es conmutativo, es decir, “cada una de las partes se obliga a dar o hacer algo que se considera equivalente a lo que se le da o a lo que por ella se hace” (artículo 1104)<sup>34</sup> (Proudhon, 2011:239). Cuando se presentan situaciones donde difícilmente se puedan entender, o directamente la comunicación sea nula, el contrato sinalagmático es una salida. Este es un “contrato entre dos o más partes en beneficio y obligación propios” (Benítez, 2018). No es el beneficio de una sola parte contratante en perjuicio de la otra; indica una igualdad de obligaciones y beneficios entre dos partes. Cada parte contratante se compromete con su homólogo a cumplir lo estipulado, y a recibir el beneficio del contrato en igualdad de condiciones y términos. Las obligaciones contraídas son equivalentes en valor, de manera que la igualdad no puede quedar alterada. La autonomía en

---

33 No olvidar que para Proudhon la anarquía es orden sin autoridad.

34 “Art. 1103. Es unilateral cuando una o varias personas quedan obligadas para con otra u otras, sin que éstas, por su parte, lo queden. ... Cuando este equivalente consiste en las probabilidades de ganancia o pérdida que puede haber para cada una de las partes en la realización de un suceso incierto, el contrato es aleatorio.

Art. 1105. El contrato de beneficencia es aquel en que una de las partes proporciona a la otra un beneficio puramente gratuito” (Proudhon, 2011:239).

el proudhoniano “régimen de los contratos” se basa menos en el cálculo de intereses que, en la capacidad de las personas para obligarse recíprocamente (Chanial, 2017:5), de ser conmutativos y equivalentes en los intercambios (D’Auria, 2007:28). Es decir, cada una de las partes debe comprometerse a conceder o a hacer algo que se considere como equivalente a lo que se le concede o se hace por ella” (Treglia, 2009:19). En el contrato proudhoniano, “los contratantes tienen obligaciones mutuas entre sí, a la vez que reciben tanto como ceden o su equivalente” (González, 2011:270)<sup>35</sup>.

Asimismo, el contrato es circunscrito: “estipulado sólo para cuestiones precisas y bien determinadas, de tal modo que el contrayente conserve toda su libertad, su soberanía y su derecho de iniciativa, salvo en la parte relativa al especial objeto por el que se ha hecho el contrato” (Treglia, 2009:19). Es específico, sobre puntos determinados claramente, conservando siempre más derechos que los que se ceden (D’Auria, 2007:41). No puede haber obligaciones generales no específicas; cada contratante siempre conserva más de lo que cede al contratar (D’Auria, 2007:41). En ese sentido, son contratos concretos: siempre se dan entre individuos y grupos de carne y hueso, nunca por abstracciones o vaguedades como una nación (D’Auria, 2007: 41-42). Es en la identificación del interés común entre los sujetos, donde se establecen los límites y alcances del acuerdo/contrato.

Finalmente, es rescindible: no puede haber obligaciones permanentes, a perpetuidad; la secesión es un derecho inalienable, los convenios son libres y duran mientras las partes lo consientan; por lo tanto, no hay sanciones punitivas por incumplimiento, más que la restitución de la situación anterior o su equivalente (D’Auria, 2007:41-42).

El contrato político, por tanto, solo cuando tiene estos rasgos “adquiere toda su dignidad y moralidad...” (Proudhon, 2011:241). En el contrato político, que Proudhon denomina “federación”, “es indispensable que el ciudadano, al entrar en la asociación: 1.º tenga que recibir del Estado tanto como le sacrifica; 2.º Conserve toda su libertad, toda su soberanía y toda su iniciativa en todo lo que no se refiere al objeto especial para que

---

35 Así, la obligación y el beneficio del contrato va y vuelve una y otra vez de una parte a otra, en una circulación constante e imparale.

se ha celebrado el contrato y se busca la garantía del Estado” (Proudhon, 2011:241)<sup>36</sup>.

Los contratos propuestos por Proudhon, en la medida que promueven el libre debate, permiten un orden sin amos, sin funcionarios, sin gobierno (Treglia, 2009:15). Más aun, con la proliferación de contratos equitativos, el aparato coercitivo ya no necesitará funcionar. La “solidaridad contractual” vuelve inútil la centralización autoritaria (Bougle, 1910: 15-16)<sup>37</sup>.

El contrato sinalagmático y conmutativo es una alternativa a los enfoques paternalistas y rousseauunianos de gestión, donde “la ley de la caridad, el precepto de beneficencia y todas las instituciones de la filantropía resultan aquí radicalmente impotentes” (418), pues reemplazan “el principio del monopolio por el de mutualidad...” (418). La crítica a Rousseau es por no haber imaginado una sociedad surgida de una convención o acuerdo, por haber legislado únicamente para las formas asociativas estrictamente políticas, y también por considerar un solo contrato, indefinido en sus condiciones, irrealizable en la práctica.

El contrato proudhoniano es disímil del contrato social de Rousseau. Proudhon lo considera un contrato estrictamente político, limitado a proporcionar seguridad a la persona y a la propiedad privada, ignorando la multitud de relaciones económicas en las que las personas están constantemente involucradas en su vida diaria, por tanto, condonando tácitamente la desigualdad y la servidumbre económica existentes (11). Proudhon interpretó el contrato social de Rousseau como un contrato entre el individuo y el estado, en lugar de como un contrato entre los propios individuos. Antes que las obligaciones recíprocas que el individuo asume libremente en sus acciones personales, existe la obligación general de obedecer todo lo que el gobierno ordena. El Estado tiene el poder de decidir el contenido de la ley y, por tanto, las obligaciones políticas de cada ciudadano, en lugar de los ciudadanos mismos.

---

36 La Federación, para Proudhon, “tiene por objeto garantizar la soberanía y la autonomía a los pueblos que une” (252).

37 La idea de contrato no es compatible con la idea de gobierno. “La generalización de los contratos en la sociedad anárquica teorizada por Proudhon determina la desaparición de las leyes y de cualquier tipo de gobierno” (Treglia, 2009:15).

El contrato roussoniano significa la entrega total del individuo a la Voluntad General, con la única reserva de la igualdad absoluta ante la ley, expresión de aquella Voluntad General y del Interés Común. Para Proudhon este contrato no existe y “no ha sido concretamente elaborado por los individuos, sino que ha sido impuesto desde arriba” (Treglio, 2019:20). Mientras, en el contrato federativo “es un pacto positivo, eficaz, que ha sido realmente propuesto, discutido, votado, adoptado, y que se puede modificar regularmente a voluntad de los contrayentes” (Treglio, 2019:20). En el contrato proudhoniano, el énfasis es en “la elección libre de los individuos y de los grupos, que se adhieren voluntariamente al pacto y tienen todos igualmente la posibilidad de participación en sus transformaciones” (Treglio, 2019:20). Proudhon hace una clara distinción entre un contrato entre individuos, o un compromiso con la sociedad en su conjunto, y un juramento de lealtad o sumisión a una autoridad superior (Carter, 1971:30).

A diferencia de los enfoques convencionales de manejo de conflictos y construcción de consensos, como el método Harvard (Fisher, Ury & Patton, 1993), o el Sistema de Análisis Social (SAS), se parte del principio que solo puede haber acuerdos entre sujetos autónomos. Por otro lado, el Estado es un actor más, en el contrato social proudhoniano.

Para Proudhon, cuando dos o más hombres forman entre sí, por contrato sinalagmático, una asociación, reconocen que sus intereses, antes aislados por un falso espíritu de egoísmo e independencia, están firmemente conectados por sus naturalezas internas y por la mutualidad de sus relaciones (Proudhon, 1841). Esto es, un interés común.

Pereira considera que Proudhon explora, no solo las causas y soluciones al desorden social, sino también sugerencias para la resolución de conflictos, desde la comunidad (Pereira, 2010)

La noción de contrato está relacionada con una visión pragmática de experimentación, de los procesos sociales y políticos (Pereira, 2010:235)

En este acuerdo, en la medida que los actores involucrados son autónomos, tienen la posibilidad romper la asociación o el acuerdo, en cualquier momento.

## **El grupo de afinidad**

Uno de los más importantes dispositivos organizativos entre los anarquistas, donde el consenso es parte de su fundamento, es el grupo de afinidad.

La afinidad está referida a las conexiones entre seres que comparten intereses o preocupaciones (estas no son conexiones de sangre) (Honeywell, 2021:60). Según Murray Bookchin, el grupo de afinidad es como un nuevo tipo de familia ampliada, en la cual los lazos de parentesco son reemplazados por relaciones humanas profundamente empáticas, que se nutren de unas ideas y una práctica revolucionaria comunes” (Bookchin, 2015/1971:41). Es un colectivo de amigos íntimos que no están menos preocupados por sus relaciones humanas que por sus objetivos sociales (Bookchin, 1986). Es un grupo pequeño (no más de 15 miembros) y autónomo de anarquistas, muy familiares entre sí, que se unen para emprender una acción específica, ya sea de forma aislada o en colaboración con otros grupos de afinidad (Gordon, 2008:15). Esta estructura celular se halla vinculada con otros grupos con el fin de realizar una acción colectiva directa (Ordóñez, 2018:83)<sup>38</sup>. La afinidad en un grupo de amigos convertida en fuerza política autónoma, donde personas que ya se conocen y confían unas en otras, trabajan juntas para responder inmediatamente, de manera inteligente y flexible ante las situaciones que se les presenten (Crimethinc, 2017)<sup>39</sup>.

El consenso es el método de toma de decisiones en un grupo de afinidad (Honeywell, 2021:60), más aún, es considerado parte de una política prefigurativa (Honeywell, 2021:80), donde se pretende sustituir las relaciones autoritarias por relaciones de consenso (Brito, 14);

El grupo de afinidad es parte de la organización anarquista, en escala micro (Gordon 2008:15; Honeywell, 2021:60). Conserva sus reducidas dimensiones, para asegurar la máxima intimidad posible entre

---

38 Antes de cada acción los miembros del grupo deben establecer juntos cuáles son sus metas individuales, colectivas, con qué riesgos se sienten cómodos, y cuáles son sus expectativas respecto al resto de integrantes. Una vez se hayan determinado estos asuntos, se puede formular un plan (Crimethinc, 2017).

39 Daniel Colson sostiene que el concepto de afinidad proviene de la química antigua, recuperado en tiempos modernos por Goethe y Max Weber para teorizar las relaciones humanas (Colson, 2003:21-22).

sus miembros. Directamente democrático, comunal y autónomo, crea un espacio libre donde los revolucionarios podían reconstruirse a sí mismos, como individuos y como seres sociales (Bookchin, 2015/1971:41)<sup>40</sup>.

En un grupo de afinidad opera un deseo compartido para realizar una tarea específica, donde las decisiones son tomadas por consenso (Honeywell, 2021:60), teniendo en cuenta las necesidades y deseos de cada individuo (Crimethinc, 2017). Por ello, en un grupo de afinidad, una votación democrática, en la que la mayoría consigue lo que desea y una minoría debe callar es un anatema para los grupos de afinidad, pues el funcionamiento sin problemas ni tensiones, todos los miembros involucrados deben estar satisfechos (Crimethinc, 2017).

El origen proviene de la guerra civil española (Gordon,2008:15). Se denominaba así a la célula básica de la *Federación Anarquista Ibérica*, fracción de la central anarco-sindicalista, CNT (Bookchin, 2015/1970). Durante más de cincuenta años en España, los grupos de afinidad fueron el órgano más eficiente para la propaganda, las relaciones humanas y la praxis anarquista (Ordóñez, 2018:83).

La afinidad libertaria no es de naturaleza ideológica, o no solo, sino la articulación de diversas formas de sensibilidad, temperamentos, cualidades de carácter (Colson, 2003:22; Ordóñez, 2018:83). En el grupo de afinidad opera la confianza, respeto y cercanía. La afinidad es la base emocional de una sociedad de individuos libres e iguales (Honeywell, 2021:60)<sup>41</sup>.

En el contexto de los grupos de afinidad, se organizan diversos colectivos o espacios autónomos, donde el consenso es uno de sus particularismos organizativos, no jerárquicos y anti autoritarios (Gordon, 2008:11, 35).

### **3. El consenso luego de Seattle**

El anarquismo post Seattle (1998) ha recuperado el consenso como criterio organizativo. El movimiento Occupy y sus variantes (los Indignados,

---

40 Tiende a actuar en una forma molecular. Dadas unas íntimas relaciones entre los participantes, los grupos suelen ser difíciles de penetrar (Bookchin, 2015/1971:41).

41 Debido a su autonomía y localismo, los grupos conservan siempre una marcada sensibilidad a toda posibilidad nueva. Intensamente experimentales y con muy variados estilos de vida, se estimulan mutuamente, y estimulan al movimiento popular. Cada grupo busca los medios para funcionar, elabora su propio cuerpo global de conocimiento y experiencia (Bookchin, 2015/1971:41).

en España, por ejemplo), lo utilizaron ampliamente y hoy es parte de los postulados anarquistas sobre la democracia (Kinna, 2020:158). La toma de decisiones por consenso es una problemática que en el movimiento anarquista se ha extendido recién en los últimos años, y convertido en uno de sus principios organizativos, aunque generaciones anteriores la adoptaron. (Wilson, 2012:335). Dentro el llamado anarquismo social, se incluyen formas democráticas directas, como la toma de decisiones por consenso (Wyatt, 2023:198). De hecho, se afirma que la práctica consensualista viene también del feminismo y los quáqueros (Gordon, 2008:70; Kinna, 2012:9).

Se sostiene que el consenso es la única manera de organizarse de una manera genuinamente no jerárquica y no autoritaria, porque una decisión alcanzada por consenso es una con la que todos están de acuerdo, por lo que no hay necesidad de imponerla. (Wilson, 2012:335). Se promueve un tipo de discusión facilitada, como un estímulo para la superación creativa de las diferencias o la coexistencia a pesar de ellas (Gordon, 2008:70)

La toma de decisiones por consenso se suele diferenciar de la unanimidad, y está relacionada con la discusión paciente y no confrontacional, que valora la voz y las preocupaciones de todos. (Gordon, 2008:70). Asimismo, existe la posibilidad del “bloqueo” o veto calificado, como forma de respeto por el individuo. (Gordon, 2008:70).

En la práctica, el consenso está ligado a una cultura de organización más amplia, aunque relacionada; las reuniones suelen estar muy facilitadas, para asegurar que se escuche la voz de todos, y se han desarrollado innumerables herramientas y procedimientos para ayudar a los grandes grupos a tomar decisiones de manera colectiva. (Wilson, 2012:335).

Respecto al rol del consenso en la producción de acción colectiva en circunstancias de no coerción, en grupos y redes basados completamente en la asociación voluntaria, el cumplimiento de las decisiones colectivas también es voluntario. El consenso es lo único que tiene sentido cuando las minorías no tienen obligación ni sanción de cumplir, porque el consenso aumenta la probabilidad de que una decisión sea llevada a cabo voluntariamente por quienes la tomaron (Gordon, 2008:70).

Hay discusiones, dentro el enfoque consensualista libertario, respecto a la complejidad y escala del consenso. Una política genuinamente horizontal tiene problemas de implementación en comunidades de largo plazo o en

gran escala (Wilson, 2012:335). Asimismo, los procesos de construcción de consensos pueden ser tediosos, las grandes reuniones son asuntos muy aburridos y el proceso de toma de decisiones por consenso a menudo puede exigir mucho de la paciencia de uno (Gordon, 2008:66).

#### **4. A manera de conclusión. Anarquismo y construcción de acuerdos; su importancia actual**

El pensamiento anarquista, principalmente de matriz 'proudhoniana, mucho antes que los enfoques sobre manejo de conflictos sociales y construcción de acuerdos, ha reflexionado y aplicado en su práctica política (como en el grupo de afinidad o el movimiento *Occupy/Indignados*), varios de sus lineamientos, que paso a sintetizar. Estos constituyen aportes a estas teorías de negociación. Propongo tomar atención de los siguientes factores y problemáticas que operan en la construcción de acuerdos entre actores/stakeholders diversos y/o diferentes.

**INTERÉS COMÚN.** El anarquismo ya visualizó, que, en la construcción de acuerdos deben participar, estar involucrados y cooperar, todos los actores, sujetos o stakeholders que tengan un "interés personal real para cada una", o pueden ser afectados por el objeto del acuerdo. Es ahí donde se construye una afinidad entre actores diferentes o diversos. Para estructurar acuerdos alrededor de un interés común, los stakeholders deben cooperar, para que emerja un resultado aceptado por todos, que equilibre las relaciones de poder o reduzca las de dominación. Aunque, como veremos luego, la cooperación para el diseño de acuerdos es entre sujetos autónomos.

El proceso comunicacional entre los stakeholders tiene el fin último de identificar el interés común por el que puedan colaborar, cooperar, más allá de sus diferencias y diversidad. Por ello, en todo proceso de construcción de acuerdos deben participar todos los actores/stakeholders involucrados en el objeto de la negociación, o que tengan un interés en él. Identificarlos en sus posiciones, intereses y estrategias de acción, es fundamental.

Los estudiosos de los conflictos y negociación recomiendan la claridad del objeto en discusión. Proudhon ya lo sabía: construir acuerdos alrededor de intereses comunes, claramente identificados, permite, en el lenguaje de Proudhon, que el contrato sea **circunscrito**, vinculado a un objeto concreto, antes que discursos ambiguos, ideológicos

STAKEHOLDERS. El escenario ideal para un acuerdo es que todos los stakeholders con un interés en el objeto/recurso/proceso en discusión o disputa, estén convocados y participen del proceso de construcción consensual. A la negociación ingresan en las mismas condiciones de información y recursos.

RELACIONES DE PODER. ¿Como operan las interacciones entre los actores? ¿Quiénes tienen mayor capacidad de influencia sobre los otros, y cómo responden los actores más débiles, a las relaciones de poder establecidas? Identificarlas y tomar acciones al respecto, facilitará alcanzar acuerdos creativos, y reducirá los riesgos de generar problemas y conflictos futuros. Los acuerdos son producto de las interacciones entre los actores/stakeholders involucrados. En estas interacciones operan relaciones de poder y dominación. Tomarlas en cuenta, transparentarlas es fundamental para un acuerdo sostenible en el tiempo, y que puedan, inclusive, reducir relaciones de dominación, proteger a los actores más vulnerables, e internalizar costos “externalidades”, costos sociales, ambientales.

AUTONOMÍA. El acuerdo es voluntario, entre *stakeholders* que actúan de manera autónoma. A lo largo del proceso, mantienen su autonomía, defienden sus intereses. Las interacciones que se establecen entre los actores/*stakeholders*, constituyen un tipo de relaciones sociales entre sujetos autónomos, por lo menos respecto al objeto de la negociación. La habermasiana fuerza del mejor argumento, la búsqueda cooperativa de la verdad, sin coerción, se aplica entre sujetos o actores autónomos, o que actúan voluntaria y autónomamente, pues son menos propensos a un comportamiento estratégico, no transparente.

Para que *stakeholders* cooperen en la búsqueda de soluciones, estos deben actuar autónomamente. Como en el jazz, los miembros del grupo cooperan<sup>42</sup>, desde su autonomía y expertise, para un resultado común, que satisface a todos.

DIÁLOGO/COMUNICACIÓN. El proceso de estructurar acuerdos requiere el despliegue de dispositivos de diálogo, información y comunicación, que transparenten las posiciones, intereses y estrategias particulares. Para lograr un sólido acuerdo, el proceso de negociación

---

42 El pianista Herbie Hancock señala que el jazz, entre otras cosas, trata de “trabajar juntos y sobre todo respetar al siguiente..., que representan la libertad”.

involucra que sujetos autónomos despliegan argumentos racionales, de manera transparente, buscando que la fuerza del mejor argumento se imponga.

**EQUILIBRIO DE FUERZAS.** El resultado del acuerdo no es una dialéctica de síntesis, sino de, al satisfacer cada actor su interés, el equilibrio entre fuerzas diversas, y hasta antagónicas. Una sociedad organizada alrededor de acuerdos sinalagmáticos “armoniza la diversidad”, escudriña el equilibrio; es la coexistencia de los diferentes y diversos, no las une, uniformiza o articula a un ente superior, el Estado.

**TEMPORALIDAD.** Luego del acuerdo, los sujetos no tienen obligación uno con el otro. Satisfechos el interés común, el acuerdo concluye. Asimismo, siempre existe la posibilidad de suspender o romperlo, de manera autónoma.

**SINALGMÁTICO y CONMUTATIVO.** El acuerdo involucra un entendimiento de las partes en su cumplimiento, de ida y vuelta, pues se benefician todos. Existe un compromiso, obligación recíproca entre los stakeholders involucrados, de cumplir el acuerdo; igualdad en los beneficios y obligaciones emergentes del acuerdo. De esta manera, el beneficio que obtenga cada actor, debe ser equivalente a lo que cedió. Idealmente, la sociedad debe organizarse alrededor de los contratos sinalagmáticos, antes que el fortalecimiento estatal. Una estructura gubernamental federalista, sin Estado o con Estado mínimo.

## **Bibliografía**

- Anonymous (2009) Introduction to Consensus Decision Making. [www.theanarchistlibrary.org](http://www.theanarchistlibrary.org). 4 pp.
- Antezana, Luis H. (2009) “Dos conceptos en la obra de René Zavaleta Mercado: Formación abigarrada y democracia como autodeterminación”. En VVAA, Pluralismo epistemológico. La Paz: Muela del Diablo Editores/Comuna/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/ CIDES – UMSA. Pp. 117142.
- Benítez Martínez, Erick (2018) Proudhon, el apoyo mutuo y los contratos sinalagmáticos. <https://www.portaloaca.com/pensamiento-libertario/textos-anarquismo/proudhon-el-apoyo-mutuo-y-los-contratos-sinalagmaticos/>

- Bookchin, Murray (2015/1971) ¡Escucha, marxista!. 42 pp. <https://es.anarchistlibraries.net/library/murraybookchinescuchamarxista.pdf>
- Bookchin, Murray, (1986) anarquismo postescasez. <https://libertamen.wordpress.com/2022/11/17/anarquismopostescasez1986murraybookchin/>
- Bouglé, Célestin (1910) Proudhon the Sociologist 1910. 20 pp. <https://theanarchistlibrary.org/library/celestinbougledproudhonthesociologist>
- Bray, Mark (2018) “Horizontalism”. En Benjamin Franks, Nathan Jun, and Leonard Williams, Anarchism: a conceptual analysis. New York: Routledge. Pp. 101114.
- Brito, Jaime Luis (2015) Anarquismo y Resistencia. En Jaime Luis Brito, El pensamiento anarquista: antología. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Pp. 1119.
- Carter, April (1971) The Political Theory of Anarchism. London: Routledge. 116 pp
- Chaniel, Philippe (2017) Proudhon, Sociologist and Activist of the Autonomy of the Social. 9 pp. <https://theanarchistlibrary.org/library/philippechanielproudhonsociologist.pdf>
- Colson, Daniel (2001) Pequeño léxico filosófico del anarquismo. Buenos Aires: Nueva Visión. 288 pp.
- Crimethinc (2017) Cómo Formar un Grupo de Afinidad. La Piedra Angular de la Organización Anarquista. <https://es.crimethinc.com/2017/02/06/gruposdeafinidadunaparteesencialdelaorganizacionanarquista>
- Elías, Norbert (1990) Mi trayectoria intelectual. Barcelona: Ediciones Península. 186 pp.
- Graeber, David (2013) Some Remarks on Consensus. <http://occupywallst.org/article/davidgraebersomeremarksconsensus/>.
- D’Auria, Aníbal (2007) “Introducción al ideario anarquista”. En Grupo de Estudio sobre el Anarquismo, El anarquismo frente al Derecho.

- Lecturas sobre Propiedad, Familia, Estado y Justicia. Buenos Aires: Libros de Anarres. Pp 1149. D'Auria, Aníbal (2007) "Introducción al ideario anarquista". En Grupo de Estudio sobre el Anarquismo, El anarquismo frente al Derecho. Lecturas sobre Propiedad, Familia, Estado y Justicia. Buenos Aires: Libros de Anarres. Pp 1149.
- Fisher, R, Ury, William & Patton, B (1993) Si ... de acuerdo!: cómo negociar sin ceder. Bogotá: Editorial Norma. 228 pp.
- González Abrajan, Mario (2011) Proudhon, o los principios de autoridad y libertad. Breve introducción a la teoría del sistema federal. Andamios. Vol. 8, No 17, pp. 259285.
- Gordon, Uri (2008) *Anarchy Alive! Antiauthoritarian Politics from Practice to Theory*. London: Pluto Press. 183 pp.
- Honeywell, Carissa (2021). *Anarchism*. Cambridge: Polity. 166 pp.
- Kinna, Ruth (2020) *The Government of No One. The Theory and Practice of Anarchism*. London: Pelican Books. 432 pp.
- Kinna, Ruth (2012) "Introduction". En Ruth Kinna (edit.) *The Continuum Companion to Anarchism*. London/New York: Continuum. Pp 338.
- Kropotkin, Potr (2016/1902) *El apoyo mutuo. Un factor de evolución*. Logroño: Pepitas de Calabaza. 418 pp.
- Ordóñez, Vicente (2018) *Direct Action*. En B. Franks; N. Jun; L. Williams. *Anarchism. A Conceptual Approach*. New York: Routledge. pp 7485.
- Pereira, Irene (2010) "Proudhon, Pragmatist". En Nathan J. Jun & Shane Wal, *New Perspectives on Anarchism*. Playmoputh: Lexington Books. pp. 227240.
- Pi y Margall, Francisco (1946) *Las nacionalidades*. Buenos Aires: Editorial Americalee. 377 pp.
- Prichard, Alex (2025) "Proudhon in the 21st century". *Freedom*. <https://freedomnews.org.uk/2025/01/19/proudhoninthe21stcentury/>
- Proudhon, Pierre Joseph (2011) *Escritos Federalistas*. Madrid: Akal.

- Proudhon, Pierre Joseph (2008/1871) El principio federativo. Buenos Aires: Libros de Anarres. 230 pp.
- Proudhon, Pierre Joseph (1841) A Letter To M. Blanqui.  
<https://www.marxists.org/reference/subject/economics/proudhon/property/blanquiletter.htm> (revisado en 31/05/24)
- Richards, Vernon (2007) Malatesta: pensamiento y acción revolucionarios. Buenos Aires: Tupac Ediciones. 308 p.
- Rockwell Jr, Llewellyn H. (2014) Against the State: An AnarchoCapitalist Manifesto. Rockwell Communications LLC, 2014 190 pp.
- Seeds for Change (2009) Consensus Decision Making. [www.theanarchistlibrary.org](http://www.theanarchistlibrary.org). 10 pp.
- Schuhmann, Maurice (2025) "Who needs Proudhon?" Freedom. <https://freedomnews.org.uk/2025/01/18/whoneedsproudhon/>
- Treglia, Emanuele (2009) "Anarquía como autodeterminación. Introducción al federalismo políticoeconómico de Proudhon". Germinal, No 7. pp. 726.
- Wilson, Matthew & Kinna, Ruth (2012) "Key Terms". En Ruth Kinna (edit.) The Continuum Companion to Anarchism. London/New York: Continuum. pp. 329352.
- Woodcock, George (1987) Pierre Joseph Proudhon: a biography. Montreal/ New York: Black Rose Books. 295 pp.
- Wyatt Chris (2023) Associational anarchism Towards a leftlibertarian conception of freedom. Manchester: Manchester University Press. 215 pp.
- Zavaleta Mercado, René (1988) Clases sociales y conocimiento. En Rene Zavaleta, Obras completas, T. 2. Cochabamba: Editorial Los Amigos del Libro. Pp. 21

# **Explorando barreras y desafíos de los estudiantes en el camino hacia la titulación universitaria: Caso Programa de Titulación Alternativa y Graduación – Universidad Mayor de San Simón**

*Exploring barriers and challenges faced by students on the path to university graduation: Case of the Alternative Graduation Program at Universidad Mayor de San Simón*

Nivia Evelin Suarez Vega<sup>43</sup>

## **Resumen**

La investigación sobre la permanencia estudiantil en universidades aborda el problema de la prolongación de los estudios académicos. En el contexto de las universidades estatales de Bolivia, este fenómeno ha suscitado preocupación. Por lo que, este estudio se centra en identificar los factores determinantes que afectan la finalización de los estudios universitarios. Con respecto a la metodología, se empleó un enfoque mixto, con predominancia cualitativa y alcance descriptivo. La muestra incluyó a 390 participantes del Programa de Titulación Alternativa y Graduación (PTAG), procedentes de 6 facultades y 30 carreras diferentes de la Universidad Mayor de San Simón. Mediante un diseño muestral se seleccionó una muestra representativa de 182 participantes, quienes, en su totalidad, llenaron un cuestionario autoadministrado y la aplicación de 11 entrevistas, aleccionados según el criterio de mayor permanencia en la UMSS. En el análisis cuantitativo, se exploraron variables como estado civil y número de hijos en relación con la duración de los estudios, no se identificaron relaciones claras que predijeran la capacidad de los estudiantes para graduarse a tiempo. Además, se identificaron desafíos comunes entre hombres y mujeres, como la necesidad de trabajar a tiempo completo y la rigidez de los horarios. Por otro lado, a través de la metodología cualitativa se identificaron 20 problemas categorizados en 7 áreas principales, donde destacaron las dificultades laborales y la gestión

---

43 Investigadora en el Instituto de Investigaciones Juan Araos Úzqueda de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

del tiempo. En conclusiones, no se observó relación significativa entre la cantidad de hijos, el estado civil con el tiempo de permanencia, sin embargo, el análisis cualitativo brindó información relevante que remarcó tanto la necesidad de trabajar y los problemas económicos como causas potenciales sobre la interrupción de los estudios.

**Palabras clave:** Permanencia estudiantil, Programa de titulación, obstáculos académicos, responsabilidades familiares y personales.

### **Abstract**

Research on student retention in universities addresses the issue of the prolongation of academic studies. In the context of public universities in Bolivia, this phenomenon has raised concerns. Therefore, this study focuses on identifying the determining factors that affect the completion of university studies. Regarding the methodology, a mixed approach was employed, with a qualitative predominance and descriptive scope. The sample included 390 participants from the Alternative Degree and Graduation Program (PTAG), from 6 faculties and 30 different programs at the Universidad Mayor de San Simón. A representative sample of 182 participants was selected through a sampling design, all of whom completed a self-administered questionnaire, and 11 interviews were conducted, chosen based on the criterion of longest retention at UMSS. In the quantitative analysis, variables such as marital status and number of children were explored in relation to the duration of studies, but no clear relationships were identified that could predict students' ability to graduate on time. Additionally, common challenges were identified among both men and women, such as the need to work full-time and the rigidity of class schedules. On the other hand, through the qualitative methodology, 20 problems were identified and categorized into 7 main areas, with work difficulties and time management standing out. In conclusion, no significant relationship was observed between the number of children or marital status and the time of retention; however, the qualitative analysis provided relevant information that highlighted the need to work and economic problems as potential causes of study interruption.

**Keywords:** Student retention, Graduation program, Academic obstacles, Family and personal responsibilities.

## 1. Introducción

La investigación sobre la permanencia estudiantil en universidades ofrece una visión detallada de la compleja problemática que rodea la prolongación de los estudios académicos. Este análisis ha sido el foco de numerosos estudios que buscan identificar y abordar los factores que influyen en esta situación, abarcando aspectos académicos, socioeconómicos y psicosociales. En el contexto específico de las universidades estatales de Bolivia, la prolongación excesiva de la permanencia estudiantil ha suscitado preocupación y debate en diversos sectores. Este fenómeno no solo afecta la equidad y la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior, sino que también ha generado la necesidad de establecer límites a la subvención estatal. La falta de regulaciones específicas ha permitido que algunos estudiantes prolonguen indefinidamente su estadía, afectando la eficiencia y equidad del sistema educativo. Bajo este entendido, una propuesta para abordar este problema fue la planteada por autoridades de la Universidad San Francisco Xavier del departamento de Chuquisaca, quienes propusieron limitar la permanencia de los estudiantes a un máximo de ocho años (Correo del Sur, 2023). Esta medida buscaría evitar que algunos estudiantes, se perpetúen en una carrera sin completar sus estudios. La propuesta destaca la importancia de regular la permanencia estudiantil para garantizar un flujo eficiente de estudiantes y evitar que la universidad se convierta en un modo de vida sin propósitos académicos claros.

Por otro lado, autoridades nacionales han destacado también la importancia de establecer límites para evitar la permanencia indefinida de estudiantes en la universidad, proponiendo fijar un tope de estudio basado en la duración estándar de la carrera. Esta medida buscaría garantizar la rotación de estudiantes y abrir oportunidades a nuevas generaciones. El fenómeno de los estudiantes dinosaurios, aquellos que prolongan su permanencia en la universidad por décadas sin completar sus estudios, ha generado controversia. La falta de regulaciones específicas ha permitido que algunos dirigentes estudiantiles acumulen hasta 30 años como alumnos regulares, inscritos en sus respectivas carreras, beneficiándose de privilegios como becas internacionales y acceso a recursos universitarios (Red Uno, 2022). Este debate ha llevado a cuestionar la autonomía universitaria y la necesidad de una revisión de los recursos millonarios asignados a las universidades públicas. Ante este panorama, al menos

cuatro universidades estatales de Bolivia proponen regular la permanencia estudiantil en sus aulas para evitar que algunos estudiantes hagan de la actividad académica un modo de vida, convirtiéndose en dirigentes con privilegios (Los Tiempos, 2022). La falta de normativas específicas ha permitido que casos como el de un dirigente universitario con tres décadas de permanencia en la Universidad Mayor de San Simón, generen preocupación respecto a la eficiencia y equidad del sistema educativo.

Por otro lado, al analizar las causas de la permanencia estudiantil prolongada se pueden observar vínculos con situaciones individuales y contextuales. Factores como el matrimonio, problemas económicos, cambios de trabajo o de destino a otras regiones del país han contribuido a que algunos estudiantes posterguen la conclusión de sus estudios en la Universidad Mayor de San Simón (Opinión, 2022). Esta realidad plantea la necesidad de considerar circunstancias específicas al abordar la regulación de la permanencia estudiantil. Por lo tanto, la permanencia estudiantil prolongada en las universidades estatales de Bolivia presenta desafíos significativos que afectan la equidad, la eficiencia y la calidad de la educación superior.

Bajo este contexto, el presente artículo se enmarca en contribuir al conocimiento existente brindando lineamientos para poder proponer estrategias efectivas que permitan mejorar el éxito académico de los estudiantes universitarios. Por lo que el estudio se enfoca en responder a la siguiente pregunta de investigación ¿Qué factores determinantes afectan la finalización de los estudios universitarios? Para tal efecto se tomó como población a 390 participantes del Programa de Titulación Alternativa y Graduación (PTAG), procedentes de 6 facultades y 30 carreras diferentes de la Universidad Mayor de San Simón y mediante un diseño muestral se seleccionó una muestra representativa de 182 participantes. Realizándose también entrevistas a 11 participantes del programa bajo el criterio de mayor permanencia en la UMSS.

## **2. Sustento teórico**

En el ámbito internacional, numerosos estudios han explorado la problemática de la permanencia prolongada de los estudiantes en la educación superior, proporcionando valiosos antecedentes para comprender este fenómeno en diferentes contextos. Por ejemplo, un estudio realizado

en 2006 por Pedro Álvarez y colaboradores en la Universidad de La Laguna, España, se centró en identificar las causas del abandono y la prolongación de los estudios universitarios. Este estudio destacó desafíos como exigencias políticas, sociales, científicas e institucionales que afectan las tasas de permanencia y abandono. Entre las causas identificadas se incluyen la insatisfacción con ciertas titulaciones, la importancia de la asistencia a clases y tutorías, y la influencia de características psicoeducativas como la motivación y la percepción de habilidades, subrayando la necesidad de una orientación universitaria más efectiva.

Investigaciones adicionales, como la realizada en 2013 por Salvador Carrillo y Jesús Ríos en la Universidad de Guadalajara muestra la influencia del trabajo en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, Este artículo analiza los efectos de la jornada laboral sobre el rendimiento escolar de los estudiantes de licenciatura en los campos disciplinarios de la zona metropolitana de Guadalajara. Los resultados mostraron que este efecto fue de  $-0.085$  puntos según el método de mínimos cuadrados ordinarios y aumentó a  $-0.232$  puntos utilizando el método de mínimos cuadrados en dos etapas, mostrando así, que la ocupación laboral genera la reducción del tiempo disponible para las actividades académicas y personales y les afecta negativamente en el rendimiento académico.

Además, estudio reciente, como la investigación realizada por Nicolás Schwindt en la Universidad Nacional del Sur, Argentina, durante el año 2023 muestra la relación entre estudio y trabajo en jóvenes estudiantes durante la gestión 2023 cuyo objetivo general fue describir y analizar la situación académica y laboral de estudiantes de entre 17 y 29 años. Entre los principales hallazgos se destacó que la mayoría avanzó lentamente en sus carreras (77,3%), el motivo principal para trabajar fue la necesidad de subsistencia (50,9%) y un porcentaje significativo mencionó que su carrera estaba relacionada con su empleo (31,2%).

En el contexto boliviano, varios estudios han proporcionado información importante sobre los factores que influyen en la prolongación de la permanencia estudiantil en la educación superior. Por ejemplo, una investigación realizada en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) por Edda Rojo Mendoza en el año 2006, se observa un aumento en la permanencia estudiantil en los últimos años, sin planes concretos para su disminución. Por lo que el presupuesto universitario se ve afectado

negativamente, generando déficit y afectando la infraestructura y la calidad docente. Por otro lado, la investigación realizada por Juan Zarco en la UMSA durante la gestión 2013 en la ciudad de La Paz, destaca cómo factores socioeconómicos y académicos, como la necesidad de trabajar y la falta de recursos, tienen un impacto significativo en la duración de los estudios universitarios.

Este contexto nacional e internacional, muestra la atención de la investigación en esta problemática, el cual proporciona un marco comprensivo para entender las complejidades que enfrentan los estudiantes universitarios

## **2.1. Permanencia estudiantil**

El concepto de permanencia estudiantil va más allá de la mera asistencia a clases y la finalización de asignaturas. Implica una interacción compleja de factores académicos, sociales, institucionales y personales que influyen en la capacidad de un estudiante para comprometerse con su educación y superar los obstáculos que puedan surgir en el camino. Bajo este marco, Gutiérrez, Rubio y Meléndez (2014) presentan las definiciones de la permanencia estudiantil ofrecidas por cuatro autores distintos. La primera definición se centra en el tiempo requerido para que un estudiante cumpla con los requisitos académicos de su programa de estudio y obtenga el título profesional. En términos de análisis, Tinto (1982, citado por Gutiérrez, Rubio y Meléndez, 2014) enfoca la permanencia desde una perspectiva temporal y de cumplimiento de objetivos académicos, sin abordar aspectos como el apoyo institucional o las condiciones del estudiante que podrían influir en su trayectoria educativa.

La segunda definición relaciona la permanencia estudiantil con la retención, Pineda (2011, citado por Gutiérrez, Rubio y Meléndez, 2014) definiéndola como las acciones que realiza la universidad para seguir y apoyar sistemáticamente al estudiante con el fin de favorecer la culminación exitosa de sus estudios. Aunque reconoce la importancia del apoyo institucional, también critica que el término *permanencia* puede minimizar el papel activo del estudiante en su propio proceso educativo. Este enfoque sugiere una responsabilidad compartida entre la institución educativa y el estudiante en la garantía de la finalización de los estudios.

Con respecto a la tercera definición, Velázquez (2010, citado por Gutiérrez, Rubio y Meléndez, 2014) aborda la permanencia estudiantil como un proceso que incluye las etapas de ingreso, cursado y culminación del plan de estudios en el tiempo estipulado. Destaca la importancia de factores como el promedio ponderado, las relaciones sociales, el contexto socioeconómico y la capacidad de adaptación del estudiante.

Los conceptos de permanencia mencionados presentan este proceso desde tres perspectivas distintas: la primera se enfoca en la duración; la segunda se basa en las acciones que la universidad lleva a cabo para mejorar el proceso; y la tercera se centra en el estudiante y sus experiencias dentro de la universidad.

## **2.2. Modelos asociados a la permanencia estudiantil**

Velázquez y González (2017) han destacado que ciertos modelos y teorías mantuvieron su relevancia a lo largo del tiempo. Los autores indican además que, gracias a estos modelos, algunas de las instituciones educativas en la actualidad disponen de puntos de partida sólidos para investigar los factores que influyen en la permanencia estudiantil. Estos modelos son:

- *Modelos con enfoque psicológico*

Estos modelos parten de la premisa de que los individuos poseen rasgos personales que los distinguen entre sí. Estas diferencias no se limitan únicamente a aspectos físicos, sino que también abarcan aspectos actitudinales, los cuales pueden influir de manera favorable o desfavorable en la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Pioneros en este enfoque, como Fishbein y Ajzen (1975 citado por Velázquez y González, 2017), identificaron cuatro variables inherentes al individuo que afectan su comportamiento: creencias, actitudes, intenciones y conductas. Las expectativas y valores inculcados por los padres, así como el nivel de apoyo emocional y económico que reciben en el hogar, tienen un impacto significativo en las metas académicas que un estudiante se fija para sí mismo. Además, el entorno familiar puede proporcionar modelos a seguir y ejemplos de éxito educativo que influyen en las aspiraciones del estudiante.

- *Modelos organizacionales y de interacciones.*

Desde las teorías organizacionales, se postula que el grado de implicación de las autoridades escolares en la gestión institucional puede

influir positiva o negativamente en la permanencia estudiantil. Por otro lado, los modelos centrados en las interacciones sugieren que la decisión de un estudiante de abandonar sus estudios se debe a una percepción de que los beneficios de permanecer en la institución son menores que los costos personales asociados con la experiencia universitaria, o a una insatisfacción con las interacciones sociales y académicas en el entorno educativo.

Uno de los modelos más destacados en el ámbito educativo que aborda estas interacciones es el de Tinto y Cullen (1973, citado por Velázquez y González, 2017). Consideran que los estudiantes universitarios llegan con atributos personales, circunstancias familiares y sociales, así como experiencias previas, que interactúan con los compromisos y metas iniciales que establecen dentro de la institución. Por su parte, el modelo de Pascarella y Terenzini (1980 citado por Velázquez y González, 2017) se basa en la premisa de que un mayor grado de participación del estudiante y de apoyo institucional puede reducir los casos de abandono escolar o la prolongación de estos. Este modelo destaca la importancia de la integración académica y sugiere que los compromisos institucionales deben promover la integración social.

- *Teorías de elección de carreras*

Las teorías de elección de carreras desempeñan un papel fundamental en la comprensión de la permanencia estudiantil, ya que sugieren que una elección de carrera realizada con consciencia y madurez puede aumentar las probabilidades de éxito en la permanencia, mientras que una elección impulsiva o poco reflexiva puede aumentar el riesgo de abandono o la prolongación. Béjar (1993 citado por Velázquez y González, 2017) destaca que estas teorías parten del supuesto de que los rasgos de personalidad de los estudiantes tienen un impacto significativo en su elección de carrera.

### **2.3. Modelos teóricos explicativos**

El análisis de la permanencia o abandono académico en la enseñanza superior ha sido abordado por diversos expertos, entre ellos Álvarez, Cabrera, González, y Bethencourt (2006), quienes han propuesto una clasificación de los enfoques explicativos en cuatro grandes modelos teóricos. Estos enfoques ofrecen perspectivas distintas sobre las causas y los factores que influyen en la decisión de un estudiante de abandonar sus estudios universitarios.

- *Modelo de adaptación:* Explora cómo los estudiantes se enfrentan a los desafíos de adaptarse a un nuevo entorno académico y social.
- *Modelo estructural:* Analiza las características y dinámicas del sistema educativo y de las instituciones universitarias que influyen en la decisión del abandono o permanencia estudiantil.
- *Modelo economicista:* Examina las variables económicas y financieras que afectan la permanencia estudiantil, como costos de matrícula y oportunidades laborales.
- *Modelo psicopedagógico:* Se centra en los aspectos del proceso de aprendizaje y el desarrollo académico del estudiante, como la motivación y la calidad de la enseñanza

Al considerar el modelo de adaptación, estructural, economicista y el psicopedagógico, se ofrece un panorama integral que permite comprender mejor las causas y los factores que contribuyen al abandono académico en la enseñanza superior.

### **3. Diseño metodológico**

El estudio se llevó a cabo bajo un enfoque metodológico mixto, con predominancia cualitativa y alcance descriptivo. La población objetivo fueron los participantes del Programa de Titulación de Alumnos Antiguos No Graduados (PTAANG), ahora denominado como PTAG (Programa de Titulación Alternativa y Graduación) en su XLII Versión. Según registros del programa, este cuenta con un total de 390 participantes, distribuidos en 380 en la modalidad virtual y 10 en la modalidad presencial. Estos estudiantes provienen de 6 facultades de la Universidad Mayor de San Simón y están inscritos en 30 carreras y programas distintos. Para la investigación, se estableció un nivel de confianza del 90% y una probabilidad de éxito y fracaso del 50%, respectivamente, considerando un margen de error del 4.5%. Con base en estos parámetros, se determinó una muestra de 182 participantes del programa. La información se recopiló mediante un cuestionario estructurado que incluía preguntas abiertas y cerradas, autoadministrado a través de Google Forms a cada uno de los grupos de tutoría del programa.

Posteriormente, los datos recopilados fueron procesados utilizando el software SPSS para el análisis cuantitativo de las respuestas cerradas,

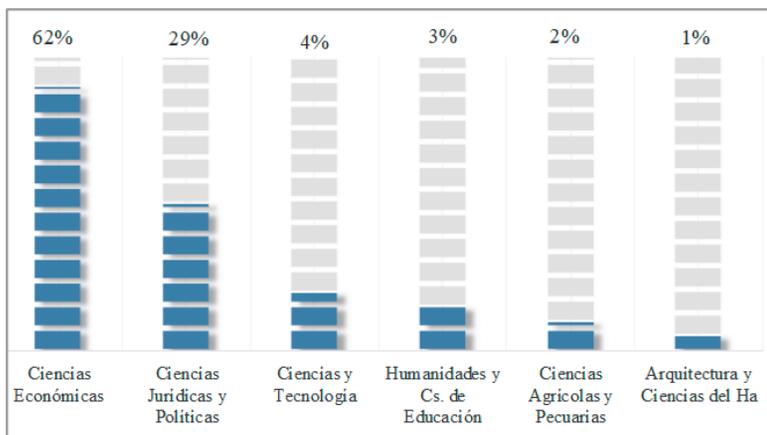
mientras que las respuestas abiertas fueron categorizadas y analizadas cualitativamente para identificar patrones y temas emergentes. Así mismo se aplicaron entrevistas a 11 participantes del programa, seleccionados según el criterio de mayor permanencia en la UMSS, 4 de ellos a través de entrevista personal y 7 a través de la aplicación del WhatsApp. Este enfoque metodológico mixto permitió obtener una comprensión integral de la experiencia de los participantes en el programa de titulación, explorando tanto aspectos cuantitativos como cualitativos de su participación y percepción.

#### 4. Resultados

En esta sección se presentan la información desglosada en dos partes principales: características de la población estudiada y un análisis cualitativo de las razones que los estudiantes consideran como obstáculos para finalizar sus estudios.

**Figura 1**

*Facultad de procedencia de los participantes del programa*



**Nota.** Elaboración propia en base a respuestas de la aplicación del cuestionario

En la primera figura se muestran las facultades de las cuales provienen los participantes del programa PETG. Se observa que el 62% de los estudiantes provienen de la Facultad de Ciencias Económicas, mientras que

el 29% provienen de la Facultad de Ciencias Jurídicas. Las otras facultades representan entre el 4% y el 1% cada una.

**Tabla 1**

*Carrera de procedencia de los participantes del programa*

Carreras	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Derecho	53	29,1%
Contaduría Pública	42	23,1%
Administración de Empresas	21	11,5%
Economía	18	9,9%
Ing. Comercial	18	9,9%
Ing. Financiera	12	6,6%
Ciencias de la Educación	3	1,6%
Ing. en Agricultura Tropical	2	1,1%
Ing. Química	2	1,1%
Arquitectura	1	0,5%
Auditoría	1	0,5%
Ing. Civil	1	0,5%
Comunicación social	1	0,5%
Ing. Agronómica	1	0,5%
Ing. Civil	1	0,5%
Ing. de Alimentos	1	0,5%
Ing. Eléctrica	1	0,5%
Ing. Petroquímica	1	0,5%
Pedagogía Social Productiva	1	0,5%
Psicología	1	0,5%
<b>Total</b>	<b>182</b>	<b>100,0</b>

**Nota.** Elaboración propia en base a respuestas de la aplicación del cuestionario

De igual manera, la tabla1 muestra la distribución de los estudiantes según su carrera de origen, revelando que aproximadamente el 30% provienen de Derecho, mientras que el 23% son de Contaduría Pública. Administración de Empresas representa el 11.5%, seguido de Economía e Ingeniería Comercial con un 10%. En síntesis, se observa que los estudiantes que conforman la muestra seleccionada provienen de la Facultad de Ciencias Económicas.

**Tabla 2**

*Relación entre años de permanencia y estado civil de los participantes del programa*

Años de permanencia	Estado civil					Total
	Casado/da	Divorciado/da	En una relación de convivencia	Separado	Soltero/ra	
<= 12	13	1	8	0	104	126
13 - 17	8	0	1	0	14	23
18 - 22	9	0	3	0	4	16
23 - 27	5	2	1	0	4	12
28 - 32	4	0	0	1	0	5
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>126</b>	<b>182</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>21%</b>	<b>2%</b>	<b>7%</b>	<b>1%</b>	<b>69%</b>	

**Nota.** Elaboración propia en base a respuestas de la aplicación del cuestionario. Según la Tabla 2, el 69% de los 182 participantes son solteros. Los participantes en relaciones de convivencia o casados constituyen el 28%.

En cuanto a la duración de sus estudios, se observa una tendencia mayoritaria que tanto solteros como casados pueden permanecer hasta 17 años en la universidad. Los casados tienden a permanecer más tiempo, incluso hasta 32 años, aunque hay casos de estudiantes casados que completan sus estudios en menos de 12 años, y estudiantes solteros que estudian hasta 27 años. No se puede establecer una correlación directa entre el estado civil y la duración de los estudios debido a estas variaciones significativas.

**Tabla 3**

*Relación entre años de permanencia y el número de hijos de los participantes del programa*

Años de permanencia	¿Cuántos hijos tienes?					Total
	No tienen hijos/hijas	tienen un hijo/hija	tienen 2 hijos/hijas	tienen 3 hijos/hijas	tienen 4 hijos/hijas	
<= 12	92	18	10	5	1	126
13 - 17	10	4	4	5	0	23
18 - 22	2	6	5	3	0	16
23 - 27	2	4	3	3	0	12
28 - 32	0	3	0	1	1	5
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>35</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>182</b>
<b>Porcentaje</b>	58%	19%	12%	9%	1%	

**Nota.** Elaboración propia en base a respuestas de la aplicación del cuestionario.

El análisis sobre la relación entre la duración de los estudios y el número de hijos revela que el 58% de los estudiantes no tienen hijos. Estos estudiantes suelen permanecer en la universidad entre 12 y 17 años, aunque algunos pueden extenderse hasta 27 años.

Aquellos con uno, dos o tres hijos también muestran una variedad en la duración de sus estudios, con la mayoría completando en hasta 12 años y algunos hasta 27 años. Aunque se identifican casos con hasta 32 años de permanencia, no se puede concluir de manera definitiva que el número de hijos influya significativamente en la duración de los estudios universitarios debido a la variabilidad observada.

**Tabla 4***Problemas seleccionados por los participantes del programa*

<b>Problemas identificados</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>
Necesidad de trabajar tiempo completo	42%	47%
Falta de apoyo de los padres para estudiar	9%	14%
Repetición de materias troncales	14%	7%
Problemas familiares	12%	2%
Falta de horarios de trabajo	26%	29%
Por las obligaciones del cuidado de los hijos	16%	10%
Abandono de la modalidad de titulación	7%	5%
Falta de apoyo de docentes	5%	5%
Enfermedades graves o problemas de salud	3%	4%
Largas distancias a la universidad	4%	3%
Por dificultades en la elaboración y redacción del informe	4%	3%
Pérdida de interés en los estudios de su carrera	0%	3%
Por mantener los beneficios del Seguro Universitario	1%	0%
	<b>100%</b>	<b>100%</b>

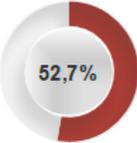
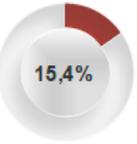
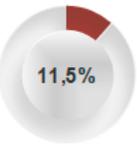
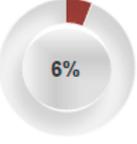
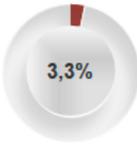
**Nota.** Elaboración propia en base a respuestas de la aplicación del cuestionario.

Con respecto a los problemas identificados, más del 40% de los participantes, tanto hombres como mujeres, identificaron la necesidad de trabajar a tiempo completo como el principal obstáculo para concluir sus estudios en el tiempo previsto. Esta dificultad se ve complementada por la falta de horarios compatibles con el trabajo, afectando así al 68% de las mujeres y al 76% de los hombres encuestados. Otros desafíos mencionados incluyen la falta de apoyo parental, responsabilidades de cuidado de los hijos, problemas familiares, repetición de materias, abandono de la modalidad de titulación y falta de apoyo docente.

#### **4.1. Explorando los problemas y desafíos a través de la categorización**

Este análisis tiene como objetivo identificar y categorizar los problemas más significativos enfrentados por los participantes. Se encontró que la necesidad de trabajar a tiempo completo es el problema más prevalente. Además, se destacan dificultades económicas personales y problemas académicos como la reprobación de materias y conflictos con docentes. Asimismo, los factores familiares, personales y sociales también juegan un papel crucial, evidenciando la complejidad de equilibrar las responsabilidades académicas con las personales y laborales.

**Tabla 5***Problemas mencionados por los participantes del programa*

Problemas Laborales y de Tiempo	Cantidad	Porcentaje	
Trabajo tiempo completo	87	47,8%	
Falta de tiempo para asistir a clases	8	4,4%	
Falta de transporte entre el trabajo y la universidad	1	0,5%	
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>52,7%</b>	
Problemas Económicos	Cantidad	Porcentaje	
Dificultades económicas personales	38	20,9%	
Problemas económicos familiares/falta de apoyo	18	9,9%	
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>30,8%</b>	
Problemas Académicos	Cantidad	Porcentaje	
Reprobación de materias	13	7,1%	
Problemas con docentes	11	6,0%	
Cambio de carrera y modalidad de graduación	3	1,6%	
Problemas de conectividad	1	0,5%	
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>15,4%</b>	
Problemas Familiares y Personales	Cantidad	Porcentaje	
Maternidad/paternidad	7	3,8%	
Duelo por pérdida familiar	4	2,2%	
Matrimonio	3	1,6%	
Conflicto emocional /estrés/depresión	7	3,8%	
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>11,5%</b>	
Problemas Institucionales	Cantidad	Porcentaje	
Falta de apoyo institucional/horarios de trabajo	18	9,9%	
Conflictos políticos en la UMSS	1	0,5%	
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>10,4%</b>	
Problemas Sociales y de Residencia	Cantidad	Porcentaje	
Lugar de residencia/otros municipios	7	3,8%	
Hechos/ Conflictos sociales	3	1,6%	
Viaje	1	0,5%	
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>6,0%</b>	
Problemas de Salud	Cantidad	Porcentaje	
Enfermedades personales y familiares	5	2,7%	
Por permanencia en el Seguro Universitario	1	0,5%	
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>3,3%</b>	

**Nota.** Elaboración propia en base a respuestas de la aplicación del cuestionario.

El estudio identifica varios problemas significativos entre los estudiantes encuestados. El más común es la necesidad de trabajar a tiempo completo, afectando al 47.8% de los participantes. Además, el 20.9% menciona dificultades económicas personales y el 9.9% enfrenta problemas económicos familiares o falta de apoyo financiero. En términos académicos, el 7.1% reporta reprobación de materias y el 6.0% menciona problemas con los docentes. Problemas familiares y personales, como ser padre o madre, afectan a algunos estudiantes, junto con conflictos emocionales como estrés y depresión. La falta de apoyo institucional o de horarios de trabajo adecuados impacta al 9.9% de los encuestados. Igualmente, desafíos logísticos y sociales como problemas de residencia y dificultades de viaje son preocupaciones para el 3.8% y el 2.1% de los estudiantes, respectivamente. Los problemas de salud, incluyendo enfermedades personales y familiares, afectan al 3.3% de los participantes, subrayando la necesidad de un apoyo sanitario más efectivo en el entorno universitario.

#### **4.2. Percepciones reveladoras desde las entrevistas abiertas**

Este estudio se basa en explorar las barreras que enfrentan los estudiantes universitarios hacia la graduación, basándose en 11 entrevistas (entrevistas semiestructuradas) tuvieron una permanencia prolongada entre 18 a 25 años en la universidad. Las entrevistas revelan desafíos como interrupciones personales y responsabilidades familiares, incompatibilidad de horarios con el trabajo, falta de apoyo académico y coordinación, problemas con la modalidad de titulación y requisitos. El análisis categoriza estos desafíos para ofrecer una comprensión profunda de las experiencias individuales y destaca áreas críticas que necesitan atención y apoyo institucional. Estas categorías son:

- *Gestión de prioridades personales y familiares:* Explora cómo problemas de salud, económicos y responsabilidades familiares afectan el progreso académico, incluyendo la gestión del tiempo y los recursos de apoyo.

- *Gestión de horarios y trabajo:* Analiza los desafíos de sincronizar horarios académicos y laborales, y cómo esto afecta la asistencia a clases y la participación en actividades académicas, así como la flexibilidad horaria institucional.

- *Coordinación y soporte académico:* Examina las deficiencias en la asistencia y orientación académica, incluyendo la accesibilidad de servicios de tutoría, asesoramiento y recursos educativos.

- *Desafíos en la modalidad de titulación:* Analiza problemas relacionados con los requisitos administrativos, la transferencia de créditos y las opciones de titulación, y cómo afectan la programación de los estudiantes.

- *Soluciones y motivaciones para concluir:* Identifica estrategias efectivas para superar barreras académicas y motivar a los estudiantes, incluyendo programas de apoyo, políticas de retención y reconocimiento de logros.

A continuación, se presenta los resultados obtenidos a través de las entrevistas aplicadas

### **4.3. Gestión de prioridades personales y familiares**

En la categoría de gestión de prioridades personales y familiares, los entrevistados describen cómo eventos personales imprevistos y responsabilidades familiares, problemas de salud, dificultades económicas y crisis familiares, afectan su progreso académico. Destacan los desafíos de cuidar a hijos o familiares mayores y la necesidad de una gestión eficaz del tiempo. Además, se examinan los recursos de apoyo disponibles dentro y fuera de la institución y su influencia en el equilibrio entre responsabilidades personales y académicas.

Iniciando con el primer testimonio se observa que este refleja una realidad que muchas mujeres enfrentan: la dificultad de equilibrar la maternidad con sus aspiraciones educativas. A pesar de haber logrado cierto control sobre sus responsabilidades académicas, la entrevistada se vio obligada a interrumpir sus estudios tras quedar embarazada y no contar con el apoyo necesario para el cuidado de su bebé. Ella relata: Me estaba yendo bien, ya podía controlarlo, pero después me he embarazado y ha sido definitivamente que ya no he podido ir más porque no tenía ayuda con mi bebé. Y me he tenido que dedicar al 100% a ella, entonces he tenido que dejar un buen tiempo hasta que ella crezca y después recién poder dejarla en la guardería o al cuidado de otras personas (EA-001). Este testimonio subraya la necesidad de políticas y apoyos institucionales que permitan a las madres continuar su educación sin tener que sacrificar su desarrollo personal y profesional debido a las responsabilidades de la maternidad.

De igual manera el testimonio del segundo entrevistado refleja claramente cómo los factores externos pueden influir de manera significativa en el trayecto educativo de un estudiante universitario. El

entrevistado narra que *"Ingresé a la universidad el año. 2002. Salí egresado el año 2008, pero me titulé en el año 2023. Intermedio a eso tuve un viaje de dos años, por eso fue la demora por el que egresé el año 2008"* (EA-002). Este comentario evidencia una interrupción notable en su educación debido a un viaje prolongado, lo que inevitablemente retrasó su progreso académico. Además, menciona que *"Por el tema del factor económico fue. Una de las decisiones que tuve que dejar la U en primera instancia"* (EA-002), lo que destaca las dificultades económicas como una barrera importante que obligó al entrevistado a dejar temporalmente sus estudios. Estos elementos muestran cómo las circunstancias personales y financieras pueden afectar el ritmo y la continuidad del aprendizaje, subrayando la necesidad de un apoyo adecuado para los estudiantes en situaciones similares.

Con respecto a la carga familiar, se observa cómo las responsabilidades familiares, tras casarse y tener hijos, interrumpen la educación y afectan la capacidad para aprobar materias. Según el siguiente testimonio, *"Luego me casé y las obligaciones familiares fueron muy altas, y pese a que volví a la universidad no pude aprobar las materias. Ahora que mis hijos ya son grandes, mi esposo me está apoyando pude volver a la universidad a concluir y sacar mi título"* (PA-172) se observa cómo las circunstancias personales, el matrimonio y la crianza de hijos, pueden afectar significativamente la trayectoria educativa de un individuo, destacando la importancia del apoyo familiar para superar obstáculos y perseguir metas académicas.

Las pérdidas familiares de igual manera afectan significativamente el desempeño académico, generando una depresión que puede afectar capacidad para continuar con los estudios. El siguiente testimonio refleja tal situación *"Tuve muchos problemas, sentimentales familiares y todo eso me llevó a entrar en depresión, claro que no era un fundamento bueno, pero me sentí frustrado con la pérdida de mi padre y mi hermano"* (PA-104). Esta experiencia destaca cómo los eventos personales traumáticos pueden crear obstáculos emocionales y psicológicos que complican el progreso académico, subrayando la necesidad de apoyo emocional y recursos adecuados para los estudiantes que enfrentan crisis familiares.

Bajo el mismo ámbito, la falta de apoyo generalizado por parte de los familiares desata desafíos personales, es así que una entrevistada indicó que pudo retomar sus estudios después de un largo periodo y hacerlo sin apoyo directo. Su testimonio indica que *"Retomar los estudios después de muchos*

*años, nivelarme y realizarlo sola ha sido un reto a nivel personal"* (PA-079). Este comentario muestra cómo las interrupciones prolongadas y la falta de apoyo pueden requerir un esfuerzo adicional para reintegrarse al entorno académico, resaltando la importancia de programas de reintegración y apoyo para estudiantes en situaciones similares.

Por otro lado, la formación de una familia propia genera nuevas responsabilidades representando un desafío significativo para la trayectoria académica de un estudiante. Esto es respaldado por el siguiente testimonio *"Sí tuve responsabilidades familiares, porque me hice familia y eso fue lo que me dificultó"* (VW-002). Este comentario subraya cómo las decisiones personales, formar una familia, pueden impactar la dedicación y disponibilidad de tiempo para compromisos educativos, destacando la importancia de políticas y programas que apoyen a estudiantes que enfrentan múltiples roles.

Así mismo, la paternidad puede significar otro reto muy significativo, tal es la situación de un entrevistado que menciona cómo ser padre representó un gran desafío para equilibrar sus responsabilidades familiares con estudios y trabajo. Su testimonio destaca: *"Sí tuve dificultades ya que soy padre, pero mis hijos me apoyaron moralmente mientras trabajaba y estudiaba a la vez"* (VW-003). Este relato resalta cómo el apoyo emocional de la familia puede ser crucial para mantener la motivación y el equilibrio entre las múltiples responsabilidades, subrayando la importancia del respaldo familiar en el éxito académico.

Finalmente se observa también cómo las responsabilidades familiares tempranas, como el matrimonio joven, influyen en las decisiones educativas y laborales desde una etapa temprana de la vida. El siguiente testimonio respalda dicha afirmación: *"Me casé a los 21 años, y las responsabilidades familiares fueron mayores, era seguir estudiando o trabajar, y mi decisión fue clara, porque tenía que trabajar y mantener a mi familia"* (VW-004). Este comentario destaca cómo las decisiones personales tempranas pueden limitar las opciones educativas y profesionales, poniendo en desequilibrio la vida personal y académica.

Basado en estos problemas identificados en los testimonios, se puede observar un patrón común de que las responsabilidades familiares y los eventos personales significativos tienen un efecto directo en la continuidad y el éxito académico de los estudiantes. Estos incluyen interrupciones debido

a la maternidad, dificultades económicas, pérdidas familiares, falta de apoyo familiar directo, y decisiones personales como formar una familia joven. Todos estos factores contribuyen a obstáculos emocionales, financieros y logísticos que pueden dificultar el retorno o la continuidad en la educación superior. Este patrón subraya la importancia de políticas educativas y de apoyo que reconozcan y aborden las complejas intersecciones entre la vida familiar, personal y académica, facilitando así el acceso equitativo y el éxito para todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias personales.

#### **4.4. Gestión del tiempo**

En relación con la carga familiar, se observa cómo las responsabilidades familiares, tras casarse y tener hijos, interrumpen la educación y afectan la capacidad para aprobar materias. Según el siguiente testimonio, *"Al principio todo, según lo que nos han dado en la universidad, me estaba yendo bien. Y claro, después. He empezado a abandonar algunas materias por el problema de los horarios, porque yo trabajaba, entonces no me daba tiempo para poder asistir, entonces, por eso es que tenía que abandonar."* (EA-001). Se observa cómo las circunstancias personales, como el matrimonio y la crianza de hijos, pueden afectar significativamente la trayectoria educativa de un individuo, destacando la importancia del apoyo familiar para superar obstáculos y perseguir metas académicas.

En cuanto a la compatibilidad de horarios, algunos estudiantes encuentran que sus horarios laborales son incompatibles con sus responsabilidades familiares, según un testimonio, *"Después de retomar los horarios de trabajo no se adecuaban a las funciones que realizaba como padre de familia."* (EA-002). Este caso ilustra cómo las obligaciones laborales y familiares pueden complicar el avance académico.

Respecto a la adaptación profesional, la incompatibilidad entre el entorno de trabajo asignado y las expectativas profesionales crean obstáculo significativo en el proceso de titulación. Esta incompatibilidad con la naturaleza del trabajo influye en la decisión de renunciar a la modalidad de graduación. Esto es respaldado por el siguiente testimonio: *Inicialmente, opté por la modalidad de pasantía, buscando la oportunidad de practicar en el Ministerio de Trabajo. Sin embargo, ante la falta de vacantes, me*

asignaron a un juzgado laboral, donde, a pesar de mi esfuerzo, no encontré el ambiente más adecuado." (PA-127).

Este ejemplo resalta cómo las expectativas profesionales y la realidad laboral pueden chocar, afectando negativamente el progreso académico.

Relacionado a la dificultad económica, una entrevistada destaca la incompatibilidad entre los horarios universitarios y la necesidad de trabajar para sostenerse económicamente. Este conflicto hizo que fuera imposible retomar sus estudios en varias ocasiones, agravando su situación académica. Según su testimonio, *"Mi situación económica era muy difícil, intenté retomar varias veces, pero no podía debido a que los horarios no me permitían trabajar."* (PA-172). Este testimonio subraya cómo las limitaciones económicas y los horarios inflexibles pueden ser barreras significativas para la educación continua y el logro de metas académicas.

Respecto a las dificultades de traslado, otro de los entrevistados indicó enfrentar dificultades con los horarios laborales que le impedían asistir regularmente a clases presenciales, afectando su progreso académico y forzándolo a buscar modalidades de estudio más flexibles. Según su testimonio, *"Conseguí trabajo fuera de la ciudad y era difícil trasladarme para poder asistir a clases."* (VW-004). Este testimonio destaca cómo la dificultad de trasladarse puede afectar la asistencia y el rendimiento académico de los estudiantes que trabajan.

Los estudiantes enfrentan desafíos en relación con la gestión del tiempo, al equilibrar responsabilidades familiares, laborales y académicas. Los relatos muestran cómo el matrimonio y la crianza de hijos interrumpen la educación y dificultan la asistencia a clases, afectando el rendimiento académico. La incompatibilidad de horarios laborales y responsabilidades familiares complica este equilibrio y las expectativas profesionales crean barreras significativas. Problemas económicos, horarios inflexibles y desafíos logísticos, como traslados por trabajo, también obstaculizan la continuidad de los estudios. Estos testimonios subrayan la necesidad de políticas educativas y apoyo institucional que permitan a los estudiantes gestionar estas responsabilidades y avanzar académicamente.

#### 4.5. Apoyo académico y coordinación

Las siguientes respuestas recopiladas de diversas entrevistas destacan las situaciones experimentadas por los estudiantes en relación con la falta de apoyo académico y coordinación en sus procesos de titulación. Estos testimonios ilustran cómo diversas barreras, desde la falta de atención de los docentes hasta problemas administrativos y personales, han impactado negativamente en la experiencia educativa y el progreso hacia la obtención de sus títulos universitarios.

Con respecto a la falta de coordinación con el docente, se observa cómo las responsabilidades laborales y familiares dificultaron la realización de la tesis para una entrevistada: *La otra modalidad he escogido hacer con el docente... la tesis., pero el problema era de nunca poder encontrarme con el docente. O sea, la señora tenía clases, yo estaba con mi bebé, también a la vez estaba empezando a trabajar, entonces no había esa facilidad de tiempo en mí y en la docente" (EA-001).*

La falta de coordinación y tiempo debido a las responsabilidades personales y laborales limitó su avance académico, ilustrando cómo estos factores pueden entorpecer el proceso educativo.

También se presentan problemas con la atención de los docentes en el taller de titulación, lo que afectó el progreso: *"Junto a eso se sumaba la... Se podría decir la falta de atención de los docentes en el taller de titulación, la falta de compromiso. Las cuales hicieron que yo abandonara una y otra vez el taller de titulación con un avance considerable ya de mi tesis" (EA-002).* Este testimonio refleja la falta de compromiso y apoyo por parte de los docentes, contribuyendo a la dificultad de completar su proyecto de titulación.

La burocracia administrativa también se identificó como un obstáculo significativo en el proceso educativo: *"Parte de esto igual está la burocracia. La burocracia de realizar los trámites. La demora en que te acepten, ¿no? Tanto en la dirección de carrera como en el taller de titulación" (EA-002).* Esta barrera administrativa subraya cómo los trámites prolongados y la falta de eficiencia pueden impactar negativamente en los estudiantes, afectando su progreso académico.

Otra entrevistada sugiere la necesidad de flexibilidad en las exigencias académicas para quienes trabajan solos en sus tesis: *"Quizás sería bueno un*

*poco más de flexibilidad con el nivel de exigencia para aquellos que realizamos solos una tesis que normalmente suele elaborarse entre dos o más personas, nos exigen, pero no nos apoyan"* (EA-003). Esto destaca la rigidez de las expectativas académicas para los estudiantes individuales, evidenciando la falta de apoyo y adaptabilidad en el sistema educativo.

La falta de respuesta y coordinación por parte de la universidad también fue un desafío significativo para una de las entrevistadas: *"Decidí comunicar a la universidad mi inquietud a través de una carta, solicitando una rotación al INRA, las respuestas se demoraron mucho por parte de la universidad y finalmente no se concretaron"* (PA-127). Esta experiencia subraya cómo la falta de coordinación institucional puede frustrar los esfuerzos de los estudiantes por avanzar en su titulación.

Estos problemas identificados revelan una serie de desafíos significativos en cuanto al apoyo académico y la coordinación en el ámbito educativo. Desde las dificultades para establecer una comunicación efectiva con los docentes hasta la burocracia administrativa que obstaculiza los procesos, estos problemas impactan directamente en la experiencia de aprendizaje y en el progreso hacia la titulación de los estudiantes.

#### **4.6. Problemas con la modalidad de titulación y requisitos**

En esta categoría se examinan las diferentes situaciones que enfrentan los estudiantes en el proceso de titulación, basándose en testimonios recopilados. Las entrevistas revelan problemas relacionados con la modalidad de titulación y requisitos administrativos, como la burocracia, la falta de apoyo académico, y la incompatibilidad de horarios con responsabilidades familiares. Los testimonios ofrecen una visión completa de las dificultades individuales y colectivas que afectan el progreso académico de los estudiantes, destacando los principales temas y problemas identificados.

Se observaron dificultades con la necesidad de cumplir con los requisitos de idiomas, específicamente en quechua, esto se convirtió en una barrera significativa para la primera entrevistada, quien comenta: *Lo de mi título es todo un problema. Porque como es justamente, ya viene de atrás el problema, ¿no? Como no tenía tiempo, entonces no he podido agarrar quechua, no, perdón, inglés, por factor tiempo. Entonces me dijeron que podía tomar quechua, que no era los seis semestres, que ya era más*

reducido." (EA-001). La falta de tiempo y la discontinuidad de los cursos de idiomas disponibles reflejan cómo las restricciones administrativas y la insuficiencia de recursos académicos pueden impactar negativamente en el proceso de titulación de los estudiantes.

La rotación de tutores y la obsolescencia de los datos utilizados en la tesis también son considerados como obstáculos significativos es así que el entrevistado relata: *"El semestre avanza y cambian los tutores. Entonces ahí tenía una tesis en una de esas... dos tesis en una de las 4 veces que he intentado ya casi culminada. Pero porque el tutor decidió dejar el taller de titulación, entonces es que se invalidaba ya. Lo que era la tesis, a mi punto de vista, ¿no? Los datos igual ya se... se volvían obsoletos de una gestión a otra."* (EA-002). Este testimonio subraya cómo la falta de continuidad y la inestabilidad en el apoyo académico pueden obligar a los estudiantes a reiniciar sus trabajos repetidamente, afectando su progreso académico y emocional.

La falta de apoyo y la información necesaria fueron barreras significativas para una entrevistada al intentar realizar su tesis. Ella comenta: *"Sí intenté hacer tesis, pero me fue muy complicado porque no tenía mucho apoyo e información y nunca podían atenderme ni darme información"* (VW-002). Esto sugiere problemas con la orientación y la necesidad de un mayor acompañamiento académico para los estudiantes en este proceso.

Un entrevistado menciona los intentos anteriores y las razones por las cuales no pudo concluir con otras modalidades de titulación debido a las responsabilidades familiares y laborales. Él comenta: En su momento opté por otra modalidad, pero debido a mi familia me dediqué a trabajar. Después, en el 2006 intenté con trabajo dirigido, pero no pude terminar por las responsabilidades familiares. En el 2023 me inscribí al PTAG, que era mi única opción por el tiempo transcurrido (VW-003).

El PTAG se convirtió en su última oportunidad para completar sus estudios debido a su flexibilidad y adaptabilidad a su situación actual, subrayando la necesidad de modalidades de titulación que consideren las circunstancias personales y laborales de los estudiantes.

Finalmente se observa que la incompatibilidad de horarios laborales con los requisitos de una doble titulación llevó al entrevistado a optar por una modalidad alternativa. Él comenta: *"Quería realizar una doble titulación, pero por motivos de trabajo no podía asistir a clases presenciales."*

(VW-004). Al elegir PTAG, se adaptó a sus circunstancias laborales para poder completar sus estudios, destacando la importancia de ofrecer opciones educativas flexibles que permitan a los estudiantes balancear sus responsabilidades laborales y académicas.

Los testimonios revelan múltiples barreras en el proceso de titulación, como burocracia, falta de continuidad en cursos, rotación de tutores, y obsolescencia de datos. También destacan la inadecuación de requisitos para estudiantes a distancia, incertidumbre en fechas de exámenes y falta de apoyo en la realización de tesis. La incompatibilidad de horarios laborales con clases presenciales resalta la necesidad de opciones más accesibles y adaptables.

#### **4.7. Algunas Soluciones y motivaciones para concluir**

La recopilación de testimonios de estudiantes que han superado obstáculos en su camino hacia la titulación revela la importancia del apoyo familiar, la resiliencia ante dificultades económicas y la búsqueda de crecimiento personal y profesional. Estos relatos destacan la capacidad de adaptación de los estudiantes y la necesidad de un entorno que facilite el acceso y la finalización de la educación. A continuación, se presentan los relatos de ocho entrevistados, cada uno con una perspectiva única sobre las motivaciones y soluciones que les han permitido avanzar hacia su título

La motivación personal es un factor crucial en la finalización de los estudios, especialmente cuando se tienen responsabilidades familiares: Yo decía, tengo que terminar, no era solamente yo, no era solo ahora por mí, también era por mi bebé. Es decir, que se puede pese a todos los errores que uno puede tener, ¿no? Entonces, por eso que más, más cuando nació mi bebé es que me daba más ganas de terminar y estaba, me arrepentía de no haberlo hecho antes (EA-001).

La entrevistada muestra cómo el deseo de ser un buen ejemplo para su hija y demostrar que las metas son alcanzables a pesar de los errores pasados puede ser una poderosa fuerza motivadora para retomar y finalizar sus estudios.

El apoyo familiar, tanto moral como económico, es esencial para muchos estudiantes en su camino hacia la titulación: El apoyo que he recibido

es directamente. En un 100% de la familia de mi pareja. Y el de parte de mis papás, siempre ha habido el apoyo moral. No así económico, ¿no? Como le explicaba, si me he costeado los estudios y el curso del PTAG ha sido con recursos propios. Y aporte igual de mi esposa (EA-002).

Este testimonio subraya cómo el respaldo moral de los padres y el apoyo económico de la pareja fueron vitales para costear el programa PTAG, permitiendo al entrevistado mantener su motivación y avanzar hacia la conclusión de sus estudios.

El apoyo renovado y la disminución de las obligaciones familiares pueden ser decisivos para retomar y concluir los estudios: *"Ahora que mis hijos ya son grandes, mi esposo me está apoyando, pude volver a la universidad a concluir y sacar mi título, creo que ahora sí lo lograré"* (PA-172). La entrevistada refleja cómo el apoyo de su esposo y la reducción de responsabilidades familiares le brindan la esperanza y confianza necesarias para lograr su objetivo académico.

A pesar de los desafíos externos, la motivación y el sacrificio pueden llevar a la obtención de la titulación: *"Pese al nivel de exigencia puede lograrse, pero estos factores externos, trabajo y otros dificultan un poco este recorrido de obtener la titulación. Pero con mucho sacrificio al final puede lograrse"* (PA-079). La entrevistada subraya que, aunque los factores externos complican el proceso, con esfuerzo y sacrificio, la titulación es alcanzable.

La motivación familiar es un motor importante para la finalización de los estudios: *"Mi motivación son mi familia"* (VW-001). La entrevistada muestra cómo su familia representa una razón poderosa y personal para perseguir el logro académico, reflejando su dedicación y determinación en este proceso educativo.

Los hijos pueden ser una fuente significativa de motivación para concluir los estudios, además de cumplir con metas personales pendientes: *"Mis hijos fueron mi motivación principal, ya que siempre me decían que concluyera mis estudios para que pudiera trabajar tranquilamente. Además, fue un sueño personal terminar lo que empecé hace años"* (VW-003). El entrevistado revela cómo el constante aliento de sus hijos y su deseo personal de cumplir con una meta académica impulsaron su determinación para finalizar sus estudios.

Por último, la persistente motivación personal, respaldada por el apoyo familiar y la necesidad profesional, son impulsores clave para la finalización de los estudios: *"Siempre fue una meta que deseaba cumplir y ahora espero lograrlo. Además, cuento con el apoyo incondicional de mi esposa e hijos, y necesito la titulación para postularme a un ascenso en el trabajo"* (VW-004). El entrevistado destaca cómo la combinación de su motivación personal, el apoyo de su familia y la necesidad profesional de obtener la titulación lo impulsan a comprometerse nuevamente con la finalización de sus estudios universitarios.

Los testimonios revelan los desafíos enfrentados por los estudiantes y las motivaciones que los impulsaron a perseverar, como el apoyo familiar, la mejora laboral y la superación de obstáculos económicos. Cada historia subraya la importancia del entorno personal y las oportunidades educativas flexibles. Estos relatos destacan cómo la determinación individual convierte desafíos en oportunidades y cómo el apoyo cercano y la motivación personal son esenciales para alcanzar metas educativas. Valorar estas motivaciones nos ayuda a apreciar la resiliencia de los estudiantes y la necesidad de entornos educativos que apoyen su desarrollo integral.

## **5. Discusión**

Los resultados de este estudio revelan una serie de situaciones que enfrentan los estudiantes en su camino hacia la titulación. A través del análisis inicial de datos cuantitativos, se exploraron variables como el estado civil y el número de hijos en relación con la finalización de los estudios en el tiempo previsto. Los hallazgos indicaron que estas variables no mostraron una correlación clara con la capacidad de los estudiantes para completar sus estudios a tiempo, lo que sugiere que otros factores pueden desempeñar un papel más determinante en este proceso. Específicamente, a través de otros dos tipos de análisis (preguntas abiertas y entrevistas a profundidad) se destacó la necesidad de trabajar a tiempo completo y la falta de flexibilidad en los horarios laborales como los principales obstáculos mencionados tanto por hombres como por mujeres.

Los resultados de este estudio se alinean claramente con los modelos teóricos expuestos, los cuales ofrecen un marco sólido para comprender las barreras que enfrentan los estudiantes universitarios. Desde el modelo economicista, se destaca la importancia de las variables económicas como

un factor clave en la permanencia estudiantil, coincidiendo con la literatura que resalta el impacto de los compromisos financieros y la necesidad de políticas de apoyo económico. El modelo estructural complementa esta perspectiva al evidenciar cómo las características institucionales, como la falta de flexibilidad en los horarios y la insuficiencia de apoyos académicos, actúan como barreras que dificultan la conciliación entre el trabajo y los estudios, confirmando la relevancia de estrategias adaptadas al contexto específico de cada institución. Asimismo, el modelo de adaptación aporta una importante visión sobre la capacidad de los estudiantes para ajustarse a las demandas académicas y laborales, lo que resalta la necesidad de un entorno que facilite esta transición. Por último, el modelo psicopedagógico enfatiza la influencia de factores motivacionales y emocionales, como el respaldo familiar, que se convierten en motores esenciales para la continuidad académica.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos indican la necesidad de políticas institucionales y administración académica más flexibles y adaptativas que permitan a los estudiantes gestionar mejor sus compromisos laborales y familiares mientras persiguen sus objetivos académicos. Esto podría incluir la implementación de modalidades de estudio a distancia, la creación de programas de apoyo financiero y la mejora de los servicios de asesoramiento académico y profesional dentro de la UMSS. Teóricamente, estos hallazgos contribuyen al entendimiento de cómo las condiciones socioeconómicas y laborales impactan en el éxito educativo, destacando la importancia de enfoques integrados que aborden tanto las necesidades prácticas como las emocionales, de los estudiantes.

Una limitación importante de este estudio es la naturaleza de los datos cuantitativos y cualitativos recopilados, que, si bien proporcionaron una comprensión amplia de los problemas enfrentados por los estudiantes, podrían no capturar todos los factores influyentes de manera exhaustiva. Además, la muestra seleccionada y los métodos de recolección de datos podrían haber introducido sesgos relevantes que limitan la generalización de los resultados a otros contextos de titulación, debido a que se levantó información de un programa de graduación de muchos, que tiene la universidad. Estas consideraciones metodológicas subrayan la necesidad de realizar investigaciones futuras más amplias y diversificadas para validar y ampliar los hallazgos presentados.

Basado en los hallazgos de este estudio, se recomienda explorar más a fondo cómo las políticas institucionales de la UMSS pueden ser diseñadas para apoyar mejor a los estudiantes que enfrentan desafíos similares. Esto podría incluir estudios longitudinales que sigan el progreso académico y profesional de los estudiantes en el tiempo, así como investigaciones comparativas entre diferentes sistemas educativos y culturales. Además, sería beneficioso investigar cómo las intervenciones específicas, como programas de mentoría o programas de flexibilidad por actividad laboral, pueden impactar positivamente en las tasas de titulación y en el bienestar general de los estudiantes.

Dicho esto, este estudio proporciona una perspectiva integral sobre los obstáculos que enfrentan los egresados en su proceso de titulación, subrayando la necesidad urgente de políticas y prácticas educativas que promuevan la equidad y la accesibilidad en la educación superior.

## **6. Conclusiones**

Las conclusiones derivadas de este estudio revelan un panorama complejo respecto a los factores que influyen en la finalización oportuna de los estudios universitarios. A partir del análisis inicial basado en datos cuantitativos, se observó que variables como el estado civil y el número de hijos no presentan una correlación significativa con la capacidad de los estudiantes para concluir sus estudios en el tiempo establecido. Esto sugiere que otros factores, más allá de los aspectos familiares y personales directamente medibles, podrían estar influyendo de manera más determinante en el proceso académico. Por lo que, al realizar el análisis de problemas, se vio una tendencia que ya indicaba como problema principal la necesidad de trabajar tiempo completo y la falta de horarios de trabajo, esta situación fue ampliamente mencionada tanto por hombres como por mujeres.

La inclusión de una pregunta abierta en el instrumento permitió una exploración más profunda de las experiencias individuales de los participantes. Este enfoque reveló hasta 20 problemas y obstáculos distintos que los estudiantes enfrentan, agrupados en categorías que destacan los desafíos laborales y la gestión del tiempo como los más prevalentes. Estos hallazgos cualitativos enriquecieron y matizaron la comprensión inicial proporcionada por los datos cuantitativos, subrayando la complejidad y

la variabilidad de los factores que afectan la trayectoria académica de los estudiantes.

Además, las entrevistas en profundidad exploraron las causas fundamentales de estos problemas, identificando áreas críticas como la urgente necesidad de trabajar debido a compromisos económicos y familiares, así como la percepción generalizada de falta de apoyo académico por parte de las instituciones. Sin embargo, se observó un factor común entre todos los entrevistados en relación con la motivación para continuar y completar sus estudios de graduación, destacando especialmente la inspiración que proviene de la familia. Estos aspectos subrayan la importancia de implementar estrategias y políticas educativas que no solo aborden las necesidades prácticas de los estudiantes, como la flexibilización de horarios y el apoyo financiero, sino que también fortalezcan el respaldo académico y emocional indispensable para su éxito.

En última instancia, este estudio subraya la necesidad de un enfoque integrado y holístico para mejorar las tasas de titulación universitaria, garantizando que los estudiantes puedan superar los desafíos individuales y estructurales que enfrentan en su camino hacia la culminación de sus estudios superiores.

En conclusión, el análisis de la permanencia estudiantil en la educación superior muestra una interacción compleja de factores individuales, económicos, institucionales y pedagógicos. Los hallazgos subrayan que, aunque variables familiares como el estado civil y el número de hijos no presentan una correlación significativa con la finalización oportuna de los estudios, otros elementos, como la necesidad de trabajar tiempo completo y la falta de flexibilidad en los horarios, emergen como desafíos críticos. Además, la falta de apoyo académico y la carga financiera imponen barreras significativas, mientras que la motivación intrínseca, en gran medida impulsada por el apoyo familiar, se erige como un factor clave para la permanencia. Esto resalta la necesidad de un enfoque integral que aborde tanto las limitaciones estructurales como las necesidades personales y emocionales, a fin de mejorar las tasas de titulación y garantizar el éxito académico.

## Referencias

- “Estudiantes Dinosaurios”: ¿Profesional o dirigente? ¿Cuál es la prioridad? (2022, 21 de mayo) consultado en: <https://www.reduno.com.bo/noticias/estudiantes-dinosaurios-profesional-o-dirigente-cual-es-la-prioridad--2022521152648>
- 4 causas generan permanencia estudiantil prolongada en UMSS (2022, 17 de mayo) Consultado en: <https://www.opinion.com.bo/articulo/cochabamba/4-causas-generan-permanencia-estudiantil-prolongada-umss/20220516231754866811.html>
- Álvarez, P., Cabrera, L., González, M. & Bethencourt, J. (2006). *Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios*. Paradigma, 27(1), 349-363.
- Bellot, C. (2022, 22 de mayo) Restringir la subvención a la permanencia universitaria. Opinión–DiariodecirculaciónNacional. <https://www.opinion.com.bo/opinion/carlos-bellott/restringir-subvencion-permanencia-universitaria/20220521180818867485.html>
- Carrillo, S., & Ríos, J. (2013). *Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios*. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602013000200001](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000200001)
- Gutiérrez, L., Rubio, U., & Meléndez, D. (2014). *Permanencia académica: una preocupación de las instituciones de educación superior*. Escenarios, 12(2), 130-137. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5034101>
- Plantean 8 años de permanencia en la U (2023,31 de mayo) consultado en: [https://correodelsur.com/local/20230531\\_plantean-8-anos-de-permanencia-en-la-u.html](https://correodelsur.com/local/20230531_plantean-8-anos-de-permanencia-en-la-u.html)
- Rojo Mendoza, E. (2015). Incidencia de la permanencia estudiantil en el presupuesto universitario Caso: Universidad Mayor de San Andrés, departamento de planificación y coordinación. UMSA. La Paz – Bolivia.

Schwindt, N. (2023). *Estudiar y trabajar en la universidad: un análisis de la situación académica y laboral de jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional del Sur*. Disponible en:

Universidades públicas plantean regular la permanencia estudiantil (2022, 17 de mayo) Consultado en: <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20220517/universidades-publicas-plantean-regular-permanencia-estudiantil>

Velázquez, Y., & González, M. (2017). *Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT*. Revista de la educación superior, 46(184), 117-138.

Zarco, A. (2013) Las condiciones Socio-Económicas y académicas como factores que prolongan la permanencia universitaria fuera del tiempo establecido de los estudiantes en la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés. Centro Psicopedagógico y de investigación en Educación Superior CEPIES. UMSA. La Paz – Bolivia.

# Metodologías alternativas en los procesos de formación en investigación en la carrera de Ciencias de la Educación

Geovana Luizaga Calderon<sup>44</sup>

Jimmy Delgado Villca<sup>45</sup>

*Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba*

*Licenciado en Ciencias de la Educación*

*ji.delgado@umss.edu ORCID: 0009-0000-5763-3157*

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo: “analizar la percepción de estudiantes y docentes sobre qué se enseña, cómo se enseña y cómo se posicionan frente a ciertas metodologías de enseñanza y/o de investigación alternativas en la carrera de Ciencias de la Educación”. Para realizar este artículo se aplicó una metodología basada en el enfoque mixto que combinó técnicas cuantitativas como el cuestionario junto con técnicas cualitativas como la entrevista aplicada a estudiantes y docentes de asignaturas de investigación.

En el desarrollo del artículo se aplica también el método teórico denominado “dialéctico”, que contrapone los métodos tradicionales en investigación (encuestas, entrevistas, observación, etc.), con métodos alternativos empleados por docentes los docentes de asignaturas del área de investigación (taller, educación popular, teatralizaciones y canciones). Los elementos teóricos desarrollados fueron la enseñanza de la investigación en la educación superior, las metodologías de investigación científica

---

44 Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. g.luzaga@umss.edu.bo ORCID: 0009-0004-6008-8371

45 Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. ji.delgado@umss.edu ORCID: 0009-0000-5763-3157

en la educación superior, innovación en investigación y metodologías alternativas.

Las metodologías no convencionales o alternativas, planteados por los docentes del área de investigación de la carrera de Ciencias de la Educación, y que se explican en la parte de la discusión son el taller educativo, las teatralizaciones, la educación popular y las canciones; que, bajo la experiencia de docentes y estudiantes entrevistados, aportaron significativamente tanto en los procesos de formación en investigación y la misma realización de los trabajos de campo.

**Palabras clave:** Metodologías de investigación, enfoques de investigación, metodologías alternativas, taller, educación popular y teatralizaciones.

## 1. Introducción

En los procesos de formación en investigación en educación superior, tradicionalmente se habla de la metodología cuantitativa y cualitativa, cada una de estas tiene características propias en cuanto a sus fases, procesos, técnicas de recolección de datos y estrategias de análisis de sus resultados. En este contexto, muchos investigadores con vasta experiencia en formación y realización de investigaciones, han aplicado estas metodologías tradicionales con diferentes resultados, que muchas veces no eran los esperados debido a la complejidad de los objetos de estudio; es por ello que tuvieron que crear o innovar metodologías, o en su caso, recrear metodologías alternativas inclusive adecuadas de otras disciplinas. Esto debido a las características del objeto de estudio, la población, los alcances de la investigación y el contexto estudiado.

En la actualidad, la formación y desarrollo de las investigaciones, en el campo de las ciencias sociales y humanas, no han cambiado significativamente hace varias décadas en cuanto al uso de metodologías o teorías. Es cierto también que han surgido propuestas de metodologías emergentes (como la Teoría de la Complejidad o la Investigación Indígena), pero que no tienen un reconocimiento académico universal a diferencia de las metodologías basadas en los paradigmas Positivista, Interpretativo o Crítico.

Es en este sentido que, el presente artículo tiene por objetivo: “analizar la percepción de estudiantes y docentes sobre qué se enseña, cómo se enseña y cómo se posicionan frente a ciertas metodologías de enseñanza y/o de investigación alternativas en la carrera de Ciencias de la Educación”. En su desarrollo, luego de describir resultados obtenidos de estudiantes sobre formación en investigación y metodologías de investigación que aplican los docentes en la formación en investigación y trabajos de campo, se plantean diversas metodologías alternativas que docentes investigadores y estudiantes aplicaron, tales como el taller, educación popular, teatralizaciones y canciones. Estos resultados aportarán información valiosa y ampliarán las posibilidades metodológicas en el campo de la investigación educativa.

## **2. Metodología**

La metodología aplicada se basa en el enfoque mixto en cuyo proceso aplica tanto métodos cuantitativos como cualitativos en un mismo proceso de investigación, se optó por este enfoque para realizar un estudio más integral del objeto de estudio (procesos de formación en investigación). Así también, se aplica el método teórico dialéctico que plantea la confrontación entre dos ideas aparentemente opuestas para formular una tercera. En la parte específica de la metodología de investigación se aplica la combinación de técnicas cualitativas como la entrevista y técnicas cuantitativas como el cuestionario.

La entrevista se aplicó a 4 docentes de las materias del área de investigación (Fundamentos de Investigación Educativa de 1er semestre, Laboratorio de Métodos y Técnicas de Investigación de 3er semestre, Laboratorio de Investigación Etnográfica de 4to semestre y Laboratorio de Investigación Acción de 6to semestre); así también, se entrevistó a 5 estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación que cursaron estas materias. En el caso del cuestionario este se aplicó a una muestra de 135 estudiantes de los mencionados semestres. En la parte del análisis de datos, se procedió a presentar resultados del cuestionario en gráficos estadísticos, y los resultados de las entrevistas, previo proceso de categorización y triangulación, se contrastaron con los resultados cuantitativos de los gráficos.

Es importante puntualizar que se eligió como unidad de observación a los procesos de formación en investigación en la carrera de Ciencias de la Educación, ya que, en esta unidad académica su malla curricular cuenta con un área importante de formación en investigación con varias unidades de formación en investigación desde los primeros hasta los últimos semestres.

### **3. Sustento teórico**

#### ***a) Enseñanza de la investigación en la educación superior***

La Universidad tradicionalmente es concebida como una entidad generadora de conocimiento científico, en este ámbito los procesos investigativos y la misma formación en investigación son importantes en todas las áreas de formación profesional. Es así que, la formación en investigación es un componente esencial de la educación superior (así como la misma formación e interacción), que no solo mejora la calidad educativa de estas instituciones, sino que también prepara a los estudiantes para contribuir activamente al desarrollo social y económico, asumiendo el rol de investigadores.

En este contexto, López, Hernández y Quintero (2018), mencionan que “algunas de las estrategias para la enseñanza de la investigación son, entre otras, el aprendizaje autónomo, por descubrimiento, el desarrollo de currículos integrados y mediados por diversas actividades investigativas. Su propósito es contribuir a través de la indagación y profundización de los fenómenos inherentes a los procesos educativos la potenciación en los estudiantes, de capacidades, actitudes, competencias para la búsqueda del conocimiento a través de la construcción de interrogantes que conlleven la aplicación del método científico para hallar respuestas innovadoras” (pág. 127). En esta misma línea el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje significativo y el constructivismo son metodologías de formación que también se aplican en la formación en investigación en las instituciones de educación superior.

Desde la perspectiva de Silva, Thauana y Brandalize (2015) y Grieco (2012) plantean la metodología cuestionable, problematizadora y los equipos de trabajo. Estas propuestas permiten un proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación más práctico, interpersonal y situado, estas

también posibilitan una apropiación de los saberes de los integrantes del equipo de trabajo.

Con relación a los enfoques de investigación utilizados por los investigadores en las instituciones de educación superior, los más utilizados son: el cuantitativo (16%), el mixto (22%) y el cualitativo (62%). Este último enfoque es el predominante, donde “la investigación cualitativa es vista como un paradigma (para algunos) metodología (para otros), como enfoque o como un método de investigación, aplicado casi exclusivamente en las ciencias sociales y en las técnicas sociales. A su vez, el cuantitativo está asociado a la filosofía positivista (y todas sus variantes, cuya finalidad esencial es encontrar las causas que originan los hechos o fenómenos naturales o sociales, buscando la objetividad, a través de estudiar las relaciones que existen entre variables” (Hashimoto, 2013, citado por López y otros, 2018, pág. 140).

Actualmente, la tendencia creciente del desarrollo de investigaciones en el ámbito universitario tiende a adoptar un enfoque mixto y multidisciplinar, que permita un mejor entendimiento de las realidades estudiadas a partir de la aplicación de metodologías cuantitativas y cualitativas; así como desde la mirada y análisis de investigadores de diferentes campos disciplinares.

### ***b) Metodologías tradicionales en investigación***

La formación en el área de investigación dentro las instituciones de educación superior usualmente adopta los modelos educativos de formación de estas instituciones. Es así que para los autores Calle-Suárez y Quichimbo (2021) en los procesos educativos “existe la escuela tradicional, escuela nueva, escuela tecnocrática y escuela crítica. En dicha clasificación, la escuela tradicional posee una enseñanza centrada en el docente, por ello su metodología se fundamenta en el verticalismo, autoritarismo, verbalismo, memorización e intelectualismo” (citado por Labori, 2024, pág. 105).

Este tipo de escuela aplicado en la enseñanza de la investigación se caracteriza por una formación más teórica que práctica, donde el docente enseña desde los libros o guías de metodología de investigación, que carece de actividades prácticas o demostrativas donde el estudiante contraste estas teorías. Estas situaciones se dan porque los mismos profesores no tuvieron

la experiencia necesaria en la realización de investigaciones científicas y tampoco conformaron parte de equipos de investigación.

Como menciona Panamá (2017), la educación tradicional presenta las siguientes características:

- Magistrocentrismo: El docente es la pieza clave y fundamental para lograr la enseñanza, ya que es el encargado de organizar el conocimiento, seleccionar y realizar el material que se debe aprender, trazando el camino por donde llevar a los alumnos. Cumple la función de guía y modelo, se le debe obedecer e imitar; le toca aplicar la disciplina y el castigo.

- Enciclopedismo: La vida colectiva y la clase tienen una programación y organización, que está representado en el manual escolar, allí se encuentra todo lo que los alumnos deben aprender, y no se pueden hacer modificaciones de ningún tipo.

- Verbalismo y Pasividad: En todas las ocasiones y para todos los niños es siempre el mismo método de enseñanza (citado por Robles y otros, 2022, pág. 692).

Los procesos de aprendizaje en las asignaturas de investigación, basados en este enfoque educativo usualmente son de tipo pasivo, acrítico y poco práctico. Donde los estudiantes no aplican en situaciones reales sus conocimientos adquiridos en investigación y en vez de realizar trabajos de investigación de campo o aplicadas, solo realizan trabajos de investigación documental o pequeñas experiencias de recolección de datos.

### ***c) Metodologías alternativas en formación y desarrollo de la investigación***

Al contrario de las metodologías tradicionales en la formación en investigación, se debe optar por otros enfoques educativos centrados en el estudiante, como la escuela crítica o también los emergentes modelos como la formación por competencias o el denominado Aprendizaje Centrado en los Estudiantes (ACE) que se desarrolló bajo el Proyecto Tuning Latinoamérica y del cual formó parte la carrera de Ciencias de la Educación.

En este sentido, aprender investigación para los estudiantes debe estar orientado al principio de “aprender haciendo”; es decir, realizar investigaciones de campo, en cuyo proceso se vaya aprendiendo las

metodologías o teorías de investigación; vale decir, generar los aprendizajes desde la práctica y a partir de eso comprender las referencias conceptuales del quehacer investigativo. En este sentido, Torras menciona que “las metodologías alternativas intentan ofrecer una respuesta a una serie de dudas, inquietudes o presuntas deficiencias de los sistemas educativos tradicionales” (2015, pág. 3).

Por otro lado, en el ámbito de la investigación no existe información académica actualizada sobre metodologías alternativas en investigación, lo cual da cuenta que en los procesos de formación y desarrollo de las investigaciones científicas se aplican las metodologías tradicionales, clásicas o denominadas occidentales basadas en el paradigma Positivista, Interpretativo o Socio crítico y los enfoques Cuantitativo o Cualitativo. Si bien hace varios años se conocen los planteamientos en el campo de la investigación de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin y la Investigación Indígena Post Colonial de Bagele Chilisa, estos no han alcanzado un reconocimiento académico universal como los planteados inicialmente.

Al respecto de la Teoría de la Complejidad, Morin menciona que “hemos creído que el conocimiento tenía un punto de partida y un término; hoy pienso que el conocimiento es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, que debe sin cesar realizar círculos concéntricos; es decir, que el descubrimiento de un principio simple no es el término; reenvía de nuevo al principio simple que ha esclarecido en parte” (2004, pág. 1). En tal sentido, esta teoría cuestiona la visión clásica del conocimiento científico plantea o desarrolla teorías y leyes simples sin tomar en cuenta la complejidad aparente de los fenómenos sociales; cuestiona esta manera de pensar que reduce y simplifica la realidad.

En cuanto a la Investigación Indígena, Chilisa (2012) plantea que “las metodologías de investigación indígenas poscoloniales deben estar en pie de igualdad con los paradigmas de investigación occidentales”. Plantea que la investigación debe desafiar la teoría del déficit y descripciones patológicas de los excolonizados y reconstruir un cuerpo de conocimientos que lleve esperanza y promueva la transformación y el cambio social entre los históricamente oprimidos. Busca descolonizar las metodologías clásicas de investigación y reconocer la riqueza del conocimiento ancestral de los pueblos indígenas a nivel mundial en el ámbito académico.

Concluyendo este apartado, puntualizar que las metodologías de investigación alternativas o innovadoras deben caracterizarse como enfoque novedoso y crear nuevos conocimientos para la ciencia, que pueden aplicarse junto con otras metodologías clásicas; no buscan una postura antagónica sino una complementariedad dialéctica con estas. Algunas características que debe reunir una metodología innovadora son que esta debe ser renovador, donde sus resultados deben presentar ideas novedosas y originales; su planteamiento debe ser descriptivo y analítico utilizando un lenguaje claro y analítico para presentar los hallazgos; y aplicable donde sus resultados contribuyan de forma significativa a la solución de problemáticas.

#### **4. Resultados**

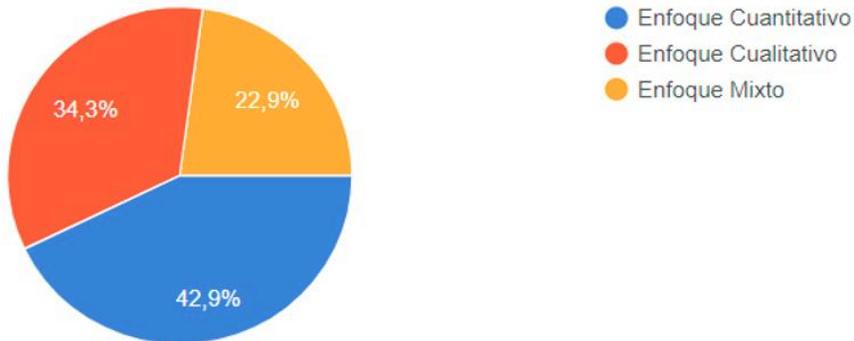
La presentación de los resultados se organizó en dos apartados; inicialmente se describen las metodologías de investigación que aplican los estudiantes en sus trabajos de campo, así como las metodologías que los docentes les enseñan en clases; y en una segunda parte se describen las respuestas del cuestionario sobre metodologías alternativas aplicadas en investigación. En un posterior apartado de discusión se describirán las metodologías alternativas propuestas por los entrevistados, tanto docentes como estudiantes.

##### ***a) Metodologías aplicadas en los procesos de investigación***

En este primer gráfico se presenta resultados sobre los enfoques de investigación que aplican los estudiantes en sus trabajos de investigación, especificando que los enfoques tradicionales son los denominados cuantitativo, cualitativo y mixto.

## Gráfico 1.

### *Enfoque de investigación que aplican en trabajos de investigación*



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario Google Drive, julio de 2024

El mayor porcentaje de los encuestados menciona que prefieren aplicar el enfoque cuantitativo en los trabajos de investigación, aunque la formación en la carrera de Ciencias de la Educación tiene un fuerte componente socioeducativo y cualitativo. Al respecto mencionas varios argumentos que justifican el uso de esta metodología, como por ejemplo que es más simple y directo al aplicar, ya que su análisis se realiza mediante el uso de técnicas estadísticas; además que, se obtienen resultados más precisos, objetivos y confiables para el desarrollo de las investigaciones como tal.

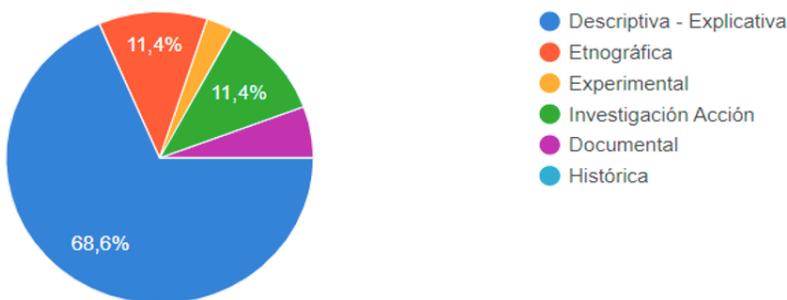
En segundo lugar, varios encuestados mencionan el enfoque cualitativo, ya que es más flexible y versátil en la forma de obtener los datos mediante diversas técnicas de recolección de datos y su posterior interpretación de los resultados; así también, mencionan que posibilita analizar a profundidad las percepciones de los sujetos investigados y los casos son estudiados en los mismos contextos o realidades donde suceden los fenómenos investigados.

En tercer lugar, se hace mención al enfoque mixto, siendo que los encuestados justifican este enfoque porque permite realizar una investigación más completa mediante la aplicación complementaria tanto

de la metodología cuantitativa y cualitativa; así también, es ideal para analizar a detalle y profundidad el tema investigado, y plantear soluciones a partir de los resultados obtenidos.

## Gráfico 2.

### *Tipos de investigación que prefiere aplicar*

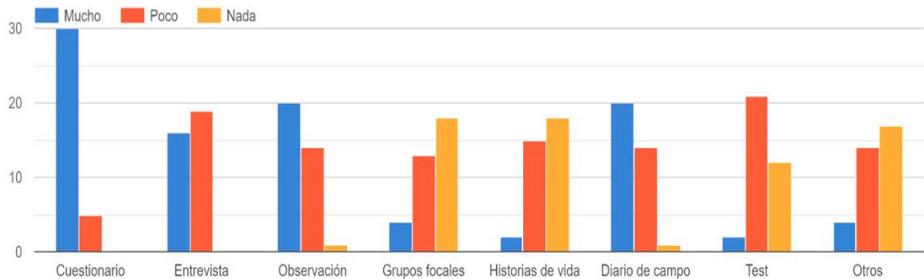


Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario Google Drive, julio de 2024

En cuanto a los tipos de investigación que los estudiantes desarrollan en sus trabajos de investigación, destacan en primer lugar, la investigación Descriptiva y Explicativa, ya que la mayor parte de las investigaciones buscan solo describir los fenómenos estudiados o buscar causas que expliquen estos en base a la aplicación de la investigación cuantitativa. En menor porcentaje se hace referencia a la investigación Etnográfica e Investigación Acción, que corresponden a la investigación cualitativa; estas respuestas corresponden justamente a dos asignaturas del mismo nombre, donde los estudiantes analizan las tradiciones o el modo de vida de un grupo de personas en contextos urbanos o rurales y plantean propuestas para solucionar problemáticas que identifican en estas poblaciones.

### Gráfico 3.

#### *Técnicas que aplica en procesos de investigación*



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario Google Drive, julio de 2024

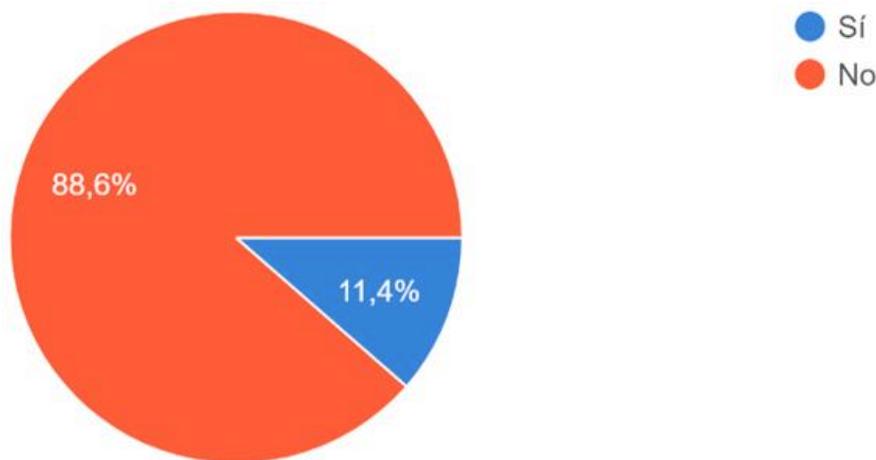
En cuanto a las técnicas que se aplican en las investigaciones, el cuestionario es la técnica que una mayor parte de los encuestados aplica usualmente en sus trabajos, que es coherente con la referencia del enfoque cuantitativo y las investigaciones descriptivas-explicativas que resaltaron en el análisis de anteriores gráficos. Luego sobresalen las técnicas de observación, entrevista y diario de campo, que corresponden a investigaciones cualitativas.

Como puede apreciarse, los estudiantes aplican sobre todo técnicas de investigación denominados tradicionales o convencionales. En ocasiones se aplican otras técnicas de investigación como las historias de vida, grupos focales, los test u otras técnicas, esto posiblemente se debe al desconocimiento o poco uso que tienen sobre otras técnicas de investigación.

## ***b) Metodologías no convencionales o alternativas***

### **Gráfico 4.**

*Aplicación de metodologías no convencional (tradicional)*

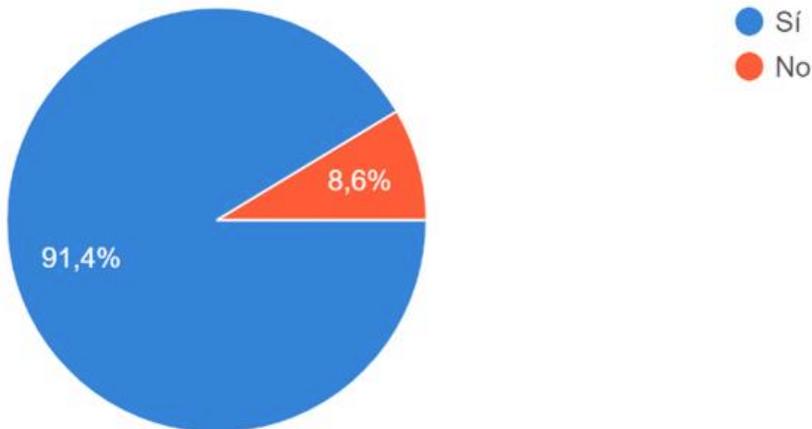


Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario Google Drive, julio de 2024

En esta gráfica, la mayoría de los encuestados menciona que no aplicaron ninguna técnica denominada no convencional o metodologías alternativas de otros campos o disciplinas. Pero un reducido 11% mencionó que, si tuvieron la experiencia de aplicar técnicas alternativas, como ser la interacción y dialogo con las personas o población que investigaron, u otras que possibilitaban una mayor participación y aprendizaje. Al respecto el testimonio de un entrevistado menciona que estas metodologías permiten a los “involucrados expresen sus puntos de vista y contribuyan con ideas más innovadoras y adaptadas a nuestro contexto. Esto no solo enriquece nuestro aprendizaje, sino que también nos ayuda a crear propuestas más creativas y relevantes” (Entrevista estudiantes, junio de 2024).

### Gráfico 5.

*Consideración sobre que un investigador debe experimentar o crear nuevas metodologías en la formación y desarrollo de investigaciones educativas*



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario Google Drive, julio de 2024

A pesar de que en el anterior gráfico una mayor parte de los encuestados mencionaron que nunca aplicaron técnicas alternativas en sus investigaciones, en este gráfico la mayoría de los estudiantes menciona que es importante que el investigador deba experimentar, crear o recrear nuevas metodologías en el campo de la investigación educativa, además mencionan que “esto nos permite ir más allá de los enfoques tradicionales y explorar nuevas formas de abordar los problemas educativos” (Entrevista estudiantes, junio de 2024).

En esta misma línea, los docentes entrevistados de asignaturas de investigación hacen referencia a metodologías alternativas como el taller, la educación popular, las teatralizaciones y las canciones (que se describirán en el siguiente apartado) que les significó obtener mejores resultados tanto en los procesos formativos como en el desarrollo de las investigaciones de campo.

## Gráfico 6.

### *Postura de sus docentes frente a la aplicación de nuevas metodologías*



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario Google Drive, julio de 2024

En este último gráfico, el mayor porcentaje de los encuestados menciona que cuando ellos aplicaron alguna técnica o metodología diferente a las tradicionales, sus docentes los corrigieron o llamaron la atención, en el sentido de que deben basarse en las metodologías exclusivas del campo de investigación. Otro porcentaje más reducido de estudiantes respondió que sus docentes los apoyaron y motivaron a seguir con estos procedimientos, ya que la experiencia de realizar investigación, también debe estar abierta a que el investigador sea un innovador o artista a momento de incorporar otras metodologías.

## 5. Discusión

En este apartado se describen y analizan algunas metodologías alternativas, o no convencionales, que se aplican tanto en los procesos de formación y/o trabajos de investigación desarrollados y recreados por docentes y estudiantes de asignaturas de investigación educativa, para ello se mencionará cada una de estas, así como sus características y fortalezas en los procesos de formación y/o investigación.

### ***a) El taller educativo***

Una metodología que planteó el docente del Laboratorio de Etnografía Educativa fue el Taller Educativo, que según el autor Vasco (2013), se define como “un ambiente educativo en el cual la interacción con el conocimiento es también interactiva e intersubjetiva entre los participantes, de manera que genere procesos individuales en cada uno de ellos; hacer un taller es vivir una experiencia rica en recursos, colores y habilidades que permite socializar los procesos personales de cada individuo” (citado por Delgado, 2020, pág. 15).

Según el testimonio del entrevistado, esta metodología se puede utilizar para rescatar información valiosa de la población, se constituyen en una especie de talleres y de reuniones informales, donde se puede rescatar la información y con la participación de todos, muy parecido a los grupos focales, estos son intencionados, organizados y planificados. Estos talleres aplican la dialéctica, que es la metodología de la investigación acción, que permite “teorizar y actuar, teorizar y actuar” con los sujetos investigados. También, posibilita desarrollar reflexiones en el grupo, donde salen cosas interesantes de su cultura, sus costumbres y tradiciones; es decir, permite rescatar información colectiva.

Por otro lado, a diferencia de una entrevista individual esta se debe validar de alguna manera, pero cuando se realiza de forma colectiva y se va contrastando la opinión de un participante con el de otro; es decir, van confrontando sus respuestas, esto se constituye en la validación como tal, y los resultados de esta entrevista grupal o taller se consolidan. Esta forma de validación de resultados significa consensuar las opiniones, a manera de triangulación, metodología de análisis muy aplicada en investigación cualitativa y que aporta sustancialmente en los procesos de investigación.

A manera de cierre de esta metodología del taller se pueden mencionar sus características:

- Eliminación de las jerarquías docentes.
- Relación docente - estudiante en una misma tarea.
- Unificar la teoría con la realidad.
- Aprender haciendo.

- Elevar los niveles de exigencias permanentes en los estudiantes.
- Desarrollar la creatividad.
- Carácter autogestionario del sistema de un taller. (Pérez, 2000; citado por Delgado, 2020, pág. 16 y 17).

### ***b) Educación popular***

La docente del Laboratorio de Investigación Acción hace referencia a la Educación Popular como una metodología muy importante en el desarrollo de investigaciones orientadas por la IAP (Investigación Acción Participativa). En palabras de Van de Velde la Educación Popular se define como “una propuesta metodológica pertinente para el trabajo de facilitación de procesos de desarrollo comunitario: ir desarrollando alternativas de superación, construyendo colectivamente oportunidades para avanzar a partir de las realidades que vivimos (...) la educación apunta a la construcción conjunta de oportunidades de aprendizajes, siempre novedosos, partiendo desde experiencias particulares y lugares sociales específicos, presentando siempre un carácter político, porque se orienta a la acción” (2008, pág. 8).

Describiendo la aplicación de esta metodología, la docente refiere que se ha ido construyendo una tradición de reconocimiento de la dinamicidad de la investigación, también la flexibilidad dependiendo de los escenarios de investigación. En este proceso se van incorporando principios y propuestas de IAP, así como de la educación popular, que tienen muchos puntos coincidentes, a nivel metodológico y de las poblaciones denominadas populares con las que trabajan.

Es así también que se aplica los postulados de la IAP, donde una investigación debe ser abierta, dinámica, participativa y cíclica, no solo desde el paradigma sociocrítico, que considera la integración de lo cualitativo y cuantitativo, lo subjetivo y objetivo, la teoría y práctica, la visión general y particular de las realidades; sino también, desde la mirada fenomenológica y también desde lo complejo y el paradigma de la descolonización.

En este proceso las investigaciones realizadas por los estudiantes toman en cuenta técnicas, dinámicas y actividades desde la educación popular, de modo que la generación de datos se va dando desde la interacción, con diagnósticos participativos, que implica dinámicas con un acercamiento a

las realidades que impliquen la participación de los sujetos estudiados, esto propicia que los datos recolectados sean lo más auténtico, participativo y reflexivo posible, hay todo un proceso de concienciación que gira en torno a la generación del dato. En esto se van organizando una serie de actividades de educación popular como la sensibilización, concienciación el análisis de la situación.

Las técnicas de investigación más empleadas son los diarios de campo, la observación participante, entrevistas a informantes clave, las entrevistas dialogadas (entrevistas naturalizadas), y se aplica también otra serie de instrumentos dependiendo de las características de los datos que se deben generar, como cuestionarios, perfiles, escalas; esto para evaluar el rol que han cumplido los investigadores, y así hacer ejercicio de aplicación y validación.

En este marco y tomando en cuenta los aportes de Núñez (2005), la Educación Popular “se constituye en una corriente de pensamiento y acción dentro del campo de las ciencias sociales, particularmente de la pedagogía, que trabaja principalmente dentro del gran espectro de lo que conocemos genéricamente como el campo de “lo popular”, y como tal, no puede reducirse a meras “modalidades”, aspectos parciales, métodos, etc.” (pág. 7). Es así que, se constituye en una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde experiencias de prácticas presentes en diversos escenarios y contextos, que pueden ser rurales, ciudadanos, organizaciones sociales, etc. Su visión es integral, comprometida social y políticamente, “parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes” (Ibid., pág. 8).

Entonces, esta metodología o metodologías basadas en la Educación Popular aportan bastante al ámbito de la investigación educativa y concretamente a la Investigación Acción, que como se mencionó, comparte muchos de los principios planteados por la Educación Popular; es así que, se constituye en una interesante metodología alternativa para la investigación tanto en educación como en ciencias sociales.

### ***c) Escenificaciones teatrales***

En el ámbito de las pedagogías activas<sup>46</sup> se hace mención a las teatralizaciones, que pueden definirse como la puesta en escena o teatralización de un hecho ficticio o algo que haya acontecido. En el ámbito educativo es muy común la utilización de esta metodología en el desarrollo formativo de las áreas de ciencias sociales y educación; además, de realizarse continuamente en eventos socioculturales y conmemoración de fechas cívicas en las escuelas y colegios.

En el campo de la investigación no es muy común encontrar experiencias en la aplicación de este tipo de estrategia metodológica. Siendo el propósito de este trabajo y en el marco de plantear metodologías alternativas, se toma en cuenta la experiencia de investigación del docente de la asignatura de Métodos y Técnicas de Investigación de la carrera de Ciencias de la Educación, quien en su función de docente investigador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades de la UMSS, hace mención que en el desarrollo de la investigación sobre “percepciones de la justicia comunitaria en jóvenes campesinos del municipio de Morochata (2012)”, se aplicaron diversas técnicas de recolección de datos, tales como cuestionarios, entrevistas, observación, términos inductores y entrevistas grupales; pero otra metodología diseñada y aplicada fue las escenificaciones teatrales, que fue tomada en cuenta ya que con las anteriores técnicas no se obtuvieron los resultados requeridos para realizar la investigación. Para ello se organizaron a los jóvenes estudiantes de tres colegios de ese municipio en grupos de trabajo, a quienes se les asignó un caso a resolver mediante la aplicación de la justicia comunitaria, para ello cada grupo debía organizarse internamente para asignar roles a cada componente y previo análisis de cómo resolver el caso asignado, posteriormente esto debía escenificarse. Los casos eran diversos como adulterio, robo de ganado y peleas entre vecinos. Estas actividades se grabaron en video para posteriormente analizarlas en el marco de los objetivos de investigación.

---

46 Se definen como “cualquier estrategia que pida que los estudiantes realicen algo y que piensan sobre lo que están haciendo. Según estos autores, el aprendizaje activo presenta las siguientes características: la actividad de los estudiantes en el aula no se limita a escuchar hablar al maestro; las actividades son diversas (resolución de problemas, debates, investigación, experimentación, trabajo colaborativo, etc.); ponen más énfasis en el desarrollo de habilidades que en la transmisión de información y conducen al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior” (Bonwell y Eisen, 1991 y Prince, 2004).

Esta estrategia metodológica permitió a los estudiantes demostrar sus cualidades actorales, además que posibilitó obtener mejores resultados en comparación con las otras técnicas de investigación; siendo que también lo realizaron en su idioma materno que es el quechua. En el desarrollo de esta metodología se fortaleció otras competencias en los sujetos investigados como el trabajo en equipo, el aporte de cada participante, la asignación de roles, el análisis y reflexión de la aplicación de la justicia comunitaria.

#### ***d) Canciones y tutorías***

El docente de la materia de Fundamentos de la Investigación Educativa hace mención a esta metodología de las canciones como estrategia de enseñanza aplicada al inicio de cada semestre. Para realizar esta actividad, el docente menciona que se organizan grupos de trabajo para investigar documentalmente a un grupo de música folclórica del país, cantante o canción, presentando un informe con su biografía. A partir de esta experiencia el docente explica los conceptos de investigación y metodología científica; es decir, desde una experiencia práctica se explica la teoría y metodología de investigación científica.

Esta estrategia busca generar una participación activa de los estudiantes, así como desinhibir a los estudiantes y que se involucren en esta actividad, como iniciación de las actividades educativas. Para ello el docente con apoyo de su auxiliar de docencia preparan las canciones y fotocopias para compartirlo con los estudiantes y realizar la actividad en el aula donde los estudiantes se ponen de pie, cantan y aplauden. También, realizan una demostración de las canciones investigadas, vistiendo atuendos del grupo o alusivos a la canción investigada como morenada, caporales, tobas, tinku, etc.

Posteriormente, durante el desarrollo del semestre y realización de los trabajos de investigación, que abordan diferentes temáticas, que el pasado semestre fueron el cambio climático y el cuidado del agua (a referencia del docente); estos procesos son apoyados no solo por el auxiliar de la asignatura, sino también por un grupo de estudiantes de semestres superiores denominados tutores, a quienes se asigna uno o 2 grupos de trabajo, a quienes se prepara previamente y son responsables de apoyar en el trabajo de investigación de los estudiantes de la materia. Cabe aclarar que estos tutores son previamente seleccionados y capacitados para realizar

de forma adecuada estas actividades de tutoría o acompañamiento, que también los prepara o cualifica no solo en el campo de la investigación, sino en el seguimiento de procesos de investigación de los equipos de trabajo organizados en la materia.

Para finalizar este apartado, estas metodologías de formación alternativas están en el marco del enfoque de formación denominado Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE) y la formación por competencias, que fortalecen la creatividad, análisis reflexivo y significativo de los estudiantes.

## **6. Conclusiones**

Inicialmente se debe mencionar que es complicado construir o adaptar metodologías novedosas o alternativas en el campo de la formación e investigación en el ámbito de las ciencias sociales, específicamente en la investigación educativa, donde prima y destacan las metodologías clásicas o tradicionales de investigación, basadas en los enfoques cuantitativo y cualitativo con técnicas bastante conocidas como el cuestionario, entrevista, observación, grupos focales, etc. Siendo que se hace necesario también plantear e innovar en nuevas metodologías que pueden constituirse en nuevas perspectivas y ampliar la producción de conocimiento en los fenómenos educativos donde las realidades estudiadas son complejas y dinámicas; en este sentido y producto de la investigación realizada, se rescata los aportes de la Teoría de la Complejidad y el Paradigma de la Investigación Indígena Post Colonial, y otras metodologías emergentes basadas en el pluralismo epistemológico.

Es importante valorar la experiencia y desafío que realizaron docentes de asignaturas de investigación de la carrera de Ciencias de la Educación, que hace varios años vienen implementando metodologías alternativas en los procesos de formación en investigación en sus respectivas asignaturas, tales como el taller educativo, principios de la educación popular, las teatralizaciones o las canciones folclóricas. Según la percepción de estos docentes, estas metodologías mejoraron no solo su labor docente en el aula, sino que contribuyó significativamente en los procesos de investigación de campo realizado por sus estudiantes. Estas experiencias no solo nutren el campo de estudios de los temas de investigación, sino que también permite que los estudiantes generen propuestas más creativas e impactantes en los

resultados de sus trabajos de investigación; donde en estas investigaciones las metodologías aplicadas se combinan con métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, y los resultados de las investigaciones educativas y la misma formación de estos estudiantes es más íntegra y complementaria entre teoría y práctica.

Para finalizar, desarrollar metodologías alternativas tanto en la formación como el desarrollo de la misma investigación educativa ha demostrado ser muy valiosa, siendo que permiten aprender desde la práctica, desde las mismas realidades estudiadas, desarrollando la creatividad y experimentación de los estudiantes en los procesos investigativos, posibilitándoles también ser críticos a momento de aplicar metodologías clásicas u otras metodologías alternativas en la investigación, y así desarrollar aprendizajes problematizadores, significativos, vivenciales, experienciales y aplicativos, dentro del denominado Aprendizaje Centrado en el Estudiante.

### **Bibliografía consultada**

- Chilisa, B. (2012). *Situando los Sistemas de Conocimientos*. <https://www.studocu.com/bo/document/universidad-union-bolivariana/automatizacion-y-control/chillisa-situando-los-sistemas-de-conocimientos/39494238>
- Delgado García. B.E. (2020). *El taller como Estrategia Metodológica [Tesis]*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://repositorio.unan.edu.ni/15492/1/15492.pdf>
- Labori, J. (2024). *Efectividad de Educación 4.0, e-learning y metodología tradicional en el logro de competencias de investigación universitaria*. Revista Innova Educación. Chile. Universidad de Aconcagua, Calama -Antofagasta. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/933/859>
- López-de-Parra, L., Hernández Durán, X. y Quintero-Romero, L.F. (2018). *Enseñanza de la investigación en educación superior*. Estado del arte (2010-2015). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 124-149. DOI: 10.17151/rlee.2018.14.1.8
- Moran, E. (2004). *La epistemología de la complejidad en Gazeta de Antropología*, (20). <http://www.observatoriocultural.udgvirtual>.

udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/849/Morin-la\_epistemologia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Núñez Hurtado, C. (2005). *Educación popular: una mirada de conjunto*. Guadalajara, México. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. [https://infocdmx.org.mx/escuela/curso\\_capacitadores/educacion\\_popular/decisio10\\_saber1.pdf](https://infocdmx.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/decisio10_saber1.pdf)
- Torras Virgili, M.E. (2015). *Metodologías alternativas en educación*. Definición, objetivos y principales escuelas. España. Universidad Internacional de Valencia. <https://aprendizaje.mec.edu.py/dw-recursos/system/content/c171493/300%20-%20Ciencias%20sociales/370%20-%20Educacion/Ebook-Metodologias-Alternativas-OK.pdf>
- Van de Velde, H. (2008). *Educación popular*. Colección: Cuadernos del Desarrollo Comunitario; No. 3. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP)/Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM). *Nicaragua*. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2016/01/Educacion-Popular-III-ed-Herman-VdV-Nicaragua.pdf>

## Reseña

### **Lengua quechua, conocimiento etnoecológico y biodiversidad: una exploración desde la ecolingüística de Marina Arratia Jiménez.**

Márcio M. G. Silva

*La Paz: Plural Editores, 2023.*

*Reseña de Márcio M. G. Silva, Investigador independiente, lingüista, traductor y ambientalista.*

*Reseña publicada en portugués en la revista indexada ECO REBEL: Revista Brasileira de Ecología e Linguagem, v. 010, n. 01, p. 98-105, 2024.*

<https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/52506/39486>

El libro Lengua quechua, conocimiento etnoecológico y biodiversidad: una exploración desde la ecolingüística, de Marina Arratia Jiménez, es el resultado de una tesis doctoral defendida en un programa de cooperación entre la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia, y la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, entre 2017 y 2020, resultado de una investigación en la comunidad de Chuñuchuñuni, municipio de Tapacarí, provincia de Cochabamba (Bolivia).

El prólogo del libro es escrito por Serafín M. Coronel-Molina, de la Universidad de Indiana, Estados Unidos. En la portada del libro, la autora reproduce las siguientes palabras de Alwin Fill: “Durante mucho tiempo la lingüística se ha dedicado a frases, lexemas, morfemas y fonemas; ella definió, analizó y catalogó estas unidades de la lengua, así como las comparó en diferentes idiomas” (FILL, 1987). Además, Marina agregó: “De igual manera, la sociolingüística estudió a las lenguas como entidades unidas a sus hablantes, analizó las relaciones entre los fenómenos lingüísticos y los fenómenos socioculturales. Pero faltan estudios que vinculen a las lenguas y sus hablantes con sus espacios de vida, con su medio ambiente natural”. Pues eso es precisamente lo que hizo Marina en este libro, es decir, “asociar las lenguas y sus hablantes con sus respectivos espacios vitales, con su

entorno natural". Para ello, utilizó el marco teórico de la versión brasileña de la eco lingüística conocida como lingüística ecosistémica.

El libro consta de 187 páginas y está dividido en Prólogo, Introducción y siete capítulos, algunos de ellos con sub capítulos. Un vistazo a este índice ya nos puede dar una idea del alcance y la importancia del libro, al menos por el abordaje de tres áreas: 1) la eco lingüística, incluida la variante de la lingüística ecosistémica; 2) el cultivo de la biodiversidad de papa en los Andes bolivianos, que se ha convertido en un producto básico para la alimentación a nivel mundial; 3) La importancia de la diversidad ecológica, natural, cultural, lingüística y étnica para la vida de los seres humanos sobre la faz de la Tierra.

Todo esto se complementa con lo que se puede ver en la solapa del libro, justo debajo de la foto de la autora: "Su tesis versa sobre el conocimiento antiecológico codificado en la lengua quechua, desde la perspectiva de la eco lingüística". Allí también podemos ver que la autora "Actualmente es docente investigadora del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes", de la Universidad Mayor de San Simón, en la línea de investigación "Memorias bioculturales y lenguas indígenas en un contexto de crisis ecológica". Últimamente, su enfoque principal es "la revitalización de las lenguas indígenas vinculadas al conocimiento etnoecológico".

A continuación, haré un pequeño comentario de cada capítulo del libro. El primer capítulo es "I. Biodiversidad y diversidad cultural y lingüística: cruzando fronteras disciplinarias" (p.17). A partir de las ideas de Leff (2008), la autora discute el marco general en el que se inserta el tema de este capítulo y del libro en general. Sostiene que, en la biología, la lingüística y la antropología ya se discutía la pérdida de la diversidad biológica, lingüística y cultural respectivamente. El gran problema es que estas disciplinas no han dialogado. Por ejemplo, la biología y la antropología no tienen en cuenta el hecho de que el lenguaje es un "medio de codificación y significación de los conocimientos y visiones del mundo de las diversas sociedades", aunque Luisa Maffi ha tratado de mostrar las conexiones íntimas entre la diversidad biológica, cultural y lingüística.

En torno al movimiento liderado por Maffi surgieron una serie de estudios dedicados a una visión integrada de estas realidades. En el campo de la lingüística, Peter Mühlhäusler fue uno de los primeros en reconocer la conexión inextricable de estas diversidades, así como el hecho de que

la naturaleza, los seres vivos y la cultura constituyen una inmensa red de interacciones. Tanto es así que colaboró con el grupo de Maffi. Ella mostró que "en el abordaje integral de los aspectos lingüísticos, sociales y ambientales se encuadran en una visión particular del mundo, en la que la realidad física y la descripción de esta realidad no actúan como fenómenos separados, sino como partes interrelacionadas de un todo" (p.19). Los pueblos locales, con sus hábitos ancestrales de cultivo de la tierra, han tenido una presencia importante en el mantenimiento de la biodiversidad, a la que la diversidad lingüística y la diversidad cultural están estrechamente vinculadas. En definitiva, estos pueblos son los guardianes de estas diversidades.

El capítulo termina señalando que "el territorio boliviano por sus características topográficas presenta una gran diversidad de ecosistemas y pisos agroecológicos, que van desde los paisajes montañosos de Los Andes hasta los densos bosques lluviosos de las Amazonas y los bosques secos del Chaco". Por esta razón, "en Bolivia existe una gran variedad de especies de plantas y animales" (p.23). La gran biodiversidad que allí existe está íntimamente ligada a las también íntimas interrelaciones que los pueblos indígenas mantienen con el territorio. Gracias a su conocimiento que tiene una data de 10.000 años de antigüedad, se produce gran parte de los alimentos que consume el país.

El siguiente capítulo es "II. Más allá de la dicotomía naturaleza-cultura" (p.25). Se ve que "la idea de la naturaleza como facultad independiente y autónoma resulta ajena a las diversas culturas no occidentales" (p. 27). Parece haber bases ontológicas, filosóficas y políticas que apoyan esta visión no dicotómica naturaleza-cultura, contraria a la visión dominante en el mundo occidental. La autora refiere incluso la famosa Hipótesis Gaia, de James Lovelock, según la cual la tierra no es un mero soporte para la vida: también es un ser vivo. En resumen, la naturaleza y los seres que la componen constituyen un todo interdependiente, unificado y armonioso. Cada uno de nosotros, los humanos, no estamos aquí y la naturaleza no está allí. No se trata de nosotros por un lado y ella por el otro. Nuestra relación con ella es parte del todo.

A continuación, viene el capítulo "III. Ecolingüística: la relación y el medio ambiente" (p. 31), donde básicamente muestra que la integración de todo lo comentado anteriormente puede ser vista desde la perspectiva de la ecolingüística. Este capítulo puede leerse como una presentación sintética

y precisa de la ecolingüística en general y de la lingüística ecosistémica en particular, que enfatiza tres elementos: Lengua, Pueblo y Territorio (L -P-T). (L) es la lengua hablada por un pueblo (P) que reside en un territorio (T). La representados gráfica de estos elementos es un trípode. En el ápice del triángulo está el Pueblo (P), indicando que la relación entre Lengua (L) y Territorio (T), es mediada por Pueblo.

El siguiente capítulo, "IV. El ecosistema integral de la lengua: Una aproximación al contexto de habla" (39), muestra cómo las categorías de la lingüística ecosistémica pueden ser un punto de partida para la discusión de diversos componentes y actividades de las comunidades lingüísticas. Comienza en la base de todo, el territorio (T) hablando del paisaje y sus especificidades, el clima, las fuentes de agua, la vegetación, los animales y los cultivos. Es decir, T en el sentido de entorno natural, a diferencia de la cosmovisión occidental, en esta cosmovisión el espacio y el tiempo no son entidades abstractas y separadas, sino dos formas de ver la misma realidad. "El lugar cobra significado ligado al tiempo o viceversa. Del mismo modo, el tiempo es una categoría referencial. Los cambios telúricos, como las fases de la luna, están conectados a los ciclos climáticos, los ciclos agrícolas, los ciclos festivos, entre otros" (p.50).

No hay una división rígida entre seres humanos y no humanos, entre entidades del mundo natural y lo sobrenatural. La conexión entre los seres y su entorno natural es tan umbilical que los nombres de los diversos seres que forman parte de ella son del tipo que en el lenguaje saussuriano serían signos motivados, no signos arbitrarios perse. Pero todo es dinámico en el territorio, la realidad cambia, y está cambiando muy rápido últimamente. Tanto es así que muchas de las personas que fueron entrevistadas por la investigadora señalaron que "nada es igual que antes" (p. 55).

En el siguiente apartado, la autora pasa a hablar del segundo componente del trípode del ecosistema lingüístico, el pueblo (P), que es el intermediario de las interacciones entre la lengua y el territorio (entorno), que está representado por la línea segmentada entre ellos en la figura de la página 36. Sin personas no hay lengua ni cultura. La comunidad campesina de Chuñuchuñuni está quedando deshabitada por la migración de las familias a las ciudades, muchas personas abandonan sus hogares y las tierras que cultivaban, especialmente los jóvenes, aunque el cultivo de la papa no ha desaparecido por completo, afortunadamente. Las mujeres

adultas son las que decidieron no migrar, por su interés de preservar la biodiversidad de papa. También hay quienes desean mantener algún vínculo con la comunidad con fines políticos e identitarios.

Los cambios en la población se vienen dando por la influencia de la cultura global. Últimamente, la mayoría de las personas en la comunidad están usando teléfonos celulares, lo cual está provocando cambios en las formas de convivencia comunitaria. En la comunidad hay electricidad, señal de televisión a través de antenas parabólicas y acceso a internet, incluso en la escuela. Se ve a muchos jóvenes con teléfonos celulares en las manos y auriculares, incluso cuando realizan tareas tradicionales como el pastoreo de ganado. Entonces un joven dijo: "El celular me sirve para todo: hablar, enviar mensajes, tomar fotos, grabar y escuchar música, también para iluminar con la linterna cuando camino de noche" (p. 67). En definitiva, los hábitos de vida moderna adoptados por los jóvenes es igual que en los grandes centros urbanos. Un lado positivo del celular es que permite la comunicación a grandes distancias e incluso con familiares que viven en la ciudad. Además, muchas familias usan vehículos en lugar de animales para transportar los productos agrícolas. Aunque estos no tienen un registro legal.

El uso de plástico y otros objetos que producen basura que no se recogen, están contribuyendo a la contaminación del ambiente, al punto que algunos animales comen plástico y mueren. También hay una tendencia hacia el monocultivo, con semillas de papa certificadas, fertilizantes químicos y pesticidas, que en lugar que la tierra descansa cíclicamente, esto empobrece el suelo y conduce a una pérdida de diversidad de papas nativas. En definitiva, se viene dando una pérdida de conocimientos y prácticas tradicionales, a pesar de la política del expresidente Evo Morales, de origen indígena, dirigida a valorarlos.

Por último, tenemos el tercer componente de la comunidad lingüística (ecosistema lingüístico), que es el lado de la lengua (L). Chuñuchuñuni es una comunidad bilingüe de habla española y quechua, pero en el pasado era trilingüe, con presencia del aymara, que era muy común en toda la provincia de Tapacari. Algunas personas mayores todavía tienen recuerdos de él, pero no tienen a nadie con quien hablar. En cuanto al uso del español y el quechua, la autora dice que "La lengua quechua es transmitida en el

entorno familiar comunal, en cambio el español es aprendido en la escuela y en los centros urbanos o lugares de destino de la migración".

Agrega que "La mayoría de los adultos avanzados son monolingües quechuas, en general la población adulta y los jóvenes son bilingües, quechua y español" y que "en el grupo de monolingües quechuas la mayoría son mujeres adultas" (p. 69). Aun así, en general todavía hay un predominio del uso del quechua en la comunidad. Las tareas y festividades locales suelen ser los espacios donde se habla más el quechua. Los adultos a menudo hablan a los jóvenes en quechua. Sin embargo, las conversaciones entre jóvenes y niños pueden ser en un idioma u otro, a veces alternando los dos. A pesar de la política implementada por Morales, la enseñanza escolar se lleva a cabo íntegramente en español. En las reuniones comunitarias se escucha un quechuañol. En todo caso, "la agricultura tradicional sigue siendo un espacio natural de reproducción cultural y lingüística, un espacio de vida donde la lengua quechua cobra mucha vitalidad" (p. 75).

En suma, la descripción de las dinámicas del Territorio, el Pueblo y la Lengua, como elementos conectados, dan luces sobre el contexto donde emergen los discursos en la lengua quechua sobre la biodiversidad de papa.

El capítulo V habla de "La biodiversidad de Papa: el tesoro de los Andes" (p. 77). Aquí la autora pone énfasis en la biodiversidad, dirigiendo el foco de atención al tema central, el cultivo de la papa en la comunidad andina de Chuñuchuni. Nos informa que Bolivia y Perú son el origen de la papa. Tanto es así que en ambos países existen numerosas variedades del preciado tubérculo, desde hace aproximadamente 8.000 años. Los intentos de conteo de las especies han llevado a diferentes resultados. Hay autores que hablan de "60 especies silvestres de papas en Bolivia", otros que presentan "una clasificación de 400 nombres de papas en lengua quechua y aymara" (p. 79). La gran dificultad para hacer el inventario son los criterios de clasificación, "una misma papa estaba registrada con varios nombres". El caso es que se ha hablado de 1.500 variedades existentes en ambos países.

Aquí vale la pena reflexionar sobre la importancia de mantener la diversidad botánica original. En 1845-1849 se produjo la hambruna de la patata en Irlanda debido al hongo Oomiceto *Phytophthora Infestans*, que diezmo la producción de patata en Europa, provocando la muerte de alrededor de un millón de personas. En Irlanda ha habido una reducción de la población de aproximadamente un 20 a 25%. Al tener la planta original,

es posible iniciar un nuevo ciclo de domesticación, como se hizo con la papa andina, que pasó a llamarse "papa inglesa". Si no hay una planta original, la consecuencia es la ausencia de esta fuente de alimento, ya que no hay forma de recuperarla. Recordemos que la papa, que es la base de la dieta de Europa, es originaria de los Andes.

Respecto a la comunidad de Chuñuchuñuni, donde realizó investigación de campo, Marina inspeccionó personalmente un total de 42 variedades de papa. Sin embargo, el conteo fue muy difícil, ya que algunas variedades desaparecen y reaparecen de año en año. Basándose en el conocimiento de los nombres que aún recuerdan las personas mayores, se registró un total de 22 variedades papa que ya no se cultivan. Sumadas a las 42 que aún se cultivan, hay un total de 64 variedades de papas ya cultivadas en esta comunidad. Esta biodiversidad se justifica porque el cultivo de la papa es parte integral de la vida de los andinos. Desde su cosmovisión biocéntrica la papa es considerada un ser vivo con la que los humanos interactúan en un ecosistema no meramente ecológico, solo con humanos sino en una comunidad viva donde todos los seres forman parte de la naturaleza.

En el capítulo "VI. Conocimiento etnoecológico codificado en la lengua quechua", el más extenso del libro, Marina Arratia Jiménez se centra en describir la relación entre la lengua quechua y la biodiversidad. Entra en detalles sobre la denominación en lengua quechua de las variedades de papas. De hecho, la palabra papa proviene de este idioma. La autora no se queda en generalidades como las denominaciones en español, que lo resumen todo en el término técnico *Solanum tuberosum*. Ella se remite a la historia y la evolución de los nombres, sus significados de la gran variedad de papas, expresadas en metáforas, en analogías con los seres de la naturaleza, con los humanos.

Muestra cómo la lengua quechua expresa con detalles el aspecto físico de las papas, como el color, la forma, la textura, el tamaño, los ojos, el sabor, la humedad y el tiempo de cocción. También da cuenta de los usos y destinos de las diferentes variedades de papas. De igual manera, la lengua quechua expresa las características particulares de los ecosistemas (tipos de suelo, clima, humedad) adaptados a la variedad de papas, las técnicas de siembra y cosecha. Sobre la forma de cultivo de la papa, pone como ejemplo algunas frases en quechua que expresan la importancia de la rotación de suelos (agricultura itinerante) como una práctica ecológica, para respetar la vida

y el descanso de la tierra, en una prueba más de que la población local ve la tierra como un ser vivo. De hecho, "en la comunidad de Chuñuchuñuni la papa es el cultivo más importante, pero no el único, también lo es siembra, cebada, avena, trigo, ocas y habas" (p. 128). A pesar de la importancia de las papas para la vida local, estas otras especies de productos agrícolas también son importantes. El caso es que existe una íntima simbiosis o comunión (kawsakuy) entre todos los componentes de esta comunidad biológica, todo ello transmitido básicamente en quechua. En fin, todo esto porque la tierra es vista como un ser vivo, la Pachamama es la madre tierra, un concepto andino coincidente con Gaia.

En suma, la autora introduce el concepto de "ecolenguaje quechua" sustentado en la cosmovisión biocéntrica. Este concepto aparece con frecuencia en la gramática, en los verbos que preceden a los sustantivos, en los pronombres y en frases referidas al comportamiento de la naturaleza. A las actitudes, sentimientos, saberes, inteligencias y lenguajes de los seres de la naturaleza (plantas, suelos, animales, clima, lluvia, luna, montañas).

En el capítulo final, "VII. Reflexiones finales: La importancia ecológica de las lenguas indígenas", Marina Arratia Jiménez habla de un tema que podría ser el tema de un libro entero, las lenguas indígenas y su importancia ecológica.

La lengua indígena mayoritaria en Bolivia (el quechua) fue la base de todo el argumento. En línea con la idea del trípode lingüístico-ecosistémico (P-T-L), la autora afirma que "la pérdida física de la biodiversidad, el conocimiento y el lenguaje, pueden ocurrir simultáneamente y reforzarse mutuamente" (p. 168). En este sentido, frente al desplazamiento, "la lengua quechua, como acto de resistencia, ha de refugiarse en su nicho natural, el espacio en el que sus funciones tienen relación con un aspecto importante para la vida de los hablantes" (p. 169).

Este tema cobra mayor importancia en el contexto de Bolivia, un país donde se hablan 35 lenguas indígenas, todas declaradas oficiales por iniciativa del entonces presidente aymara Evo Morales. Esto está consagrado en el artículo 5 de la Constitución de Bolivia (ver Apéndice), que ha sido oficialmente rebautizado como Estado Plurinacional de Bolivia. En el punto 2 de este artículo se da una pauta sobre cómo poner en práctica la idea de un país con 36 idiomas oficiales, entre ellos el español.

Estas reflexiones finales discuten el papel del quechua no solo en Chuñuchuñuni, sino también en todo el país. El quechua es hablado por alrededor del 25% de la población, seguido por el aymara con el 16% y el guaraní con el 0,69%. A partir de esto ya se puede ver cuán minoritarias son las otras lenguas originarias de Bolivia. Pero, como se ha dicho, este es un tema para otro libro.

Por último, me gustaría subrayar la importancia de este libro. Es pionero en la difusión de la ecolingüística, incluida la lingüística ecosistémica, en los países de habla hispana. También es pionero en mostrar las relaciones íntimas que existen entre la lengua, las personas y el territorio. Sin el tercero no hay segundo, y sin el segundo no hay primero. Además, el libro es una buena fuente para la discusión de la etnoecología lingüística. Es un libro que vale la pena leer no solo por los ecolingüistas, sino especialmente por aquellos que se interesan por las lenguas indígenas de América del Sur, especialmente desde una perspectiva más amplia que la meramente descriptiva.

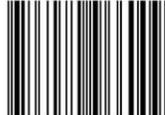
Impreso en  
*www.TintaPlana.com.bo*  
Telefono: 63841038  
Cochabamba - Bolivia  
2024

**Universidad Mayor de San Simón**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Instituto de Investigaciones “Juan Araos Úzqueda”**



**SAIH**

ISSN 3080-9665



9 773080 966009